



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA LP3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO:  
COMPREENDENDO O ADOLESCENTE  
COM CARACTERÍSTICAS DE  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Silvio Carlos dos Santos**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**





*Figura 01 – Narciso*



**A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO:  
COMPREENDENDO O ADOLESCENTE  
COM CARACTERÍSTICAS DE  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**Silvio Carlos dos Santos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

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

Santos, Silvio Carlos dos

A procura de si no espelho do outro: compreendendo o adolescente com características de altas habilidades/superdotação / Silvio Carlos dos Santos.- 2013.

259 p. ; 30cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Educação 2. Altas Habilidades/Superdotação 3. Mito de Narciso 4. Autoimagem 5. Inteligências Múltiplas I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

---

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Silvio Carlos dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: ufsmprofs@yahoo.com.br

---

**Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado  
Linha de Pesquisa: LP3 - Educação Especial**

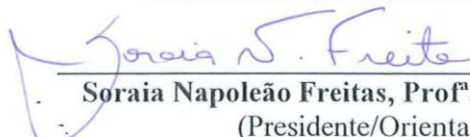
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Tese de Doutorado

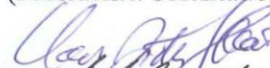
**A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO:  
COMPREENDENDO O ADOLESCENTE  
COM CARACTERÍSTICAS DE  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

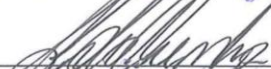
elaborado por  
**Silvio Carlos dos Santos**

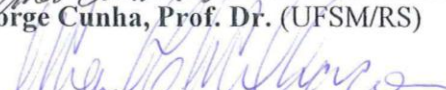
como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

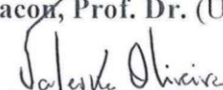
**COMISSÃO EXAMINADORA:**


  
\_\_\_\_\_  
**Soraia Napoleão Freitas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Presidente/Orientadora)


  
\_\_\_\_\_  
**Claus Dieter Stobaus, Prof. Dr. (PUC/RS)**

  
\_\_\_\_\_  
**Jorge Cunha, Prof. Dr. (UFSM/RS)**

  
\_\_\_\_\_  
**Miguel Chacon, Prof. Dr. (UNESP/SP)**

  
\_\_\_\_\_  
**Valeska, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**

  
\_\_\_\_\_  
**Helenise Sangoi Antunes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Suplente)

  
\_\_\_\_\_  
**Silvia Maria Oliveira Pavão, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFSM/RS)**  
(Suplente)

Santa Maria, 07 de junho de 2013.





## DEDICATÓRIA



Figura 02 – *Metamorfoses de Narciso*

Dedico  
aos meus grandes companheiros de estudo e  
à doutora Soraia  
pelo apoio, carinho, confiança, credibilidade, sensibilidade e compreensão,  
em cada momento desta construção de caminhos e  
por terem compartilhado comigo angústias,  
alegrias e  
mútuo aprendizado de vida.  
E, em especial,  
às minhas mães Alice/Conceição e  
aos meus pais Elisiário/Darci,  
porque quando penso nos meus pais Alice e Elisiário,  
lembro da Conceição e do Darci;  
quando penso nos meus pais Conceição e Darci,  
lembro da Alice e do Elisiário  
– pelo muito amor que têm por mim:  
eterna gratidão!



## AGRADECIMENTOS



*Dia do planeta terra – 22 de abril*

Dizer muito obrigado é, antes de tudo, ficar eternamente agraciado/agradecido pela imagem refletida no espelho do outro que, de maneira direta/indiretamente, compartilha da edificação das qualidades indispensáveis para se produzir este ajuizamento de valores.

Destarte, reflito sobre os sentidos sêmicos arquitetados nas (inter/intra)relações vividas com esse outro que – a despeito de ser cognominado outro – é (co)partícipe/(co)autor na construção imagética de mim mesmo: minha identidade solidária/solitária, dicotomisada/inteira que não desiste de acreditar na edificação coletiva – esse outro a me (des)velar para um mundo melhor, mais humanizante e equitativo que, acima de tudo, admite que em nossa constituição sejamos, concomitantemente, um ser univérsico: onde a parte pelo todo/o todo pela parte se (re)vela na produção dessa grandiosa obra chamada vida.

Portanto, só posso dar início a esses agradecimentos pelo Senhor Maior desta Nave mãe Terra. Assim sendo:

ao meu Senhor e meu Deus, por me constituir como um ser incapaz de não-amar, digo: muito obrigado;

às minhas estimadas, fortes, guerreiras e vencedoras mães Alice e Conceição, por terem forjado em mim valores e princípios éticos através de tanto carinho, amor e dedicação, digo: muito obrigado;

aos meus pais Elisiário e Darci, por terem me amparado e estimulado na busca dos meus objetivos, e mostrado, com seus exemplos, a importância de se ter coragem e caráter para perseguir as quimeras que sempre iluminaram com muita afeição, amizade e amor, digo: muito obrigado;

à minha eterna amiga/irmã e amadíssima Liliane, por tanto amor, compreensão e vibração, por ter dividido comigo a tua vida, as tuas angústias, indignações; pelas muitas risadas e momentos de (des)contração, enfim, pelos conselhos/carinhosos e pela pessoa linda que és, digo: muito obrigado;

à minha amada orientadora, Professora Doutora Soraia, por mim considerada co-autora desta tese de doutorado, por ter desafiado os caminhos desenhados e aceito percorrer, comigo, os novos caminhos desenhantes. Por sua calma, elegância, delicadeza, fineza, gentileza, boniteza e intervenções que orientaram o entalhar desta tese, apontando-me o valor ético do humanizante e sensível olhar pensante, digo: muito obrigado;

aos meus queridos e estimados adolescentes Y e Z, colaboradores do ciclo de convivência interpessoal do adolescente X e, acima de tudo, desse último, com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, por serem, por mim considerados, também co-autores desta tese de doutora e por terem acolhido, em seus corações, ao pedido de serem participantes desta tese de doutorado, digo: muito obrigado;

à minha eterna amiga/irmã Marilu, pelas discussões teóricas/empíricas; por teres dividido comigo as tuas filhas, o esposo de tua filha, o teu netinho, a tua vida, o tua amada Rio Branco/Acre para morarmos, os teus/meus medos, angústias, indignações; pelas muitas risadas e momentos de (des)contração, enfim, pelos conselhos/amizade e pela pessoa maravilhosa que és, digo: muito obrigado;

às minhas companheiras de doutorado Leodi, Tatiane e Vaneza, pelo carinho,

solicitude e coleguismo, digo: muito obrigado;

à minha amiga/irmã Raquel Schneider Cauduro – quem me deu de presente a excelente correção desta Tese, e sua família, pela afabilidade, pelo companheirismo e por terem me acolhido como filho, digo: muito obrigado;

às minhas companheiras/irmãs de vida/fé Izolete, Zuleica, Irenita e Lorena, de maneira muito especial, pela compreensão, apoio, simplicidade, afeto, atenção, e amizade, digo: muito obrigado;

à minha profunda e verdadeira amiga Cinara, pela compreensão, sinceridade e dom do perdão, digo: muito obrigado;

ao meu amado afilhado Otávio, pelo seu carinho e gratuito/incondicional amor, digo: muito obrigado;

ao Professor Mestre Arlei, por acreditar/admirar minha inteligência, digo: muito obrigado;

ao Professor Doutor Claus, pela disponibilidade e pelas contribuições significativas à tese, digo: muito obrigado;

ao Professor Doutor Jorge, pelas brilhantes/cativantes aulas ministradas com tamanha competência e cultura, digo: muito obrigado;

ao Professor Doutor Miguel, pelo carinho, pelas importantíssimas contribuições sugeridas, na fase de qualificação desta tese, que nortearam a efetiva construção/elaboração desta, digo: muito obrigado;

à Professora Doutora Valeska, pelas inteligentes aulas realizadas com muita propriedade e cultura, digo: muito obrigado;

à Professora Doutora Helenise, pela sábia humildade e capacidade de acreditar em mim, digo: muito obrigado;

à Professora Doutora Silvia, pela oportunidade de conhecer tão sábia pessoa, , digo: muito obrigado;

à Universidade Federal de Santa Maria-RS e ao Centro de Educação – através dos professores e funcionários que o compõem – os quais sempre me receberam muito bem e nortearam, sobremaneira, o desenvolvimento de reflexões mais apuradas e atitudes mais humanizantes acerca da relação ensino/aprendizado, relação que

transcende os limites institucionais e se espalha pelas (inter/intra)relações humanas vividas diariamente, digo: muito obrigado;

a todos aqueles que não confiaram, contrapuseram, criaram empecilhos e que serviram de barreira, a qual me incentivou, funcionando como *elan vital* para minha autossuperação, digo: muito obrigado;

a todos vocês – o *outro*, ponto fulcral em minha vida, que de uma maneira ou de outra soma/somou na construção deste meu eu idiossincrático e desta tese impar – que sempre quando pedi disseram-me: SIM! O meu mais sincero abraço e profundo:  
**MUITO OBRIGADO!**

*Silvio Carlos dos Santos*

# 1ª EPÍGRAFE



*Narciso*

*Espelho*

*titocarlos*





Vim não  
pôr  
o Dr  
na frente  
do nome  
– símbolo  
da deselegante  
prepotência do ser servido:  
má-fé  
de deuses  
dos caminhos desenhantes  
do outro.

Vim sim  
pôr  
o Dr  
atrás  
do nome  
– arquétipo  
da elegante  
humildade do servir:  
gesto de fé  
dos que vêm Deus  
nos caminhos desenhantes  
do outro.

Vim  
pôr  
o Dr  
no  
nome  
– signo  
do humanizante  
sensível olhar pensante:  
esse exercício de ser  
nos caminhos desenhantes  
no espelho  
pro/do outro.

*Silvio Carlos dos Santos*



## 2ª EPÍGRAFE



*Eros e Psique - Canova*

**A dialética do humano amor**

*titocarlos*



A palavra,  
o trabalho e  
a reflexão  
constroem o humano:  
essa dialética relação da existência.

Porém,  
não há diálogo  
se não há intenso amor à Navemãe Terra,  
à vida,  
ao ser humano.

A vida,  
a vida,  
a vida de verdade  
só acontece,  
se há amor que a infunda.

Porque  
só amando a Navemãe Terra,  
só amando a vida,  
só amando o ser humano,  
me é admissível  
o diálogo.

Só há diálogo,  
se há humildade.

A fala da Navemãe Terra  
– com que o ser humano a recria eternamente –  
só pode ser  
um ato não-arrognte.

### O diálogo

– como encontro para a tribal tarefa de saber agir –  
se rompe,  
se seus polos  
– ou um deles –  
se tornam desumildes.

### Como dialogar posso

– se, a ignorância, alieno –  
já que a vejo sempre no outro,  
jamais em mim mesmo?

### Como dialogar posso

– ante o outro coisificado: isto,  
em que não vejo outros eu –  
se um humano desigual,  
íntegro por herança  
sou?

### Como dialogar posso

– se me sinto membro dos puros humanos, donos da verdade e do saber –  
para quem todo o resto  
são essa gente coisa:  
silvícolas menores?

### Como dialogar posso

– se me fecho à ajuda do outro, que nunca reconheço –  
e até me sinto insultado com ela?

Como dialogar posso  
– se só ao pensar na superação–  
temo,  
sofro e  
definho?

A auto-suficiência não é compatível  
com o diálogo.

O ser humano desumilde  
é incapaz de se aproximar do povo,  
de ser seu cúmplice de fala;  
porque, incapaz de  
se sentir e  
se saber  
tão ser humano quanto o outro,  
para chegar ao lugar de encontro com ele:  
onde não há  
nem ignorante  
nem sábio absoluto,  
mas seres humanos que  
– em comunhão –  
procuram saber mais.

Diálogo há

– se houver intensa fé nos seres humanos.

Fé no seu poder de

fazer/refazer,

criar/recriar.

Fé na vocação de ser mais:

direito de todo humano.

Dialogo há

– se as dificuldades das gerações futurantes –

resolvidas forem

para se (re)significar

a subjetividade criativa e

(poli)sêmica

– constituída numa cartografia ao mesmo tempo pessoal e coletiva –

sob uma nova visão:

do sensível olhar pensante,

que apreende a vida através

da razão,

da sensibilidade,

da verdade e

da história

– esses caminhos desenhantes –

da dialética do

humano

amor.



## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

AUTOR: SILVIO CARLOS DOS SANTOS  
ORIENTADORA: Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS  
Data e local da defesa: Santa Maria, 07 de junho de 2013

Esta pesquisa teve como embasamento principal as experiências vividas do meu fazer pedagógico junto aos alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Tais conhecimentos se tornaram ponto fulcral para eu me voltar ao papel essencial de inquiridor no mundo arriscado da investigação. Logo, propus-me pesquisar a construção da autoimagem do adolescente com *Características de Altas Habilidades/Superdotação*, a qual se constituiu nesta tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa LP3: Educação Especial, da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria-RS - Brasil. Para ajudar nesse embate e elencar algumas possíveis soluções, delineei como objetivo geral investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como esse constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no outro. Para assessorar, assinala alguns objetivos específicos como: compreender a concepção que esse tem de si mesmo; identificar como o outro, do espaço educacional, o vê e o revela; e, por último, descrever como ele, a partir da (intra/inter)relação com o reflexo do outro, edifica sua autoimagem. Os participantes que contribuíram foram três adolescentes, dos quais um, com 15 anos de idade, apresenta tais característica e os outros dois não têm tal atributo; além de outros depoimentos/memoriáveis da mãe deste, outras mães do grupo e outros adolescentes que aqui disponho, também, como objetos de estudo. O critério usado para a seleção desse público alvo correspondeu a alguns discernimentos de inclusão e exclusão. Quanto ao adolescente X, de 15 anos e com as características, foram consideradas a identificação realizada pelo PIT – Programa de Incentivo ao Talento, desenvolvido pela UFSM; estar dentro da faixa etária de 12 a 18 anos, conforme o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e ser do gênero masculino, visto que o personagem central do Mito de Narciso pertence a esse gênero. Quanto aos demais participantes, deverão ser indicados pelo próprio Adolescente X e legitimados pelos membros que compõem as suas relações (inter)pessoais. Um deles, o Adolescente Y, com 17 anos, é do ciclo de convivência que exprime um espelhamento de ordem positiva e proximidade; e o outro, de codinome Z, com 16, traduz uma imagem reflexa negativa, por se tratar de um oponente seu a frequentar os mesmos espaços educacionais, os quais configurarão a construção da autoimagem do adolescente, foco central desta investigação. Assim, para apresentar possíveis soluções aos objetivos e à problematização da Tese, foi utilizada a pesquisa descritiva, com interpretação de estudo de caso, visto a variedade e a busca de nexos com o objeto em questão. Para melhor explicação dos dados, utilizei o método qualitativo, pois conferi informações da realidade que não puderam ser quantificadas. Para fazer o estudo das declarações, dos conteúdos, buscou-se suporte na Análise da Narrativa, visto que as histórias e os relatos são lugares comuns na vida diária dos participantes investigados. Para a coleta e registro dos subsídios foram usados instrumentos como: entrevista semi-estruturada, anotações em diário de bordo ou de campo, observações e gravações. Considerando as falas destes e os registros das observações, optei por fazer a análise dos dados no decorrer dos capítulos ao justapor os teóricos proeminentes. Narciso ainda perambula pelas sociedades hodiernas, equivalendo-se ao ego na sua árdua luta para nascer, firmar-se e se fortalecer. O adolescer é marcado por confusão de conceitos e perda de certas referências no encontro dos iguais no mundo dos desiguais. Em nenhum outro momento é tão urgente e tão difícil tomar-se pessoa. É no espaço escolar que o esse adolescente vivencia o momento do confronto de várias concepções do que é adolescer, na visão dos pais, dele próprio, dos seus pares e dos profissionais que atuam na educação. O estudo da construção da autoimagem desse adolescente a partir da relação espelhar com o outro no espaço educacional deu procedência à defesa dessa Tese que a entende como ontologicamente humana, fulcral para o seu eterno desenvolver-se. Enfim, teóricos sobre educação, *Altas Habilidades/Superdotação*, inteligências múltiplas, teorias psicológicas e do Mito de Narciso serão referenciais fulcrais para o corpus central desta Tese de Doutorado.

**Palavras-chave:** Educação. *Altas Habilidades/Superdotação*. Mito de Narciso. Autoimagem. Inteligências Múltiplas.



## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis  
Graduate Program in Education  
Santa Maria Federal University

### **INNER SEARCH IN OTHER'S MIRROR: UNDERSTANDING THE ADOLESCENT'S HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS CHARACTERISTICS.**

**AUTHOR:** DOS SANTOS, SILVIO CARLOS  
**GUIDANCE:** Prof. Dr. FREITAS, SORAIA NAPOLEÃO  
**Local/date defense:** Santa Maria, June 07<sup>th</sup>, 2013

This research was mainly based on my experiences along with the students of Pedagogy and Special Education course. Such knowledge has become the focal point for me to return to the essential questioner role in the risky world of research. Therefore, I propose to investigate the adolescents construction of self-image with Characteristics of High Ability / Gifted, which was constituted in this doctoral thesis, linked to the Graduate Program in Education, in the search line LP3: Special Education, UFSM - Santa Maria Federal University -RS – Brazil. To help in this clash and list some possible solutions it was outlined as general aim to investigate, through the Narcissus Myth, as one builds his/her self-image on educational relationships as a reflection on the other. To advise, it was pointed out some specific objectives, such as: understanding the conception that one has of oneself; identify as the other, from educational space he sees and reveals oneself; and finally describes how he from the (intra / inter) relationship with the reflection of the other, builds one's self-image. The participants who contributed were three teenagers, one of them a 15-year-old teenager with characteristics described previously and two others not having such attributes, besides other testimonials / memorable from this mother, other mothers from the group and other teenagers disposal here, too, as objects of study. The criteria used for selecting this target corresponded to some inclusion and exclusion insights. Related to the teenage X, 15 and his characteristics were considered the identification made by the TIP - Talent Incentive Program, developed by UFSM (Santa Maria Federal University); being within the age group of 12 to 18 years old, according to the Child and Adolescent Statute and being male, as the central character of the Narcissus Myth belongs to this genre. Moreover, the other participants should be appointed by the Teenage X and legitimized by the members who make up their (inter) personal relationships. One of them, the Teenager Y, aged 17, is part of the acquaintanceship cycle that expresses a positive attitude toward to order and proximity, and another, codenamed Z, aged 16, reflecting a negative image reflex, because he is considered an opponent for attending the same educational spaces, which will outline the adolescent self-image construction, central focus for this investigation. Therefore, to present possible solutions to the aim and the Thesis problematization it was used descriptive research with case study interpretation, because the variety and searching of nexus with the object in question. For a better data explanation, It was used the qualitative method because it gave information of reality that could not be quantified. To study the declarations and contents, it was aimed to support the narrative analysis, since the stories and reports are commonplace in the investigated participants' everyday life. For the subsidies collection and recording were used instruments such: semi-structured interview, notes in the logbook or observations and recordings field. Considering the statements and records of these observations, It was chosen to make the data analysis in the course of the chapters juxtapose prominent theorists. Narcissus still roams the societies today, equivalent to the ego in its difficult struggle to be born, to firm up and strengthen. The adolescence stage is marked by conceptual confusion and loss of certain references in the meeting of equals in the world of unequals. At no time is so urgent and so hard to become one. It is at school that this teenager experiences the moment of confrontation of various conceptions of what being an adolescent is, in his parents view, himself, his peers and the professionals working in education. The study of the adolescent self-image construction compared to others in the educational space gave origin to the defense of this thesis considering it as ontologically human, central to his eternal development. Finally, educational theoreticals, High Ability / Gifted, multiple intelligences, psychological theories and the Narcissus Myth will be key references for the central corpus of this Doctoral Thesis.

**Keywords:** Education. High Ability/Gifted. Narcissus Myth. Self Concept. Multiple Intelligences.



## LISTA DE IMAGENS

- Figura 01** – **Narciso**, de Caravaggio. Pintado por volta de 1594/1596. Disponível em: <profesiasnet.com.br>. Acesso em: 08/05/2013. .... **001**
- Figura 02** – **Metamorfoses de Narciso**, Salvador Dali. Disponível em: <cassionei.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **005**
- Figura 03** – **Narciso no espelho**. Disponível em: <emsilencio79.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **037**
- Figura 04** – **Filipeta 2008**. Disponível em: <livresassociacoes.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **046**
- Figura 05** – **Mãos Desenhantes - Mauritz Escher**. Disponível em: <impostura.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **057**
- Figura 06** – **Olhar em Azul e preto**. Disponível em: <contosecancoes.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **063**
- Figura 07** – **Olhar em vermelho e preto**. Disponível em: <goticuseternus.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **067**
- Figura 08** – **Olhar em preto e branco**. Disponível em: <isabelalvaren.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **070**
- Figura 09** – **Olhar: entrega de si**. Disponível em: <jorgecientista.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. .... **076**
- Figura 10** – **Pathernon na Acrópoles de Atenas**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/atenas/atenas-2.php>>. Acesso em: 12/05/2013. .... **101**
- Figura 11** – **Atenas**. Disponível em: <youngtrip.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. .... **105**
- Figura 12** – **Os Doze Deuses Gregos**. Disponível em: <pt.wikipedia.org>. Acesso em: 12/05/2013. .... **113**
- Figura 13** – **Eco e Narciso**. Disponível em: <folhetimfelino.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. .... **115**

<b>Figura 14</b> – <b>Eríalo e Niso</b> . Disponível em: <it.wikipedia.org>. Acesso em: 12/05/2013. .....	<b>116</b>
<b>Figura 15</b> – <b>Lenda de Narciso</b> . Disponível em: <www.ahistoria.com.br>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>116</b>
<b>Figura 16</b> – <b>"Eco e Narciso"</b> , de Nicolas Poussin (1629-1630). Disponível em: <naohaverdadesabsolutas.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>117</b>
<b>Figura 17</b> – <b>Narcisse</b> . Disponível em: <denisealvesdetoledo1.wordpress.com>. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>123</b>
<b>Figura 18</b> – <b>Narcisse</b> . Disponível em: <www.bonzasheila.com>. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>123</b>
<b>Figura 19</b> – <b>Cronos devorando seu filho</b> , Poseidon (Pintura de Peter Paul Rubens, 1636). Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 16/05/2013. ..	<b>125</b>
<b>Figura 20</b> – <b>Helenismo</b> . Disponível em: <www.filosofia.ufpr.br>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>130</b>
<b>Figura 21</b> – <b>Tempos Modernos</b> , de Charles Chaplin. Disponível em: <analisefacam.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>134</b>
<b>Figura 22</b> – <b>O mundo interconectado</b> . Disponível em: <brockerturismo.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>138</b>
<b>Figura 23</b> – <b>Teseu matando o Minotauro</b> . Disponível em: <monteolimpoblog.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>138</b>
<b>Figura 24</b> – <b>Ulisses Ulisses encantado pelas sereias</b> . Disponível em: <cronutopia.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>138</b>
<b>Figura 25</b> – <b>Sísifo rolando pedra morro acima</b> . Disponível em: <www.efecade.com.br>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>139</b>
<b>Figura 26</b> – <b>Prometeu acorrentado</b> . Disponível em: <umcopodelogos.wordpress.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>139</b>
<b>Figura 27</b> – <b>A Queda dos Titãs</b> , de Cornelis Corneliszoon van Haarlem (1588). Disponível em: <imperiosdeuses.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>140</b>

<b>Figura 28</b> – <b>Cronos devora os Filhos</b> -- tela de Francisco de Goya (1819-1823). Disponível em: <fessormauro.blogspot.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>142</b>
<b>Figura 29</b> – <b>Proteu, xilogravura de Andrea Alciato, 15331</b> . Disponível em: <pt.wikipedia.org>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>144</b>
<b>Figura 30</b> – <b>Argos Panoptes</b> . Disponível em: <www.blogodisea.com>. Acesso em: 12/05/2013. ....	<b>145</b>
<b>Figura 31</b> – <b>Pavão Real</b> . Disponível em: <www.flickr.com>. Acesso em: 12/05/2013.	<b>145</b>
<b>Figura 32</b> – <b>Altas habilidades/superdotação</b> . Disponível em: <inclusaobrasil.blogspot.com>. Acesso em: 13/05/2013. ....	<b>153</b>
<b>Figura 33</b> – <b>Howard Gardner</b> . Disponível em: <geometriacorporalexpressiva.wordpress.com>. Acesso em: 13/05/2013. ..	<b>158</b>
<b>Figura 34</b> – <b>Representação gráfica das Múltiplas Inteligências</b> , conforme Gardner. Disponível em: <profpriscilabraga.blogspot.com>. Acesso em: 13/05/2013. ....	<b>159</b>
<b>Figura 35</b> – <b>Joseph Renzulli</b> . Disponível em: <www.gifted.uconn.edu>. Acesso em: 13/05/2013. ....	<b>161</b>
<b>Figura 36</b> – <b>Representação gráfica da Superdotação</b> , segundo Renzulli. Disponível em: <elaineaee.blogspot.com>. Acesso em: 13/05/2013. ....	<b>161</b>
<b>Figura 37</b> – <b>Artifício de si mesmo</b> . Disponível em: <esquinadosversos.blogspot.com>. Acesso em: 14/05/2013. ....	<b>181</b>
<b>Figura 38</b> – <b>O espelho e o girassol tom de cinza</b> – minha alteração. Disponível em: <emsilencio79.blogspot.com>. Acesso em: 08/05/2013. ....	<b>211</b>
<b>Figura 39</b> – <b>Narciso</b> . Disponível em: <orisval.wordpress.com>. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>221</b>
<b>Figura 40</b> – <b>Excalibur</b> . Disponível em: < <a href="http://naohaverdadesabsolutas.blogspot.com.br/">http://naohaverdadesabsolutas.blogspot.com.br/</a> >. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>221</b>
<b>Figura 41</b> – <b>Dick</b> . Fotografia pessoal .....	<b>222</b>

<b>Figura 42 – Bob.</b> Fotografia pessoal .....	<b>222</b>
<b>Figura 43 – Narciso,</b> de Benczúr Gyula. Disponível em: < <a href="http://www.revistabula.com">www.revistabula.com</a> >. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>225</b>
<b>Figura 44 – Releitura de Caravaggio,</b> by Vik Muniz. Disponível em:< <a href="http://scientiadeanima.blogspot.com.br/2011/10/o-mito-de-eco-e-narciso.html">http://scientiadeanima.blogspot.com.br/2011/10/o-mito-de-eco-e-narciso.html</a> >. Acesso em: 16/05/2013. ....	<b>241</b>



## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Cronograma .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO B – Carta de aprovação .....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO C – Termo de confidencialidade aos responsáveis legais pelos adolescentes .</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido entrevista semi- estruturada .....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO F – Termo de assentimento livre e esclarecido ao adolescente .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO G – Carta de apresentação .....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO H – Instrumento de coleta .....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO I – Entrevista semi-estruturada com os colegas .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXO J – Entrevista semi-estruturada com os adolescentes com características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO K – Declaração de correção gramatical e ortográfica .....</b>	<b>259</b>



## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A CONVERSA</b> .....	<b>037</b>
<b>Caminhos desenhantes da inquirição</b> .....	<b>046</b>
<b>Compassos iniciais</b> .....	<b>057</b>
<b>CAPÍTULO I – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: A BUSCA DE SI MESMO</b> .....	<b>063</b>
<b>1.1 A busca de um sentido ontológico do olhar</b> .....	<b>067</b>
<b>1.2 Pelo sentido do olhar: o sensível como saber</b> .....	<b>071</b>
<b>1.3 Educação Sensível: premissas para edificação de uma pedagogia do olhar que está para além do simples ver</b> .....	<b>076</b>
1.3.1 Processos intuitivos na formação dos atores educacionais pela via do sensível .....	<b>082</b>
1.3.2 A percepção a serviço da apropriação das possíveis leituras de mundo .....	<b>085</b>
1.3.3 Na emoção, a reinvenção plurissignificativa da vida acontece .....	<b>088</b>
1.3.4 Educação sensível: um olhar pensante sobre o processo inclusivo do aprendente com <i>altas habilidades/superdotação</i> .....	<b>091</b>
1.3.5 Rede de significações na educação pelo/para o sensível .....	<b>095</b>
<b>CAPÍTULO II – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A GRÉCIA ANTIGA: A GÊNESE DO OCIDENTE</b> .....	<b>101</b>
<b>2.1 Grécia: berço da cultura ocidental</b> .....	<b>106</b>
2.1.1 Raízes psicossocioculturais do ocidente .....	<b>107</b>
2.1.2 Grécia: nicho mitológico ocidental .....	<b>111</b>
<b>2.2 Mito: o desenvolvimento da consciência humana</b> .....	<b>113</b>
<b>2.3 O Mito de Narciso e suas versões</b> .....	<b>115</b>
2.3.1 Versão arcaica .....	<b>116</b>
2.3.2 Versão grega .....	<b>117</b>
2.3.3 Versão romana .....	<b>117</b>

<b>CAPITULO III – O SENSÍVEL OLHAR PENSAnte: UM ESTUDO DIACRÔNICO DA (PÓS)MODERNIDADE PELO VIÉS MÍTICO .....</b>	<b>125</b>
<b>3.1 A diáspora helenística: (Pós)Modernidade .....</b>	<b>130</b>
3.1.1 Modernidade: o individualismo emergente .....	134
3.1.2 (Pós)Modernidade: a auxese narcisista .....	138
<b>CAPÍTULO IV – O SENSÍVEL OLHAR PENSAnte SOBRE O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL .....</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Sensível olhar pensante: uma relação dialógica com os grandes teóricos .....</b>	<b>155</b>
4.1.1 Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação e Inteligência .....	156
4.1.1.1 As Inteligências Múltiplas de Gardner .....	158
4.1.1.2 As Altas habilidades/superdotação de Renzulli .....	161
<b>4.2 Pontos equidistantes de Gardner e Renzulli .....</b>	<b>163</b>
<b>4.3 Atributos imagéticos do adolescente com características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> .....</b>	<b>165</b>
4.3.1 O adolescente com características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> : suas idiossincrasias .....	166
4.3.2 O adolescente com características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> : sua dessemelhante forma de pensar e sentir .....	167
<b>4.4 Família e escola: espaços entrecruzados na formação educacional .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO V – O SENSÍVEL OLHAR PENSAnte SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM E A RELAÇÃO ESPELHAR DO ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>181</b>
<b>5.1 A compleição da autoimagem: o si mesmo na escuta/visão do outro – uma relação reflexa .....</b>	<b>185</b>
<b>5.2 Vigotski e Wallon: um entrecruzamento possível na constituição da autoimagem .....</b>	<b>190</b>
<b>5.3 O adolescente com características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> é dessemelhante .....</b>	<b>194</b>

5.3.1	Sensível olhar pensante sobre a idiossincrasia do adolescente com características de Altas Habilidades/Superdotação .....	202
<b>5.4</b>	<b>Reflexos do autoamor em excesso – o Mito de Narciso e o adolescente com características de Altas Habilidades/Superdotação e a construção da autoimagem .....</b>	<b>204</b>
5.4.1	A busca da subjetivação entre as características de <i>Altas Habilidades/Superdotação</i> e o Mito de Narciso: o encontro dos caminhos desenhantes na imagem refletida .....	207
5.4.1.1	Entrelaçando olhares: Narciso e o adolescente com características de Altas Habilidades/Superdotação .....	208
5.4.1.1.1	Quadro comparativo dos atributos narcísicos .....	210
<b>ENCERRANDO A CONVERSA .....</b>		<b>211</b>
	<b>Implicações para inquirições futurantes .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>225</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>241</b>



## INICIANDO A CONVERSA



Figura 03 – *Narciso no espelho*

### **Sampa**

*Caetano Veloso*

Quando eu te encarei frente a frente  
não vi o meu rosto  
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto o mau gosto  
É que Narciso acha feio o que não é espelho

### **Eu e Mim**

*Rita Lee/Roberto de Carvalho*

No espelho não é eu, sou mim.  
Não conheço mim, mas sei quem é eu, sei sim.  
Eu é cara-metade, mim sou inteira.  
Quando mim nasceu, eu chorou, chorou.  
Eu e mim se dividem numa só certeza.  
Alguém dentro de mim é mais eu do que eu mesma.

Eu amo mim  
Mim ama eu (repete)





Sentado, aqui estou à escrivaninha, com a pena em riste – cercado de livros, meus fiéis cachorrinhos Dick e Bob, diante do computador em minha biblioteca – para encarar a escrituração não mais de um poema inspirado pelo meu Eu-lírico – esse criador/escritor de universos literários no meu mundo poético –, mas dos caminhos desenhantes que habitam a curiosidade de um Eu-científico que vive a me incomodar com as eternas e estimulantes interrogações que movem o mundo: os conhecimentos/saberes que o humano inquiridor, que me habita, quer desvelar.

Logo – sem estar com tudo que preciso e absorto em infinitas reflexões sobre uma acepção que dê um sentido novo, mais abrangente à sagrada escritura científica – que, com especial apreço/volição, elegi fazer esta Tese de Doutorado intitulada: A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Inquirição que se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa LP3: Educação Especial, da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS-UFSM, Brasil.

Entendo nesta investigação, que a autoimagem desse adolescente – como processo vivenciado na relação espelhar com o *outro* – presentifica o Mito de Narciso, como manifestação da essência da alma humana e do inconsciente coletivo partilhado, ou seja, das aptidões habilidades comportamentais peculiares de todos os seres humanos, herdadas e ou adquiridas, independentemente, de raça ou cultura, tempo ou espaço. Reflexas relações que investigarei no espaço educacional, aqui entendido como todos os ambientes que esses frequentam e estabelecem afinidades, neste mundo (Pós)Moderno em que vivem.

Dessa forma, quando me encontro na posição de inquiridor, começo por abrir mão das minhas próprias afeições intelectuais, cognitivas, afetivas e outras; pois, a inquirição cobra uma participação íntima e subjetiva na arte de conhecer; solicita o investimento imprescindível: não o Eu caracimete, mas o mim inteiro que sou. Por isso, produzir/adquirir conhecimentos/saberes só é plausível, no meu entendimento, a partir dessa totalidade dentro de mim – que é mais eu do que eu mesmo: o vivido. Ou como diz a máxima de Aristóteles (384 – 322 a. C.), *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu [nada há no intelecto que não tenha primeiramente estado nos sentidos]*.

Quando volto meu sensível olhar pensante sobre mim mesmo, vejo o inerente educador que sou, e quando volto esses mesmos olhos para essa inerência, logo existo. Assim sendo, atuar na educação é uma questão de realização da minha necessidade pessoal/existencial. Desse modo, ponho-me a perguntar sobre a função de todos os

conhecimentos/saberes científicos acumulada, ou seja, pela contribuição positiva e/ou negativa da ciência para a felicidade humana.

Sinto-me abstraído, labiríntico, perdido ensimesmadamente dentro de minhas infinitas reflexões sobre uma acepção que dê sentido maior, novo e mais abrangente à escritura desta inquirição que quer como *Tese*: compreender, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* realiza a construção da sua autoimagem, que só se realiza na relação espelhar com o *outro*, como eterno processo em construção no espaço educacional (CARNEIRO, 1939).

Sem deixar de contemplar o que beira o poético para o atual fazer investigativo racionalista, almejo a imortalidade à história; em vez do determinismo, o inesperado; do mecanicismo, a esperteza, espontaneidade e auto-organização; da ordem, a desordem; da obrigação, a inventividade e a liberdade; da racionalização do sensível, a vida humana como múltiplas e infinitas possibilidades de (re)significações do *estar no mundo*, merecedora de toda atenção e curiosidade inquiritiva do excitante fazer científico.

Assim sendo, um dos acontecimentos que me faz muito feliz e copartícipe desse incendiário mundo científico, é ser educador. Amo de paixão a produção dos conhecimentos/saberes. Fui aos poucos me inserindo no contexto educacional e, deste modo, atuando nas mais dessemelhantes instâncias. Comecei como catequista (1974); a seguir, professor do Ensino Fundamental e Médio (1986); depois, Coordenador Pedagógico (1998), quando minha atuação também chegou aos educadores e, concomitantemente, aos educandos e seus familiares; e, por fim, Mestre, atuando no Ensino Superior (1999).

O Doutorado, como excitante/exercício de caminhada/reflexão, direciona-me não à exceção/raridade como pessoa, mas ao enfrentamento dos limites para eu ir além dos obstáculos. O espaço profissional é o lugar do possível, do *vir a ser* e das vicissitudes a partir da dialética relação entre teoria/prática como um esperar autêntico e verdadeiro: envolvimento efetivo/afetivo com o tempo futurante das expectantes interrogações humanas.

Inquietação, cuja gênese, elabora-se a partir dos conhecimentos/saberes e escavação dos problemas sociais, para desvelar causas e proporcionar reais soluções, isto é, organiza-se a forma de *estar no mundo* – caminhos desenhantes que a trajetória pessoal/profissional não só desperta, mas observa, internaliza e assume: angústias, dúvidas e indagações existenciais que muito contribuíram para a formação do meu fazer pedagógico. Experimentos que sempre trouxeram, às minhas relações (inter/intra)personais, um sabor de experiências vividas, um gosto de quero mais (SORIANO, 2004).

A convivência com os alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial, desde 1999, na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, acelerou, aprofundou e definiu a direção do meu querer científico: as *Altas Habilidades/Superdotação*. Tais experiências ou caminhos desenhantes se tornaram ponto fulcral para eu me voltar ao papel essencial de pesquisador no mundo arriscado da investigação: este fazer pessoal/subjetivo que se concretiza no processo de construção dos conhecimentos/saberes – esta participação atravessada nas inclinações intelectuais, cognitivas e afetivas do inquiridor (DESHAIES, 1992).

Deste modo, voltei-me para as pesquisas de extensão que me propiciaram interatuar com os alunos e os professores da área da educação. E o “*PIT – Programa de Incentivo ao Talento*” (2008) que, de maneira muito especial, levou-me a uma interação mais próxima com os profissionais da Educação Especial, favorecendo, assim, meu imbricamento com o “*GPESP – Grupo de Pesquisa em Educação Especial*” (2008), da UFSM/RS, no *CE – Centro de Educação*.

Foi também proeminente a pesquisa de extensão: “*O Curso de Pedagogia em Interlocução com as Áreas de Conhecimento: acadêmicos, professores e formadores discutindo práticas educativas integradas*” (2008), que me possibilitou uma maior vivência e experiência com o espaço de conhecimento, do Curso de Pedagogia, onde passei a fazer parte do corpo de pesquisadores que trabalhavam diretamente com as disciplinas ligadas às práticas de ensino e aos estágios do curso.

O GPESP oportunizou-me convívio direto com crianças e adolescentes já identificados pelo PIT como alunos que apresentavam características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Nesse programa, constatei a relevância do aprofundamento na averiguação científica, tornando-me, assim, inquiritivo o sensível olhar pensante em relação à Tese desta investigação; e, também, passei a ser um dos pesquisadores que atuava diretamente com esses adolescentes.

Tal vivência trouxe-me o que há de maior valor em mim: que a aquisição de conhecimentos/saberes só é possível a partir da experiência vivida (DESHAIES, 1992; CARAMELLA, 1998). Procedimento de inserção/produção científica que me possibilitou a (con)vivência com o grupo de pais que tem filho com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e o adolescente, alvo fulcral desta inquirição; além de outros depoimentos/memoriáveis da mãe deste, outras mães do grupo e outros adolescentes que aqui disponho, também, como objetos de estudo.

A gênese desta Tese de Doutorado aconteceu ao ouvir a narrativa de uma mãe pertencente ao Grupo de Pais do PIT:

*Como foi difícil eu ouvir meu próprio filho dizer que para ele fazer amizades, muitas vezes, foi preciso, até mesmo, negar as suas potencialidades/habilidades pessoais para poder ser aceito ou, pelo menos, tolerado nos grupos de convívio, principalmente, no universo escolar.*

E do questionamento do seu filho, como um dos adolescentes que faz parte desse mesmo programa:

*O que devo fazer para ser aceito, já que tudo que eu faço não agrada a ninguém?*

Deste modo, senti-me mais instigado a desenvolver esta Tese pelo viés da relação dialógica com o Mito de Narciso. Temática que estudei em minha formação de psicólogo (2006) e que se encontra imbricada a minha prática educacional, principalmente, ao aproveitamento integral do curso: *“Olhares sobre o Mundo Grego: a Grécia e o Sagrado”* (1996).

Destarte, para eu fazer esta tessitura – o *corpus* desta Tese de Doutorado – fez-se necessário volver meu sensível olhar pensante para a revisão crítica dos conhecimentos/saberes que a comunidade acadêmica e a sociedade têm sobre o tema, para que, desta forma, o tributo, que ambiciono perpetrar na área educacional, possa ser um dos nortes sêmicos para todos os atores inseridos no espaço educacional e em seu entorno.

Este não é um difícil fazer no campo das *Altas Habilidades/Superdotação*, devido às abissais deficiências em relação à produção de suportes teóricos/científicos que delineiem as peculiares que incidem nesta análise como cumplicidade de olhares no seu círculo de relações imediatas, o que induz à edificação de (pré)conceitos ambíguos.

Desta forma, em 05 de maio, do ano de escrituração/defesa desta Tese, efetivei o estado da arte, através da busca de produções científicas – entre 1987 e 2012 –, no banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre a temática: *Altas Habilidades/Superdotação*, encontrei sessenta e oito (68) trabalhos de mestrado e nove (09) de doutorado; *Mito de Narciso*, quatro (04) de mestrado, dos quais apenas um (01) foi de grande valor; e *Autoimagem*, dois (02) de mestrado com relevância para esta pesquisa em evidência.

As três investigações que apontaram para o meu interesse teórico foram: primeiro, a Dissertação de Mestrado, de COSTA, Mara Regina Nieckel da: *“Um Estudo sobre o*

*adolescente Portador de Altas Habilidades: seu ‘olhar’ sobre si mesmo. Seu ‘olhar’ sobre o ‘olhar’ do outro*”, defendida em 01 de junho de 2000, na área da Educação Especial e Psicologia Educacional, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – busca entender como o adolescente portador de *Altas Habilidades* constrói a autopercepção e a como percebe ser visto pela "multiplicidade de olhares" de seu círculo de relações mais próximas.

Em segundo, o trabalho de Mestrado, de PINHO, Márcia Cristina Gomes de: “*O papel da escola na estruturação do autoconceito de alunos superdotados*”, foi apresentado em 01 de dezembro de 1997, na área da Psicologia/Relações Interpessoais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – por ter realizado um estudo da relação entre o conceito e a maneira como os alunos *Superdotados* imaginam que são percebidos pelos seus professores e colegas de classe, tendo como fundamento o fato de que as pessoas significativas exercem um importante papel na estruturação de um autoconceito positivo.

E, por último, a pesquisa no Mestrado, de COSTA, Pinto Yara Macieira da: “*A relação do Narcisismo e Genialidade*”, em 01 de setembro de 1995, a qual foi revelada, na área de Tratamento e Prevenção Psicológica, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ – ao apresentar, sob o enfoque psicanalítico, o tema do narcisismo articulado com o conceito de genialidade.

A investigação do processo de construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – a partir da relação dialógica deste com o Mito de Narciso – continua com um *teor inédito*, a partir do momento em que o estado da arte aponta para esses trabalhos científicos em um enfoque diferenciado de uma abordagem educacional, evidenciando, assim, o panorama de escassez de pesquisas científicas na área, que é ainda mais precário no que se refere à educação.

Estado da arte que me revelou as nove (09) teses supracitadas das *Altas Habilidades/Superdotação* já produzidas até o tempo presente. A primeira, de OSOWSKI, Cecília Irene: “*Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista*”, de 01 de julho de 1989, na área da Educação, na Faculdade de Educação (FE) da UFRGS, realiza análise documental sobre as *Altas Habilidades/Superdotação*, concluindo que essas são produzidas pela sociedade capitalista com a finalidade de fortalecerem as classes dominantes.

A segunda, de CARVALHO, Cristina Maria: “*Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam*

*atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*”, de 01 de agosto de 2001, na área da Educação, na FE da PUC/SP, analisa como a ação pedagógica fragmentada e descontextualizada da escola influenciou e dirigiu o processo de sucesso e de fracasso na vida dos alunos, fazendo com que os mesmos atendessem somente aos procedimentos e às formalidades de aprovação dessa escola.

A terceira, de LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes: “*A moral em superdotados: uma nova perspectiva*”, de 01 de abril de 2004, na área da Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, na Faculdade de Psicologia da UB – Universidade de Brasília –, avalia como se constitui a moral e a moral pró-social em adolescentes identificados como *Superdotados*, apreendendo, assim, os valores, as virtudes, os sentimentos morais e a motivação que estão fortemente imbricados ao sentir e ao agir éticos.

A quarta, de VIEIRA, Nara Joyce Wellausen: “*Viagem a ‘Mojave-Óki!’: a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos*”, vindo a público em 01 de julho de 2005, na área da Educação, na FE da UFRGS, considera a importância de procedimentos de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos, indicando, assim, a necessidade de provisão de atividades estimuladoras e desafiantes para as crianças e de pluralidade de olhares, ou seja, a participação de profissionais de outras áreas do conhecimento.

A quinta, de VIANA, Tania Vicente: “*Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar Altas Habilidades*”, de 01 de abril de 2005, na área da Educação Especial e Psicologia Educacional, na Universidade Federal do Ceará, investiga a necessidade de os professores reconhecerem os alunos portadores de *Altas Habilidades* por meio de técnicas de observação administradas em sala de aula, constatando que, na identificação, o resultado acadêmico foi, de fato, usado em excesso pelos docentes, permanecendo, portanto, preconceitos averiguados através da predileção por alunos do gênero masculino, com bom rendimento acadêmico e ajustamento psicossocial.

A sexta, de REIS, Haydea Maria Marino de Sant’Anna: “*Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil*”, de 01 de março de 2006, na área da Educação Especial, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ajuíza as competências imprescindíveis e desejáveis, na formação docente, para melhor atender a Educação Inclusiva, indicando, conseqüentemente, a urgência de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, para melhor habilitar o profissional na área das *Altas Habilidades/Superdotação*.

A sétima, de MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de: “*Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?*”, de 01 de agosto de 2006, defendida na área da Sociologia, na UB, constata a necessidade e a importância de se ter um Programa de Atendimento ao *Superdotado*, onde métodos de encaminhamento, avaliação e atendimento desse aluno propiciem, como um programa especializado, seu ajustamento e sua inclusão social.

A oitava, de CHAGAS, Jane Farias: “*Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*”, veio à defesa pública em 01 de junho de 2008, na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, na UB, corrobora como as habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, peculiares pessoais e relações (inter)pessoais e educacionais dos adolescentes *Talentosos* são distintas em consequência da determinação, do acanhamento, da responsabilidade no cumprimento das atividades, do envolvimento com sua área de talento, do perfeccionismo e da capacidade criadora.

A nona, de PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera: “*Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*”, apresentada em dia 01 de agosto de 2008, na área da Educação, na PUC/RS, compreende a maneira como a pessoa adulta com *Altas Habilidades/Superdotação* edifica sua identificação, sugerindo táticas educacionais para seu crescimento e para uma construção saudável dessa identidade e, apontando, por fim, que as peculiares próprias continuam na vida adulta: a moral e a ética como embasamentos fundamentais para o pensamento, o sentimento e a ação; e o assincronismo interpessoal e social.

Através dessa viagem histórica pelos estudos voltados para o campo das *Altas Habilidade/Superdotação*, tenho por intuito alcançar a visão do todo transversal nas contribuições que, diametralmente, colaboraram com o processo educacional dessas pessoas. Embora esta diacronia – viagem através da evolução temporal – desvele progressos respeitáveis na compreensão dos seres humanos com esses constitutivos, ela, também, revela um parco cenário de investigações científicas na área – mesmo que se observe um aumento no volume de pesquisas, especialmente nos últimos 30 anos, os conhecimentos/saberes acerca de tais características na adolescência é, ainda, um assunto pouco inquirido.

Enfim, é esta dimensão das ausências, que revela as faltas e o que há por fazer que me leva a enfrentar este desafio: considerar que a compreensão do processo de construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, a partir

da relação espelhar com o *outro* do espaço educacional, pode trazer novos conhecimentos/saberes para esse campo do fazer científico. (EVANGELISTA, 2002)



Figura 04 – *Filipeta* 2008

## Caminhos desenhantes da inquirição

(...) a ciência manipula as coisas  
e renuncia a habitá-las.

*Maurice Merleau-Ponty*

O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.

*Boaventura de Sousa Santos*

Romper com a estreiteza tecnicista e cientificista é um desafio e um processo lento e conflituoso, que requer paciência, respeito e cuidado, mas também coragem, clareza e vontade de alargar os horizontes e resgatar as dimensões do humano que foram esquecidas, ensinando-aprendendo novas sensibilidades e saberes da totalidade do pensar/sentir/agir da genteidade de professores(as) e alunos(as). [...] evitando a ‘ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica’

*Paulo Freire*



À escrivaninha volto, com a pena em prontidão – cercado de livros, meus fiéis cachorrinhos Dick e Bob, diante do computador em minha biblioteca e, como sempre, sem tudo o que preciso – para encarar a construção dos caminhos desenhantes desta *inquirição científica*, onde as soluções pessoais aos enigmas que podem apresentar-se perante infinitas circunstâncias são de enorme dessemelhança, mas que devem ser investigadas. No fundo, quando aceito que uma dificuldade demanda uma inquirição científica, isso conjetura que aspiro desvelar elementos para impetrar soluções. Assumir consciência de um problema, formulá-lo com transparência e trabalhar para solucioná-lo assinalam as etapas fulcrais deste processo *metodológico*.

Ao realizar esta inquirição com adolescentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, atribuí-me uma provocação metodológica na aproximação do objeto investigado, posto que demanda uma imersão empírica profunda que viabilize uma compreensão da subjetividade que aspiro analisar e apreender. Por esse viés, entendo, portanto, que os procedimentos metodológicos vão além da simples definição de métodos a serem usados. Ela se torna um alvo primordial no fazer investigativo, porque abaliza condições para nortear o transcorrer da investigação.

Pelo apreço que essa comprovação me traz, e considerando esta Tese de Doutorado um processo formal e sistemático de análises e reflexões sobre determinado fenômeno, pretendo a obtenção de novas ponderações que serão agregadas aos conhecimentos/saberes já existentes nesta determinada área das informações científicas. Surge, portanto, a *problematização*, porque não há investigação sem se distinguir a natureza do problema a inquirir, demarcá-lo com toda a nitidez plausível e, principalmente, estabelecê-lo de maneira tal que seja admissível precisar quais os melhores instrumentos de inquirição a empregar.

Assim sendo, tal processo me induz para os campos da pesquisa que necessita a formulação de indagações e a previsão de fontes, instrumentos e caminhos para elaborar as respostas aos problemas. Para localizá-las, como um especialista social, preciso elaborar um projeto de investigação científica que me permita desvelar, esclarecer e, se possível, antever certas conjunturas, bem como as consequências que a saída sugerida há de ter ante os procedimentos sociais. Portanto, meu inquirir *problematiza*: como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem a partir da relação espelhar com o *outro*, no espaço educacional?

Por eu considerar que o entendimento dos procedimentos metodológicos da construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* pode

originar novos conhecimentos/saberes para essa problematização, volvi meu sensível olhar pensante para a escolha dessa temática, que de acordo com Soriano (2004, p. 41):

Na escolha dos temas de pesquisa influem múltiplos fatores que a limitam ou condicionam; no caso ideal de essa influência ser mínima, seria conveniente listar os problemas sociais que podem ser pesquisados, estabelecendo uma hierarquia de acordo com a magnitude, a transcendência, a vulnerabilidade e a factibilidade e levando em consideração, também, os interesses intelectuais do próprio pesquisador e dos outros membros da equipe interdisciplinar.

Depois é preciso fazer uma reflexão sobre as contribuições que poderão resultar dos estudos, procurar um equilíbrio entre os fatores que intervêm no processo e escolher o tema de pesquisa que mais convier aos interesses da comunidade e do pesquisador.

Assim, a *temática* para qual me voltei descelará a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a partir da flexibilidade com o *outro* do espaço aprendizagem. Tema que avalio como relevante para os campos sócio/educacional, ao considerar, em sua gênese, que a melhor compreensão das interfaces das (inter)relações socioafetivas desse adolescente possibilitam caminhos desenhantes – aqui entendidos como o constante processo em construção de si mesmo – no atendimento das suas necessidades pelas instituições ensinantes e sociais, em uma relação dialógica menos excludente e mais humanizante tanto deste como daqueles que o cercam.

Qualquer averiguação, e esta não é exceção, é particular, singular, subjetiva. Tem as suas origens, comumente, em uma ansiedade particular, na parca experiência existencial de cada um dos seres humanos. E eu, como todo bom inqueridor, procuro a resposta para os meus questionamentos tanto em mim mesmo como na real realidade que me desenha o pertencimento de *estar no mundo*.

A forma pela qual a contribuição científica se apresenta, constituir-se-á, fundamentalmente, na captação das informações, organizadas pela razão, que meus objetivos fornecerão. Assim, a teoria da ciência aprovisionará a descrição da relação constante dessas regras entre si e a explicitação da referência dessas com o conceito de ciência proposto; o jeito que manusearei os enunciados investigativos (POPPER, 1975). Ou seja, o objetivo inqueridor, que elegi, pretende fazer uma apreciação da circunstância, artefato desta análise. Assim sendo, poderei, assim, constatar reais problemas; desvelar as analogias existentes entre eles e categorizá-los, com o intuito de aprovisionar subsídios profícuos para a criação de planos e programas de pesquisa científica. Portanto, o *objetivo geral* estabelecido como norte desta Tese foi: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro*.

A formulação dos objetivos é momento de importância ímpar para o processo de inquirição, pois esses norteiam o desenvolvimento da mesma e a eles se voltam todas as indagações e análises, todos os empenhos para se evitar complicações e desvios. É ponto fulcral compreender em detalhe o que se quer alcançar com a Tese, para que os objetivos propostos sejam bem alicerçados conceitualmente e, acima de tudo, viáveis. Para impedir confusões e irregularidades no processo investigativo, cuidarei para que esses sejam coesos com a defesa desta pesquisa e com os subsídios que configuram a problemática, pois no episódio ímpar dos objetivos específicos, a criação certa está amarrada à transparência atingida na demarcação e fixação do problema.

Assim, os *objetivos específicos*, que me propus investigar, são, em primeiro lugar, compreender a concepção que o adolescente, como ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, tem de si mesmo; em segundo, identificar como o *outro*, do espaço educacional, o vê e o revela; e por último, descrever como esse, a partir da (intra/inter)relação com o reflexo do *outro*, edifica sua autoimagem.

Sob tal prisma, para responder aos objetivos e à problematização da Tese, empregarei a *inquirição descritiva, com interpretação de estudo de caso*, visto a diversidade e a busca de coerência com o participante em questão. Portanto, esta investigação configura-se como descritiva porque tem como desígnio observar, resgatar, analisar e (co)relacionar os elementos que serão obtidos por meio das *entrevistas semi-estruturadas* com o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e os dois colegas do contexto educacional (MINAYO, 2004; GIL, 2007). Neste sentido, a pesquisa quer conhecer as distintas circunstâncias e relações que se dão nas manifestações objetivas e subjetivas da conduta comportamental desse (RAMPAZZO, 2004).

A inquirição proposta tem a forma de estudo de caso, como acima fora dito. Constitui-se como análise dos infinitos desenhos desse adolescente. É importante, a meu ver, destacar que essa se volta para um componente entre uma gama, mas que, todavia, distingue-se dos demais por apresentar peculiaridades múltiplas. O caso desse participante pode ser análogo a outros, mas é, ao mesmo tempo, dessemelhante, visto que suscita interesse próprio e *suigeneris*, mesmo que depois evidencie certas analogias com outros casos ou ocasiões. Portanto, como quero estudar algo singular, que tem um valor em si mesmo, devo optar por esse tipo de interpretação (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Assim, este estudo de caso é assinalado pela análise profunda e descrição exata ou na (re)construção dos acontecimentos vividos pelo participante da pesquisa, de maneira a consentir conhecimento amplo e peculiar. Delineamento que se fundamenta na ideia de que a

análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da sua generalidade ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa. O que para Flick (2009, p. 135) o termo deve ser

[...] entendido aqui de uma forma bastante ampla. Pode-se adotar, como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso). O problema principal, então, será identificar um caso significativo para a questão de pesquisa e esclarecer o que mais compete a esse caso e quais abordagens metodológicas são necessárias a sua reconstrução. Se o estudo de caso em questão trata de problemas escolares de uma criança, o pesquisador precisa esclarecer, por exemplo, se considera suficiente a observação da criança no ambiente da escola ou se terá de entrevistar professores e colegas. Até que ponto existe a necessidade de observar a família e sua vida cotidiana como parte da análise?

Deste modo, os componentes teóricos, que delineeii, dão uma edificação inicial aos caminhos desenhantes desta inquirição, contudo, sempre aspectos inéditos poderão complementar este estudo científico. Ademais, esta pesquisa não ocorre em um lugar neutro, mas, sim, dá ênfase à interpretação que dou ao contexto, percebendo as ações e as percepções do participante, relacionando-as ao espaço educacional, como já fora dito, aqui entendido como todos os ambientes que esse frequenta e estabelece relações. Assim sendo, todo o tipo de pesquisa deve possuir um método científico.

O procedimento de inquirição é o caminho que trilho para a investigação, firme nos métodos para desvelar as maneiras como o participante com características de *Altas Habilidades/Superdotação* estabelece as suas (inter/intra)relações no ambiente educacional, universalizando e aprofundando, assim, os conhecimentos/saberes adquiridos e evidenciados com exatidão (GORTARI, 1974).

O *método*, por sua vez, não se dá de uma única forma, pois há distintas maneiras de se abordar ou focar um problema, de adquirir a informação, analisá-la e apresentá-la. Esses diversos jeitos obedecem a uma série de princípios ou preceitos que consentem que os resultados alcançados sejam avaliados como científicos. Só uma inquirição realizada metodicamente pode me proporcionar nítidos conceitos sobre o fenômeno em estudo, facilitar a organização de meus conhecimentos e ideias e permitir-me, por fim, o desvelar das leis e regularidades a que estão sujeitas as *Altas Habilidades/Superdotação*, como tudo o que existe e acontece (HERMANN, 1972).

Assim, como todo inquirir científico, esta investigação também provoca um estranhamento inicial, um questionamento que quer dar respostas aos enigmas importantes que os seres humanos se colocam e fazer, ao mesmo tempo, achados significativos que façam

crescer seu cabedal de conhecimentos/saberes. Contudo, para os resultados serem contundentes e não duvidosos, eles devem ser impetrados por um *caminho desenhante de inquirição* que requer o encadeamento lógico de uma série de subprocessos peculiares. Questões e/ou dificuldades são provocações que precisam ser resolvidas. Para tanto, é mister abraçar um estilo de investigação porque, segundo Deshaies (1992, p. 18):

Para responder às condições fundamentais da comunicação científica, a investigação válida pressupõe técnicas de exploração e métodos de investigação reconhecidos; combina as exigências da elaboração, da redação e da apresentação do relatório; exige, além disso, uma arte de pensar, não só de saber pensar, mas de saber pensar sobre o seu pensamento. Por outras palavras: saber “como pensar bem”.

Portanto, para que esta inquirição possa ser considerada, torna-se necessário que eu identifique as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, que eu determine o método que possibilitou chegar a esses conhecimentos/saberes.

Para melhor interpretação dos dados – como *procedimento de análise* – utilizarei a *análise qualitativa*, confrontando informações da realidade que não podem ser quantificadas, ou seja, o universo sêmico, significativo; a valoração; as motivações, ambições, crenças e atitudes, tudo aquilo que corresponde ao espaço mais intenso das (inter/intra)relações do participante em questão, dos procedimentos e dos acontecimentos que não podem ser submetidos à operacionalização de variáveis. Em outras palavras, voltar-me-ei à análise deste caso sensível em suas particularidades espaço/temporal, começando pelos comportamentos e atividades dos participantes em todos os ambientes que esses frequentam e estabelecem relações.

Para fazer o *estudo dos depoimentos*, buscarei fundamentação na *Análise da Narrativa* visto que as histórias de vida são lugares comuns no dia a dia dos participantes, pois organizam as suas existências e as suas memórias dos acontecimentos sob a forma de relatos (auto)biográficos que possibilitam colocar ordem e coerência à experiência e a dar significado aos acontecimentos vividos. As narrativas elaboradas pelos inquiridos, como configurações de dados, autorizam-me alcançar o mundo experienciado, até então, construído pelo entrevistado, de uma maneira abarcante (BRUNER & WEISSER, 1995).

A narrativa, portanto, é uma técnica de (re)capitular o vivido através da combinação da sequência verbal de sentenças com a de eventos que, de fato, ocorreram (LABOV, 1977). Desta maneira, durante a construção desta Tese, o tempo passado, o tempo presente e o futurante foram articulados. Quando os participantes da investigação relataram suas experiências, puderam não só (re)contá-las sob um olhar do tempo presente, como também

projetaram atividades e significações pessoais para o tempo futurante. No ato de narrar, novos acontecimentos propiciaram reflexões sobre vivências subjetivas, conduzindo remodelações de perspectivas anteriores.

Através da narrativa, esses participantes da inquirição lembraram o que aconteceu, colocaram os acontecimentos em uma ordem, encontraram possíveis explicações e jogaram com a cadeia de fatos que constituíram a vida individual e social. Em primeiro lugar, delinearão a conjuntura inicial; e, por último, elegeram os acontecimentos proeminentes, a partir do vivido, elencando-os como uma sequência conexa de episódios que se sucederam. Portanto, contar histórias de vida provoca, enfim, estados intencionais que aliviam ou, ao menos, tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontaram na vida cotidiana normal.

Nos referenciais teóricos observados, a respeito dos procedimentos metodológicos para a realização desta inquirição, utilizei – como *instrumento de pesquisa* – vários dispositivos que me auxiliaram na aquisição dos dados. Destaquei, aqui, aqueles que foram eleitos para o desenvolvimento desta: a *entrevista semi-estruturada*, *anotações em diário de bordo ou de campo*, *observações* e *gravações*.

A *entrevista semi-estruturada* é definida por Gil (2007, p. 117) como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações.

Essa modalidade de entrevista tem a palavra como cerne ou essência e permite o intercâmbio entre pesquisador e entrevistado. Desta forma, utilizarei a entrevista para coletar informações descritas na linguagem dos próprios participantes, permitindo-me desenvolver, através da minha intuição, uma ideia a respeito da forma como os participantes decodificam o mundo (BOGDAN & BIKLEN, 2003).

O *diário de campo ou de bordo*, por sua vez, é um combinado de apontamentos objetivos e interpretações pessoais, de sentimentos e emoções (ROMANELLI, 1998). Neste caso, as observações transcreverei, por meio de anotações. Assim, tudo o que eu ver e ouvir poderá ser escrito em duas partes: na primeira, descritiva, devo descrever os fatos da forma mais neutra possível; e, na segunda, reflexiva, tenho a obrigação de fazer meus comentários, incluindo minhas percepções, impressões, dúvidas, associações com teorias, etc.

O processo de escrita, no *diário de campo*, portanto, é um trabalho minucioso, pois

devo registrar os mínimos detalhes, pois instrumento de apoio fundamental no momento de analisar os dados. Em razão disso, tenho que tomar o cuidado de assinalar a data, hora, o local da observação, de colocar um título acerca do que tratam as notas e reservar a margem para as minhas anotações e codificações.

O *diário de campo* é um amigo silencioso, no qual expressei minhas angústias, ansiedades, necessidades, interrogações ou questionamentos e informações que não são alcançadas através do uso de outras técnicas. A sua utilização impõe uso metódico que vai desde a primeira ida ao campo até o término da investigação (MINAYO, 2004). Assim sendo, é de importância fulcral para esta investigação, uma vez que posso consultá-lo a qualquer momento da inquirição. Quanto maior a descrição de detalhes, maior será o auxílio, a definição e à análise dos participantes pesquisados.

A *técnica de observação* é desenvolvida pelo contato direto do inquiridor com o fenômeno observado, com o intento de alcançar informações reais sobre a realidade dos atores sociais dentro dos seus próprios contextos. Tal instrumento me viabilizou a observação dos participantes pesquisados para ver como se (inter)relacionam e agem no espaço educacional, para descobrir as impressões que têm sobre as experiências vividas, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes situações.

O participante, *amostra nesta Tese*, a partir da mútua influência vivenciada com esse inquiridor, tornou-se ponto fulcral para a construção destes novos conhecimentos/saberes sobre as características de *Altas Habilidades/Superdotação* que se transformaram nesta construção inteligível sem, contudo, satisfazer *ipso facto* ao real, porque pressupõe meu empenho pessoal/subjetivo para a compreensão da realidade, segundo os cânones epistemológicos da ciência (Pós)Moderna.

Destarte, os participantes que colaborarão serão três adolescentes que frequentam uma mesma escola de Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, dos quais um apresenta características de *Altas Habilidades/Superdotação*, que em virtude do anonimato e sigilo ético, recebeu a antepenúltima letra do alfabeto e os demais – que não apresentam tais características – as duas últimas.

Como *critérios de inclusão e exclusão*, utilizei para a escolha do público alvo, a obediência de alguns itens. No tocante à seleção do Adolescente X, com 15 anos de idade e com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, foi considerada a identificação realizada pelo PIT; estar, conforme o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –, dentro da faixa etária de 12 a 18 anos; e ser do sexo masculino, visto que o personagem central do Mito do Narciso pertence a esse gênero.

Quanto aos demais participantes, deverão ser indicados pelo próprio Adolescente X e

legitimados pelos membros que compõem as suas relações (inter)pessoais. Um deles, o Adolescente Y, é do ciclo de convivência que exprime um espelhamento de ordem positiva e proximidade; e o outro, de codinome Z, traduz uma imagem reflexa negativa, por se tratar de um oponente seu a frequentar os mesmos espaços educacionais, os quais configurarão a construção da autoimagem do adolescente fulcral desta investigação.

As fontes de informações para a aquisição dos dados serão coletadas por meio da análise do relato acerca do Adolescente X, erigido pelos dois adolescentes: Y, com 17 anos de idade e Z, com 16, indicados por aquele e legitimados, como já fora dito, pelos artífices que integram as suas relações (inter)pessoais e da narrativa de vida, a partir da (auto)biografia ou escrita de si, que o participante fulcral desta inquirição fabulará sobre o vivido, ao (re)contar episódios sêmicos, evidenciando, assim, emoções, experiências ou fatos expressivamente marcantes que influenciaram a autoimagem que construiu de si mesmo: esta imagem reflexa no espelho do *outro*.

Para que esta Tese tenha valor científico, utilizarei os procedimentos legais estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria/RS, onde, como inquiridor, comprometo-me a respeitar o que esse determina como pesquisa que envolve seres humanos.

Para tanto, faz-se necessário que eu pense, ao realizar uma inquirição com seres humanos, nas indagações existências como inquisidor, sobre os aspectos éticos que esta investigação abarcará. Passando a existir, assim, a necessidade de eu alicerçar legal e eticamente a pesquisa científica que ora se apresenta, no seu formato e consolidação.

Assim, encaminhei o projeto de tese de doutoramento para apreciação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria-RS/Brasil, o qual se concretiza como uma organização interdisciplinar e independente, com "munus público", que deve existir em todas as instituições que fazem investigações científicas envolvendo seres humanos, pois têm como principal meta defender os interesses dos participantes em sua retidão e excelência e para cooperar no desenvolvimento da investigação científica dentro dos modelos éticos.

Assim sendo, para compreender e construir a escrituração desta Tese de Doutorado, busquei apoio em teóricos como Vasconcelos (2004), que traz, com bastante atributo e pormenor, as diretrizes e regras regulamentadoras da pesquisa que abarca os seres humanos.

O primeiro contato com os participantes co-autores desta inquirição aconteceu, só depois da liberação pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Portanto, no primeiro encontro, também chamado de pré-entrevista, expliquei, precisa e detalhadamente, a cada um dos participantes



cooperadores, a temática da investigação, bem como os objetivos e como se realizarão as entrevistas, avisando que as mesmas serão gravadas (MEIHY, 1996). Neste momento, após a aceitação dos mesmos, acontecerá a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Confidencialidade, para que eu possa começar as intervenções. Em relação às questões éticas, quanto à entrevista, conforme mostra Thompson (2000, p. 206):

A maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos. Falar sobre uma mãe ou pai que se perdeu pode provocar lágrimas, ou ódio. Em geral tudo o que se necessita nessa situação é uma reação simples e de solidariedade: expressar os sentimentos terá sido, por si só, positivo.

A despeito da consideração da história oral como muito importante para os co-autores, a partir do momento em que ela provoca o Adolescente X a relembrar sua própria história, reafirmando sua autoimagem e fortalecendo os sentimentos de identidade, se ocorrer algum problema ou dificuldade no transcorrer das entrevistas ou depois das mesmas, dever-se-á suspender a entrevista se eles assim quiserem, sem que lhes aconteça nenhum dano.

Lembrando, também, que as entrevistas não poderão provocar prejuízos morais ou riscos nem ocasionar despesas aos participantes desta Tese. As possíveis benfeitorias para o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* dizem respeito ao valor (auto)formativo da concretização das entrevistas, ou seja, rememorar sua história de vida e contá-la, permite (re)pensar o vivido outra vez, podendo, destarte, dar-lhe outros sentidos sêmicos frente à construção de sua autoimagem.

As entrevistas serão transcritas na íntegra. Depois, as mesmas serão conduzidas aos participantes, para que realizem as alterações imprescindíveis, acrescentando ou retirando questões ou trechos dessas. Em seguida, os co-partícipes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade autorizando a continuidade da inquirição.

Firmarei, neste momento, que o corpus obtido através das entrevistas será utilizado única e exclusivamente por esta investigação científica, sendo acessado somente pelo autor e/ou doutora orientadora desta inquirição, ficando sob responsabilidade dos mesmos para responderem por acidental extravio ou vazão de dados sigilosos. Além disso, o anonimato dos co-partícipes será conservado em toda e qualquer situação, o que envolverá todos os materiais escritos, ou não, que surgirem desta Tese de Doutorado.

A proposta de pesquisa não teve nenhuma restrição tanto por parte dos responsáveis pelos adolescentes quanto por esses, pois, no primeiro momento, o Projeto de Pesquisa de doutoramento foi encaminhado para apreciação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, tendo o seu CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – aprovado sob o número: 0300.0.243.000-10.

Com esta aceitação em mãos, fiz contato com a direção da escola onde o público alvo estuda, pedindo autorização para desenvolver a pesquisa. A coleta de dados efetivou-se no primeiro trimestre de 2011, período em que estive em contato permanente com o público alvo. Assim, cada um dos adolescentes e seus responsáveis assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – e o Termo de Confidencialidade.

Num primeiro momento, busquei interagir nos diferentes espaços educacionais, onde foram ocorrendo as observações e os registros no diário de bordo em que se destacou como os adolescentes se configuravam nesses. Deste modo, o contato direto com os mesmos me possibilitou o confronto entre as ações, as interrogações e a observação das suas atitudes frente aos seus pares, pois, na medida em que se dava a interação, questionava-se os participantes sobre o significado de suas (inter)relações.

A entrevista semi-estruturada com os colegas Y e Z e com o Adolescente X ocorreu sem nenhuma agenda prévia, tendo em vista as peculiaridades do ambiente, e foi composta por blocos. Na dos colegas, foram preparadas no primeiro bloco, quatro perguntas; no segundo, dez; e nos terceiro e quarto, uma única questão cada. Na do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, foram elaboradas no primeiro bloco, também, quatro perguntas; no segundo, nove; no terceiro, oito; e no último, do mesmo modo, uma única questão.

Tais indagações eram apenas norteadoras, porque havia a flexibilidade dos entrevistados transcorrerem pela temática de forma espontânea. No final da entrevista, foi disponibilizado um espaço, em que cada um pode abordar algo que havia passado despercebido anteriormente. Todos os entrevistados colaboraram de forma espontânea, com muita maturidade, presteza, naturalidade e com prazer, tornando a coleta de dados muito rica de elementos e detalhes.

Logo, realizei a transcrição na íntegra dos dados disponíveis em áudio, preservando a alocação dos entrevistados. Este material totalizou em torno de 50 laudas. O segundo procedimento, no intuito de sistematizar as falas, foi efetuar várias leituras de todas as entrevistas, procurando identificar as informações que viessem responder aos tópicos da investigação.

Por fim, os resultados obtidos serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos como seminários, congressos, simpósios entre outros que compreendam o assunto problematizado nesta pesquisa científica.



**Figura 05 – Mãos Desenhantes - Mauritz Escher**

## Compassos iniciais

Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for...  
Existe é homem humano. Travessia.

*João Guimarães Rosa*

Navegar é preciso; viver não é preciso.

*Fernando Pessoa*

Agora, Eu; a pena em alerta; meus fiéis cachorrinhos Dick e Bob; o computador; e a escrivanhinha, eternos e constantes companheiros, somos um só ser. Enleados estamos nesta sozinheis pensante existencial, com um pouco do que carecemos; para, ensimesmadamente, lançarmo-nos nessas múltiplas ponderações acerca da acepção que, em nome delas, acredito Eu, possam dar um sentido novo, mais abrangente aos compassos iniciais desta Tese. Reflexões que me levam a inquirir: *Como farei para observar alguma coisa deixando de lado meu Eu?* e, ao mesmo tempo, procurar, ao menos, uma explicação plausível para *quem é o ser que olha o mundo e o que é o sensível olhar pensante* através do qual isto acontece (CALVINO, 2001).

Sentir/pensar a construção da autoimagem, através da relação espelhar com o *outro*, pelo viés do Mito de Narciso, são ações indissociáveis que pretendo produzir e defender ao

transcorrer desta Tese, tendo como um dos pontos fulcrais o espaço educacional. E o farei na medida em que for desvelando alguns ajuizamentos acerca do imbricamento da razão/emoção na constituição desses conhecimentos/saberes.

Parto da premissa de que no fazer pedagógico não há uma relação ensino/aprendizagem puramente cognitiva ou racional, porque a linguagem afetiva, que faz parte da personalidade, não fica fora da vida, da sala de aula quando acontece a relação (inter) pessoal entre os participantes em conhecimento, ou não permanece oculta quando se pensa. Concordo com a frase do general romano Pompeu (106-48 a.C.), dita aos marinheiros, amedrontados: “*Navigare necesse; vivere non est necesse.*”, ou seja, “Navegar é preciso; viver não é preciso” (PESSOA, 2004).

Compreendo que o hodierno fazer científico muito pouco ou nada ensina sobre o *estar no mundo*, ao mesmo tempo em que entendo não existir outra maneira de conhecer que não seja de maneira dialógica com outras formas de se conceber a ciência, pois só os caminhos desenhantes de todas elas são capazes de apontar o norte unificador dos conhecimentos/saberes: ponto equidistante do entrecruzamento entre razão/emoção.

A edificação de uma inquirição desconectada da sensibilidade humana, da inteligência emocional tem sido uma das características mais relevantes/capital da (Pós)Modernidade. Tal razão é assignificativa no meu entendimento; porque, no mundo interconectado em que o ser humano vive, almejo que a ciência corresponda aos mais íntimos/subjetivos níveis da existência.

A construção de um profundo respeito para com o saber sensível, para mim, é imprescindível e, ainda mais urgente e imperativo se torna a edificação, o desvelamento e a ampliação da suscetibilidade do *homo sapiens*. As hipóteses da metafísica, astrologia, religião, arte ou da poesia não estão nem antes nem depois do explicar científico. São componentes que fazem parte indissociável dessa mesma explicação/controlar dos fenômenos naturais.

A cosmovisão hodierna, na minha visão de mundo, precisa ser (trans)formada, (re)visitada, atravessada pela educação do sensível, dos sentidos sêmicos que constroem as histórias de vida pessoais/coletivas que colocam o humano em contato com o mundo. Um sensível olhar pensante (in)suspeitado que anda, presentemente, pelos viéses subterrâneos, clandestinos, nos não-ditos da produção científica.

Portanto, compreendo que o ponto equidistante do imbricamento dos conhecimentos/saberes entre razão/emoção, na constituição das ações educativas, desvela-se tão somente no eixo do entrecruzamento de uma reflexão que quer abarcar a realidade/subjetividade implícitas nas relações (inter) pessoais do adolescente com

características de *Altas Habilidades/Superdotação*, como construção da sua autoimagem, nos espaços educacionais: essa interação reflexa no *outro*, pelo viés do Mito de Narciso.

Após esses meticulosos esclarecimentos, dividirei o corpus desta Tese de Doutorado em cinco capítulos, elegendo-se o uso tanto do relato dos participantes colaboradores das relações (inter)personais do Adolescente X de inquirição como da narrativa de vida, a partir da (auto)biografia ou escrita de si, que o esse participante fulcral desta investigação fabulará sobre o vivido, ao (re)contar acontecimentos sêmicos vitais para a autoimagem que construiu de si mesmo: esta imagem reflexa no espelho do *outro* em uma edificação de grupos amplos, na tentativa de dar visibilidade, segundo Eu, à transparência/cristalidade, às emoções e aos sentimentos capturados nos caminhos desenhantes que as entrevistas possibilitaram: concretude codificada para tornar a subjetividade do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* mais apariscente em sua humanidade, hombridade, humildade – em sua totalidade de ser frente ao não-ser.

Para melhor apresentar esta tese, a escrita organizei na seguinte configuração: na primeira parte – **INICIANDO A CONVERSA** –, esta que estamos finalizando, descrevi – por meio de mais dois subtítulos: **Caminhos desenhantes da inquirição** e **Compassos iniciais** – o tema abordado, a minha história de vida, experiências pessoais e práticas que trouxeram implicações positivas para a escolha dessa temática. Logo, na aspiração de conhecer o ainda incógnito e trazer à superfície o que, na ocasião, estava ainda oculto, elaborei o problema investigado.

Com o desejo de fazer o levantamento e apresentar produções teóricas ou acadêmicas que envolveram o questionamento descrito, fiz o estado da arte e, motivado em rumo à busca por esclarecimentos, indagando o mundo e o ser humano, com o escopo de apreender o que se apresentava ignoto, consignei os objetivos geral e específicos.

Adentrando o contexto da tese, assinalei os participantes, o espaço investigado, a natureza da pesquisa; conceituando e descrevendo as fontes e os instrumentos de coleta de informações. Em continuidade, expus o procedimento de organização e tabulamento dos dados, proporcionando elementos para que o leitor compreenda como ocorreu este processo investigativo.

Em **INICIANDO A CONVERSA**, revelo o que me levou a mergulhar profundamente nos caminhos desenhantes da investigação científica e os possíveis indicativos para futuras inquirições sobre o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

No capítulo I – **O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: A BUSCA DE SI MESMO** – aponto a procura de um sentido ontológico sobre o olhar, de maneira que esse revele a

sensibilidade como saber, onde a educação sensível estabeleça premissas para a edificação de uma pedagogia da percepção que está para além do simples ver.

No capítulo II – **O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A GRÉCIA ANTIGA: A GÊNESE DO OCIDENTE** – busco a constituição do ocidente; pois o mesmo, sob forte influência da cultura grega, traz, em sua raiz psicossociocultural, a origem dos mitos, principalmente, a Fúria dos Titãs como elemento basilar/constitutivo e, sobretudo, o de Narciso como helan vital para a construção da autoimagem nesta diáspora cultural chamada cultura helenística: a (Pós)Modernidade – tempo/espaço de aprendizagem/vivência do alvo público desta inquirição.

No capítulo III – **O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: UM ESTUDO DIACRÔNICO DA (PÓS)MODERNIDADE PELO VIÉS MÍTICO** – apresento a presença e a força da influência dos mitos gregos na (Pós)Modernidade, sobretudo, o Mito de Narciso como elemento basilar/constitutivo deste tempo/espaço de aprendizagem/convivência do adolescente público alvo desta pesquisa.

No capítulo IV – **O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL** – descrevo como esse infante era concebido e como é a compreensão hodierna de Renzulli e Gardner como maiores expressões na contemporaneidade, pelos caminhos desenhantes no espaço educacional.

No capítulo V – **UM SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM E A RELAÇÃO ESPELHAR DO ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO** – indico a relação da construção da autoimagem e o espelho como Narciso reflexo e sombra de si na escuta/visão do *outro*: esse olhar para além da alteridade, pelos caminhos desenhantes da imagem refletida no *outro*.

Em **ENCERRANDO A CONVERSA**, desponho possíveis resultados dos dados analisados nos caminhos desenhantes da investigação científica erigida; com admissíveis **implicações para inquirições futurantes**, aconselhando plausíveis indicativos para futuras inquirições.

Compõem a parte final desta tese, as **REFERÊNCIAS**, tendo como proeminência as obras e autores que embasaram a fundamentação teórica e alguns **ANEXOS** esclarecedores deste fazer científico.

Enfim, acredito que o leitor terá em mãos um referencial, que possibilitará uma melhor compreensão/entendimento de como, o Mito de Narciso é, inconscientemente, presentificado/experenciado durante o processo de edificação da autoimagem no adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, em suas relações (inter)pessoais vividas no espaço educacional, como reflexo no *outro* e, desse modo, (re)significar suas concepções imagéticas sobre o tema.





## CAPÍTULO I – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: A BUSCA DE SI MESMO



**Figura 06 – Olhar em azul e preto**

[...] É para dar conta disso que o intelectual deve saber encontrar um modus operandi que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível..

*Michel Maffesoli*

[...] cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto

*Leonardo Boff*

a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada,  
primeiro, a seriedade de estudar e produzir;  
segundo, não obstaculizam em nada a  
responsabilidade política e social.  
Eu tenho vivido minha vida  
amorosamente

*Paulo Freire*



De Mim, o curioso Eu-científico – que vive a me incomodar com as eternas e estimulantes interrogações que movem o mundo: os conhecimentos/saberes que o humano inquiridor, que me habita, quer desvelar – salta, à frente de meu Eu-lírico, à escrivanhinha para descrever, como caminho desenhante desta Tese, o **SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: A BUSCA DE SI MESMO** – elemento fulcral para o ato de desvelar como esse olhar se voltará para o objeto de pesquisa.

Procedimento metodológico – sensação/intuição, juntas – como revela a teoria de Jung, que considerarei como a capacidade humana de conhecer, apreender informações, a real realidade; indicativo, portanto, de tudo o que foi alcançado pelos sentidos de modo direto, inconsciente, sensível, organizado e de forma proposital – ou intencional, como expõe a fenomenologia – porque na vida existe, acima de tudo, um sentido no sentido.

Eis um dos intuitos desta inquirição científica, como entendimento educacional, trazer para o universo da inquirição, como tem apontado Chalita (2004), as aparições de amizade, comprometimento, competência, solidariedade e amor: a escola dos sonhos dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade/paternidade das relações ensino/aprendizagem, da vida – e como educação é vida – assinalar que, como caminho edificante da mesma, o afeto não pode ser banido.

Tudo aquilo que está prontamente aberto a ser captado pela intuitiva capacidade humana de conhecer já carrega em si uma organização, um significado e se torna a busca, o exercício (re)significativo para o sentido ontológico do sensível olhar pensante. Episódio que o filósofo Merleau-Ponty (1908-1961) se avigorou por evidenciar na quase totalidade de sua obra, voltada para o deslindar desses fios sensíveis que envolvem a todo ser humano e ao universo em uma única teia: a da vida.

Para tal procedimento, contarei com contribuições ímpares de estudiosos/teóricos como Merleau-Ponty, Duarte Junior, Jung, Cavalcante, entre outros, para que eu possa dar evidência à seriedade dada ao vivido que se revela diante dos atos porque, segundo Amatuzzi (2001), é todo experimento que, interior e imediatamente, sente-se àquilo que ao ser humano acontece, antes mesmo que esse tenha conjeturado ou elaborado conceitos. É a experiência imediata que abarca o plano da significação e da subjetividade, ou seja, uma reação vívida que ocorre prontamente ao acontecido. Consiste em uma manifestação contígua e significativa de seu autor, em face de um encontro recém-terminado. É uma versão do sentido vivido de um encontro, através do sentido experimentado imediatamente.

Começo aí, portanto, a busca pelo sentido do olhar como o sensível pensante que se manifesta nessa primeira relação mantida com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e

do conhecer humanos. Obviamente, há um saber sensível, inelutável, arquetípico, direto, corporal, anterior às representações simbólicas que comportam os processos de raciocínio e reflexão, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que sejam.

Educar o olhar para o sensível pensante é procurar fundamentos, premissas para a edificação de uma pedagogia do olhar que está para além do simples ver que – como sabedoria ontológica – deverei voltar a atenção se quiser refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer procedimento educacional, por mais especializado que ele se revele. É preciso (re)tomar a lição do mestre Merleau-Ponty (1971, p. 6-7) quando ensina:

[...] tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente.

No transcorrer da vida, o indivíduo aprenderá sempre com o mundo vivido, por meio da sensibilidade e da percepção, que consentem à pessoa se nutrir destas abissais qualidades da real realidade circundante: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primevo. O mundo, antes de ser adotado como matéria inteligível, aparece ao ser humano como objeto sensível, que é “aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nesta acepção, ‘o sensível’ é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o ‘inteligível’ é o objeto próprio do conhecimento intelectual” (ABBAGNANO, 1970, p. 840). Adicionando, o mesmo autor (1970, p. 843), uma alusão a Pascal, onde este comenta, indiretamente, o valor de o saber sensível e o conhecimento intelectual se completarem:

[...] aqueles que estão acostumados a julgar pelo sentimento não entendem nada das coisas do raciocínio porque querem desvendar imediatamente a questão com uma olhada e não estão acostumados a procurar os princípios. E os outros, pelo contrário, que estão acostumados a raciocinar por princípios, não entendem nada das coisas do sentimento, porque procuram princípios e não podem atingi-los apenas com uma olhada.

Tal processo é fundamental para a compreensão e alcance das maneiras de *ser e estar no mundo* do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Em um mundo fragmentado, vazio, dessubstancializado, sem um referente real para a construção de sua autoimagem e de seus projetos de vida como construção histórica erigida pela sociedade

(Pós)Moderna. Assim, neste capítulo focalizarei o sensível olhar pensante, seguindo os pensamentos de AmatuZZi (2001), como uma resposta interior instantânea frente àquilo que sobrevém à pessoa – o vivido – antes mesmo que se possa conjecturar ou elaborar ideias. Este acontecimento me levará a perceber os aspectos subjetivos desse, os quais podem facilitar ou impedir o processo que vivencia.

Enfim, o olhar que está para além do simples ver, quer entender a narrativa histórica sobre o vivido, através das perspectivas e conceitos da construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, alvo fulcral desta Tese, em relação ao espelhamento positivo e/ou negativo dos Adolescentes Y e Z, colaboradores do ciclo de convivência interpessoal daquele, fazendo com que o conhecimento sensível e o intelectual sejam alcançados e equilibrados em sua complementariedade, porque exercício do sensível olhar pensante.



**Figura 07 – Olhar em vermelho e preto**

## 1.1 A busca de um sentido ontológico do olhar

[...] acredita-se que as duas estruturas (afetividade e cognição) funcionem psicologicamente de maneira dinâmica e construtiva, como peças conjuntas de um processo único no funcionamento psicológico, sendo assim de pouco valor dividi-las em fragmentos dissociados entre si. Em cada experiência, o ser humano é cognitivo afetivo ao mesmo tempo, estando em proporções variáveis “mais” afetivo ou “mais” cognitivo, ou quem sabe ambas as duas somadas. Ou seja, sendo inseparáveis.

*Pinto*

As experiências vividas pelo ser humano na (Pós)Modernidade, assim como o sentido do olhar que elas geraram, legaram a esse uma imagem do conhecimento sensível e intelectual cujo caráter paradoxal continua não-resolvido até os dias atuais. Contudo, o sensível olhar pensante traz ao homem um juízo do estado mental em harmonia/equilíbrio com o, ao mesmo tempo, expressamente (intra/extra)mundo, objetivo/subjetivamente humano.

Posso, portanto, inferir, a partir de Libâneo (1985) e Gadotti (2006), que para a Pedagogia Liberal, o entendimento sobre o vivido não evidencia a existência de uma racionalidade sensível em nome de um conceito integral de verdade e de conhecimento, revelados por uma hermenêutica, onde a razão deve ser recuperada/valorizada na historicidade do sentido. Já a compreensão da Pedagogia Progressista não vai ao encontro da racionalidade intelectual em nome de um conceito exclusivo da reflexão sensível ou da intensidade inefável na qual a percepção do vivido se liberta das significações e dos conceitos de uma compreensão racional do mundo.

A despeito das nuances que esta classificação permite, ambos os olhares do pensamento pedagógico brasileiro coincidem em considerar a experiência do mundo como cognoscível e, como tal, indicador de outra coisa que não ela mesma: para o sensível olhar pensante, a realidade do mundo é um meio para o aparecimento da verdade: essa travessia a que se dá o nome de vida.

Entendo que a maneira como o adolescente com características de *Altas Habilidade/Superdotação* olha a vida, acarreta três implicações 1º – a adoção de princípios que, como uma resposta prática, guiam o seu comportamento (orientação volitiva); 2º – a hipótese de razões que conduzem a sua forma de agir (orientação cognitiva); e 3º – uma disposição emotiva perante os estados de fato a que a sua atitude se refere (orientação afetiva). Como consequência das suas experiências, a postura de vida desse está carregada de um conhecimento que é pessoal e mítico, inconscientemente, que só pode ser alcançado a partir de situações concretas que problematizam o seu jeito habitual de agir.

Ainda que o suporte inicial do experienciado seja o indivíduo, ele possui uma grandeza que é social, mítica e psicológica. Portanto, é através das atitudes – que possuem uma função organizadora do sentido do seu olhar: diante de situações experimentadas concretamente, e que pertencem tanto àquelas regras e convicções que o governam imediata e intuitivamente, quanto à significação que concede aos novos fenômenos vividos – que posso buscar uma compreensão do sensível olhar pensante que caracteriza as *Altas Habilidades/Superdotação*.

Distinto de outros tipos de olhares – teórico, instrumental, moral e preferencial –, o sensível olhar pensante é guiado pelo interesse concedido à *presentificação* de conteúdos vividos que, na subjetividade humana, tornam perceptíveis a atualidade e a disposição afetiva da própria experiência. Ou seja, entende um modo de acesso a uma situação feito de maneira alusiva, não direta e necessariamente, dependente do contexto. Os conteúdos de experiência conhecidos por meio da percepção do sensível olhar pensante, embora possam ser transmitidos ao *outro*, não são apreendidos por meio de um conhecimento somente intelectualivo.

Destarte, o que esse adolescente perpetra ao incorporar algo não é simplesmente filtrar os conteúdos de experiência presentificados pelos acontecimentos por meio da sua própria experiência – já constituída –, pois não pode ignorar a organização significativa interna dos acontecimentos. A percepção do sensível olhar pensante, também presente nas pessoas que apresentam características de *Altas Habilidades/Superdotação*, faz com que o ser humano consiga alcançar o mundo subjetivo/mítico (des)velado nas suas próprias ações e nas do *outro*, sem que ele mesmo esteja inserido no contexto de experiências determinado, através da alteridade.

A percepção sensível/pensante, contudo, não a isola de outras regiões da experiência, pois não há uma cisão entre o conhecimento sensível e o intelectualivo. Para esse olhar pensante, ter uma percepção sensível não significa nem simplesmente recorrer ao já sabido nem adotar, imediatamente, o que é desconhecido: a experiência procura unificar o estranho ao familiar – isto é, ao quadro de referências subjetivas –, mas ampliando e enriquecendo aquilo que até então compunha o limite de todo real plausível.

Como réplica a uma coerção acontecimental, o sensível olhar pensante é uma mobilização multidimensional – cognitiva, volitiva e emotiva –, produzida no embate com os acontecimentos em seu entorno que são vivenciados em uma situação, muitas vezes, não familiar: a *comunicação presentificante*. Esse modo de articulação do sentido que, vinculado a uma ocasião e baseado em um conjunto de (pré)suposições compartilhadas, permite alargar e corrigir uma (pré)compreensão dada ou ainda introduzir, de maneira provocadora, um ponto de vista dessemelhante. Propondo uma realidade teórico/prática que olhe o ser humano como produto dinâmico de processos intelectuais e afetivos indissociáveis.

Não tenho como expor, integralmente, os múltiplos e diferentes enfoques para a ontologia do olhar conduzidos pela lógica, semiótica, filosofia cognitiva, filosofia da linguagem, antropologia, sociologia, psicologia – dentre tantas outras disciplinas. Advirto, porém, que sua análise, sem ambicionar compreender a totalidade das distintas reflexões e

estudos dedicados a essa experiência, evidencia a conjunção de três princípios: 1º – a inquietação com a objetividade ou com a legitimidade da apreciação do sensível olhar pensante; 2º – a busca em acordar, para esse olhar, critérios ontológicos de valor; e 3º – o direcionamento da percepção sensível aos estudos das *Altas Habilidades/Superdotação*, já que essas trazem, em seu bojo, maior sensibilidade aos que possuem tais características.

Assim sendo, a força da percepção sensível convive com o fascínio psicológico exercido, pela minha segunda formação – a Psicologia –, e a ontologia que me propus descrever: a condição humana verdadeiramente vivida e o modo de ser do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* que, de uma maneira ou de outra, ascende a uma condição subjetiva universalmente compartilhada, a uma plenitude do ser ou a uma veracidade apaixonante, capaz de evadir-se dessa condição.

Posso, enfim, propor, não obstante, a hipótese de que não é mais preciso esperar uma teoria/crítica para evidenciar o sensível olhar pensante como um sentido ontológico capaz de compreender a experiência do olhar sob um novo ponto de vista. É a narrativa histórica sobre o vivido, através das perspectivas e conceitos da construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, alvo fulcral desta Tese, em relação ao espelhamento positivo e/ou negativo dos Adolescentes Y e Z, colaboradores do ciclo de convivência interpessoal daquele que, sem esperar que sua experiência subjetiva/objetiva da vida pudesse ser compreendida/estudada e traduzida por uma inquirição que edifica a devida valoração da manifestação mítica: essa (re)presentificação, nas sociedades contemporâneas, da sedimentação inconsciente, aqui nesta investigação, do Mito de Narciso.



**Figura 08 – Olhar em preto e branco**



## 1.2 O sensível olhar pensante como saber

A afetividade humana é construída culturalmente. Sendo assim, a afetividade não é expressa apenas por meio do toque ou proximidade corporal, muito se fazem com gestos e atitudes, no cuidado, na preocupação com o bem estar.

A sensibilidade que o momento requer do educador só será proveitosa se ela atingir o aluno de tal forma, que este, também se torne sensível.

*Arantes*

Compreendo que, a partir de Antunes (2001), o conhecimento sensível – como o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções, a afetividade e as paixões – pode produzir estilos de vida, atitudes no ser humano ante o vivido, gerando, assim, tanto a motivação como a inibição; por isso, desempenha um profundo alcance sobre o pensamento e o comportamento do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Por isso, percebo, pelo olhar de Souza (2003), o conhecimento sensível como intrínseco ao intelectual na relação ensino/aprendizagem. Contudo, no espaço educacional, ainda se acham compreensões que dão ênfase a um aspecto em detrimento de outro, como se o ser humano pudesse ser dicotomizado em duas partes: a sensível e a intelectual. Esse olhar restrito influencia a compreensão dessa relação e suas dificuldades.

Os problemas da relação ensino/aprendizagem são complexos em sua compreensão, principalmente, por serem de origem multifatorial. No entanto, para se progredir no entendimento dessa relação, um primeiro procedimento é alcançar nesse olhar o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em sua totalidade sensível e intelectual, segundo sugerem os teóricos, ao considerar esses conhecimentos como exterioridades inseparáveis, irredutíveis e complementares do comportamento humano.

O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, diferentemente dos demais, vivencia, com frequência, certas dificuldades ao (inter)agir com o *outro*, porque traz consigo sensível olhar pensante capaz de entender que seu comportamento e sensibilidade, acima da média, apresentam alto grau de empenho e criatividade com os afazeres. Além de, ter que ouvir, como relata o adolescente alvo central desta inquirição:

*Puxa, fulano, como você é complicado. Você não está vendo como todo mundo faz?*

Experiência que (re)vela incorporação (in)consciente de estilo próprio e, ao mesmo tempo, marcas do diferente, como carasco infligido por apelidos. Ao entrar na escola se depara, seguindo os pensamentos de Oliveira (2002), com normas estabelecidas que lhe coagem a regular os seus impulsos e controlar-se ante o *outro*, manifestação que, muitas vezes, refreia

suas ações quando perpetradas de maneira autoritária. A ausência da positiva (inter)ação ensino/aprendizagem tem refletido no insucesso escolar e na (inter)relação entre os educandos.

Quero, portanto, com o sensível olhar pensante como saber, considerar a importância do conhecimento sensível na relação ensino/aprendizagem e seu efeito na construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Voltando-me, também, à necessidade de processar os conhecimentos/saberes que esse adolescente traz como contribuição para a relação ensino/aprendizagem.

Acredito que este estudo, baseado na experiência do vivido, é imperativo para compreender as relações teóricas sobre o conhecimento sensível. Além disso, seguindo Piaget (1994), posso inferir que o sensível possibilita a adoção de procedimentos mais adequados quando se trata do desenvolvimento integral do adolescente no espaço educacional. Enfim, torna-se respeitável a sensibilidade para a relação ensino/aprendizagem e para a construção dos conhecimentos/saberes dos aprendentes desse espaço.

Entendo que as (inter/intra)relações do conhecimento sensível e intelectual, estabelecidas pelo adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, (des)vela o universo da significação/representação desse ante o saber constituído. O sensível pode ser considerado como a força motriz da ação pedagógica, elemento fulcral para o funcionamento do conhecimento intelectual, mesmo não transformando a estrutura do mesmo. Logo, esta é vital para o viver, pois todo comportamento contém, necessariamente, essas duas dimensões como influência mútua e indissociáveis.

Outro ponto fulcral é o caminho desenhante paralelístico que há entre o conhecimento sensível e o desenvolvimento do pensamento. Para cada edificação intelectual, existe uma sensível e, portanto, ambas têm uma só gênese e coerência para a teoria construtivista, conjectura que traz novo esclarecimento sobre o conhecimento sensível e sua evolução. Apreciação que, pelo prisma de Piaget (1994), é de grande estima para os educadores – pais, docentes e profissionais vinculados à relação ensino/aprendizagem –, que precisam se responsabilizar não apenas pelo desenvolvimento do conhecimento intelectual, mas também do sensível sem deixar de valorar outras grandezas como a moral e a social. Além da indissociabilidade e do paralelismo, ambos os conhecimentos são complementares em toda atividade psíquica, não instituindo duas realidades autônomas, já que a inteligência sensível não pode explicar a intelectual e vice-versa.

Os estudos de Wallon (1968) também vêm legitimar que o conhecimento sensível está intrinsecamente ligado à relação ensino/aprendizagem, porque componente *sine qua non* das

dimensões do ser humano: a intelectualiva; sensível; psicomotora e mítica, como expressão de suas crenças. Dessa maneira, o conhecimento sensível presente nas experiências da vida, influencia a relação ensino/aprendizagem e com o outro e o meio ambiente. De fato, são as experiências vividas com o outro que apontarão e aferirão ao vivido uma acepção sensível, definindo, dessa maneira, a qualidade da experiência internalizada. Por isso, os conhecimentos sensíveis não estão separados do processo de conquista do conhecimento.

Seguindo o olhar de Almeida (1999), posso dizer que se faz imperioso construir conhecimentos/saberes que desenvolvam o conhecimento sensível como exercício da fraternidade, amizade e empatia. Apenas assim, a relação ensino/aprendizagem será favorável ao desenvolvimento absoluto do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, unindo o conhecimento sensível ao intelectualivo.

Com Morales (2003), posso entender que as (inter/intra)relações pessoais estão intimamente vinculadas ao conhecimento sensível, pois fica difícil a convivência sem o mesmo, retomando Antunes (2001), percebo que o ser humano que não se abre à troca sensível com o *outro* não tem motivação para aprender a ser criativo, crescer, ser curioso, crítico, formador de opiniões, descobridor de ações; instituindo estratégias e reflexões integradoras que estabeleçam conexões intensas na relação ensino/aprendizagem.

Em Morales (2003), legitimo a importância da transparência nas (inter/intra)relações do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, onde a postura dialógica e a relação sensível sejam partes indissociáveis; pois, cada vez mais, o humano, o sentimento e a emoção são de valias semelhantes, necessárias e complementares do conhecimento inteligível. Em Haydt (1998) corroboro a importância do convívio positivo, pois é nesses momentos de interação, partilhados e vividos em conjunto, que o sensível se une ao intelectualivo e esse opera integralmente, como verdadeiramente é: um todo que se torna ponto fulcral para a relação ensino/aprendizagem e a socialização do espaço educacional.

Retomando Morales (2003), compreendo que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* quando se sente afeiçoado, respeitado, ouvido pelo *outro*, sente-se estimado; porque o *outro* é fundamentalmente significativo para o processo de construção da sua autoimagem, sua imagem refletida. Criando um ambiente sensível e paterno/maternal; usando recursos pedagógicos democráticos; nutrindo a excelência humana e promovendo a variedade cultural, os espaços educacionais podem ajudar esse educando se percebendo bem-vindo, aceito e amado. Portanto, é pelo olhar de Campbell (2000), que posso entender o espaço educacional criando lugares de igualdade, criatividade; desvelando-se para

esse educando crítico, reflexivo, com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, e se abrindo para o aprender com os erros e as dessemelhanças.

O sensível passa a ter uma extraordinária grandeza no intrincado processo estrutural do conhecimento intelectual e no desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Piaget (1978), os arcaibouços cognitivos são mutáveis; destarte, maneiras de organização da atividade mental, sob duplo sentido: intelectual de um lado, e sensível de outro, com suas expressões individual e social. O sensível é a potência que movimenta o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em direção ao aprender, revelando assim, a importância desse sensível na relação ensino/aprendizagem e as atitudes nascidas dessa para o sucesso educacional, porque La Taille (1999) permite-me entender que todos os conhecimentos/saberes têm sua gênese na internalização e cresce na interioridade da consciência humana, controlando, assim, o artifício psicológico.

Para Vygotsky (1994), é plausível impedir esse dilema entendendo a consciência como uma construção objetivamente plausível de análise através do comportamento, que é infligido aos seres humanos por meio dos aprendizados socioculturais. Assim sendo, nota-se que os elementos afetivos são inerentes ao desenvolvimento intelectual e social do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

O sensível é arquitetado culturalmente. Portanto, o sensível não é expresso apenas através do toque físico, muito se fazem com gestos e atitudes, no cuidar/preocupar-se com o bem estar. O sensível, que a ocasião solicita do educador, só será benéfico se ele alcançar o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* de tal modo, que este, também possa livremente dar expressão ao seu potencial superior de sensibilidade. O aprender se realiza de maneira interativa, ou seja, também na exterioridade social/cultural, então, o sensível é fator determinante da aprendizagem (ARANTES, 2003).

A escola necessita, segundo Antunes (2007), ajudar o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a se autoconhecer; pois, sentir-se-á amparado em embasamentos firmes sobre os quais edificará sua existência e saberá identificar o que é imperioso ser mudado e como atingir essa transformação. Por isso, é proeminente que o sensível se faça presente no espaço educacional de maneira positiva. Destarte, aprender não é uma empreitada simples, e precisa estar organizado com espaços abalizados pelo sensível, com experiências prazerosas no aprender com relações positivas, a fim de construir possibilidades para que aconteça o aprendizado prazeroso.

Mesmo porque, para conhecer, de acordo com Alarcão (2008), é necessário pensar sobre o que e se sente bem. Já que o aprender alude a um procedimento pelo qual o

adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói conhecimentos/saberes mediante apreciação que realiza em seu entorno, ou seja, na relação espelhar com o *outro*, em sua ação sobre a realidade, através da informação que recebe do exterior, e na reflexão ante os acontecimentos que seu sensível olhar pensante apreende. A constituição de seu aprendizado baseia-se na construção da leitura, escrita, interpretação, crítica e reflexão, com apoio não só na criatividade e no raciocínio lógico, mas em suas relações sócio afetivas.

O aprender é um aspecto imprescindível e universal do processo de desenvolvimento dos papéis psicológicos culturalmente organizados e especificamente humanos. O aprendizado é que humaniza o ser humano, tornando-o capaz para as diversas relações sociais. Ou seja, é a aprendizagem como reflexo do entrecruzamento entre as habilidades gerais e/ou específicas acima da média e o alto grau de comprometimento com a tarefa e a criatividade que torna o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* capaz de desenvolver e aplicar este conjunto de traços a todas as áreas potencialmente valiosas da atuação humana através do contato com o ambiente cultural e com o *outro*, seu espelho (REZULLI, 1986).

O ato de aprender se edifica na interação sócio/afetiva. Portanto, está diametralmente vinculada ao espaço sociocultural, onde o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* se desenvolve. Destarte, as afinidades entre desenvolvimento e aprendizado estabelecem forte entrecruzamento entre o processo de desenvolvimento da aprendizagem e a relação desse com o espaço educacional: quer seja escolar, como social e familiar.

Assim, o sensível, de natureza subjetiva/abstrata – experienciado nas (inter)ações estabelecidas com o *outro*, com o vivido – possibilita o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a desenvolver a capacidade de absorver conhecimentos e unificar experiências que resultarão em respostas adaptadas a novas conjunturas (REZULLI; REIS, 1997).

Em Wallon (1971), busco apoio para identificar as primeiras aparições do sensível do ser humano, seus predicados e o grande enredamento que sofrem no transcorrer do desenvolvimento, assim como suas infinitas relações com outros fazeres psíquicos. O sensível cumpre fulcral função na composição e funcionamento da inteligência, definindo os interesses e necessidades do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, realizando o entrecruzamento entre o social e o orgânico.

Compreendo que o aprender, em Vigotsky (1994), acontece em decorrência das (inter)ações vividas na relação espelhar com o *outro*, a partir de afinidades vinculadas; é por meio do *outro* que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* adquire novas maneiras de pensar e agir e, dessa forma apropria-se/constrói novos conhecimentos/saberes, internalizando, deste modo, os instrumentos culturais.

Nesse sentido, enfim, não só avulto o valor do *outro* no processo de construção dos conhecimentos/saberes, como também de constituição do próprio adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e de suas formas de agir como construção da sua autoimagem pelo viés do Mito de Narciso. Portanto, posso conjecturar que, o processo de internalização abarca os aspectos cognitivos e afetivos. Assim sendo, concebi e construí este subtítulo, o sensível olhar pensante como saber, ao abordar a influência do sensível no processo ensino/aprendizagem diametralmente ligado à (inter)relação vivida com o *outro* no espaço educacional.



**Figura 09 – Olhar: entrega de si**

### **1.3 Educação Sensível: premissas para edificação de uma pedagogia do olhar que está para além do simples ver**

Criatividade consiste em ver o que todo mundo vê e perceber o que ninguém percebeu

*Fernandes*

Ademais, os antropólogos nos advertem que o homem jamais é um ser natural, mas cultural. Sempre interpreta e transforma o mundo.

*Boff*

Nos últimos anos, a sociedade mundial tem presenciado profundas transformações, principalmente, em sua economia e nas relações de mercado. As tecnologias altamente

desenvolvidas, em especial, a informática, estabeleceram novas tendências econômicas caracterizadas pelas privatizações e influências de capitais externos: o neoliberalismo e a globalização.

Nessa “nova” sociedade, o meio eletrônico de comunicação tem, cada vez mais, substituído as relações mais próximas: o contato humano, que, através da competitividade, contribui, significativamente, para o reforço crescente das individualidades e exclusões sociais. Portanto, este exponencial desenvolvimento tecnológico, como alertou Duarte (2001), traz em seu bojo profundas transformações nos planos social e cultural: o notável embrutecimento das formas sensíveis com que o ser humano se relacionava com a vida.

O novo desafio que se estabelece para a educação, como forma de suprir essas novas relações e exigências impostas pelo mundo globalizado, é desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e diferenciado: *a educação pelo/para o sensível* – este caminho desenhante que quer possibilitar aos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* uma via melhor, mais autêntica, menos excludente, mais autêntica, livre e humana.

O espaço educacional ainda continua priorizando, em suas práticas, uma relação ensino/aprendizagem voltada para o pensamento linear, disciplinar, fragmentado e, conseqüentemente, excludente. *A educação pelo/para o sensível* é, por vezes, considerada menos importante que os aspectos cognitivos. Nesta perspectiva, vale apontar que os caminhos educativos vão numa via de mão dupla e, às vezes, contrária, entre o que significa ensinar e aprender pelo sensível e pela razão separada da sensibilidade, se é que isso é possível.

São muitas as controvérsias em relação ao real significado do *conhecimento sensível*. Alguns estudiosos afirmam que ele está desvinculado do processo cognitivo; outros o definem como elemento de apoio ao processo de aprendizagem e outros, ainda, preferem fundamentar suas pesquisas afirmando que esse é imprescindível no ato de apropriar e internalizar os conhecimentos de um modo sistêmico. É por essa abordagem que esta Tese se define.

*A educação pelo/para o sensível* – da construção do *sensível olhar pensante* ou da lapidação/construção da sensibilidade, como edificação das características de *Altas Habilidades/Superdotação*: o sensível fazer em construção – é o eixo estrutural da Educação Sensível: premissas para edificação de uma pedagogia do olhar que está para além do simples ver, pois produção de conhecimentos/saberes para a nova relação ensino/aprendizagem que não quer colaborar com a exclusão social.

Ao longo da história, filósofos, psicólogos e, mais recentemente, teóricos da educação muito têm escrito sobre o conhecimento sensível. Mas, *a educação pelo/para o sensível* –

como um processo construtivo das relações ensino/aprendizagem que quer possibilitar aos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* uma vida menos excludente e mais humanizante – ainda não tem a real dimensão do que este *sensível olhar pensante, atento e crítico* é capaz de fazer na relação interpessoal dos atores educacionais.

Contudo, mais do que entender a relação interpessoal destes *atores sensíveis/criativos*, é indispensável uma ação reflexiva sobre a necessidade vital que a sensibilidade impõe: a capacidade da criação como possibilidades de (re)significar deste ser humano que inexiste na subjetividade, mas que está todo para o mundo: esta construção de sentidos erigidos por um *sensível olhar pensante e crítico*, numa configuração desenhante para uma via mais humanizante dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* como uma práxis não excludente.

Segundo Ostrower (1987, p.10),

[...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. (...) toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que lhes damos uma forma. Entretanto, mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador.

Seguindo os pensamentos de Ponty (1994), *o sensível olhar pensante* é aquele instalado na corporeidade que abarca e considera todos os sentidos, todo o oco dos intervalos, toda presença que possa suscitar uma ausência, e todas as possíveis significações existentes na criação. *A percepção dentro da corporeidade*, portanto, é *o sensível olhar pensante fenomenológico* que os atores educacionais contemporâneos precisam desenvolver para terem trânsito neste mundo contraditório, múltiplo, simultâneo, com imbricações, entrelaçamentos e correspondências excludentes.

Dessa forma, o ensinante precisa cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir os conhecimentos, ampliar a convivência, desenvolvendo a criticidade e a sensibilidade na formação do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* de modo que o sensível e o inteligível se complementem como caminhos desenhantes.

Nesse sentido, Duarte (2001) expõe que o inteligível e o sensível foram, progressivamente, separados entre si, sendo considerados setores incomunicáveis da vida, nos



quais as significações se davam a partir dos modos lógico-conceituais. No entanto, é de fundamental importância que o saber sensível e o intelectual, na verdade, complementam-se.

A formação do ensinante deve, portanto, estar voltada a essas questões, levando-o a desenvolver um conhecimento crítico e reflexivo diante da diversidade de valores e culturas que envolvem o seu ato de ensinar. As (inter)relações que ocorrem no ensino/aprendizagem devem ser abordadas, levando em consideração os aspectos socioculturais e a investigação, como meios que proporcionam uma base sólida ao ensinante em formação, a partir da perspectiva de que o aprendiz com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é a razão de ser do seu fazer pedagógico.

É necessário que uma educação problematizadora sirva de suporte teórico para que a formação do ensinante se dê de forma que o aprendiz com características de *Altas Habilidades/Superdotação* se desenvolva de maneira criativa, crítica, sensível, participando ativamente do processo de construção de conhecimentos.

Retomando os pensamentos do filósofo Merleau-Ponty (1994), é impossível separar corpo/alma, razão/percepção, porque o *sensível olhar pensante* está enraizado na corporeidade. A percepção de mundo que o ser humano tem só acontece através da leitura de todos os sentidos e do intelecto simultaneamente. Não pode ser seccionado em só intelecto ou só percepção sensorial, mas ambos como entrelaçamento desenhante que promove uma vida menos excludente e mais humanizante para todo e qualquer aprendiz.

Assim sendo, o mundo se revela para o sujeito que se dirige ao mundo. Para esse filósofo (1994, p. 13), “cada consciência é nascida no mundo e cada percepção é um novo nascimento da consciência”. Dessa relação, nasce o que ele (1994, p. 114) chama de “esquema corporal”, essa maneira de expressar que o corpo está no mundo; contudo, não é do mundo, para não repetir dicotomias tradicionais, especialmente de viés cartesiano. O veículo de comunicação do ser humano com o mundo é o corpo, que percebe aquele com todas as suas possibilidades – táteis, visuais, olfativas, etc. –, articulando um sentido, não *a posteriori*, como fruto de coordenadas dicotômicas, mas a partir de uma significação comum a todas essas possibilidades.

O *olhar crítico*, além de vir a ser aquele que carrega a aspiração para ver muito mais do que lhe é dado a ver, é, também, movimento da subjetividade em busca de sentido e reflexão, que inclui atenção, sensibilidade e percepção; e que pressupõe desconfiança, (re)elaboração e (re)configuração. Isto é, o corpo em si deve ser entendido, segundo Merleau-Ponty (1994, p. 179), como “um todo de significações vividas que vai em direção ao seu equilíbrio”.

A *educação pelo/para o sensível*, nessa perspectiva, está relacionada ao *ato criador*, ao *sensível olhar pensante* e ao *olhar crítico* como capacidades inerentes a todos os seres humanos, e, acima de tudo, nos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Assim, é possível entendê-la como uma abertura permanente à inclusão, à entrada de sensações e à constante preocupação com o que se faz e se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar sensível e criativamente.

Tal concepção, para a relação ensino/aprendizagem, pode significar intenso trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do sensível. Em outras palavras, pode-se dizer que a *educação pelo/para o sensível* envolve aspectos teóricos e práticos, isto é, ativa-se pensamento, corpo, espaço, movimento e ação.

Todos os processos da *educação pelo/para o sensível*, praticamente, começam em estado de profunda inquietação e tensão – na região da pura sensibilidade. É quase uma procura que se inicia com um tatear no escuro. Não por indecisões do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, pelo contrário, porque requer dele, imensa coragem para se entregar, verdadeiramente, a incertezas e questionamentos, para os quais não existem perguntas ou respostas prontas ou definitivas.

Revisitando o contexto educacional, à luz da *educação pelo/para o sensível*, pode-se identificar alguns exemplos que, possivelmente, todos os ensinantes já vivenciaram. Ao planejar práticas pedagógicas, é necessário flexibilidade sempre, porque problemas levantados e questões realizadas podem modificar a trajetória daquilo que estava planejado. Portanto, é preciso ter coragem, disponibilidade, autenticidade, perspicácia e sensibilidade para se abrir a novas possibilidades sem perder de vista a essência da ação proposta.

Quando o ensinante é aberto à vida; sem preconceitos; receptivo às novas experiências; capaz de diferenciar-se e reintegrar-se; de amadurecer, e crescer espiritualmente, ele se torna capaz de criar e possibilitar a *educação pelo/para o sensível* como ato criativo aos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

A *educação pelo/para o sensível* é a plena entrega de si e a presença total naquilo que se está fazendo. Ela vem acompanhada da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao ser criado, começa a dialogar com o humano que está para o mundo. Os processos dessa e sua realização correspondem à abertura para o desenvolvimento da personalidade. Os atores educacionais poderão crescer ao longo de suas vidas, crescer para níveis sempre mais elevados, complexos e includentes.

Essa *educação* se dá numa simultânea exteriorização/interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si própria e numa constante abertura às novas perspectivas incluídas do ser, em sendo cada ser humano um indivíduo único, suas formas expressivas também o serão. Por conta disso, é fundamental que no espaço educacional sejam reunidas impressões do ensinante e aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* sobre si mesmos, o *outro* e a vida.

É o estado de mobilização interior que leva o ensinante e os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a articular um sentido novo, incluído, a partir de todas as possíveis significações, ao mundo em que existem, caracterizando-se pela total presença ativa da mente. Isso significa que não há como separar mente/pensamento do sensível/intuição, criação, percepção, emoção. Quando o humano se abre aos processos da *educação pelo/para o sensível*, ativa-se corpo e mente ou, ainda, seguindo os pensamentos de Merleau-Ponty (1994, p. 114), o “esquema corporal” como um todo absoluto e indivisível que pensa e sente e que, por isso, torna-se capaz de imaginar, criar e produzir.

Os processos da *educação pelo/para o sensível* exigem uma concentração intensa, ativando a mente e, por conseguinte, também os estímulos sensíveis. Essa trajetória faz com que os ensinantes entendam que esta não só trabalha com os aspectos cognitivos, mas, principalmente, com os sensíveis, pois quando não se constrói laços de afeto e de extrema sensibilidade com os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, não é possível construir conhecimentos e produção de sentidos, pois esses possuem crítico senso de moral e ética como caminhos desenhantes do pensar, sentir e fazer como forma distinta de avaliar suas aflições e conflitos existenciais.

Seguindo os pensamentos de Kant (1984), há duas raízes para o conhecimento humano: a sensibilidade, pela qual os objetos são apreendidos, e o entendimento, pelo qual os objetos são pensados. A sensibilidade aponta para a intuição como modelo de apreensão empírica. Logo, o conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e das relações no limiar do racional e do emocional: a *educação pelo/para o sensível*. Onde a experiência, segundo Cerón & Reis (1999, p. 232), pode ser aquela que “nos tira de uma relação soberana sujeito-objeto, que nos puxa para fora do copertencimento em relação ao fenômeno externo e, portanto, ao mundo.” A experiência pode ser pensada à luz da sensibilidade para um corpo reflexionante, como revelam esses teóricos (1999, p. 232): “Ele é reflexionante por ser requisitado a prestar contas sobre o significado do que está sentindo, e o que está sendo sentido é por sua vez alimentado por essa reflexão”.

Enfim, *educar-se pelo/para o sensível*, é pôr-se em sintonia com as possíveis relações entre objetos e situações e compreender esta relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita e que é apropriada e internalizada pelo ser humano, em especial, o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* de forma lógica ou não.

### 1.3.1 Processos intuitivos na formação dos atores educacionais pela via do sensível

A formação dos atores educacionais deve estimular o desenvolvimento pessoal e o conhecimento sensível nas práxis da educação que se constrói pelo mesmo viés e pela perspectiva crítico/reflexiva. Uma formação que faça com que os ensinantes se desenvolvam como seres intuitivos e compreendam a sua responsabilidade com a relação ensino/aprendizagem. Assim, o ensinar tornou-se sinônimo de indicar, mostrar um caminho, dar possibilidades para o *outro* conhecer, apreender e saber.

É importante retomar Ostrower (1987) ao refletir sobre a relevância da intuição no aprendizado humano, já que o conhecimento construído é mais do que intelectual, é também intuitivo e globalizante. O olhar, tanto do ensinante como do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, internaliza vários aspectos de um fenômeno, interpretando-os a partir da percepção que se tem do que se vê, de onde se está e da possível historicidade que se constrói. Essa seleção passa pelo limiar do racional e do sensível. Assim, a possível leitura histórica – que se constrói a partir dos fragmentos que se tem: afetos, emoções, associações – integra um conjunto de elementos que se relacionam, formando uma rede subjetiva de significações como um novo conhecimento que o ser humano faz sobre si mesmo e sobre o *outro*.

Tem sido alvo de muitas discussões a formação dos ensinantes, porque a relação ensino/aprendizagem serve de base para essa formação. O ato de ensinar é formado por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática dos ensinantes: saberes em eterna produção como caminho desenhante do constante processo de (des)construção de uma via menos excludente e mais humanizante dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Assim, quanto aos saberes necessários à prática reflexiva, crítica, includente e sensível da relação ensino/aprendizagem para a formação dos ensinantes, Freire (1995, p. 25) coloca que: “(...) é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Enquanto que para Tardif (2002), o saber engloba os conhecimentos e

atitudes dos ensinantes como fonte primária de seu saber ensinar e de sua competência. Portanto, são saberes plurais, compósitos e heterogêneos por manifestarem tais características no próprio ato de ensinar.

O reconhecimento dos seus saberes ocorre quando o ensinante pensa em sua prática como ensinante e percebe os saberes que o constituíram. Esse é, segundo Schön (2000), o ensinante reflexivo. Reflexivo de sua ação, na sua ação como um ensinante conhecedor de si mesmo, das suas capacidades e, também, dos seus limites dentro de uma macroestrutura globalizadora e excludente que é o capitalismo neoliberal do mundo contemporâneo.

Nesse mesmo sentido, seguindo os pensamentos de Vygotsky (2007), posso entender que os saberes dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles são produzidos. Saberes que servem de suporte um ao outro, enriquecem a prática do ensinante, ao mesmo tempo em que qualifica-o para a sua posterior atuação.

A formação precisa estender-se não só aos conhecimentos acerca do desenvolvimento científico/tecnológico, mas também, àqueles vinculados a uma educação que considere a sensibilidade do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Segundo Gerhardt (2006), essa educação do sensível deve ir além de uma sensibilidade aprimorada, remetendo, primeiramente, a uma mudança de atitudes, para viver de maneira mais plena e consciente, atuando de forma conjunta com as diversas manifestações do saber humano.

Para que o ensinante possa ter um mais perfeito entendimento dos signos presentes no seu entorno, em suas práxis de ensinador sensível, Ostrower (1987, p. 58) aponta a intuição como uma das mais importantes categorias do conhecimento para uma educação *pelo/para o sensível*.

A intuição é uma faculdade misteriosa. Em depoimento de artistas e cientistas sobre o ato de criar, todos são unânimes em afirmar o mesmo: as idéias ou as noções decisivas lhes vieram intuitivamente. Todos sentiam, às vezes em momentos dos mais imprevistos, que estavam se aproximando de uma solução certa, mas não podiam explicar qual fora o raciocínio que os guiou. Com efeito, os caminhos intuitivos não são inteiramente racionais. Mas, para não haver nenhum mal-entendido: tampouco são irracionais, pois em todos os momentos do conhecimento, o ser humano continua um ser consciente. A intuição jamais dispensa a razão.

Intuição e razão não existem isoladamente e não se desenvolvem de forma fragmentada. Unindo os saberes construídos pela inteligência e pelo sensível, a partir de seu potencial de associações e imaginação e de suas necessidades interiores, os ensinantes podem aumentar seus processos intuitivos. Esses processos podem ocorrer por meio da observação e (co)relação constantes do cenário interno e externo do espaço pedagógico na experiência

ensino/aprendizagem e da sensibilidade em criar afinidades (inter/intra) pessoais entre ele, os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e a comunidade global e excludente que o ser humano vive. Esse movimento contribui para que ele melhor compreenda as semelhanças afetivas e emocionais, articulando-as às construções cognitivas desses criativos e sensíveis aprendentes e de si mesmo.

Desta forma, intuir, observar, relacionar são caminhos criativos que representam um modo dinâmico de conhecimento, no qual o ensinante se torna ator principal na vivência dialógica entre a sua percepção e as possíveis significações que constrói no espaço microcômico do tentame ensino/aprendizagem e no modo como ambientes, objetos e pessoas lhe falam e lhe afetam. Portanto, um conjunto de possíveis significações e intencionalidades do ensinante para com ele mesmo e para com o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e vice-versa.

Tal processo é dialógico, uma vez que está inserido no meio cultural. Essa analogia permite ao ensinante repensar e agir perante novas situações, muitas vezes, inesperadas e imprevisíveis. Neste caso, o ato de intuir – a partir do que conhece e sente sobre os objetos, fatos ou pessoas – torna-o capaz de criar e construir novas possibilidades para novas situações inclusivas.

Quando o ser humano intui sobre as coisas, não faz, necessariamente, uso de configurações ou de palavras. Talvez, por conta disso, os artistas não saibam explicar logicamente como chegaram a tais resultados em suas descobertas. As linguagens, os problemas e seus desdobramentos diferem de uma situação a outra, mas de tudo, como diz Ostrower (1987, p. 58): “as ciências e as artes se unem, pois os caminhos de descoberta e criação – intuitivos – sempre são essencialmente caminhos de ordenação de formas”.

No entanto, para a *educação pelo/para o sensível*, a intuição possibilita a apropriação do conhecimento, ampliando e multiplicando repertórios, tanto do ponto de vista da cognição como do sensível. Quanto mais o ser humano conhece sobre algo, mais o identifica, o reconhece e, portanto, o intui, o compreende.

No espaço microcômico das relações ensino/aprendizagem, a intuição contribui de maneira decisiva para as relações afetivas entre ensinante e aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e no entendimento sobre como se dá a relação ensino/aprendizagem, a fim de construir com o grupo novos conhecimentos e novas produções de sentidos.

Para estas reflexões sobre o desenvolvimento da *educação pelo/para o sensível* e do *sensível olhar pensante* e tudo o que completa o entendimento do ensinante sobre si mesmo –

que atualmente está sofrendo um desestímulo muito grande por meio da formação que se recebe e, conseqüentemente, do ensinamento que media aos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – ainda seguindo os pensamentos de Ostrower (1987, p. 60): “não me refiro à instrução na escola, que pode ser boa ou má. Refiro-me à educação no sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta...”.

Essa citação se refere à perda de sensibilidade dos seres humanos. E muitos são os fatores para tal situação: os meios de comunicação que vendem uma imagem inadequada da realidade; o consumo exacerbado que leva o ser humano a consumir cada vez mais na tentativa de suprir afetos, solidão, dúvidas e tantos outros sentimentos, dentre outros. Mais do que isso e para além disso, o ensinante comum reproduz em suas práticas educativas o que absorveu e absorve desses meios e da cultura massificada e excludente que impregna as mentes e as almas humanas. Por isso, o ensinante da *educação pelo/para o sensível* precisa produzir, em sua relação ensino/aprendizagem com o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, a *educação pela práxis do sensível olhar pensante*.

### 1.3.2 A percepção a serviço da apropriação das possíveis leituras de mundo

Outra categoria do conhecimento sensível que está fundamentada no que o ensinante é capaz de sentir e compreender sobre si mesmo, sobre os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e sobre a vida é a percepção. Para Ostrower (1987, p. 57), a percepção

[...] é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro da nossa experiência.

Os ensinantes podem desenvolver um trabalho que atenda às diversas realidades que a eles chegam, mas para isso é necessário que desenvolvam a percepção e apurem a sensibilidade o suficiente para sentir as necessidades de seus aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, *educando-os pelo/para o sensível* de maneira que cresçam e possam atuar na sociedade de forma crítica e criativa, conscientes de suas atitudes e possibilidades. É ainda preciso que eles se sintam sujeitos atuantes na transformação do meio ao qual estão vinculados e não meros seguidores de normas ou que, simplesmente, passem a executar tarefas neste hodierno mundo excludente.

Nesse sentido, para que um ensinante possa *educar pelo/para o sensível*, ele precisa ser sensível. Defende Duarte (2001, p. 206): “na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos (...) acerca do mundo”.

O caminho da percepção, da sensibilidade é sempre dinâmico e transcende o ato de identificar e codificar. Ter a sensibilidade de perceber é entregar-se à constante cadeia de significações em determinado tempo/espaço, ou seja, é se entregar, abrir-se ao encontro do que verdadeiramente se quer perceber.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio já contemplam muitas das características da *educação pelo/para o sensível* em vários dos seus parágrafos. As escolas deverão ter como norte: a explicação dos processos de ensino voltados para as relações com a sua comunidade local, regional e planetária, ao visualizar a interação entre essa educação fundamental e a vida cidadã dos seus aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*; a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades; a abertura aos princípios éticos da autonomia e da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; a incorporação dos princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática; a aceitação dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais e o entendimento de que essa educação deverá substituir a repetição e a padronização, estimulando a criatividade, a inclusão, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a percepção aberta e a serviço da apropriação das possíveis significações que o afetivo constrói.

A percepção, na práxis do ensinante, tem como desafio permanente desenvolver a sensibilidade a ponto de perceber as reais necessidades de conhecimento dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e de saber mediá-las de forma a envolvê-los na magia que a relação ensino/aprendizagem impõe sobre os seres abertos ao sensível: como uma nova possibilidade de vivenciar essa relação, isto é, como colaboradores e cooperadores mútuos nessa construção dos saberes produzidos na ação desses atores educacionais sensíveis.

Busca-se, portanto, uma formação para o ensinante que seja reflexiva, afetiva e inteiramente voltada à relação espelhar com os princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Expõe Barbosa (2004, p. 51): “não é apenas o conhecimento intelectual, (...) que precisa ser revisto; também a afetividade,



as reações emocionais, os sentimentos, (...) enfim, os elementos que compõem a subjetividade (...).”.

É preciso encontrar formas de articular o que se busca nas teorias e discussões; reconhecendo-se que o conhecimento é continuamente (re)criado e não existe separado da consciência humana; ele é produzido pelo ser humano coletivamente, ao se buscar e se tentar dar sentido à maneira de estruturar a relação ensino/aprendizagem, ainda mais com os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Nessa linha de pensamento, a comunicação é vital à mediação que se dá entre o ensinante e os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Para torná-la possível é imprescindível que o ouvinte compreenda a intenção daquele que fala. Na ação da comunicação são construídos sentidos baseados em atos e manifestos sobre o que se desejou comunicar, o que daquilo foi necessário aprender e o que se interpretou do que foi dito.

Ou seja, o planejamento, seu desenvolvimento e as ações que dele se desdobram podem ser uma imensa troca de vivências e experiências, tanto do ensinante quanto dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Embora, seja o ensinante que coordene esse processo, a participação de todos é o subsídio fundamental para a relação ensino/aprendizagem que se exercita no universo da inclusão.

Nesse processo, acontece a percepção imediata do que, do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, é exposto a partir da visibilidade do seu corpo, dos seus gestos e dos sons que ele profere. A face subjetiva da experiência humana – sua consciência e ações pelas quais dá sentido aos signos – não acontece da mesma forma e com a mesma intensidade para todos os seres humanos e, muito mais ainda, para todos os aprendentes com tais características.

Pode-se dizer que o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* apenas pode ser melhor entendido e ajudado no seu processo educacional por um ensinante aberto e preparado para perceber melhor tais habilidades. Então, a *educação pelo/para o sensível*, de acordo com Duarte (1981), pode ser entendida como aquela que leva esse aprendente a se abrir para a percepção dos sentidos que circulam em sua cultura, para que ele possa assimilá-los e nela viver. Isso não significa que estará assimilando todas as informações com uma atitude passiva, ao contrário, para que se tenha uma boa aprendizagem é necessária uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa desse ser que faz do ato da criação ou da criatividade apenas uma brincadeira simples, indelével, diáfana, efêmera e ingênua como o próprio existir.

O conhecimento necessita da curiosidade, da sensibilidade dos aprendentes características de *Altas Habilidades/Superdotação* que, seguindo o pensamento de Freire (1996), pode-se inferir o requerer da ação transformadora sobre a realidade e sobre o próprio processo de aprendizagem, estabelecendo a reinvenção do que se aprende como uma das funções da relação ensino/aprendizagem, como construtora desses aprendentes mais sensíveis e competentes, que continuarão a construir ao adquirirem autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, do próprio olhar, uma sensível forma de ser. Para isso, é preciso que o ensinante se empenhe no sentido de estar, constantemente, reconstruindo seus saberes, suas práticas, sua identidade de forma sensível para esse aprendente.

A percepção – como um elemento sutil, que dificilmente é reconhecida pelo ensinante de imediato, mas que acompanha diariamente as atividades humanas, na forma pessoal de se apropriar das significações internalizadas do entorno – é fundamental para a relação ensino/aprendizagem com os aprendentes características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

É através de processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada aprendente com essas características e, ainda, a partir de certas necessidades e expectativas deles e do ensinante que a percepção se estrutura. Frente aos incontáveis estímulos que chegam continuamente, esta seletividade representa uma primeira instância da filtragem das significações. Em outras palavras, tudo que é absorvido pelo ensinante e aprendentes características de *Altas Habilidades/Superdotação* dentro e fora da relação ensino/aprendizagem, influencia na filtragem do que se deseja perceber: interesses, necessidades, dúvidas, problemas, entre outros.

A única certeza, disso tudo, é que: no que se percebe, interpreta-se; no que se apreende, compreende-se. Essa compreensão não ocorre somente de modo intelectual, pois todo aprendizado deixa lastros profundos em nossa experiência. Aquilo que realmente se aprende, porque se percebe e se relaciona à vida, pode mudar a forma de se ver o mundo, a vida e de perceber a si mesmo como ser humano. Portanto, a percepção não é apenas uma identificação, pura e simplesmente. É muito mais, já que é na percepção que algo se esclarece e se estrutura para quem percebe – ensinante e aprendentes características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Perceber é uma constante cadeia inclusiva de formas significativas de se ver a grande nave mãe: o planeta terra.

### 1.3.3 Na emoção, a reinvenção plurissignificativa da vida acontece

No processo de apreensão de significações e de mediação de sentidos, a emoção também é elemento fundamental. Segundo Gardner (1999, p. 89), as emoções “servem como

um ‘sistema primário de aviso’, assinalando tópicos e experiências.”. Porque, qualquer pesquisa que ignore a emoção, a percepção, a imaginação, a criação e a intuição corre o risco de limitar-se no que se refere ao aprendizado do ser humano características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Corrobora esse mesmo pensador (1999, p. 90) quando diz:

[...] nestes últimos anos, os cognitivistas propuseram vários modelos de como as emoções podem estruturar, guiar e influenciar representações mentais. Todos apontam para uma verdade simples – se quisermos que algo seja obtido, dominado e subsequentemente usado, trataremos de inseri-lo num contexto que envolva emoções. Inversamente, aquelas experiências que são desprovidas de impacto emocional refletem um fraco envolvimento e são logo esquecidas, não deixando nenhuma representação mental.

Tais pressupostos estão cada vez mais sendo evidenciados na *educação pelo/para o sensível* ao demonstrar as dificuldades, tanto do ensinante quanto dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, em reter e fazer uso das suas emoções e compreender os processos emocionais daqueles à sua volta. É a interculturalidade presente na relação ensino/aprendizagem, enriquecendo os estudos quando se trata dessa educação incluyente. É preciso, então, abordar as diferenças de valores estéticos, culturais, sociais, políticos, educacionais como (co)partícipes na construção do conhecimento. Os ensinantes sensíveis devem compreender os aprendentes com *Altas Habilidades*, com identidades múltiplas, plurais, diferentes. Identidades que se encontram em transformação, pois esses estão inseridos em diferentes grupos étnicos, de diferente faixa etária e com diferentes níveis emocionais.

Existem valores que devem ser trabalhados para a desestruturação de certos tabus que são impostos na relação emocional do dia a dia. É preciso desenvolver e proporcionar autonomia aos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, deixando-os confiantes para que tragam seu mundo particular, seus saberes preexistentes e suas experiências emocionais, afetivas para dentro da relação ensino/aprendizagem, para que se tornem membros ativos, participantes e transformadores. Assim, esse poderá perceber que o ato de aprender é a capacidade que ele tem de transferir e utilizar um conhecimento em outros contextos, como solução de problemas.

O desenvolvimento pessoal e os caminhos percorridos para a construção do saber, do conhecimento não são isolados, “o caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração” (ISAIA, 2001, p. 21). Portanto, este fenômeno exclusivamente

humano, refere-se à capacidade que este tem de criar e (re)inventar significações às suas ações, às suas emoções e ao mundo que o rodeia, construindo, assim, as diferentes culturas, os diferentes conhecimentos e saberes.

A cultura, seguindo os pensamentos de Richter (2003), não é um fenômeno isolado. Cada um dos diferentes grupos, em distintas épocas e lugares, dá díspares significados, desiguais valores às coisas e passagens, momentos da vida que são aparentemente semelhantes. Contudo, o valor estético que se atribui ao prazer que se tem no olhar para o seu jardim; no ouvir a canção dos pássaros, o barulho da chuva, é indescritível, inenarrável: transcende a qualquer experiência estética como provocação de toda a mente e de todo o corpo, porque está no campo do indizível – a emoção.

É pela via das emoções que os sinais da subjetividade acontecem – na expressão de um olhar, no movimento do corpo, no timbre da voz e tantos outros sinais que comunicam que a (re)invenção plurissignificativa da vida está acontecendo. Desta forma, a razão não está dissociada da emoção, ambas é que dão vida à relação ensino/aprendizagem. Portanto, a apreensão emocional é fundamental para a compreensão, para o conhecimento e para a construção de valores infinitamente significativos que o ensinante precisará, no sentido de se compreender para poder alcançar a compreensão dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Segundo Schott (1996, p. 234), o conhecimento do mundo material é base estrutural para a formação de seres sensoriais, cognitivos e com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. O autor trata a cognição no âmbito da experiência vivida, abrindo o campo para os problemas epistemológicos, quando afirma que esses são gerados por fatos históricos. “Ao admitir o papel cognitivo da emoção e da sensoridade, também desafiamos a concepção de que a argumentação é a principal forma do conhecimento.” Isto é, o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade – argumentação/reflexão – e do sensível – emoção, intuição, percepção, imaginação, criação. Ambos devem ser considerados na relação ensino/aprendizagem, porque constituem, segundo tradição aristotélica, a única maneira pela qual o mundo da matéria chega ao uso da razão: expressão do *homo sapiens*.

Vários serão os conhecimentos/saberes, as emoções construídas no universo multicultural. Cada um irá desenvolver um conceito que tem alguma relação com sua própria cultura e realidade significativa. Seguindo as palavras de Read (1958), a origem dos sentimentos, das emoções, nos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, está diretamente ligada à noção de sensação diante dos estímulos do meio ambiente em relação ao papel da percepção e da imaginação bem como a união

desses. A construção do conhecimento se dá através do resultado da reação do organismo diante das forças relevantes do ambiente, apreendidas através da expressão plurissignificativa desse aprendente.

É possível despertar, segundo Heller (1991), uma nova visão de mundo em que a multiculturalidade, a emoção e o sensível sejam vistos como valores capazes de promover a inclusão e a aceitação do que é diferente. Essa demonstração da riqueza cultural, portanto, pode ser alcançada por meio da compreensão de diferentes estéticas e de dessemelhantes culturas, pois possibilidades de novos saberes que, para alguns, ainda são desconhecidos.

Faz-se necessário e urgente, segundo Duarte (2001), um ensinante sensível, aberto às particularidades do mundo que o rodeia, ampliando sua área de atuação para os domínios do emocional e do corporal que aos seres humanos foram dados com o advento da existência. Porque a este ensinante cabe construir saberes e práticas articuladas com situações reais da relação ensino/aprendizagem com as diversas culturas e conhecimentos/saberes que cada um dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* traz consigo para esta (re)invenção plurissignificativa da vida.

Afirma Gardner (1999b, p. 57) que: “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. O autor alerta para a necessidade de uma educação que possibilite melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a aprender a lidar com suas próprias emoções e as mediadas pelo *outro*. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve ocorrer por meio da experiência plurissignificativa da vida.

No espaço microcósmino da relação ensino/aprendizagem, saber lidar com as emoções é imprescindível, especialmente no atual contexto que estimula, muitas vezes, a inversão de valores, a violência, a competitividade e tantos outros sentimentos que fortalecem a ideia do individualismo, do egoísmo e da exclusão social. Portanto, saber sentir as emoções dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, envolvendo-as na relação ensino/aprendizagem, é também ter um *sensível olhar pensante e crítico* para o enfrentamento e embate de opiniões, decisões a serem tomadas e problemas com alternativas para sua superação, neste viés plurissignificativo da (re)invenção da vida se acontecendo.

1.3.4 Educação sensível: um olhar pensante sobre o processo inclusivo do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*

A *educação pelo/para o sensível* não pressupõe apenas a aquisição do conhecimento, implica também na *não aceitação da normatização* do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* no sentido psicológico, educacional, filosófico e social e no desenvolvimento, desse aprendente, da capacidade de se sentir incluso e interagindo no mundo. Logo, é um processo de inclusão e está ligado ao processo de construção social mais amplo e ao *exercício da cidadania*, ou seja, a tomada de consciência sobre seus direitos e deveres, individual e social.

A educação escolar brasileira caracterizou-se, desde os primeiros séculos de história, por sua herança de sociedade escravocrata, por dois tipos de ensino: um sistema de formação secundária superior destinada aos aprendentes das elites, e um sistema de ensino profissional, voltado para o mundo do trabalho, destinados aos aprendentes das classes populares. Porém, nesse período, a grande maioria do povo permanecia fora da escola. Neste contexto, a expressão *exclusão/inclusão escolar* se refere à (im)possibilidade de acesso ao sistema de ensino, que se estabelece, já na sua origem, de forma excludente, segregadora.

A origem dos processos discriminatórios está no interior dos dispositivos pedagógicos a eles relacionados. Portanto, uma das contribuições *da educação pelo/para o sensível* está na possibilidade de o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* perceber-se como um agente transformador da realidade em que vive e não como vítima de um processo de eliminação de grandes contingentes estudantis, por meio de mecanismos discriminatórios, excludentes responsáveis pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar. A compreensão que se faz da discriminação, acompanha a imagem que dela se produz. Para Fernândes (2001, p. 129): “Nessa correlação entre existência e pensamento, entre consciência e objeto intencionado, é que a imagem surge como processo de apreensão... Pela imagem outorgamos voz ao silêncio”.

Diante do exposto, *exclusão/inclusão escolar* refere-se aos processos de segregação e diferenciação internas ao sistema escolar. Entretanto, nas últimas décadas do século XX, as diferenças sociais e culturais dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* são consideradas e a escola, num esforço conjunto, tenta mudar suas práticas, de modo a possibilitar a permanência em seu interior desses aprendentes. A educação passa a ser encarada como forte aliada contra a injustiça social e ampliam-se os esforços para se efetivar o que afirma o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. XX): “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A

instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.

Como já se pode constatar, o direito de acesso à escola é uma conquista moderna. As desigualdades educacionais só se tornam problema social, quando movimentos políticos e sociais instauram o conceito de escolarização como direito do cidadão, e não como bem de luxo. No entanto, a escola, por sua vez, enfrenta, ainda hoje, um outro grande problema/desafio que é a realização de um trabalho, na relação ensino/aprendizagem, que inclua, de fato, a todos os cidadãos.

De vital importância também é que se faça uma análise do processo de construção dos conhecimentos/saberes humanos e dos (des)caminhos trilhados nas últimas três décadas do século XX por aprendentes com altas habilidades/superdotação, ensinantes e comunidade científica em busca de respostas para as questões que se colocam no cotidiano dos atores educacionais sensíveis.

Nesta perspectiva, a mais preciosa liberdade conquistada pelo ensinante sensível é a que o conduz ao sentimento de amor, paixão, prazer, reflexão e respeito à vida, à possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de uma nova significação que não segregue e nem promova a diferenciação do seu aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Retomando Fernândes (2001, p. 132), a imagem que se tem da *Educação pelo/para o sensível* “(...) é um sentido sempre receptor de um perceptor que quer aprofundar-se nesse mais além da imagem, transcendê-la, voltando-se sobre si mesmo sem perder seu entorno”.

É na experiência do sensível que o ensinante vai construindo imagens, formas que desenvolvem uma aprendizagem sobre a realidade. Esse não é um processo efetuado pela razão, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos, que por sua natureza, não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma particularizante de se perceber e perceber tudo o que está à sua volta, dando ênfase no espontaneísmo do *aprender fazendo*. Porque, ainda segundo esse mesmo teórico (2001, p. 134):

[...] pela imagem (...) ascendemos a um modo de conhecimento que nos exterioriza, com sua plasticidade, uma olhada do que existe e que nem sempre os olhos convencionais descobrem: a consciência subjetiva do homem através da imagem-símbolo e da imagem-interpretação, reclamando e denunciando o que é humano, o possível ou impossível da razão.

Portanto, independente da área de conhecimento do ensinante, é fundamental que este dedique uma parcela do seu tempo às experiências com o subjetivo, bebendo das suas próprias experiências internas, das vivências dos seus aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, da natureza e de tudo aquilo que possa modificá-lo, torná-lo cada vez mais perceptível à vida e, conseqüentemente, à relação ensino/aprendizagem como exercício de um olhar pensante sobre o processo incluyente que a *educação pelo/para o sensível* quer promover.

E o espaço para esta relação deve primar, como uma instância difusora de cultura, pela ampliação do repertório cultural dos seus atores educacionais no âmbito de suas experiências pela via do sensível, como canal para o alargamento dos seus horizontes perceptivos, intuitivos. Porque, para Buoro (2002. p. 41), se a educação pela via do sensível

[...] é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas, capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino (...) desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante.

Busca-se, pela *educação pelo/para o sensível*, qualificar o processo de ensino/aprendizagem, a fim de formar aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* comprometidos, cada vez mais, com a ética, os valores coletivos e um mundo onde a inclusão seja realmente democrática. Mas, para isso, é preciso também cultivar o relacionamento humano e os vínculos (inter)pessoais, tão importantes para a vida nas sociedades multiculturais em que os atores educacionais vivem e aprendem.

Especificamente na relação ensino/aprendizagem, ressalta-se as importantíssimas contribuições que Freire e Freinet deram à educação. Quando ambos abordam o estreitamento de laços entre ensinantes e aprendentes, infere-se também o mesmo entrelaçamento com os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, falando de igual para igual. Quando um ensinante dirige-se sem hierarquias ou formalismos a esses aprendentes – o que não denota equidade de conhecimentos –, ele está colaborando com a inclusão destes, sem ser coercivo ou prepotente. Com o uso da sensibilidade os atores educacionais podem, ainda, ampliar o envolvimento deles com os conteúdos, e ampliar as possibilidades do trabalho cooperativo e colaborativo, incrementando a qualidade das inclusões.

Enfim, o ensinante não precisa ser um exímio conhecedor de todas as ciências, mas precisa se tornar um exímio pesquisador em constante busca de informações e conceitos que



possam fazer com que ele mantenha o seu papel fundamental de interventor sensível e pontual nas condutas de inclusão; constituindo, assim, espaços e criando situações para que o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* possa exercitar a sua liberdade de criar, com prazer, os gestos significadores da apreensão de conhecimentos/saberes.

### 1.3.5 Rede de significações na educação pelo/para o sensível

Intuição e intelecto, sensibilidade e razão são processos cognitivos indispensáveis ao conhecimento, pois todo pensamento requer uma base sensorial: pensamento e intuição se (inter)relacionam com a percepção na construção do conhecimento, principalmente, nos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Aborda Morin (2001, p. 14) o pensamento multidimensional, que trata de todos os elementos do conhecimento de forma integrada. O teórico afirma que:

[...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, efeminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.

Segundo o autor, a fragmentação do pensamento leva à limitação de uma percepção global e, conseqüentemente, ao enfraquecimento do senso de responsabilidade, pois cada ser humano tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada. Também é possível um distanciamento da solidariedade, pois praticamente mais ninguém preserva seu elo com o contexto e com aqueles que dele fazem parte.

Pois bem, as palavras do autor, no contexto da *educação pelo/para o sensível*, fazem ecos na consciência. Em uma educação linear, pautada na individualidade, não há lugar para o pensamento *sistêmico da vida*, como se pode deduzir dos pensamentos de Buoro (2002): o pensamento sistêmico, multidimensional, na medida em que constitui a extensão do eu e a organização das relações com o mundo, deve ser buscado pelo ensinante sensível, para que possa realizar uma educação que leva em conta aspectos subjetivos e cognitivos, que constroem, coletivamente, os conhecimentos/saberes que vão repensar as suas próprias ações e dos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Enquanto o ser humano se pautar em ações feitas dicotomizadamente, em que cada um – ensinante e aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – não

compactue de ações e responsabilidades, é impossível conviver nessa rede de processos contínuos de intenções, significados e práticas dialógicas, pois, "todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos" (MORIN, 2001, p. 24).

Esse tipo de conhecimento privilegia a *educação pelo/para o sensível* em um processo construtivo que estabelece uma nova forma de lidar com o aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* que pressupõe um olhar por inteiro e não de forma fragmentada, isolada e individualizada. Priorizando-se a sensibilidade em uma proposta metodológica respaldada pela interculturalidade, bem como, por aquelas alicerçadas na educação que busca a formação de uma nova e crítica percepção, que, ao mesmo tempo, reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade, é que se chegará à construção do *saber com sabor*, conseguindo, pelo mesmo autor (2001, p. 25), "reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana".

Seguindo os pensamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries: Arte (1998), pode-se inferir que o sensível é fundamental, básico e enriquecedor das práticas educativas do cotidiano, sobretudo quando se percebe o crescimento/desenvolvimento e o amadurecimento do aprendente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em seu percurso criador. Assim sendo, o conhecimento sensível abre perspectivas para que esse aprendente tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a sensibilidade ensina que as experiências pessoais geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo o momento, ser flexível. Isso significa que sensibilidade e cognição, criatividade e conhecimento são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

É necessário, portanto, nas ações educativas da relação ensino/aprendizagem, a substituição de um pensamento que isola e separa por outro que distingue e une; de um pensar limitado, redutor e excludente por um complexo, abrangente e includente. Esta abordagem faz parte do axioma contemporâneo, da *educação pelo/para o sensível* uma vez que o ser humano precisa lidar com várias situações e outros seres humanos ao mesmo tempo e em um tempo vivido e sentido muito mais rápido do que parece ser. Assim, para Morin (2001, p. 92-93)

[...] o pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

A visão cartesiana da mente vem sendo substituída pela *concepção sistêmica da vida*, percebendo a mente e a consciência como processos. O estudo que aborda *o pensamento sistêmico*, também conhecido como *a ciência da cognição*, tem ampliado e transformado as ideias de transdisciplinaridade na relação ensino/aprendizagem com os aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. O paradigma central desses estudos é a identificação da cognição e do processo do conhecimento como maneiras de viver.

Segundo Maturana e Varela (1980), a cognição é a atividade que garante a autogeração e a autoperpetuação das redes vivas porquanto é o próprio processo de vida. A atividade organizadora dos sistemas vivos é uma atividade mental em todos os níveis. E nas palavras de Capra (2002, p. 53),

[...] a relação entre mente e cérebro, portanto, é uma relação entre processo e estrutura. Além disso, o cérebro não é a única estrutura através da qual opera o processo de cognição. Toda estrutura do organismo participa do processo cognitivo, quer o organismo tenha um cérebro e um sistema nervoso superior, quer não.

Para Maturana e Varela, as mudanças estruturais do sistema constituem atos de cognição. À medida que especifica quais as perturbações do ambiente que podem desencadear mudanças, o sistema especifica a extensão do seu domínio cognitivo; ele constrói um mundo. A vida e o processo cognitivo são inseparáveis da atividade mental. A cognição envolve todo o processo, incluindo a percepção, as emoções, a intuição, a criação e o comportamento humano nos aprendentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*: o conhecimento sensível.

Destarte, neste capítulo volvi minha atenção para o sensível olhar pensante, como um sentido ontológico derivado de uma inteligibilidade que o vincula a outras esferas da experiência científica do conhecimento. Para tanto, esse olhar é uma atividade representacional – de natureza mental, marcado pela intencionalidade e senhor de atributos como: a) comporta uma dimensão cognitiva que não se distingue inteiramente do conhecimento sensível; b) está assentado na percepção afetiva/intuitiva do mundo, como uma abordagem científica/reflexiva que realiza o equilíbrio, em sua complementariedade, entre o conhecimento sensível e o intelectual, alcançando, assim, o mundo que atua sobre o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, isto é, que afeta/obriga esse a ajustar suas representações a ele; c) entende a experiência de vida como entrega a uma conduta afetiva/intuitiva, que faz do vivido fonte de prazer/realização; d) compreende que o

objeto de sua atenção é dotado de características que a sociedade lhe concede não através de uma crença ou de um julgamento, mas por meio de uma percepção/intuição pensante: afetiva.

A atividade cognitiva, que é o suporte de base da percepção sensível, estabelece a distinção entre a apreciação – o estado afetivo causado pela atenção cognitiva – e o julgamento valorativo. Portanto, o primeiro tem um desempenho expressivo, destinado, principalmente, à atividade subjetiva e se manifesta por meio do ato de fala no qual a veracidade da suposição é implícita, o segundo possui um caráter argumentativo, que se manifesta publicamente no campo das disputas em torno do vivido.

Os fatos precisam ser alcançados por um olhar sensível da racionalidade como manifestação do fundamento transcendental dos seres humanos ou do surgimento de um modo de comunicação no qual a subjetividade individual e a universalidade da humanidade – a manifestação mítica – ressoem em harmonia. Portanto, entendo que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* percebe que essa atenção diferenciada apreende que o transformável é o que se desdobra/transfere na experiência do vivido, que o conhecimento sensível e o intelectual são centrais nessa intervenção e que a sua proficiência de maior valor consiste na harmoniosa interação dos mundos.

Em conformidade com o capítulo elaborado, a voz do Adolescente X vem se somar a todas essas vozes, ao dizer:

*"Em se tratando de relações interpessoais, afirmo, sem dúvida alguma, que o respeito, a sensibilidade e o afeto são, sim, figuras sentimentais protagonistas nelas, já que relacionamento algum, sendo esse verdadeiro e sadio, firmar-se-ia sem tais figuras, além da compaixão e da confiança. Seguindo a mesma linha de raciocínio, não vejo motivos justificados para que as Altas Habilidades/Superdotação sejam um empecilho para a formação de novos relacionamentos, mais uma vez, sendo esses verdadeiros e sadios. Porém, indo em direção ao foco da pergunta, ousou dizer que, em minha vida, enquanto portador de Altas Habilidades/Superdotação, como qualquer ser humano comum, precisei não só da educação de meus pais e da escola, bem como da vida. Nada disso é novidade, isso é certo. Todos nós temos problemas e experiências que gostaríamos de partilhar com o mundo, de deixar um legado, uma herança, seja ela de valor monetário ou de valor sentimental. Mais uma vez, não vejo motivos justificados para que as Altas Habilidades/Superdotação seja uma exceção a tal regra e, quanto ao aprendizado, infelizmente, muitas vezes, somos obrigados a 'apanhar' da vida para que ela nos ensine algo o qual refutamos em aprender, e uma coisa se tem certeza: o ser humano é incapaz de manter um relacionamento interpessoal com uma condição de codominância, é triste ter que afirmar isso, mas não há relação alguma que não esteja enquadrada na situação de dominante/dominado. É triste, é selvagem, mas é humano. Ignorando as formalidades, tenho simplesmente a dizer que o fato de um indivíduo ter Altas Habilidades/Superdotação não faz dele melhor ou pior que alguém, talvez com mais facilidades em certas áreas do conhecimento, mas jamais o colocaria em uma situação constante de dominado ou de dominador, sequer de divinização, como é frequentemente considerado."*

Enfim, o papel que atribuo ao sensível olhar pensante, nessa busca por uma ontologia do olhar, é o de abrir mundos dentro do mundo, não separados, mas em (inter)ação. Ou seja, essa percepção vai ao encontro das extremidades carregadas de tensões/articulações da função do conhecimento sensível e do intelectual desveladora da realidade, reivindicando que o primeiro deve encontrar sua fundamentação no processo comprovativo da práxis do mundo e seus intramundos, e o segundo, afetar-se pela subjetiva cosmovisão que se manifesta publicamente no campo das disputas em torno do vivenciado. Portanto, se o conhecimento sensível surgia no intelectual, muitas vezes, era apenas por um interstício, em um átimo, em um sopro de momento. Logo, o que muda não são as coisas, mas a focalização que se lança sobre o limite dos eventos vividos.



## CAPITULO II – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A GRÉCIA ANTIGA: A GÊNESE DO OCIDENTE



**Figura 10 – *Parthenon na Acrópolis de Atenas***

Nos quatrocentos anos que separam Homero de Aristóteles, foram produzidas quase todas as ideias-chave, os estilos literários e artísticos transmitidos às épocas e culturas posteriores.

*Moses I. Finley*

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências têm...

*Leonardo Boff*

A mitologia é o sonhar coletivo dos povos.

*Walter Boechat*

O mito é o nada que é tudo

*Fernando Pessoa*





Aqui – transpassado pela luz da tela do computador; translúcido de ideias, e ensimesmado pelas infinitas reflexões enoveladas nesta Tese – ponho-me à fabulação do capítulo, **O SENSÍVEL OLHAR PENSAnte SOBRE A GRÉCIA ANTIGA: A GÊNESE DO OCIDENTE**, onde o sensível olhar pensante se volve para a forte influência da cultura helênica que – desenvolvida entre os anos 2000 e 500 a.C. – atravessou séculos para chegar até os dias hodiernos.

As novas descobertas e conquistas das ciências e pensadores como Copérnico, Bacon, Descartes, Newton, Kant, Marx, Hegel, Aisten, entre outros tantos construtores dos fundamentos dos tempos/espacos (Pós)Modernos, fizeram a humanidade acreditar que as maravilhas celestes poderão se realizar na terra, pois a evolução da última geração é o norte do historiável, e o progresso passa a ser visão messiânica que determina o olhar de um amanhã de glórias, onde se exaure todo o sentido sêmico do tempo pretérito (GOERGEN, 2001). Legado herdado pela filosofia, artes plásticas, arquitetura, teatro, física, matemática, história, enfim, pelas muitas ideias e conceitos que determinam o mundo da ciência contemporânea.

Contudo, o ser humano, em sua evolução histórica, tem utilizado, muitas vezes, todo o legado científico/cultural como instrumento para dominar o outro. A racionalidade nua e crua dissociada do mundo da sensibilidade, percepção, intuição tem, como ferramenta de controle, servido ao despotismo do mundo capitalista que a globalização hodierna, erigiu.

A Antiguidade Clássica – segundo estudiosos como Calvino (2001), Canclini (2003), Cartledge (2002), Costa (1979), Funari (1995), Pereira (1970/1971), Brandão (1986), Eliade (1994), Jung (1993/2000) e Rivière (2000) – serviu de gênese para a edificação do mundo ocidental, e as contribuições dessa civilização ainda se fazem presentes na maneira de se *estar no mundo contemporâneo*. Portanto, é fundamental o estudo dessa cultura, pois, traz, em suas raízes psicossociocultural, a origem dos mitos, principalmente, o de Narciso, viés pelo qual, tomei como *helan vital* nesta diáspora helenística: a (Pós)Modernidade – espaço/tempo da construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Cultura que, segundo Nascimento (2011), ainda determina as inquietações existenciais, pois sem essa o ser humano estaria em segundo plano.

Assim seria a cultura ocidental caso a grega jamais tivesse havido: menos reflexiva e racional. Seríamos abalizados somente pela fé. Afinal, pensar nessa hipótese só é possível graças à cultura grega, já que a reflexão intelectual e o ser humano se confrontando com os seus limites nasceram no seio dessa tradição – herança gênica do ocidente.

Procurando impetrar a cosmovisão das primordialidades e buscando revelar a real realidade, o mito oferece tal riqueza que, para além de qualquer definição, permanece aquém do definível. Permite estabelecer a ponte entre o *ser que se esconde* e o que *se revela*, como evidenciou Heidegger (1978), em sua questão ontológica. Ou como diriam Campbell & Moyers (1990, p. 5):

[...] aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. (...) Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos.

Revelação primordial de uma determinada cosmovisão, segundo Campbell & Moyers (1990, p. 1), a *imaginação humana* é uma totalidade indizível que relata narrativas sagradas, propõe arquétipos e paradigmas de comportamento, projeta o humano em um tempo/espaco atemporal/aespacial e indimensionável, define os limites intransponíveis da consciência e as significações que estabelecem a existência dos seres humanos nesta *Grande Nave Mãe Terra*, porque para Boechat (2008, p. 19):

Os trabalhos de Malinowski deixaram clara a noção fundamental do mito vivo nas sociedades tribais. Há uma importância essencial da mitologia na organização da vida diária dessas culturas. Sem o mito, essas sociedades simplesmente não se organizariam. O nascimento, a infância, o casamento, a caça e a guerra, o comércio e a morte, todas as atividades, enfim, são ritualizadas e mitologizadas para ganharem sentido.

Em seus estudos, Jung (1986) revela um ser humano muito mais submisso a estas alegorias, pois as atitudes e as condutas são intensamente influenciadas por elas. Mensagem capaz de auxiliar o ser humano a suprimir a distinção despótica entre o homem primitivo, para quem os mitos ou símbolos são componentes naturais do dia a dia, e o (Pós)Moderno, pouco ou nenhuma significação pode neles descobrir. Mas que, contraditoriamente, embrenha-se em uma teia de mitos consumistas e preconceituosos da racionalidade destes tempos hodiernos.

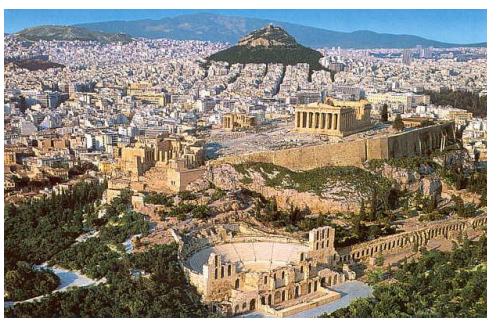
Os estudos de Brandão (1986) e Cavalcante (2003) trarão relevantes colaborações para a Tese que hora se constrói, quando se quer estabelecer caminhos desenhantes para novas explicações do mundo e do ser humano, especialmente, do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Desta forma, buscarei, no entrecruzamento, um ponto equidistante entre fábula e razão, a voz que narra e a que explica, *lógos* e *mythos*; pois duas metades da elocução, duas funções fundamentais da vida e do espírito.

Ainda seguindo os pensamentos de Brandão (1986), o mito é narrativa verdadeira da história como realidade total no início dos tempos – *illo tempore*; portanto, uma criação que (des)vela a maneira como algo inexistente, passou a existir – torna-se verbo, imagem que coíbe os acontecimentos no coração do *homo sapiens*.

Destarte, o mito como sensível desenho cinzelado pelo coletivo, perpassado de geração em geração, relata um entendimento do mundo. Consequentemente, torna-se, incorporando uma terminologia usada por Saussure (1939), uma *parole*, palavra desvelada, falada, vivenciada pelos gestos e não pelo inteligível, elaborado; congruente imagético ou arquetípico, caroso – marca a ferro quente colocado em animais – abrolhado no sensível coração humano, antes, mesmo, de se desenhar como narrativa. Como bem conceitua Eliade (2002, p. 16):

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem (...) de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje – um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras. Se o mundo existe, se o homem existe, é porque os entes sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no princípio. (...) para o homem arcaico, o mito é uma questão da mais alta importância, ao passo que os contos e fábulas não o são. O mito lhe ensina as “histórias primordiais” que o constituíram existencialmente, e tudo que se relaciona com sua existência e com seu modo de existir no Cosmo que o afeta diretamente.

Enfim, um estudo que quer explicitar a condição do homem contemporâneo, quando, primeiro, descreve a travessia como processo historiável que insere e contextualiza a espécie humana neste mundo titânico da (Pós)Modernidade, das enormidades sem fim e, em segundo, desnuda a alma humana dentro dessa sociedade narcísica, permissiva e hedonista; apontando, afinal, pelo viés do Mito de Narciso, para a busca do sentido da vida para o adolescente com característica de *Altas Habilidades/Superdotação*.



**Figura 11 – Atenas**

## 2.1 Grécia: berço da cultura ocidental

a cultura nasce quando a essência das coisas se revela ao homem, quando,  
disposto a abandonar-se, o homem se deixa arrebatado por esta essência.  
É • isto o que permite ao homem o jogo da realidade

*Fronobius*

Visível para o espírito é apenas o que para ele se mostra numa determinada configuração;  
mas qualquer configuração determinada do ente procede antes de mais nada de  
uma determinada espécie e maneira de ver,  
de uma atividade real outorgadora  
de forma e de significação

*Cassirer*

Nos mananciais, onde beberam os sábios gregos da Antiguidade Clássica, a cultura ocidental tem a sua genealogia profundamente imersa. A civilização grega da daquela época realizou, de fato, uma mutação cultural de tamanha dimensão que afetou todas as áreas dos conhecimentos/saberes, e abalizou a imensurável ruptura apurada na história dos axiomas. Extrusão que transformou *ad aeternum* os caminhos desenhantes da evolução cultural do ocidente: presentificação de uma Grécia *illo tempore* que, até a contemporaneidade, o universo científico mais não fez que trilhar. Reitera Vernant (1990, p. 443) ao dizer:

As cosmologias dos filósofos retomam e prolongam os mitos cosmogônicos. Dão uma resposta ao mesmo tipo de pergunta: como pode emergir do caos um mundo ordenado? Utilizam um material conceitual análogo: por detrás dos “elementos” dos jônios, perfila-se a figura de antigas divindades da mitologia. Ao tornarem-se “natureza”, os elementos despojaram-se do aspecto de deuses individualizados; mas permanecem as potências ativas, animadas e imperecíveis, sentidas ainda como divinas.

Desde os gregos da Antiguidade Clássica, o ser humano tem vivido uma humanidade que quase não se alterou em sua evolução diacrônica. A cultura grega, que percorreu mundos, denominada cultura helenística, no século XV, com a conquista de Bizâncio pelo Império Otomano, principia a sua grande diáspora para a Europa, chegando à (Pós)Modernidade de maneira intensa, e se assim não tivesse acontecido, o ocidente não seria o que o sensível olhar pensante vislumbra hodiernamente.

Uma ampla transformação, segundo Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), inicia-se no século VI a.C.: ciência e mitologia encetam caminhos díspares. O transcendental ausentar-se-á das explicações edificadas para os infinitos acontecimentos da natureza, nas quais as divindades passam a ser categoricamente secundárias.

Nesse ínterim, a civilização grega já tinha desenvolvido paradigmas, que não obstante, na contemporaneidade, possam parecer pueris e estranhos, desenhavam, de certo modo, um arquétipo de entendimento científico que não era de todo banal, introduzindo argumentos lógicos/racionais apoiados no conhecimento empírico alcançado no quotidiano.

Em Aristóteles (1988), é possível reconhecer que os principais pensadores gregos são os primeiros a tentarem substituir os implexos conhecimentos/saberes mitológicos, pela empírica observação sistematizada do Universo. As inquirições fundamentais mudam o seu abordar, pensar e refletir, passando a ser racionais. Porém, para a edificação desta Tese, um resgate imprescindível do mito se faz necessário, pois filósofos da contemporaneidade estão sempre a resgatar os mitos. Moniz (2007, p. 3) corrobora quando diz:

O motivo de tal visão começa, na realidade, com a passagem do pensamento mítico, de Homero e Hesíodo, para o pensamento filosófico-científico, que se dá com os pré-socráticos (principalmente os da escola jônica, como Tales de Mileto e Xenófanes de Cólofon). Estes se lançaram na busca de uma explicação do mundo natural, a (phýsis), baseada essencialmente em causas naturais. Desse modo, as narrativas míticas começaram a ser desvinculadas da ‘nova realidade’.

Enfim, a (Pós)Modernidade é um tempo/espço onde o Mito de Narciso – viés pelo qual volto o sensível olhar pensante sobre o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* como construtor da sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no outro – é revelador nesta compleição de si. Pois, desde a Antiguidade Grega, a presença do olhar e da imagem configuram relações reflexas. O fato de se ver refletido – como Narciso – enseja intensa mudança de significação no que se contempla no espelhamento (inter/intra)relacional da convivência coletiva/social. Portanto, o ser humano contemporâneo é conquistador de uma independência inspirada no eu, no individualismo. A mola mestra de todas estas (trans)formações pode ser buscada no universo mítico da civilização grega ou, segundo Brandão (2002, p. 38), nos núcleos míticos chamados “mitologemas”.

### 2.1.1 Raízes psicossocioculturais do ocidente

O mito – como orbe das primordialidades voltadas para a compleição ontológica dos entes – (des)vela uma totalidade indefinível que narra estórias sagradas, alvitra arquétipos paradigmáticos de comportamento, lança o ser humano e suas ações em um tempo/espço atemporal/indimensionável, determina as balizes intransponíveis da consciência e delibera as (re)significações que acolhem a vida humana nesta *Grande Nave Mãe Terra*. Aspecto que, a definição elaborada por Eliade (1989, p. 15), vem legitimar:

O mito narra uma história sagrada. Relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos inícios. Dito de outra forma, o mito narra como, graças aos feitos dos Entes sobrenaturais, uma realidade veio à existência, seja a realidade total - o Cosmos - seja um fragmento apenas: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. Portanto, trata-se sempre da narrativa de uma criação: relata como alguma coisa foi produzida, como começou a ser... Em suma, os mitos descrevem as diversas e às vezes dramáticas irrupções do sagrado - ou do sobrenatural - no Mundo.

Todas as acepções mitológicas, logo, são verossímeis, na medida em que totalidades volvidas para a elucidação da realidade capital que se aspira compreender. Diegeses que buscam, por um circuito de aspectos transversos, surpreender a real realidade da Cultura Grega como raiz psicossocial da gênese dos mitos.

Por esse motivo, intento adentrar o alegórico sentido sêmico deste universo, inquirindo determinados aspectos do mundo mitológico, como: o sentido e o alcance da cosmovisão e experiência míticas, a inquietação dos mitos pelas enigmáticas origens, a vida divina/majestosa desse mundo e as probabilidades de análise e entendimento do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* contidas nas revelações dessas narrativas. Como corrobora Eliade na transcrição de Crippa (1975, p. 84):

Toda criação, escreve ainda M. Eliade, brota de uma plenitude. Os deuses, os Demiurgos, os Ancestrais míticos, criam por um excesso de poder, por demasiada plenitude de energia. A criação resulta de uma super-abundância ontológica. Eis porque o mito, que narra esta ontofania sagrada, esta manifestação triunfante de uma plenitude de ser, torna-se o modelo exemplar de todas as atividades humanas.

O juízo do arcabouço cultural da civilização grega da Antiguidade Clássica não pode estar dicotomizado das suas raízes. Revivendo o tempo pretérito das origens, os mitos não só alvitram, mas conservam o estilo identitário da vida. Ao guardar os influentes ideais arcaicos de uma concepção cultural, fecundam os reais e mais importantes episódios da tradição helênica.

Como arquétipos arraigados em uma determinada cultura, os mitos proporcionam caminho desenhante singular para a análise de determinadas contribuições do mundo das procedências; garantem que o psicossociocultural, em sua significação última, seja instituído por uma mundividência que define e adsorve as probabilidades historiáveis, escrevíveis de um povo.

O ser humano, dessemelhante de todos os demais seres, projeta e erige o universo no qual existe conforme suas ideias, necessidades e oportunidades: é criativo. Processo de criação que principia no exato instante em que se sente estabelecido em um mundo de

significação instaurada, ou seja, o mundo da cultura, no qual se vê no reflexo espelhar de suas (inter/intra)relações. Existe, portanto, uma bagagem primordial que nasce com ele e o define antes de qualquer concretização historiável: sua condição humana expressa por meio de formas simbólicas – significações e valores postos e constituídos por uma anterioridade irrefutável. Como confirma Eliade na escrituração de Crippa (1975, p. 171):

O mundo fala ao homem e para compreender esta linguagem é suficiente conhecer os mitos e decifrar os símbolos... O mundo não é uma massa opaca de objetos arbitrariamente lançados em conjunto, mas um cosmos vivo, articulando e significativo.

A cultura é a estrutura que possibilita ao humano ser o que é e que, a partir de acordos tácitos, adequa-se à inteligência e volição desde o primeiro homem. Os mitos presentificam indiscutível ancestralidade que avaliza e ampara as dessemelhantes compleições na construção diegética dos episódios paradigmáticos que constituem a gênese do mundo, do ser humano, das coisas e dos acontecimentos intramundanos. A vida divina/majestosa, que descrevem, é primordialidade irretorquível, mitologemas, porque dela insurrecionam os arquétipos do *ser*, *estar* e *agir* como integração simbólica que esteia alegoricamente a vida. Os mitos, para Moniz (2007, p. 33):

Eram responsáveis não só pela educação e conduta desses povos, servindo como guias para uma vida segura, afastando quaisquer sentimentos de negação da existência, provenientes de uma real impotência em relação à supremacia das intempéries, doenças e morte.

Na primordialidade arquetípica está o centro radical que viabiliza o nexos de receies, temas que avalizam o pensável, dizível, factível e imaginável de uma abrolhada cultura. Nem a consciência, segundo os pensamentos de Silva (1966), seleciona sua mundividência, é a anterioridade metafísica do *Ser* que volve a consciência em direção à sua historicidade.

A cultura é a probabilidade de ser, e, a grega é o berço da civilização ocidental, pois a Grécia *illo tempore* antecede qualquer concretização, precisamente porque todo gesto humano está ensimesmado em uma anterioridade que não só o tornou possível ontologicamente, mas o direcionou exatamente para a forma que avocou desde a sua elementar manifestação: essa probabilidade historiável que tem uma lógica primordial/originante do *Ser*. Reitera novamente Eliade na transcrição de Crippa (1975, p. 84) quando afirma que o ser humano: “Encontra nos mitos os modelos exemplares de todos os seus atos. Os mitos asseguram que tudo o que é por

ele feito ou que ele pretende fazer, foi já feito, no início do tempo, *in illo tempore*. Os mitos constituem a suma do saber útil".

O interstício para a cultura ocidental e a compleição dos arquétipos de todas as consumações abrolham como conjectura mítica. Ao tomar consciência de si, o ser humano se vê no reflexo espelhar de um mundo já implantado e instituído – o que o grande estudioso das culturas, Frobenius (1952), designa de paideuma: essa probabilidade última, que desenha a fisionomia, o húmus profundo das realizações historiáveis e conscientes como expressão do espírito humano no horizonte do tempo.

Os arquétipos, mesmo após milênios, impõem relação espelhar com a essência originante e significativa de *ver e sentir; pensar, agir e fazer* no mundo. Formas que integram, inconscientemente, uma mundividência única e paradigmática que avaliza a unidade anímica e significativa da civilização, como aparições psicossocioculturais que afiançam a inexaurível universalidade das culturas e fundam um estilo particular – aqui, o sentido da vida para o adolescente com característica de *Altas Habilidades/Superdotação* como processo de *individualização* na construção da sua autoimagem.

Há sempre um *elan vital* que não só sustém e assevera as mundividências, mas confere coesão às tão diferentes construções de autoimagem. Sem isto, tudo seria ininteligível para as culturas. A realização historiável das diversas civilizações tornar-se-ia um encadeamento desconexo, causada pelo simples acaso, sem um princípio uno que remeta ininterruptamente o *feito* ao *factível*, ou seja, aos arquétipos, às conjecturas psicossocioculturais.

Impossível, no entanto, é dizer que todos os feitos – que compõem os acontecimentos historiáveis do Egito, da Grécia, de Roma, dos povos germânicos e dos povos ocidentais posteriormente à cristianização do mundo greco-romano-germânico – são uma ingênua e acidental coincidência, mera casualidade. Os arquétipos proporcionam essas ilimitadas probabilidades de *ser* porque nenhuma dessas formas atingidas esgota as possibilidades míticas do vivido.

Por este motivo, inquirir – pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro* – é ir além dos conceitos racionais esquadriados apenas ao delimitante campo da razão – díspare do sensível olhar pensante que busca uma ontofania do *ser*, como Crippa (1975, p. 108) nos descreve: "uma manifestação vitoriosa da plenitude de ser".



Enfim, as imagens primordiais guardam a riqueza da exemplaridade gênica do real das conjecturas psicossocioculturais que, *ad aeternum*, é o que é em todas as formas criadas. Neste sentido, volto meu olhar para os mitos como linguagem apropriada ao arcabouço das ultimidades ontológicas do *Ser* – garantia de todas as realizações futurantes abertas a uma inteligibilidade/sensibilidade superior e (trans)ôntica.

### 2.1.2 Grécia: nicho mitológico ocidental

A exemplaridade alvitada nos mitos não é fruto gratuito da imaginação fecunda dos povos primitivos, mas vivência do real verificável no nível especial da consciência: o da revelação da verdade do *Ser*. Reflete a estrutura da consciência, onde a psicologia, especialmente depois de Jung, procura estabelecer as dimensões que ultrapassam a simples constatação/descrição dos fenômenos psicossocioculturais historiáveis no psiquismo do ser humano cultivado pela cultura grega, a filosofia e a ciência.

Jung conduz, portanto, sua inquirição para o inconsciente – a alma obscura – alicerce desse psiquismo consciente, onde os arquétipos estão resguardados como conjecturas psicossocioculturais que possibilitam a existência dessas imagens primordiais. Ou como corrobora Eliade (2008, p. 334) ao dizer: “... A função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas...”

A consciência nasce atrelada aos arquétipos, os quais proporcionam as infinitas probabilidades da vida consciente. O real é sempre precedido por uma ultimidade sêmica possível: o seu *estar-no-mundo*. A significação surge da acomodação entre o entrecruzamento do *dito* e do *dizível*, do *feito* e do *factível*, do *pensado* e do *pensável*, isto é, entre a realidade e o padrão que a faz admissível. Os mitos, inequivocamente, (re)velam que essa consciência, em seus momentos gênicos, abriga todos as aparências plausíveis das determinações ônticas que permanecem em todas as culturas existentes.

Os arquétipos, no inconsciente – como alicerce do psiquismo consciente – correspondem a uma incidência irrefutável do *Ser*. A consciência cria e é criada, ao mesmo tempo, pelo mito que desenha caminhos para o olhar sobre o mundo: viés pelo qual olho a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, nas relações educacionais como reflexo no *outro* – região que não viabiliza alvitre, já que ninguém arquiteta o mito, mas todos o inventam a partir da (re)velação inicial do mesmo.

A fabulação do humanamente historiável em uma descrição com significação supõe uma consciência dotada de arcabouço capaz de valorar as múltiplas informações que

compõem a narração mítica. A consciência mítica é a probabilidade radical do olhar sobre o mundo (co)relacionar terra e céu, acontecimentos do tempo pretérito, presente e futurante, pessoas e grupos e uma participação conjunta de (inter/intra)relações que envolvem a vida do ser humano em todo e qualquer tempo/espço.

Não há, por isso, incongruência ou aversão insanável entre a lógica dos primitivos e dos civilizados. Pode haver, e de fato existe, distintos modos de ver e de valorar os episódios, oposição que se revigora no transcorrer do tempo. Os princípios da construção da autoimagem, acontraditórios e de razão aceitável, são validados pela estrutura permanente da consciência inteligível; pois, instâncias insuperáveis e irreduzíveis tanto nos povos das origens como nos seres humanos hodiernos. Para Eliade (2008, p. 372):

Os mitos cósmicos e toda vida ritual apresentam-se assim como experiências existenciais do homem arcaico: este não se perde não se esquece de si como 'existente' quando se conforma com um mito ou intervém em um ritual. Pelo contrário, ele reencontra-se e compreende, porque esses mitos e rituais proclamam acontecimentos macrocósmicos, quer dizer, antropológicos e, em última instancia 'existenciais'.

Os arquétipos coletivos, de que fala Jung, não são apenas conjecturas *illo tempore* fundantes dos desenhos culturais, mas proposições constituintes presentificadas na atividade consciente. Há neles uma maneira *ad aeternum* do olhar sobre o *mundo*, o *sentir*, o *valorar*, o *viver* e o *organizar* caracterizador das culturas como nicho vital do mito que abaliza as aparições compondes dos diversos povos: tudo o que é plausível ser/fazer historiáveis, desde a afirmação primeira da individualidade até as mais implexas laborações psicossocioculturais cultivadas nas (inter/intra)relações com o outro.

Enfim, a cultura é uma realidade viva, ou um contíguo de fatos ordenados. Assim como o ser humano presentifica esta vívida tradição, destarte essa coexiste na interioridade de sua consciência; processada, contudo, em um clima emocional: único adequado ao mundo instaurado pelos mitos. Por isso, a cultura grega, para o ocidente, é a consciência humana, nicho vital onde o mítico está presente não como alusão literária, artefato decorativo, mas como configuração criadora, a (re)velar a outorga sêmica primordial que gera as prestezas conscientes.



Figura 12 – Os Doze Deuses Gregos

## 2.2 Mito: o desenvolvimento da consciência humana

Não seria demais considerar o mito a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmos penetram nas manifestações culturais humanas.

*Campbell*

Desenvolver a fantasia significa aperfeiçoar a Humanidade

*Jung*

Para a compreensão do mito, como desenvolvimento da consciência, é imperioso um olhar histórico a partir de duas premissas: a exterior e a interior. A primeira, compreende o historiável ao qual estão inventariados os arquétipos – a cultura; a outra, os enigmas temporais, com os quais o período está consciente e/ou inconscientemente atrelado.

Os arquétipos edificam o inteligível atemporal/inespacial, independe da aparência que assumem: o alegórico se (trans)forma no transcorrer da ampliação da consciência – estado que tem conexão intrínseca, pelo viés do Mito de Narciso, com a construção da autoimagem que o adolescente com características de *altas habilidades/superdotação* erige, nas relações escolares como reflexo no outro, uma vez que a cultura ocidental se fundamenta no judaísmo e no cristianismo: a cultura helenística.

Os estudos junguianos sobre o inconsciente coletivo e sua substância formadora – os arquétipos: rudimentos basilares do pensamento e sentimentos humanos contidos nas reações subjacentes e determinantes da multiplicidade ilimitada das experiências individuais – é luz

inovadora incidindo na essência dos mitos. Ao pesquisar os motivos míticos que emergem dos sonhos, Jung (1981) perfilhou que esses são aparições espontâneas do inconsciente relacionadas ao estado coletivo da consciência de determinado período histórico: o *ego* grupal de uma dada cultura – reflexões ou imagem espelhar de certas conjunturas culturais da humanidade que sobrepujam percepções e antevisões abissais de ampliações futurantes do desenvolvimento da consciência humana. Como legitima Armstrong (2005, p.15) quando diz:

O homem antigo dava sentido ao mundo através dos mitos. Com a modernidade o homem perdeu sua capacidade de produção simbólica, passando esta a ter uma importância psíquica, uma vez que o inconsciente conserva essa capacidade. Deste modo, a ligação entre os mitos arcaicos e os símbolos do inconsciente é de grande valor para o trabalho analítico, uma vez que permite interpretar os símbolos tanto em seu aspecto histórico universal como no sentido psicológico, como veremos na relação simbólica entre a saga do herói e o desenvolvimento egóico. O desenvolvimento do ego e o mito do herói. O arquétipo do herói é algo muito presente na contemporaneidade. Nos filmes, novelas, livros, etc, as sagas heróicas são a todo tempo contadas e recontadas, o que demonstra seu aspecto estruturador da psique. Os desafios do herói representam a luta do desenvolvimento do ego frente às forças regressivas.

No mito do herói há o caráter, o grande homem em um encadeamento ininterrupto de episódios. O super-homem pode, portanto, ser considerado a antevisão de uma ampliação da consciência do *ego*, como em Narciso, um indício do movimento em direção à totalidade tácita e inata na psique humana: o processo de *individuação*. Como se o ser humano, nestes tempos (pós)modernos, tivesse que buscar o entendimento sêmico e/ou o nicho característico do seu próprio tempo/espaço, na amplificação da crescente consciência egoica que só se constitui a partir do real, pois a verdade nada mais é que a significação última da realidade.

Como arcabouço capital, entrecruzamento intenso de pensamento e vida, o mito é inteligibilidade ontológica que proporciona os arquétipos que causam as formas que individualizam e constituem o *vir-a-ser* humano, independe da volição individual. Não houve a diáspora da cultura grega apenas porque existiram os helenos. Ao contrário, por ter existido a possibilidade de ser heleno, é que houve a gênese da cultura ocidental: substrato basilar permanente desta efetivação psicossociocultural. Portanto, maneiras de se olhar o mundo a partir de conjecturas arquetípicas originais alvitadas aos seres humanos como espelhos reflexos de si mesmos e de seus vínculos com as demais civilizações.

Há, contudo, seguindo os pensamentos de Dammann (1962), uma dessemelhança fulcral entre a consciência do povo auroral e a do civilizado: o primeiro volta-se para si mesmo arraigado à natureza, pois dela ainda não se divorciou: o metafísico e a imanência, a objetividade e a subjetividade são realidades adicotômicas, enquanto que o segundo nem vive

do/no todo. O psicossociocultural entranha e enleva a consciência, origina estilos, constitui a significação última do historiável.

Assim, o comprometimento mítico de se erigir uma original e significativa unidade onde o desenvolvimento da consciência dos seres humanos – a despeito dos contrassensos e assimetrias da (Pós)Modernidade – pode ser vislumbrado, seguindo os pensamentos de Crippa (1975), por dois prismas distintos e complementares: o primeiro, pressupõe sobrepujar a dessemelhança dos seres em uma unidade sêmica arracional, porque a existência acontece na paixão, no desejo, nos sonhos e anseios; o segundo, compreender que os mitos são exemplaridades gênicos da vida conscienciosa.

Enfim, os povos são verossimilhanças culturais erigidas em uma ancestralidade exemplar que se (des)vela nas distintas possibilidades de ser dos valores. Portanto, o mítico antecipa a singularidade que causa as significações dizíveis: consciência humana que é a explicitação dos sentidos originais, (re)valados nos arquétipos mitológicos enovelados nos mitos arcaicos.



**Figura 13 – *Eco e Narciso***

### **2.3 O Mito de Narciso e suas versões**

[...] uma fênix que pode se inscrever, além da situação social na qual apareceu em outras épocas cuja cultura pode por sua vez exprimir de novo o conteúdo de um antigo mito.

***Martinon***

O sensível olhar pensante, reflexivo, agora, voltar-se-á para as múltiplas versões do Mito de Narciso que chegaram até a (Pós)Modernidade.



**Figura 14 – Eríalo e Niso**

### 2.3.1 Versão arcaica

Para a versão mais arcaica, o Mito de Narciso é uma narrativa moralizante dirigida aos adolescentes gregos da época, onde *Narciso*, por causa da sua arrogante soberba e insensibilidade, foi punido pelos deuses por ter recusado a seus pretendentes masculinos.

O jovem mancebo *Ameinias*, nesta versão, amou a *Narciso*, mas foi rejeitado cruelmente por ele. Para logr -lo, *Narciso* lhe entregou uma espada, que *Ameinias* utilizou para seu suicídio ante as portas da casa de *Narciso*, enquanto rezava   deusa Nêmesis – deusa grega, personifica o da vinga a, pedindo-lhe para que esse, um dia, viesse a conhecer a dor do amor não correspondido.

Esta maldi o se realizou quando *Narciso* se apaixonou pela sua própria imagem refletida em um olho-d' gua. Seduzido, o formoso jovem não se deu conta de que se tratava dele mesmo. Entristecido, por ter sido rejeitado, *Narciso* cometeu suicídio com sua própria espada e seu corpo sofreu a grande modifica o: metamorfoseou-se em flor.



**Figura 15 – Lenda de Narciso**

### 2.3.2 Versão grega

Na mitologia grega, *Narciso* era um jovem versado por sua grande beleza. Tanto donzelas como jovens mancebos se apaixonavam por ele, mas ele rejeitava tais galanteios. Entre as jovens donzelas feridas por seu amor estava a ninfa Eco, que tinha desagradado à deusa Hera. Por isso, esta lhe condenara a repetir as últimas palavras daquilo que se lhe dissesse, tornando-se, assim, inábil para falar a *Narciso* de seu amor.

Em certo dia, quando *Narciso* estava a caminhar pelo bosque, acabou se afastando de seus colegas. Ao ouvir barulho na mata, perguntou: “Há alguém aqui?”. *Eco* contente respondeu: «Aqui, aqui». Incapaz de vê-la oculta entre as árvores, *Narciso* gritou-lhe: “Vem!”. Em seguida *Eco* respondeu: “Vem, vem!”. Daí, esta saiu dentre as árvores com os braços abertos. Ele cruelmente negou-se a aceitar o amor dela, o que a tornou triste, desolada, escondendo-se em uma gruta, consumiu-se até que só sobrou sua voz.

Para castigar a *Narciso*, Nêmesis fez com que esse se apaixonasse pela sua própria imagem refletida em uma fonte. Em uma contemplação absorta, incapaz de se separar de sua imagem, acabou tragado pelas águas. No lugar onde seu corpo tinha caído, cresceu uma formosa flor, que fez honra ao nome e à memória de *Narciso*. Para finalizar estas versões, trarei, no próximo subtítulo, a mais conhecida delas: a romana.



Figura 16 – *Eco e Narciso*

### 2.3.3 Versão romana

Roma deu à (Pós)Modernidade a versão mais divulgada/conhecida do mito: a de Ovídio (1983), que viveu entre os anos 43 a.C. – 18 d.C., respeitado como o mais antigo narrador e o primeiro a entrecruzar a narrativa de *Eco* e *Narciso* à antecedente: do vidente-cego Tirésias. Cito-a na íntegra, em sua forma canônica, para buscar, acima de tudo, uma maior compreensão do mito sem as intermináveis interposições com suas inumeráveis

variantes que advieram no transcurrir do tempo, ou seja, o mito vivo, em equidade da evolução natural dos arquétipos inventariados às alegorias narcísicas (BRANDÃO, 2002).

A narrativa se principia, segundo nos conta o mesmo autor (2002), com o encontro da ninfa *Liríope* e *Tirésias* – feiticeiro que possui o dom da *manteia*, da adivinhação; um *uates*, profeta, dotado de *uaticinium*: o poder da profecia – por estar em busca de uma resposta em relação ao futuro de seu filho *Narciso*. Reconhecido por todas as cidades da Beócia, o mago-cego respondia, irrepreensivelmente, àqueles que o procuravam.

A primeira a pôr à prova a veracidade de suas predições foi *Liríope*, a quem **Céfiso** – o deus-rio – abraçou em sua correnteza coleante e a violou, por se sentir atraído, enquanto a trazia cativa em suas águas, concebendo um filho com ela.

Na época adequada, a bela ninfa deu à luz um menino, a quem uma ninfa amaria mesmo como um jovem vaidoso, e lhe deu o nome de *Narciso*. No nascimento deste, ela pressentiu que a beleza do mesmo seria um dia sua ruína. Preocupada pelo bem-estar de seu filho, *Liríope* decidiu, então, consultar a *Tirésias*, onde tudo começou, sobre o futuro de seu filho, o qual vaticinou, profetizou que *Narciso viveria até uma idade avançada desde que jamais contemplasse a própria imagem, sua própria beleza*.

A ninfa, cautelosa que era, cuidou de seu filho, nunca deixando que ele se visse. Por muito tempo, as palavras do adivinho pareciam assêmicas, sem sentido/significação. Mas o que sobreveio mostrou-lhes o acerto – o trágico modo como o rapaz morreria, a intrigante e alucinada paixão. Pois *Narciso* alcançara seu décimo sexto ano e podia ser tomado, quer como um garoto ou como homem. Crescera arrogante, consciente de que muitos jovens e muitas donzelas por ele se apaixonariam; mas que pela forma esbelta, tão fria e presunçosa, os desprezaria, acreditando que não haveria alguém suficientemente belo para lhe tocar o coração.

Entre as jovens feridas por seu amor estava a ninfa *Eco*, uma grande tagarela, que incomodava tanto as pessoas com sua falácia que **Zeus** a usara para distrair sua esposa enquanto a traía. Quando Hera descobriu que esta ajudava a seu esposo, ficou tão furiosa que disse: “Essa sua língua, pela qual fui enganada, terá seu poder reduzido e gozará do mais ínfimo uso da palavra.” O que sobreveio a *Eco* confirmou a ameaça da deusa. Não obstante, *Eco*, efetivamente, repete as últimas frases de um discurso e devolve as palavras que ouve, fazendo com que nunca mais pudesse falar por vontade própria.

Em um dia de caçada a cervos, *Narciso*, vagando pelos campos, acabou perseguido por certa ninfa de intrigante voz, a retumbante *Eco*, que não podia ficar em paz quando os



outros falavam nem começar a falar enquanto alguém não lhe dirigisse a palavra, por isso, incapaz de falar a *Narciso* de seu amor.

Ora, *Eco* foi tomada de amor, apaixonou-se imediatamente e acompanhou o formoso jovem em segredo através dos bosques. Quanto mais o seguia, tanto mais se aproximava da forma de uma chama. Era como o enxofre que se consome rapidamente, incendiando-se a partir de uma chama que dele se aproxime. E, assim, aspirando dirigir-se a ele, embora soubesse que seria incapaz de falar primeiro.

Oh, quantas vezes pensou ela em chegar até ele, com palavras sedutoras e fazendo suaves súplicas ao mesmo! Mas sua natureza não lhe permitia isso nem que começasse a falar. Mas ouvindo o que seu coração dizia, ela se mostrou pronta a esperar os sons que pudesse transformar em suas próprias palavras.

Porém, quis o acaso que o rapaz, ali separado dos seus fiéis companheiros, ouvisse seus passos por trás dele e inquirisse: “Há alguém aqui?”. E *Eco* contente respondeu: “Aqui!”. Surpreso, ele olhou em todas as direções. E, desta maneira, seguiram falando, já que *Eco* só podia reproduzir a fala de outrem. Incapaz de vê-la oculta entre as árvores, com retumbante voz, então, ele exclamou: “Aproxima-te!”. E ela replicou: “Aproxima-te!”. Ele olhou para trás e, como não viu ninguém se aproximando, disse novamente: “Por que foges de mim?”. E ouviu em resposta, suas próprias palavras. *Narciso* parou, enganado pela voz que respondeu e disse outra vez: “Aqui nos encontraremos!”. *Eco*, que jamais repetiu um som com tanto prazer, disse: “Nos encontraremos!”.

E, para transformar suas próprias palavras em ação, saiu dentre as árvores, da vegetação para poder atirar seus braços em torno do pescoço ao qual desejava abraçar. Mas ele cruelmente negou-se a aceitar seu amor. Fugiu dela e, escapando, disse-lhe vorazmente: “Retire as mãos! Não me abrace! Que eu morra antes de conceder-te poder sobre mim!”. “Conceder-te poder sobre mim.”, disse ela e se calou. E ele, desejando que ela o deixasse em paz, evadiu-se, deixando-a sozinha.

*Narciso*, assustado com a característica dela, afastou-se dizendo que nunca encontrara alguém tão indigno de seu amor. Incapaz de responder, *Eco* voltou para sua caverna, chorando e sofrendo por causa de seu amor por *Narciso*. Assim como a desdenhou, desprezou outras ninfas das ondas ou das montanhas; e, da mesma forma, desfavoreceu a companhia dos homens, fazendo com que tantas outras dezenas de tantas jovens e rapazes sofressem por causa dele.

Assim rejeitada, desolada, arrependida, *Eco* fugiu para bem longe, recolheu-se à floresta, ocultando sua face envergonhada entre as folhagens e passou a viver, a partir de

então, em cavernas vazias. Mas ainda assim, desprezada, seu amor permaneceu e se transformou em desespero. Seus cuidados insones transformaram-se em formas desgraçadas. Tornou-se descarnada, enrugada e todo o viço no seu corpo se desmanchou no ar.

Com o coração partido, desdenhada e sofrendo muito, chorou e sofreu. O veneno da vingança, então, apoderou-se de sua alma e ela, elevando as mãos aos céus invocou **Nêmesis** e pediu: “Pois que possa ele amar a si mesmo e não obter aquilo que ama!”. A deusa ouviu sua justa oração e atendeu a petição da jovem, conduzindo *Narciso* a um sereno bosque onde havia uma clara fonte de límpida água prateada, à qual nenhum pastor ou cabra que se nutria nas encostas da montanha ou qualquer outro gado haviam chegado; a fonte cuja superfície perfeita jamais havia sido maculada por ave, besta ou galho caído, tão calma que parecia um espelho natural.

Havia grama cingindo toda a fonte, nutrida pela água próxima, assim como uma mata que jamais padecia sob o sol para aquecer o local. Lugar em que, em uma caverna próxima, vivia a ninfa *Eco*. Aliás, o que lhe restou: sua voz e seus ossos; depois, apenas a voz; pois dizem que seus ossos se transformaram em pedra. Hoje, vive escondida nas florestas e já não é vista nas encostas das montanhas; mas todos a podem ouvir, pois a voz, e somente a voz, ainda vive nas grutas, nos ocos dos espaços.

*Narciso*, nem um pouco tocado, emocionado, sentou-se na beira do lago, para sorver de sua água. Enquanto tenta abrandar a secura em sua boca, outra sede o acomete e, como havia planejado **Nemêsis**, ao ver seu belíssimo rosto pela primeira vez, apaixonou-se, no mesmo instante, pela sua imagem, sem perceber que o que vislumbrava no lago era ele mesmo. Ele sorria, e sua imagem também, mas como nunca se havia visto em um espelho, não impetrava porque seus lábios só tocavam a água quando tentava beijar os lábios daquele que via. Enamorado como estava pela visão da esplêndida forma que via, ele caiu de amores por uma esperança sem substância e acreditava ser substância o que não passava de sombra.

Olhava, em um mudo extasiado, para si mesmo, e ali se deixava ficar, imobilizado, com a mesma expressão, como se fora uma estátua esculpida no mármore. Estendido no solo observava seus próprios olhos, estrelas gêmeas, e seus cabelos dignos de **Baco** – deus do vinho, da ebriedade, dos excessos, especialmente, sexuais, e da natureza e **Apolo** – deus **grego** da beleza, da luz e da juventude; analisava suas bem talhadas formas, seu pescoço de marfim, a gloriosa beleza de seu rosto, o rosado combinado à brancura da neve; enfim, tudo aquilo que nele provocava era, por ele mesmo, admirado.

Inadvertidamente, ele se desejava a si mesmo; louvava o que via e era a si próprio que ele exaltava; e, enquanto buscava, era caçado; era, a um só tempo, causa de amor e ardoroso

apaixonado. Quantas vezes ofereceu vãos beijos à enganosa fonte; lançou os braços na água buscando abraçar o pescoço que ali via e, não obstante, não segurava a si mesmo neles! Ele não sabia o que via, mas ardia de amor pelo que vislumbrava e a mesma ilusão zombava dos seus olhos e os enfeitiçava. Ó, jovem, apaixonadamente tolo, porque buscavas, de balde, abraçar uma imagem fluída? O que procuravas não estava em parte alguma; mas, desse as costas e o objeto do seu amor já não existiria. Aquilo que contemplavas não passava da sombra de uma imagem refletida e nada tinha de substância. Contigo ela veio, fica e vai – se puderes ir.

Desesperado, *Narciso* enfiou os braços na água, na esperança de puxar o corpo que na verdade não existia. Ele chorava e a imagem na água o imitava. Passou a não comer nem beber, só ficava olhando a própria imagem, entorpecido de tanto amor e tristeza. Sofria agora o que ele mesmo causou a *Eco* e a dezenas de outras donzelas e jovens.

Não havia alimento ou descanso que dali o afastasse; e ele, estendido na sombreada grama, fitava a falsa imagem com olhos que não podiam olhar aquilo que os preenchia e, por seus próprios olhos, perecia. Elevando-se um pouco, e estendendo os braços na direção das árvores, lamuriava-se: “Alguma de vós, ó árvores, teríeis um dia amado tão cruelmente quanto eu? Sabeis do que falo, pois tendes sido o conveniente abrigo de tantos amantes. Lembrai-vos, nas idades pretéritas – pois é de século vossa vida –, de alguém tão arrebatadoramente apaixonado? Estou enfeitiçado e vejo; mas aquilo que vejo, e que me enfeitiça, não posso alcançar – tão grande é a ilusão que merece meu amor. E, para tornar mais cruel meu sofrimento, não um poderoso oceano, uma longa estrada ou cadeias de montanhas nos separam; somos apartados por uma tênue barreira de água.”

E *Narciso* enlouquecido de amor continuou: “O próprio objeto do meu amor está ávido por ser abraçado. Pois, sempre que estendo os meus lábios na direção da luminosa onda, ele, com a face levantada, tenta chegar com seus lábios aos meus. Diríeis que ele pode ser tocado – tão frágil é a barreira que nos separa os corações apaixonados. Quem quer que sejas, vem até a mim! Por que, jovem ímpar, escapa-me? E para onde vai quando luto por alcançá-lo? Por certo, minha forma e minha idade não merecem teu desdém e a mim amaram as ninfas. Ofereces alguma esperança com teus amáveis olhares e, quando estendi meus braços, também estendeste os teus. Quando sorri, sorríste; e, muitas vezes, vi, quando chorei, as lágrimas que corriam de tuas faces. Responde aos meus apelos com maneios de cabeça e suspeito, diante dos movimentos de teus doces lábios, que também respondes às minhas palavras, mas com palavras que não me chegam aos ouvidos. ‘Oh! Eu sou ele! Eu o senti, conheço agora minha própria imagem.’ Ardo de amor por mim mesmo; eu mesmo provoço as

chamas e sofro o seu efeito. Que devo fazer? Devo cortejar ou ser cortejado? E, afinal, para que fazê-lo? O que eu desejo eu tenho; a própria abundância da minha riqueza me faz mendigo. ‘Oh! Se eu pudesse ser separado do meu próprio corpo! E, estranho desejo de amante, gostaria que aquilo que amo estivesse apartado de mim! E o sofrimento me tira as forças; mas tenho ainda alguma vida e me vejo privado dela em plena juventude. A morte nada é para mim, pois na morte ficarei livre dos meus problemas; eu gostaria que aquele que é amado pudesse viver mais; mas, nessa situação, devemos morrer juntos num único fôlego.’”

Tendo falado, *Narciso*, um tanto desesperado, voltou-se para a mesma imagem. Suas lágrimas turvaram a água e, tênue, desapareceu a imagem na água perturbada. E ele, vendo-a partir assim, exclamou: “Oh! Para onde vais? Fica aqui, e não abandones aquele que te ama, ó cruel! Que eu ainda possa fitar aquilo que não posso tocar e possa, ao fazê-lo, sentir minha infeliz paixão.”

Enquanto se lamentava nesses termos, ele despiu seu manto e golpeou o peito nu com pálidas mãos. Seu peito, quando golpeado, exibiu um delicado rubor; tal como as maçãs, embora parcialmente brancas, exibem um rubor em grande parte ou como uvas, pendentes dos cachos, que apresentam um tom púrpuro quando ainda não amadureceram. Tão logo viu isso, quando a água voltou a ficar límpida, ele não mais suportou; e assim, como a cera amarela se derrete ao mínimo calor, e brancas gotas de orvalho se dissolvem ao quente sol da manhã, assim, também, *Narciso*, esgotado pelo amor, desmanchou-se, e foi consumido, pouco a pouco pelo seu fogo oculto. Ele já não tem o róseo combinado ao branco, nem a força e o vigor de outrora, nem aquilo tudo que era tão prazeroso ter nos braços; pouco lembrava sua forma, aquela que *Eco* amou tão ardentemente. Mas *Eco*, quando o viu, embora ainda irada e pouco disposta a perdoá-lo, sentiu pena dele; e, toda vez que o pobre jovem dizia “Ai!”, com as mãos golpeando o peito, ela lhe devolvia os mesmos sons de pesar. Suas últimas palavras, ditas quando ele ainda fitava a familiar fonte, foram: “Ai, querido rapaz, amado em vão!”, e o lugar lhe devolveu suas próprias palavras. E quando ele disse “Adeus!”, também *Eco* disse “Adeus!”.

Aos poucos, *Narciso* foi morrendo de tanto sofrer, até que desistiu da própria vida e pulou no lago, disposto a tudo para encontrar o dono daquela beleza, mas o lago era fundo. Desgostosa, *Eco* também definhou e morreu aos poucos, assim como seu grande amor. Foi sumindo e sumindo, até só restar uma voz, que ia de gruta em gruta, mas que só podia repetir aquilo que os outros já haviam dito e que, até hoje, o ser humano chama de eco.

Para castigar a *Narciso*, *Nêmesis*, a deusa da vingança, fez que se apaixonasse de sua própria imagem refletida em uma fonte. Em uma contemplação absorta, incapaz de apartar de

sua imagem, acabou lançando-se às águas. No lugar onde seu corpo caiu, debatendo-se pelo afogamento, deitou sua torturada cabeça na verde grama e a morte fechou os olhos que se maravilharam com a visão da beleza do seu senhor. E mesmo quando foi recebido na morada de **Hades**, continuou a fitar sua própria imagem na fonte do *Estígio* – o rio da invulnerabilidade, um dos rios desse deus. Suas irmãs *Náiades* – as ninfas das águas doces, batiam no peito e cortaram os cabelos, em sinal de pesar pelo irmão morto; as *dríades* – ninfas associadas aos carvalhos, os espíritos das árvores, também lamentavam e *Eco* lhes devolveu os sons de tristeza. E elas foram preparar a pira funerária, as tochas de mão e o ataúde; mas o corpo de *Narciso* não foi encontrado.

Entristecidos com a perda da grande beleza de Narciso, dizem que os deuses transformaram seu corpo em uma lindíssima flor, cujo centro amarelo estava cercado de pétalas brancas, que, até os dias atuais, nasce perto de lagos, a qual faz honra ao nome e à memória de *Narciso*.



Figura 17 – *Narcisse*



Figura 18 – *Narcisse*

Quando esta narrativa, enfim, foi contada além, aumentou a bem merecida fama do vidente por todas as cidades da Grécia e grande era o nome de *Tirésias*, como imortal se tornou a narrativa do Mito de Narciso até os dias de hoje.

Destarte, os estudos mitológicos – como mundividência ontológica da vida psicossociocultural dos povos, em seus infinitos desenhos culturais historiáveis – (re)velam que o ser humano encontra no espelhamento (intra/inter)relacional arquétipos de significações gênicas de um mundo edificado por valores herdados.

Enfim, a gênese cultural encontra nos mitos sua imagem reflexa auroral como revelação psicossocial do humano: origem do *vir-a-ser*. Pela/na mitologia instala-se uma anterioridade ontológica historiável do princípio de realidade, porque origem singular identitária de todas as realizações humanas.

### CAPITULO III – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: UM ESTUDO DIACRÔNICO DA (PÓS)MODERNIDADE PELO VIÉS MÍTICO



**Figura 19 – Cronos devorando seu filho**

Nosso século está doente, carregado de saberes fragmentados,  
incapaz de reconhecer seus inimigos.  
Este século soube fazer o melhor e o pior de si.  
Tudo que aconteceu de terrível a seguir não foi senão repetição,  
sem grande inovação.  
O século do triunfo tecnológico,  
foi também o da descoberta da fragilidade...  
Tudo em altíssima velocidade,  
a um ritmo de stress.  
Nosso século é do infarte.

*Umberto Eco e Outros*





**O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE: UM ESTUDO DIACRÔNICO DA (PÓS)MODERNIDADE PELO VIÉS MÍTICO** captura em Mim, ou naquilo que se (des)vela no meu Eu-científico, a contemporaneidade imagética que quer compreender a presença e a força da influência do mito grego na relação dialógica do ser humano com o mundo, tanto na Modernidade como na (Pós)Modernidade, pois símbolo ou alegoria que – ao mesmo tempo, esconde e manifesta: os labirintos e abismos, as máscaras e personagens humanas, porque ponto equidistante entre sombra e luz, voz e silêncio, expressão e segredo – na fragmentação da autoimagem que tem refletido somente o individualismo hedonista/narcisista do ser humano hodierno, como corrobora Bricout (2003, p. 14): “Porque o mito é sempre um jogo de luz e sombra, descoberta e recobrimento, ao mesmo tempo ingênuo e complexo, transparente e enigmático”.

Uma sociedade que, seguindo os pensamentos de Strinati (1999, p. 217), desenha-se como sendo:

“[...] o nascimento de uma ordem social, na qual, os meios de comunicação de massa e a cultura popular (de massa) governam e moldam todas as outras formas de relacionamentos sociais, daí sua importância e poder. A ideia é que os signos da cultura popular e as imagens veiculadas pelos meios de comunicação dominam crescentemente nosso senso de realidade e a maneira como nos definimos e vemos o mundo ao nosso redor.”

Assim, os símbolos difundidos pelos meios de comunicação abafam e/ou destroem os arquétipos do mundo moderno, com a posrealidade, fazendo com que se perca, segundo Cassirer (1946, p. 53), a “unidade na diversidade”.

*Alice* foi devorada pela sua própria imagem refletida, narcotizada pelo reino das maravilhas que devora imagens, destrói importâncias, nega significações, coisifica o ser humano pelo seu parco valor de uso: aparência ingrata. É o espaço/tempo da referência, do ridículo, da falsificação/imitação barata da relação capitalista de consumo. Dessemelhante da moderna originalidade imposta pela Revolução Francesa, a (Pós)Modernidade é atmosfera egocêntrica e agnóstica da organização/legislação absoluta do mercado: o fiel/fã do espetaculoso substituindo a reflexão do *homo sapiens*.

Segundo Hall (2005) a condição (Pós)Moderna desvaloriza os antigos sentidos e fragmenta o ser humano moderno. As alterações da sociedade estão também desfigurando a autoimagem pessoal, abalando a ideia que o ser humano tem de si mesmo, acontecimento que pode ser chamado de descentração das pessoas ou crise da autorrepresentação. Essa crise faz parte de um dilatado processo de (trans)formação, que está desarticulando estruturas e

processos fulcrais das sociedades e desestruturando as conjunturas referenciais dos novos tempos, como legitima Behrens (2001, p. 67):

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Essa atitude de mutações aceleradas de paradigmas impôs sobre o espaço/tempo circundante profunda mudança na maneira de se pensar as relações a partir do mal-estar (BAUMANN, 1998) e desassossego (SANTOS, 1986) do processo de globalização ao perpassar fronteiras, ligando civilizações e mitos em novas combinações que dominam e insurgem, no cotidiano dos seres humanos, ou como legitimam Hardt e Negri (2006, p. 11):

[...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

Tendo sob a mira do sensível olhar pensante as características dessa sociedade, pode-se, agora, estabelecer a relação entre os mitos da **Fúria dos Titãs**, de **Proteu**, **Argos** e **Narciso** e as (trans)formações nos arcaibouços sociopsíquicocultural da (Pós)Modernidade – tempo/espaço de aprendizagem/vivência do alvo público desta tese de doutorado: o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – em seus elementos basilares/constitutivos e fundantes do humano hodierno.

Os mitos básicos/essenciais, na constituição gênica, ôntica do *homo sapiens*, completam-se em suas peculiares. A **Fúria dos Titãs** simboliza o colossal, as enormidades, o poder; as forças brutas da terra; tudo o que é enorme demais para ser percebido pelos sentidos humanos; representa a ambição, a revolta indomável contra a subjetividade/espiritualidade; o desejo do domínio despótico.

Para o Titã **Kronos** – deus do tempo; senhor incondicional da inconstância do momento – não há futuro nem pretérito, apenas o presente na sua representação agitada das horas que tudo furta aos mortais e aos próprios deuses. Alegoria do medo de ser destronado/engolido pelos filhos, já que castrara seu próprio pai **Urano** para obter o poder.

Postura do chefe autoritário, daquele que não admite discussão. Percebe-se que os mitos basilares apontam para o declínio das metanarrativas ou adequação, como ocorreu com o discurso místico que, adaptando-se ao mercado capitalista, no mínimo, sofreu diferenciações profundas em sua configuração tradicional.

Insígnia da organização do mundo Exterior e do Reino Espiritual, o Titã **Zeus** é salvo por sua mãe **GÉIA** – Mãe de todos os seres, personificação da terra, do útero, da sensibilidade, do feminino, da vida que troca seu último filho por um bezerro para não ser devorado; manda-o para crescer na terra, molhando os pés no orvalho fresco da manhã; pois só em um mundo sem Titãs é que poderemos conhecer, sentir, controlar o mundo da cultura... das enormidades do consumismo e da alienação humana.

Os mitos fundantes se completam em suas peculiares. **Proteu** representa o culto à perda/fragmentação da forma, da autoimagem. É transformação real e/ou virtual interminável, que a dissimulação e o hedonismo estabelecem como ficção pouco ou nada verossímil na/da (Pós)Modernidade. Ninguém mais se (re)conhece; sabe de si e dos seus antepassados, porque almas arreflexas: denegatividade do *outro*, narcisismo sarcófico do (con)viver – sozinheis embotada, seguindo os pensamentos de Chico Buarque de Hollanda, em Meneses (1982, p. 153), na música *Construção*, com “cimento e lágrima” pósreais.

**Argos**, por sua vez, símbolo do culto à vigilância/violência parida pelo individualismo narcísico e pelo hedonismo ensimesmado da aparência perfeita – espaço/tempo da precaução descomunal e ditatorial que se releva em sinal de uma proteção/vigiada, semelhante às câmeras de segurança ligadas 24 horas e senhas eletrônicas; aos celulares, que encontram a qualquer um em qualquer lugar, e dados disseminados via satélite pelos sites de busca, *orkut*, *blogs*, *Big Brother* mundial: vitrine da vida alheia; vaidade das imagens reflexas da mídia – paixão narcisista de se vê.

Sintomas/comportamentos que simbolizam o fanatismo/sofrimento desses males angustiantes e dominadores dos seres humanos na busca diária pelo paraíso perdido, pela odisséia interminável, vida idealizada, que Camões (1988, p. 9) legitima ao poetizar, no canto primeiro, de *Os Luzíadas*, ao dizer que ela vai: “ainda além da Taprobana”.

Por último, **Narciso**. A obsessão pela autoimagem, pelo individualismo e hedonismo. Culto à aparência autorreflexa dos modelos bulímicos e anoréxicos; dos corpos bombados: egocêntricas vítimas dessa ilegitimidade/disfarce na construção do eu – invólucro sedutor, ensimesmadamente, reflexo, como corrobora Sodré (2002, p. 14) ao elucidar essa noção: “[...] A atração espetacular por si próprio (pela imagem no espelho) seria, portanto, normal, inerente ao desenvolvimento da consciência subjetivada.”

O cenário é o da supervalorização do individualismo; da aparência; do culto à beleza e perfeição; do temor da violência. Chinellato (2006, p. 97) legitima ao trazer a voz de Walter Benjamin quando diz: “A humanidade que um dia com Homero foi objeto de contemplação para os deuses olímpicos hoje o é para si mesma. Sua alienação de si própria atinge um grau que a faz viver sua própria destruição como uma sensação estética de primeira ordem”. Esse aniquilamento/mutação do ser humano em coisa/produto, leva-o a ser imitação barata, arremedo, colagem/mix/fashion das roupagens atemporais. Alusão/somática de tudo; sem rosto: bricolagem indigesta, sincretismo inebriante e individualismo narcísico como alegoria do desenvolvimento ocidental – imagem reflexa, perfil identitário para a construção da autoimagem, porque, segundo Neumann (2000), norte, interminavelmente, simbólico do inconsciente coletivo configurativo dos mitos.

Em fim, das enormidades dos **Titãs**, da vigilância de **Argos**, da transformação de **Proteu** e da reflexa/paixão de **Narciso** vem o entendimento da figura arquetípica que edifica o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* no espaço/tempo da (Pós)Modernidade. E que, seguindo os pensamentos de Jung (1977), os mitos são as manifestações desses arquétipos/modelos que emergem do inconsciente coletivo e compõem os fundamentos do vivencial, intuitivo e simbólico como expressão (des)veladora desse abissal labirinto louco das aparências espetaculosas em que a vida humana foi/é (trans)formada.



Figura 20 – *Helenismo*

### 3.1 A diáspora helenística: (Pós)Modernidade

Quanto mais ando a procura de gente mais me encontro sozinho no vago...  
 e eu nem sabia mais o montante que queria,  
 nem aonde eu extenso ia...  
 mas talvez o que sentia,  
 Solidão

*Guimarães Rosa*

O ciclo histórico helenístico tem sua gênese com a criação do Império de Alexandre Magno, na parte final do século IV a.C. e se alarga, conforme alguns historiadores, até o século VI d.C.

Com o nascimento do Império Bizantino, no século IV d.C. – devido os nítidos sinais da queda do poder do Império Romano no ocidente – a cultura grega se transformou de helênica – o paganismo grego – em romana oriental – a cultura grega cristã.

A Grécia se destaca como *arkhé*, origem, assumindo o privilégio de tradição. Vivencia a diáspora: a grande difusão de seu legado como fonte de cultura, portanto, doadora de sentido, de representação simbólica, para a formação do mundo Ocidental.

Transformam-se os valores, renovam-se os deuses. Nova mundividência se instaura não como mágico olhar para dominar, domesticar, mas mítica visão para compreender, explicar, conhecer.

Tomo como caminho desenhante para este subtítulo a busca de possíveis interpretações, elucidações deste mítico olhar sobre o humano no vértice da existência: a (Pós)Modernidade.

O mito, ainda hoje, continua sendo experienciado, mesmo que inconscientemente, como representação simbólica que esclarece o desconhecido. Para Campbell (1990), o ser humano mitifica pela necessidade que tem de entendimento e explicação do espaço/tempo em que vive.

Na perspectiva de querer encontrar entendimento, adentrarei a narrativa mítica da Antiguidade Clássica, corporificação/presentificação manifesta do real, como ligação direta entre o inconsciente coletivo – as experiências de uma sociedade acumulada através de memórias, pensamentos e sentimentos compartilhados pela humanidade – e a realidade circundante vivida. Legítima Jung (2000, p. 51):

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade.

Seguindo os pensamentos de Jung (2000) – para quem as imagens arquetípicas, estruturas que habitam o inconsciente coletivo, são eternizadas pela herança genética – posso inferir, então, que esse transcorrer evolutivo historiável vem abalizar o que acomete o

adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* que, para Renzulli (1986), é aquele que possui a capacidade de desenvolver a interação entre três anéis básicos dos traços humanos: as habilidades gerais e/ou específicas acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e com os de criatividade.

Portanto, a inteligência, resgatando Gardner (2000, p. 47), é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”. Logo, as *Altas Habilidades/Superdotação* deste adolescente são potencialidades que podem ser avivadas ou não, segundo o contexto psicossociocultural, no qual as oportunidades oferecidas, os valores e as decisões pessoais e de seus cuidadores – pai, mãe, professores, etc. – cumprem papel fulcral na ativação desses potenciais.

Destarte, o mito – manifestação de arquétipos que surgem do inconsciente coletivo – constitui a base da psique e são universais e atemporais, e pode aflorar em um indivíduo ou uma comunidade, influenciando, assim, a realidade vivida como elemento gerador da predisposição.

O mito, desde tempos aurorais da civilização, tem sido (re)visitado como recurso explicativo das atitudes humanas. E neste terceiro milênio, mais do que nunca, faz-se necessário e urgente, ante uma sociedade que se volta para suas crenças e tradições, em uma ação cíclica em busca das origens, pois em uma nesga de olhar ao seu entorno, o ser humano tem se deslumbrado apenas com clones, computadores, antibióticos, bombas, guerras, violências e tantos artifícios outros a intervir, a modificar a condição humana, a transtornar a sua evolução histórica.

A ciência (Pós)Moderna, com todo seu esplendor tecnológico, não é capaz de edificar narrativas míticas que afiancem os valores subjetivos dos seres humanos, tendo-se restringido a preencher expectativas materiais que, por sua vez, nutrem vazios na alma e ocos nos corações; que, segundo Barros (1996), pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas jamais medir quantos cavalos de força existem nos encantos de um só deles.

Neste exato momento da escrituração, faz-se necessário resgatar premissa maior: saber sensível e intelectual, na verdade, complementam-se, pois objetividade, racionalidade não respondem sozinhas às inquições próprias do ser humano, essencialmente subjetivo, afetivo, enovelado pela narrativa mítica.

O Mito, mesmo não sendo um conceito definido de modo preciso e universal, estabelece uma realidade antropológica basilar, pois ele não só representa uma explicação sobre a gênese do ser humano e do mundo em que vive como também exprime, através de

uma linguagem simbólica, rica de significação, a maneira como a civilização entende e interpreta a existência: o seu *estar-no-mundo*.

Como narrativa clássica de conteúdo metafísico, o olhar mítico, aqui, quer encontrar explicações para os primordiais acontecimentos da vida, que advindos de tempos aurorais, (des)velam temas que sempre sustentaram a vida humana e edificaram civilizações através dos séculos, manifestando os intensos problemas interiores, os profundos mistérios, os densos limiares da travessia: a vida.

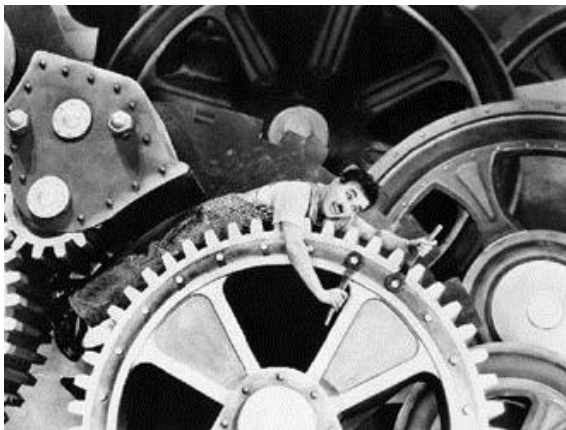
*Ex nihilo* – a partir do nada –, *Nonada* – como narra (ROSA, 1988, p. 1), em *Grande Sertão: Veredas* – ajuízo o início do caminho desenhante das possíveis interpretações das descrições e/ou narrações míticas que – como uma realidade que transcende o senso comum e a racionalidade humana – não pertence a meras especulações analíticas.

O mito, como configuração humana de comunicação, está relacionado às questões da vida social dos seres humanos, uma vez que a narração do mesmo é adequada a uma comunidade, a uma tradição comum.

Mais que uma reminiscência antiga de circunstâncias históricas e culturais, ou uma elaboração imaginária sobre fatos reais, o mito é, segundo novo prisma alvitado, uma expressão simbólica dos sentimentos e atitudes inconscientes de um povo – fantasia: nicho onde o humano aperfeiçoa, no plano da significação, a sua humanidade.

Consente, o mito, a tomada de consciência sobre a vida instintiva, pois possui a habilidade de gerar padrões de comportamento que garantem a evolução psicossocial do ser humano e sua postura criativa ante a vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). Representando a história da humanidade ao dar sentido à existência afetiva e espiritual. Segundo (CAMPBELL, 1990), o que os seres humanos tem em comum (re)vela-se no mito.

O mito, em suas ações estruturantes, permite alusões – (in)consciente –, a um modelo mais apropriado de comportamento como, por exemplo, o envolvimento do ser humano pela temática do herói, refere-se a um indicativo de características ainda não definidas, ou reflete, simbolicamente, a conduta que é indispensável ser realizada pelo sujeito em sua vida, fator imprescindível e comum para os adolescentes, pois o herói tem o papel de reportar ao procedimento adequado para introduzir ou ajustar o indivíduo na expectativa da sua totalidade.



**Figura 21 – Tempos Modernos**

### 3.1.1 Modernidade: o individualismo emergente

A conceituação das relações sociais simbólicas da Modernidade torna-se frágil, difícil e mero ensaio ao compreendê-la como um *modo de ser* abrolhado na Europa em meados do século XVII, que veio ao encontro da invenção da máquina a vapor que, por sua vez, instigou o capitalismo relacionado diretamente com a Revolução Industrial e o pensamento do Século das Luzes, no plano das ideias, que, propagado a partir do século XVIII, passou a articular o conceito de desenvolvimento que influenciou a cultura de consumo que entende o homem dicotomizado do seu ser social. Confirma Rouanet (2001, p. 35) quando diz: “[...] o homem deixa de ser seu clã, sua cidade, sua nação e passa a existir por si mesmo, com suas exigências próprias, com seus direitos intransferíveis à felicidade e à autorrealização”.

Delineada diacronicamente, a Modernidade – imbricada também ao que tem sido, por muitos, reconhecido como a (Pós)Modernidade, desde a segunda metade do século XX – pode ser aditada a um momento historiável e, por isso, torna-se um desafio avaliá-la, pois é concomitantemente tempo pretérito saudosista, presente angustiante e futurista nos seus medos e receios. (LEITÃO, 2003) Andamento marcado por guerras; ameaças de confrontos nucleares; e existência de vários conflitos gerados pelo fanatismo religioso, étnico e militar que revelaram a face nebulosa deste período.

Ainda seguindo os pensamentos de Leitão (2003), a Modernidade tem (re)velado várias interpretações, pois ao mesmo tempo em que proporciona segurança, abona ameaça; em que apresenta confiança, oferece perigo. Os seres humanos são invadidos pelo espírito afoito de mudanças ante as conjunturas embaraçosas criadas pelos reveses da vida, contudo, há, na essência da consciência humana, todo o arcano do cosmos onde, independentemente da



heterogeneidade de costumes e culturas, repercutem as mesmas imagens arquetípicas intemporais. (CAMPBELL, 2002)

A violência deixa transparecer, de forma sutil, o quanto se encontra vivo o mito da **Fúria dos Titãs** que continua acontecendo, ainda que sem delimitar por completo as sujeições culturais, porque, mesmo que a ciência já tenha desvelado praticamente todos os mistérios da natureza, o grande mistério continua sendo o próprio ser humano.

A autonomização do homem e o nascimento do consumo de si mesmo tem – como **Mito de Narciso** em busca da sua autoimagem: hedonismo em sua forma de culto a aparência – (des)velado o cerceamento da inteligência do olhar com a homogeneização dos sentimentos e pensamentos humanos.

A similaridade entre os símbolos de diferentes culturas erige um imaginário coletivo, onde se assentam as representações primordiais permanentes, universais e inatas. (JUNG, 1997) Esse sistema dinâmico de padrões tende a compor-se em narrativas míticas, pois o mito é caminho desenhante de racionalidade, porque usa o discurso, no qual as alegorias se definem em palavras e os arquétipos em ideias (DURAND, 2001).

Os mitos, como imagem espelhar de toda humanidade, refletem-se nas representações presentes nos sonhos e no inconsciente coletivo dos indivíduos – ponto equidistante de onde almejo, por um sensível olhar pensante, investigar como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no outro: esse entrecruzamento da essência humana presentificada no processo de individuação. Destarte, tentar responder a inquirições que a razão sozinha não pode compreender: explicar o inexplicável, dizer o indizível, cujo fulcro é a reflexão sobre a condição inefável e indelével do homem no mundo.

É o tempo da Modernidade, da ética amoral díspare dos valores humanos, descrente do mudo transcendental, sem altruísmo, com desprezo aos deveres sociais; sempre aguilhoando o bel-prazer imediato, o livre-arbítrio de escolha, os princípios do bem-estar, a idolatria egóica de um **Narciso** revivido, a felicidade intimista e materialista e o infindável interesse egoísta dos direitos subjetivos que não autorizam os laços com algo para além si mesmos. Instaura-se a sociedade sem obrigação nem sanção, com *normas indolores*, que não exigem sacrifícios nem heroicos deveres, avizinhandos coração e prazer, virtude e interesse próprio (LIPOVETSKY, 1994).

Ao abolir o pressuposto do dever, o egocentrismo ostenta dois princípios com lógicas adversas: a gerência unificada, flexível e independente para a grande maioria – atrelada à ética, à equidade e ao futuro: o individualismo responsável – e para as minorias excluídas, a

desigualdade do cada um por si, uma vez que estão submergidas e sem o tempo futurante: o individualismo irresponsável. Onde o mito da **Fúria dos Titãs** se manifesta no seio da sociedade, acendendo os roubos, os atentados contra as propriedades, a agiotagem na produção, a corrupção, a fraude fiscal... que alargam a miséria e a marginalização social.

A política neoliberal do tempo presente divide a sociedade e afiança a lei do mais rico; juízos intelectuais e filosóficos, como as ideias freudianas e marxistas, sacralizam os anseios por uma realização individual, pela revolução social e por uma vida livre; fatores socioculturais, como o aparecimento do *marketing* e da propaganda nesta era consumista, vêm acirrando, cada vez mais, o bem-estar individualista, a cultura materialista e hedonista, aqui, ainda gerida de forma *light*, na introdução ao culto da aparência: homogeneizando pensamentos e tradições sociais.

O prazer imediato impõe outros imperativos à sociedade: juventude, felicidade, eficácia, autonomia e o narcisismo hedonista através de uma cultura erótica, desportiva, estética e dietética (LIPOVETSKY, 1994). A Modernidade impetra a emancipação do poder metafísico transversalmente ao validar as ações individuais que acreditam na autossuficiência, na vigilância de si mesmo, uma vez que o racional pode advertir proficuamente os precisares sociais.

O mundo interconectado deste tempo subsidia a colonização da autonomia ao convalidar tudo que exhibe, ao dissipar o consumismo sob o primado dos fatos sobre os valores éticos, das relações dos homens com os objetos, pela mediação do sensacionalismo e das imagens novas e espetaculares que vendem a obsessão pela excelência em tudo, o *status*, ao incitarem o direito egocêntrico que conduz ao conformismo e à indiferença. Autêntica Lipovetsky (1994, p. 64): “O consumo não é apenas de objetos e de filmes, mas também da atualidade levada à cena, do catastrófico, do real à distância.”

Por outro lado, existe um contrassenso no consumo da *performance de si* que evidencia o quanto é frágil o narcisismo. Porque os seres humanos ainda almejam as relações sociais, sobretudo a amorosa, de forma mais transparentes e duradouras, rompendo com a sozinheis e a incompreensão dos convívios intersubjetivos.

A Modernidade traz múltiplas catástrofes que agenciam a sensação nostálgica do tempo pretérito e o temor do futurante, tais como o avanço da criminalidade, a corrida armamentista, o terrorismo, a degradação do meio ambiente, a decadência da economia, entre tantos outros medos da *fúria titânica* que solicita, constantemente, o exercício da sobrevivência ante a derrocada geral: o narcisismo, aqui compreendido, como recuo imperativo à sobrevivência do *eu* que não deixa claros os limites entre o ser e o seu nicho. Na

visão de Lasch (1987, p. 12), a inquietação contemporânea com a construção da autoimagem espelha o desarranjo do ser humano em abalizar as fronteiras de sua individualidade: “O eu mínimo ou narcisista é, antes de tudo, um eu inseguro de seus próprios limites, que ora almeja reconstruir o mundo à sua própria imagem, ora anseia fundir-se em seu ambiente numa extasiada união”. Como atesta a declaração do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*:

*Não sei o que faço, para os outros colegas da escola gostarem de mim.*

Esse *mínimo eu* não se estabelece como resposta defensiva às ameaças sociais, mas tem sua gênese em uma alteração social mais intensa: o encontro com o mundo exterior ao familiar. Lasch (1987, p.13) novamente vem confirmar: “[...] a substituição de um mundo confiável de objetos duráveis por um mundo de imagens oscilantes que torna cada vez mais difícil a distinção entre a realidade e a fantasia”.

Foram verdadeiramente impactantes essas (trans)formações para os sujeitos desse mundo Moderna, onde todo um padrão de vida tranquila e saudável do tempo pretérito foi transmutado para a intranquilidade do tempo presente e suas implicações. Atesta Arruda (1975, p. 134):

[...] há anos, chaminés expelindo fumaça significavam progresso, atualmente significam perigo ou veneno. O desenvolvi-me nto acelerado da industrialização, o crescimento vertiginoso de veículos automotores, o uso de inseticidas e pesticidas, o volume assustador de detritos lançados em esgotos e do lixo urbano, estão matando vegetais, animais e diminuindo a capacidade de resistência do próprio homem a inúmeras doenças.

Em nome do progresso e do desenvolvimento, o homem perpetrou, desde a Revolução Industrial, a destruição sistemática da *Grande Nave Mãe Terra*. A poluição traz consigo consequências desastrosas – aquecimento do clima, esgotamento da camada de ozônio, chuvas ácidas – que põem em risco o futuro do planeta. Seguindo os pensamentos de Ramonet (1999), posso inferir que proteger a diversidade faz-se imperioso, porque o segredo da vida está, acima de tudo, na dessemelhança entre os seres.



**Figura 22 – O mundo interconectado**

### 3.1.2 (Pós)Modernidade: a auxese narcisista



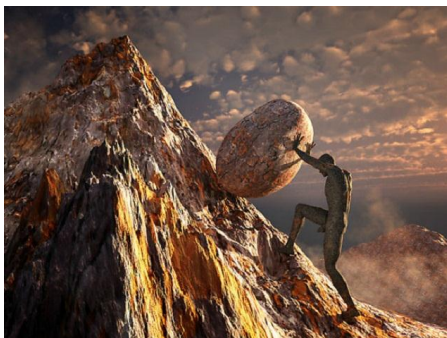
**Figura 23 – Teseu matando o Minotauro**

Para além de *Teseu*, que se embrenhou no labirinto, desfiando a *delicada teia* de *Ariadne*, para matar o *Minotauro*; ou



**Figura 24 – *Ulisses Ulisses encantado pelas sereias***

Ulisses, que mesmo com seus ardis, deixou-se encantar pelo canto das sereias, antes de chegar, finalmente, a sua fiel esposa Penélope; ou



**Figura 25 – Sísifo rolando  
pedra morro acima**

Sísifo castigado, na terra dos mortos, a empurrar, eternamente, uma pedra morro acima, de onde ela rola de volta; ou



**Figura 26 – Prometeu acorrentado**

Prometeu acorrentado mutilado pela enorme águia que lhe comia o fígado diariamente;

o ser humano tem buscado, concomitantemente, elucidações e esconderijos para (des)velar o que o manifesta e oculta: seus labirintos e abismos, suas máscaras e individualidades.

No mito, a transversalidade da escuridão e da luz, da voz e do silêncio, da expressão e do segredo se espelha, pois jogo de fulgor e sombra, descobrimento e mistério, ao mesmo tempo inocente e implexo, diáfano e inefável (BRICOUT, 2003). Criado para (des)velar o homem ao mundo e esse ao humano que o habita; simultaneamente, ocultando, resguardando e invadindo a consciência que, como para Pinóquio, é um grilo falante a amofinar a vida.

Elegi, para o estudo sincrônico da (Pós)Modernidade – lugar onde o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* realiza sua travessia existencial –, mais três mitos que auxiliarão o **Mito de Narciso** – a alegoria do culto à autoimagem, ao individualismo, ao hedonismo como culto à aparência – na análise sêmica deste tempo/espço: A **Fúria dos Titãs** – símbolo da violência, das enormidades destrutivas; **Proteu** – insígnia das transformações na forma e da perda/fragmentação identitária com o fim das metanarrativas; e **Argos Panoptes** – emblema da vigilância demente e ditatorial que se

justifica pela proteção e pela observação que arrasta o ser humano para dentro de um amplo videogame, um *Big Brother* global com suas destruições, ditas a favor da vida, conduzindo os homens como simples servos/animais fiéis a cumprirem, sem pensar e com prontidão, as tarefas mandadas.

Antes de prosseguir, tenho que desfazer possíveis obscuridades: as estórias dos três mitos requisitados para a análise deste espaço/tempo (Pós)Moderno.



Figura 27 – *A Queda dos Titãs*

A mitologia da Grécia Antiga é um dos mais fabulosos e geniais entendimentos que a humanidade já produziu sobre o seu *estar-no-mundo*. Com

suas alegorias, transpôs a existência em zonas ideais, povoando o firmamento e a terra, os oceanos e o mundo subterrâneo de deuses e semideuses; criando, também, como amantes da ordem, uma preciosa categoria intermediária: os heróis. Corrobora Armstrong (2005, p. 15):

No mundo pré-moderno, a mitologia era indispensável. Ela ajudava as pessoas a encontrar sentido em suas vidas, além de revelar regiões da mente humana que de outro modo permaneceriam inacessíveis. Era uma forma inicial de psicologia. As histórias de deuses e heróis que descem às profundezas da terra, lutando contra monstros e atravessando labirintos, trouxeram à luz os mecanismos misteriosos da psique, mostrando as pessoas como lidar com as crises íntimas. Quando Freud e Jung iniciaram a moderna investigação da alma, voltaram-se instintivamente para a mitologia clássica para explicar suas teorias, dando uma nova interpretação aos velhos mitos.

Com toda placidez, equilíbrio, sincretismo e regozijo, a mitologia helênica permanece *ad aeternum*, vivificando, ampla e contundentemente, da pré-história à (Pós)Modernidade, muitos dos conhecimentos que jazem nos cultos e nas tradições, como entrecruzamento de crenças e fazeres que instituíram as analogias possíveis dos gregos antigos com seus deuses, semideuses e heróis a atravessarem a pueril compaixão dos camponeses até as apuradas reflexões dos Filósofos, comportando, ensimesmadamente, os excessos orgiásticos do culto

de **Dionísio** – deus dos ciclos vitais, das festas, do vinho, da insanidade; como a austera ascese dos que buscavam a ablução.

A dramática alegoria dos *Titãs* constitui um dos significativos arquétipos da integração dos cultos pré-helênicos à mitologia grega. Para Hesíodo (1991) – poeta grego do século VIII a.C.; primeiro sistematizador e organizador dos mitos gregos em uma sequência lógica, em sua obra: *Teogonia*, o mais antigo tratado da mitologia grega, que chegou até a (Pós)Modernidade – os Titãs eram os doze filhos dos primitivos senhores do universo, **Géia** – deusa da Terra e **Urano** – deus do Céu que se uniram em uma **hierogamia** – o casamento sagrado.

Seis Titãs eram masculinos: **Oceanus** – alma masculina do mar; **Coeus** – deus do eixo celeste em torno do qual giram os céus, pai de *Leto* e *Asteria*; **Crio** – deus do inverno, do frio; **Hipérion** – deus do fogo astral; **Iapetus** – deus-mago, pai de *Atlas* e *Prometeu*, que roubou o fogo dos deuses para dar aos seres humanos; e **Cronos** – deus do tempo. E seis, femininos, as Titânides: **Téia** – deusa que desposou **Hipérion**, seu irmão, com quem teve três divindades siderais: **Helios**, o deus Sol; **Selene**, sobrinha de **Phoibe**; e **Eos** a deusa Aurora; **Réia** – deusa mãe ou mãe dos deuses, mulher de **Cronos**; **Têmis** – deusa da justiça; **Mnemosine** – deusa da memória; **Phoibe** – deusa da Lua, mãe de *Leto* e *Asteria*; e **Tétis** – alma feminina do mar que se uniu ao seu irmão **Oceanus**, com quem teve as *oceânides*, ninfas dos fundos inacessíveis do mar.

Os Titãs tinham, também, por irmãos os três *Hecatonquiros*, gigantes/monstros, cujos nomes eram *Briareu* – o vigoroso/forte; *Coto* – o furioso e *Giges* – o de grandes membros, os quais possuíam cem braços e cinquenta cabeças que presidiam os terremotos; e os três *Ciclopes*, gigantes imortais com um só olho no meio da testa que forjavam os raios usados por **Zeus**.

**Urano** iniciou um conflito com seus doze filhos ao prender os *Hecatonquiros* e os *Ciclopes* no Tártaro – personificação do Mundo Inferior do reino de **Hades**, o mundo dos mortos, para onde todos os inimigos do Olimpo eram enviados para serem castigados por seus crimes. **Géia** e a sua prole se rebelaram, e **Cronos** castrou o seu próprio pai.

Com a destituição de **Urano**, os Titãs libertaram os outros irmãos e aclamaram rei a **Cronos**, que desposou **Réia**, com quem produziu uma descendência. O qual aprisionou os *Hecatonquiros* e os *Ciclopes* no Tártaro – salvos por **Crio**, **Coeus**, **Hipérion** e **Iapetus**, os quatro pilares cósmicos que, nas cosmogonias do Oriente Médio, separam o céu e a terra.

Enfim, **Zeus** foge e vai ao encontro dos Titãs e outras criaturas boas para derrotar Cronos e os Titãs maus e reinar no *Monte Olimpo ad aeternum*. Portanto, o que chegou à

(Pós)Modernidade sobre a mitologia grega foram as estórias dos deuses, por isso, voltarei o sensível olhar pensante para uma dessas fabulosas narrativas: A **Fúria dos Titãs**.



Figura 28 – *Cronos devora os Filhos*

No princípio, conforme o acreditar dos gregos, existia um abissal vazio chamado Caos sem fim e indefinido, de

cuja imensidão surgiu **Géia**, a Terra, que, como primeiro corpo sólido, limitou e separou o espaço indefinido. Abaixo de **Géia**, o **Érebo** – a morada das sombras, a personificação da escuridão, mais precisamente o criador das Trevas; acima, **Urano** – o céu estrelado, o deus do Céu. E que sozinha também gerou as montanhas, as ninfas e o mar.

A noite já havia surgido no espaço. Destarte também surgira **Afrodite** – a deusa do amor universal, da beleza, da sexualidade, da força geradora do cosmos, da união; portanto, nenhuma força, agora, poderia fecundar sozinha. Desta maneira, sempre que **Urano** descia à **Géia**, ela era fecundada. E desta união, surgiu a primeira população terrestre, pois ela deu à luz aos Titãs, *Cíclopes* e *Hecatonquiros* – criaturas indomáveis, condenadas pelo pai a viver no interior da terra, sem ver o luz do dia.

Como **Urano** não suportasse a fealdade de seus próprios filhos toma a decisão de encerrá-los no centro de **Géia**. A prisão da sua prole em suas entranhas assim como a fecundidade contínua imposta por seu marido é responsável pelo seu sofrimento, que acaba conspirando contra ele. Convoca, então, os Titãs e lhes pede auxílio para derrubar o pai, mas quase todos rejeitam, exceto **Cronos**, o único que aceitou ajudar a mãe a acabar com seu sofrimento.

**Cronos** parte para o enfrentamento com **Urano**, que vem novamente à **Géia**. Ele, então, sai de seu refúgio e trava duro combate com o pai. Armado de uma foice, luta, domina e derrota **Urano**, extraindo e arremessando seus órgãos genitais ao mar, impedindo que, dessa



maneira, continue a fecundar sua mãe. Tornando-se tão cruel, violento e bárbaro quanto seu pai, instaurando, *ad aeternum*, uma reação em cadeia, pois devorará os próprios filhos ao nascerem, pelo receio de que um deles faça o mesmo que ele.

O sêmen expelido de **Urano**, ao cair na terra, gerou enormidades como os gigantes, as belicosas *Meliades* – ninfas dos carvalhos, símbolo da durabilidade e da firmeza e as *Erínias* – personificação da vingança, punição dos mortais; e da espuma que se formou no mar, nasceu **Afrodité** – a deusa do amor, da beleza e da sexualidade.

Destronado **Urano**, o poder agora pertence à **Cronos**, senhor do tempo, que a tudo devora: seres, momentos, destinos. Torna-se o senhor do universo, acima de todos os outros Titãs. Casa-se com sua irmã, **Réia** e tem seis filhos: **Héstia** – deusa dos laços familiares; **Deméter** – deusa da agricultura; **Hera** – deusa do casamento, irmã e esposa de **Zeus**; **Hades** – deus do mundo inferior e dos mortos; **Possêidon** – deus supremo do mar; e **Zeus** – deus da luz e do céu, deus/rei dos deuses. Prole que será a primeira geração de deuses do *Monte Olimpo* – morada dos doze deuses do Olimpo. Porém, avisado de que um de seus filhos o destruiria, **Cronos** passa a devorá-los assim que nascem, para que não lhe tomem o reino como ele mesmo fez com o pai. Apenas um escapa: **Zeus**, salvo por uma artimanha da mãe.

**Réia** refugiou-se em uma caverna na Ilha de Creta, onde deu a luz a **Zeus**, ajudada por **Géia**. Ao voltar para casa, enganou **Cronos**, entregando-lhe uma pedra enrolada em ataduras, que foi devorada vorazmente pelo deus. Desta forma, **Réia** salvara o filho, mas selara a profecia: “Um dia, o último dos filhos de **Cronos** tomará em armas e acabará com o reinado de seu pai, instalando-se no trono do mundo.”

Não demorou muito tempo para que **Cronos** percebesse que fora enganado, e saiu à procura do filho. Na Ilha de Creta, **Zeus** permaneceu escondido e foi criado pelas ninfas, alimentado com mel e leite de cabra; cresceu – saboreando o caminhar pela relva fresquinha do sereno noturno, o nadar pelos riachos paradisíacos e, por isso mesmo, apaixonando-se de tal maneira pela vida humana que, de tanto amor, só pode se tornar divino; por fim, fortalecido, preparou-se para cumprir a profecia de **Géia**.

Ao atingir a maturidade, **Zeus** acercou-se do pai e o fez ingerir uma poção preparada por **Métis** – deusa titânica; personificação da prudência e primeira esposa de **Zeus** – que o forçou, por abaladas convulsões, a regurgitar à vida todos os filhos que havia devorado. Assim, libertou seus irmãos e uniu-se a eles e outras criaturas boas na luta contra o pai: a Gigantomaquia: a Guerra de Gigantes. Libertou os *Cíclopes* que passaram a forjar as armas. Para **Hades**, um capacete mágico; para **Possêidon**, o tridente; e para **Zeus**, o raio.

A guerra teria durado dez anos, e no final, acabou destronando o pai, vencendo os Titãs e os Gigantes ruins e consolidando-se como senhor absoluto do mundo, eliminando as forças tenebrosas e desordenadas que foram confinadas, definitivamente, no Tártaro, a não ser o individualismo e a violência que ficaram plantadas no coração dos mortais. Estabelece-se, deste modo, sua autoridade como o maior dos deuses, no amplo céu, o ar superior; **Posêidon**, no mar; e **Hades**, no mundo subterrâneo. Toma posse *ad aeternum* do *Monte Olimpo*, governando os homens e os deuses.

Os Titãs representam, portanto, as forças indomáveis, os conflitos brutais, os impulsos animalescos e as paixões selvagens e, conseqüentemente, os desejos humanos em postura de revolta, conflito contra o transcendental de si mesmos. Interesseiros, revoltados e irredutíveis, antagonistas do processo de conscientização, não simbolizam apenas o que há de desumano mas, lutando contra o metafísico, exprimem aversão à espiritualização harmonizante. Sua meta é a dominação, o despotismo.



**Figura 29 – Proteu**

**Proteu** é um deus marinho, filho de **Poseidon** e de **Tétis**. Tornou-se guardador dos rebanhos de seu pai, isto é, dos grandes peixes, das forças e dos monstros marinhos.

Este deus-pastor tinha dois dons que ocasionavam cobiça e interesse aos

mortais: o dom da premonição – conhecia o tempo presente, pretérito e o futurante; e o poder de se metamorfosear/transformar-se, assumindo qualquer forma que quisesse para escapar aos perseguidores ou a quem o buscava para saber os acontecimentos futuros.

Como não gostava de profetizar, ao perceber qualquer aproximação de mortais, evadia e se disfarçava com alguma forma, ou adotava aspectos horrendos para espantar seus perseguidores.

Uma das únicas maneiras de fazer com que Proteu revelasse o futuro era prendendo-o durante o sono.

Se alguém conseguisse vencer o medo perante as formas arrepiantes e terríveis que assumia, ele revelava a verdade, como ocorreu com Menelau, o rei de Esparta, que, com o auxílio de **Eidotéia**, filha de **Proteu**, e acompanhado por seus amigos, prenderam **Proteu** durante o sono e o fez revelar o destino da guerra entre Tróia e Esparta.



Figura 30 – *Argos Panoptes*

**Argos Panoptes** é um gigante de cem olhos que sempre conservava cinquenta deles abertos. Servo fiel de **Hera**, fora encarregado pela deusa de vigiar *Io*, uma princesa e amante de **Zeus**. **Hera** tinha transformado *Io* em novilha para que seu esposo não a achasse. **Argos Panoptes** mantinha vigilância total sobre *Io*.

Para libertar a amante a mando de **Zeus**, **Hermes** o colocou para dormir e em seguida cortou-lhe a cabeça.

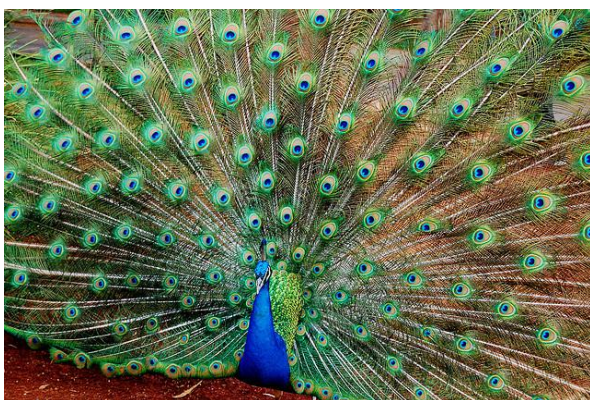


Figura 31 – *Pavão Real*

Hera, comovida pela morte do fiel servo, o homenageou transformando-o em lindo e exuberante Pavão real – sua ave sagrada –, em cuja cauda, pôs seus cem olhos, em reconhecimento por suas grandes tarefas cumpridas.

Esses mitos simbolizam os quatro principais males que afligem a (Pós)Modernidade, (des)velando os sintomas que mais amarguram, acorrentam e que, concomitantemente, atravessam a busca cotidiana do ser humano por uma vida melhor, liberta, concebida platonicamente: seu paraíso perdido, sua odisséia infindável – “muito além da Taprobana” (CAMÕES, 1988).

Por esse viés, vou em busca de uma sociedade reflexa – esse processo (intra/inter)relacional na edificação da autoimagem dos seres humanos e, como tal, do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – como suceder de acontecimentos, onde esses signos difundidos no mundo interconectado sobrepujam, crescente e assustadoramente, o senso que, anteriormente, era considerado imagem real e que, hodiernamente, apreende-se como posreal.

Alice, de Carroll (2002), desde 1865, como símbolo do dito ser humano normal, vem transpondo o espelho, em seu mais profundo sono, sem nenhum estado de consciência de que já habitava o país das maravilhas. Diferentemente, o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem nos valores éticos o caminho desenhante do seu pensar, sentir e fazer, vivenciando, mesmo que de maneira assincrônica, o movimento transversal do espelho nas suas (inter/intra)relações, como precocidade alcançada conscientemente em seu entorno sêmico. (Pós)Modernidade que Strinati (1999, p. 217) abalizou como sendo:

[...] o nascimento de uma ordem social, na qual, os meios de comunicação de massa e a cultura popular (de massa) governam e moldam todas as outras formas de relacionamentos sociais, daí sua importância e poder. A ideia é que os signos da cultura popular e as imagens veiculadas pelos meios de comunicação dominam crescentemente nosso senso de realidade e a maneira como nos definimos e vemos o mundo ao nosso redor.

A (Pós)Modernidade, portanto, evidencia os estilos, as aparências, sustentada pela decadência das grandes metanarrativas. Substitui a cultura popular espontânea – que, divergente e agitadamente, alarga soluções, tecnologias e conceitos que (trans/retrans)formam com cola, sonhos e cuspe, cimento e lágrimas; (re)cria/(re)trabalha influências de outras culturas na construção de seu ambiente sócio-cultural – por um padrão pronto, medido e confirmado, que cria um movimento convergente de invenções já moldadas, reproduzidas e comercializadas em um show de efeitos especiais: as promoções em série, ícones da cultura manifesta.

Os principais atributos dessa cultura (Pós)Moderna são: primeiro, a ênfase que se dá ao estilo, o consumo exacerbado das imagens, ressaltando a importância adida às coisas e pessoas, em detrimento do valor de uso dos produtos e éticos/morais das relações entre os seres humanos. A aparência é o que manda – **Narciso** reflexo. Em segundo, a perda da força das leis incondicionais, o individualismo cresce, acabando por impor o surgimento/funcionamento de pequenas tribos sem nenhuma cresça na organização social e em suas normas absolutas. Cresce o nível de violência manifesta como **Fúria dos Titãs**

hodierna. Em terceiro, o declínio das Metanarrativas – a ciência, as artes, a história, as religiões perdem a força, como leis universais, passam a ser discursos potencializados: surge o fantismo dos fieis/fãs, apoiado por uma megaestrutura de espetáculo, onde o show substitui a reflexão. **Prometeu** impondo a destruição da identidade. E por fim, a valorização da imitação, da cópia, principalmente dos modelos já estabelecidos e bem-sucedidos na relação do mercado globalizado. É **Argos Panoptes** atraindo para dentro do amplo videogame, o *Big Brother* global com suas destruições, os seres humanos como simples servos irracionais a cumprirem, com prontidão, as ordens dadas.

Com sensível olhar pensante, reflexo busco a relação existente entre Mito e representação humana para compreender/interpretar o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* através das suas alegorias; pois leitura viável do sujeito (Pós)Moderno que se encontra inserido no âmago do mal-estar e desassossego, desta conjuntura sócio-histórica gestada no processo de globalização, que perpassa fronteiras, conectando culturas em novas combinações de espaço/tempo, onde o mundo se organiza em novas formas hegemônicas de domínio, que invadem e emergem, no dia a dia dos conhecimentos/saberes, como legitimam Hardt e Negri (2006, p. 11):

[...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

O (Pós)Modernismo coisifica o homem, criando um novo tipo de ser humano, uma imitação, uma pândega dos padrões vencedores, uma colagem/mix/fashion das roupas que não tem mais época. Alusão a tudo. Somatória de tudo. Sem rosto nem identidade. Bricolagem equivocada; uma sociedade dissimulada pelas plásticas, cosméticos e maquiagem para os quinze minutos de fama.

**Argos Panoptes** seduzindo o homem (Pós)Moderno com seus cem olhos, hoje, representado por câmeras de segurança ligadas 24 horas, senhas eletrônicas, celular que encontra a todos em qualquer lugar, informações espalhadas via satélite pelos sites de busca, orkut, blogs... *Big Brother* de tudo e de todos. Todos são os olhos desse mito que vigia sem descanso, através do monitoramento justificado pela curiosidade à vida alheia.

Esse mito também é caminho desenhante da alegoria do reflexo como elan vital de vigilância que encontra sua justificativa na vaidade humana, pois imagem do homem refletida no espelho que a mídia representa: deleite apaixonante do **Narciso** que se vê.

O medo do outro, do terrorismo, da criminalidade, da violência – a **Fúria dos Titãs**. O Panóptico –espécie de *inspetor central*, onnipotente, onnipresente e, principalmente, omnividente, desfazendo a necessidade de combater uma violência com outra, combatendo-a antes, com mecanismos psicológicos. Para Foucault (1997, p. 168):

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmos; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis: torna-se o princípio da sua própria sujeição.

O aspecto mencionado por Foucault, agora, é constituído virtualmente. O medo da selvageria gerada pelo individualismo e o culto narcísico à aparência. Caminho desenhante do símbolo reflexo como impulso à insegurança do mundo: é a ferocidade hodierna expressa no mal-estar, que Bauman (1998) anuncia, e o eterno “desassossego no ar” de Santos (2005, p. 42) constantes nos tempos presente, pretérito e futurante da (Pós)Modernidade frenética, cujas relações sociais e (inter/intra)subjettivas são projetadas em discursos de poder, e relacionamentos que coisificam, agressiva e estupidamente, o outro em um mundo composto por lutas, guerras e conquistas nacionais e supranacionais.

**Proteu** alude à probabilidade de transformação infinita que a especulosa e afetada sociedade hodierna vivencia, estimulada pelo narcisismo e hedonismo. A interpretação desse extrapola as delimitações míticas: atinge-se o conceito de autoimagem, pois não se pode (re)conhecer-se, saber de si, das suas origens sem se saber quem é.

Assim, o ser humano ao se (trans)formar indistinta e infinitamente – física, ou virtualmente – pelas inúmeras alterações em sua imagem original – ou através de operações, ou por personagens que inventa no mundo interconectado – passa a viver no reino das ficções verossimilhantes, arriscando-se a se perder em suas próprias fantasias.

O homem (Pós)Moderno não sabe quem é ele mesmo, porque está entregue apenas à aparência, ao culto da beleza: imagem reflexa que não gera (inter/intra)relação com o outro. Portanto, sobra humana, *eu-idolatrado*: individualidade vazia – sozinheis de **Proteu** – apartado do outro pelas sombras abissais que carrega, pela eterna vigilância e medo que vivencia por apenas amar seu narciso: reflexo frio.

Essa tríade mitológica – auxílio requisitado para a análise sincrônica da (Pós)Modernidade – vem ao encontro do **Mito de Narciso** – viés pelo qual o sensível olhar pensante edifica caminhos desenhantes sobre o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* – porque põe em evidência a *solidão* como elemento basilar que

realiza o entrecruzamento deles. É a sozinheis do ser humano extasiado e temeroso demais para (con)viver com o outro. Portanto, a busca contemporânea da originalidade tem revelado apenas identificações coisificadas, em cuja oposidade o adolescente fulcral desta Tese se posiciona – sentindo-se, muitas vezes, completamente só – como construtor de sua autoimagem no que há de melhor e criativo no humano.

O termo (Pós)Modernismo – nascido em 1930, porém, só depois da Segunda Guerra Mundial, em 1954, será utilizado, e divulgado com mais amplitude, somente na década de 70 – está atrelado ao nascimento da sociedade posindustrial, onde o conhecimento era a força econômica fulcral da produção, surge, agora, como alegoria de mutação geral. É o tempo/espço do fim das grandes narrativas, da morte do socialismo clássico, da redenção cristã, do progresso iluminista, do espírito hegeliano, do racismo nazista e do equilíbrio econômico (ANDERSON, 1999).

Caraso das grandes transformações e intensos desenvolvimentos da tecnologia, da produção econômica, da cultura, da sociabilidade, da vida política e da vida cotidiana marcado na história (SIQUEIRA, 2002). Fenômeno notório da globalização e da ideologia neoliberal, com todas as decorrências que este acontecimento sêmico traz para as sociedades e os seres humanos (JAMESON, 1982).

Eis o show do mundo interconectado, da volatilização da realidade, do fim da história, da morte do marxismo, do extermínio de Deus, da sociedade posindustrial, posfordista ou poscapitalista. Corroborar Stable (1999, p. 146): “[...] A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que nos levou para lá ou o que existe abaixo de nós, no abismo”.

Momento histórico onde o consumismo, à frente da produção, transformou a luta de classes – divisão entre trabalhadores e capitalistas – em uma ideia arcaica. Para Stable, (1999, p. 147): “As pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos”.

Agora, o chip sobrepuja, atrela e vigia o ser humano, panóptico da tecnologia que, cada dia mais, codifica os dias, transforma os indivíduos em hedonistas que não querem mais o templo moderno das fábricas, mas o altar (Pós)Moderno narcísico: o shopping. A angústia e a ansiedade existencial desse tempo remetem ao nada, ao vazio, à ausência de valores e sentido para a vida.

O individualismo modernista sede lugar para o exagero narcisista (Pós)Moderno; o consumo personalizado moderno se transforma no hedonismo (Pós)Modernista, onde os

valores se assentam sobre o consumismo imediato dos bens materiais, suas maiores fontes de prazer individual. As pessoas estão, cada vez mais, centradas em seus próprios umbigos – ensimesmadamente (hiper/mega)privatizam suas vidas como a tecnologia (hiper/mega)realiza o mundo. A (Pós)Modernidade é o túmulo da fé, pois espaço/tempo onde egos sem limites, e nenhuma consciência vigilante, entregam-se à satisfação do aqui e do agora, sem esperança e sem qualquer preocupação com o futuro: *é o bem-estar cool*.

Os seres humanos são envolvidos pelo espírito afoito de mudanças ante as conjunturas difíceis dos contrastes desta época: a produção angustiante da violência, como no mito da **Fúria dos Titãs**; os terríveis progressos do mundo interconetado em contraste com a adversidade, a miséria e o analfabetismo da maioria da população e seu conflito com os protótipos que, por muito tempo, foram seguidos como verdades incondicionais – **Proteu** em suas plenas transformações na forma e na perda da identidade – que, hodiernamente, não retribuem às inquirições humanas; a ambiguidade inflexível entre o que se avalia velho e superado e o novo que desponta – **Argos Panoptes** em sua total vigilância: o *Big Brother* global e o desafio de (co)existir com o dessemelhante e com a multiplicidade de variantes – **Narciso** em busca da sua autoimagem: hedonismo frenético em relação ao culto às aparências.

Uma das maneiras do predomínio do mundo capitalista na (Pós)Modernidade acontece pelo arrefecimento do ser humano à categoria de coisa, atribuindo-lhe valor de mercado. Tempo/espaço do capital intelectual. A economia determina e contagia todas as grandezas da existência: a política, a cultura, o social e a mentalidade dos sujeitos. Movimento que o filósofo Herbert Marcuse chama de *pensamento unidimensional* característico dos espaços/tempos democráticos em que não se alcança que a *liberdade* conferida às pessoas para pensarem, externarem os sentimentos, escolherem e agirem é, na realidade, uma *pseudoliberalidade* de fazer como todos fazem. “Esta é a forma pura de servidão: existir como um instrumento, como uma coisa” (MARCUSE, 1979, p. 49).

O ser humano (Pós)Moderno paga um valor por demais oneroso por sua liberdade. Primeiro, confunde sua identificação com os papéis sociais que desempenha. Segundo, tem, à sua preferência de consumo de si, do outro e do mundo, um leque ilimitado de alternativas, o que lhe abrolha insatisfação e o leva a abnegar-se da opção e a deixar suas escolhas hiantes, uma vez que pode tudo o que quiser. Terceiro, os sucessivos progressos do mundo interconectado, impossíveis de ser inteiramente compreendidos e assisados, afligem a autoestima e a autonomia dos operários e consumidores, criando-lhes uma sensação de ineficácia, vitimação e passividade (LASCH, 1987).



Outro elemento que instiga esse descontentamento do homem (Pós)Moderno é a incitação constante ao consumo de representações irreais de si, do mundo e dos modos aceitáveis de se relacionar, o que provoca um aumento abissal ou vacante entre a realidade e a fabulação. Os *merchandisings* trabalham, nessa direção, como um componente do mundo interconectado deste tempo/espço que cobra diuturnamente a quimera da autossuficiência, inventando um problema ainda maior para que se possa viver e acolher uma vivência com menos ilusão, alcançando o conflito inventivo entre as inumeráveis aspirações e a restrita compreensão do que se vive e se apreende. Se não se pode tolerar divisar essa conflito cônico de conjecturar o mundo em intensa ininteligência e em ininterrupta falha, a imaturidade e a irracionalidade usurpam as subjetividades humanas, induzindo-os à crença de que são livres ao eleger o que todos indicam e entender o mundo como todos compreendem.

O hedonismo (Pós)Moderno abrolha com a preparação de uma cultura que ressalta determinadas capacidades psicológicas individuais como o idealizar e o sonhar acordado ante díspares frustrações. Essa tradição denota o ato de aquisição, adjudicando desiguais sentidos às coisas e distintos caminhos de fruição, de gozo que o consumismo pode proporcionar.

O moderno hedonismo abarcava a valorização das vivências e das incitações externas, reais que podiam atribuir percepções prazerosas aos seres humanos. O hedonista moderno procurava ficar cada vez mais tempo comendo, bebendo, dançando e relacionando-se socialmente.

O hedonismo (Pós)Moderno, diferentemente, é abalizado por emoções ajuizadas pela imaginação. Há uma alteração no arquétipo de recompensa, sai-se da busca das sensações experimentadas transversalmente pela excitação externa para as emoções vividas pelo arrojo ilusório de cada um. O ser humano define a natureza e a eficácia dos estímulos que quer provar e, conseqüentemente, de seus próprios sentimentos por meio da imaginação. É um culto à beleza racional, autofantástico, que caracteriza a hodierna busca de prazer. As pessoas podem invocar aguilhoamentos gratificantes mesmo na falta externa deles.

O acometimento para a fantasia sem a demarcação do real está ligada à fuga da realidade que pode ser experienciada com tédio, frustração e/ou fracasso. Esquadrinha-se um prazer recluso, vivido nos sonhos, tratado como se fosse real, procurado incessantemente na realidade. Com isso, é muito corriqueiro o desagrado com a vida e a enorme amargura para apanhar todos os novos deleites que são criados e garantidos.

A decepção com a vida e a busca da realização dos prazeres pela fantasia/imaginação geram ambição contínua nas pessoas, promovendo um consumismo até dos relacionamentos,

coisificando os sujeitos como se fossem mercadorias que se repõe a partir de sua inutilidade/decepções. (Campbell, 2001).

O atributo basilar dos tempos (Pós)Modernos é a cultura do exagero. As coisas se tornam intensas e urgentes demais e a ligeireza das alterações é quase igual à velocidade da luz, levando o ser humano a viver esta rapidez consternadamente, sentindo-se incapaz de abalizar o que é realmente imprescindível e efêmero – como para o deus do tempo: **Cronos**. Para abraçar essa ligeireza, tem que ser dono de uma (trans)formação nos estilos, na maneira de se identificar imediatamente com tudo que aparece: **Narciso reflexo**, sem tempo apto para o exercício da dúvida/criticidade.

Ao contrário do disciplinar, que submete os seres humanos a padronizações de suas condutas, a era (Pós)Moderna age pela técnica da personalização, refletindo a inovação organizacional da sociedade e das condutas com absurda possibilidade de escolhas privadas admissíveis contra o mínimo de rigidez; o elevado nível de desejo possível versus o mínimo de coibição e o alto grau de compreensão possível (LIPOVETSKY, 2005).

A (Pós)Modernidade paradoxalmente apresenta coexistindo duas lógicas visivelmente opostas: a incitação à autonomia e o incentivo à dependência. É o hedonismo com seu gosto pelas novidades, pela promoção do fútil/frívolo, pela expressão singular das identidades comuns libertas dos cabrestos institucionais, das ideologias políticas, das normas da tradição... essências substanciais das características hodiernas no individualismo do **Narciso** (Pós)Moderno, símbolo imagético, figura *cool* e flexível. Para Lipovetsky (2004, p. 52):

O pós de pós-moderno ainda dirigia o olhar para um passado que se decretara morto; fazia pensar numa extinção sem determinar o que nos tornávamos, como se tratasse de preservar uma liberdade nova, conquistada no rastro da dissolução dos enquadramentos sociais, políticos e ideológicos.

Enfim, o **Narciso** (Pós)Moderno, hedonista e libertário, vive o contrassenso da apologia do excesso e o elogio à moderação, da desestabilização emocional e a fragilização do indivíduo. Por este prisma, o ser humano tem se (re)velado temeroso ante a incerteza futurante, complexa e ambivalente. Portanto, se antes, a inquietação era o tempo futurante, agora, é o presente; cuja expressão de mando é a novidade, o consumo cheio de entusiasmo. Caracteriza-se pelo excesso – de bens, de imagens, sons e busca de prazer: é o correr contra o tempo, pelo culto ao perfeccionismo e, principalmente, pela ambição de ter sempre mais – em um mínimo de tempo! Essa é a época e, por isso, a era do aqui, do agora e do sempre mais.

**CAPITULO IV – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE O  
ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL**



**Figura 32 – *Altas habilidades/superdotação***

As inteligências dormem.  
Inúteis são todas as tentativas de acordá-las  
por meio da força e das ameaças.  
As inteligências só entendem os argumentos do desejo:  
elas são ferramentas e brinquedos  
do desejo.

*Rubens Alves*

Cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos.  
É preciso educar os corações.

*Dalai Lama*



Apresentar **O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL** se faz necessário para que, meu inquiridor Eu-científico alcance – na ânsia de desvelar a complexidade e importância dos seres humanos com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, que Guenther (2000, p. 27) referencia quando o define como sendo “[...] pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza [...]” – o processo que revela como o adolescente com tais atributos produz seu olhar sobre si mesmo a partir da (inter/intra)relação estabelecida com o outro do espaço educacional.

O ideário das características de *Superdotação* está ligado a muitas interpretações de diversos autores e culturas, e com constantes transformações provocadas pelos caminhos desenhantes que os períodos sócio/históricos gestaram. De uma compreensão unidimensional, presa a capacidades cognitivas e a cálculos psicométricas, passou-se para o entendimento multidimensional, onde a *Inteligência* – aspecto central nas discussões relativas à característica dos *Talentosos* – passou a ser concebida como articuladora das faculdades intelectuais humanas de maneira relativamente independentes, ou seja, a ideia de que existem distintos tipos de inteligências; portanto, os estudos plurissignificativos da atualidade vão muito além das alegorias e abstrações interiores da mente, para a simbolização externa do espaço/tempo circundante.

O século XXI, em seus espaços globalizados por **Narciso** e tempos roubados por **Kronos**, tem, como postura atitudinal Pós-Moderna, a imprescindível necessidade de perceber e valorar, como tantas sociedades já fizeram, as características de *Altas Habilidades/Superdotação* dos seres humanos, pois seus bens mais valiosos.

Por fim, lançarei um sensível olhar pensante sobre os distintos entendimentos das características de *Altas Habilidades/Superdotação* que tem sido discutido, historicamente, com ampla proeminência, os fatores intelectuais e, em menor grau, o desenvolvimento do conhecimento sensível, evidenciando a tensão existente na relação espelhar vivida com a totalidade circundante.

#### **4.1 Sensível olhar pensante: uma relação dialógica com os grandes teóricos**

O que agora se apresenta como caminhos desenhantes do sensível olhar pensante em comunhão dialógica com os grandes teóricos, manifesta-se sob o prisma de duas premissas

teóricas: a *Inteligência* e as *Altas Habilidades/Superdotação*, pois, inevitável é a importância com a qual olhar-se-á o conceito daquela para o entendimento destas.

#### 4.1.1 Conceitos de Altas Habilidades/Superdotação e Inteligência

O estudo cognitivista busca o entrecruzamento de distintas ciências como a filosofia, a linguística, a antropologia, a neurociência, a ciência da inteligência artificial e a psicologia, para descobrir melhor entendimento para o funcionamento da inteligência (GARDNER, 1995).

As Inteligências Múltiplas, como um dos estudos basilares desta Tese, trouxe uma nova ideia de inteligência que deflagrou um revolucionário ciclo de inquirição científica (GARDNER, 1999B). Para esse teórico (2000, p. 47), a inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”. Portanto, são potencialidades que poderão ser avivadas ou não, conforme o contexto social e cultural de cada ser humano, no qual as oportunidades proporcionadas a ele, os valores e as escolhas realizadas por este e seus cuidadores desempenham fulcral papel no acionamento desses potenciais.

Em algumas culturas, a inteligência é entendida como o ato de pensar, abstrair e processar informações e, em outras, o valor está na capacidade de raciocinar, compreender ideias, resolver problemas e aprender. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 774), inteligência origina-se da palavra latina

[...] *intelligentia*. **1.** Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade. **2.** Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia (...). **6.** Destreza mental; habilidade [...].

Intermináveis estudos diacrônicos mostram a civilização grega como uma das que mais volveram seu olhar para as crianças com *Inteligência Superior*. Platão e Aristóteles estabeleceram, já nesta época, distinção fulcral entre os aspectos cognitivos e os hórnicos, isto é, dos procedimentos comportamentais dos seres humanos. Cícero, um tempo mais tarde, idealizou o termo inteligência. Platão, por sua vez, via-a como uma capacidade, habilidade, disposição ou abertura para a aprendizagem, e acreditava, também, que as diferenças e/ou divergências aos vários tipos de intelectualidade e personalidade são de cunho genético. Em

sua célebre alegoria dos metais desiguais, esse autor (2001, p. 130) descreve, através do diálogo entre Glauco e Sócrates, a fulcral importância dada às suas *Crianças de Ouro*:

**Glauco** — Não era sem razão que hesitavas, a princípio, em contar-nos esta fábula.

**Sócrates** — Convenho contigo; mas já agora direi o resto. Sois todos irmãos — lhes direi — os que fazeis parte do Estado; mas o Deus que vos criou fez entrar o ouro na composição de vós outros que sois aptos para governar. Por isso mesmo os tais são mais preciosos. Misturou a prata na formação dos guerreiros; o ferro e o cobre, na dos lavradores e artífices. Assim, tendo todos uma origem comum, tereis ordinariamente filhos que se vos assemelhem. Poderá, porém, acontecer que o cidadão de raça de ouro tenha um filho de raça de prata; e, por outro lado, que o de prata produza o de ouro, e que o mesmo suceda a respeito das outras raças. Por isso ordena Deus, principalmente aos magistrados, que se ocupem acima de tudo em conhecer de que metal é feita a alma de cada criança, e que, se em seus próprios filhos encontrarem alguma mescla de ferro ou cobre os tratem sem mercê alguma e os requeiem à categoria dos artesãos ou lavradores. Também requer Deus que, se estes últimos tiverem filhos que venham ao mundo com mescla de ouro ou prata, elevem aqueles à categoria de magistrados, estes à de guerreiros. Porque há um oráculo que diz que a república perecerá no dia em que for governada pelo ferro ou bronze. Conheces algum meio de persuadi-los da verdade desta fábula?

**Glauco** — Não para persuadir à geração de que falas; porém, sim, aos seus filhos e netos e demais descendentes.

De acordo com esse filósofo, a empreitada mais admirável dos Governos era originar ocupações e deveres em consonância com as aptidões inatas dos seres humanos. Desta forma, nasceu o interesse pelos mais inteligentes. Assim, elegia-se as crianças que se sobressaíam e acrescentava-se, em seus currículos, estudos de ciências e metafísica. Entre estes seletos, ainda havia aqueles que se avultariam mais e que, por isso, seriam educados para se tornarem líderes de governo: as “*Crianças de Ouro*” (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 120). Em Roma, por sua vez, a educação superior era oferecida apenas aos *Altamente Capazes*.

Em 1936, Piaget (1976, Prefácio) alvitra explicação para as raízes do metabolismo mental ao declarar que essas estão sujeitas não somente aos tributos genéticos, mas também do ambiente circundante. “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.”

Guilford, em 1950, concebe a inteligência como mais do que uma aptidão ampla e unitária. Entende-a como um conjunto diferenciado de capacidades intelectuais e criativas. Em seu livro, *Caminho para além do QI*, afiança que essa não possui uma condição geral de habilidades e, sim, composta de altos e baixos, rescindindo com o tabu de que é impraticável exercícios para o aprimoramento da inteligência.

Sternberg traz, para o cenário mundial, a Teoria Triárquica de inteligência. Propondo que esta pode ser compreendida ou associada aos meios externo e interno do ser humano, ponderando que a experiência é quem promove o entrecruzamento dos dois universos. Assim, indica três tipos de inteligência: a *analítica* – que abarca a análise e avaliação de conceitos e/ou resolução de problemas; a *tomada de decisão*; e a *criatividade* – geração de novas ideias. Concebendo, a partir deste estudo, uma visão plural de superdotação que estabelece um modelo pentagonal, ou seja, um conjunto de cinco qualidades: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor.

Para Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56), inteligência é “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”. Os teóricos contribuem para um novo olhar sêmico para as competências cognitivas do ser humano.

Gardner (2002) afiança que todos os seres humanos têm desenhos diferentes de inteligência e em graus variados. Desde 1995, ele vem (co)relacionando as *Altas Habilidades/Superdotação* à manifestação das várias inteligências, enfatizando a aptidão de solucionar problemas e criar produtos inéditos. Contudo, este indivíduo pode ser próspero em uma delas e não demonstrar uma atuação tão capaz em outra.

Enfim, dada a importância desta, darei sequência à inquirição, voltando-me para as *Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner e as *Altas Habilidades/Superdotação*, de Joseph Renzulli, como teóricos basilares, procurando um ponto equidistante entre ambos na busca de entendimento melhor para as diferentes inteligências existentes.

#### 4.1.1.1 As Inteligências Múltiplas de Gardner

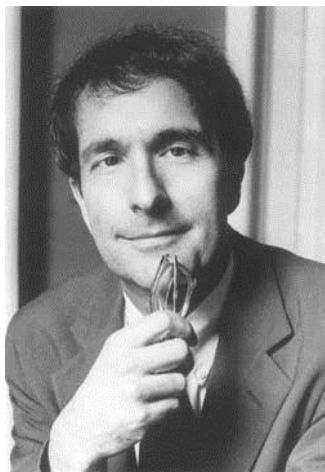


Figura 33 – Howard Gardner

A partir da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo – área de sua pós-graduação – e abraçando o pensamento piagetiano, na inquirição do raciocínio científico, este teórico principiou seus estudos sobre o desenvolvimento do potencial artístico, compreendendo que a inteligência dos seres humanos não poderia



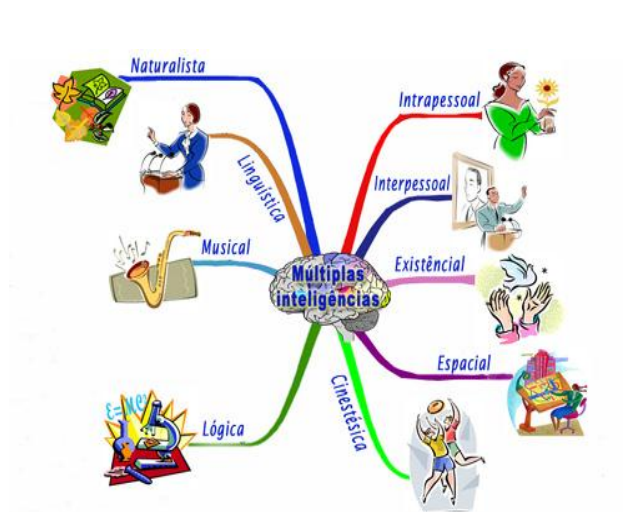
limitar-se apenas ao entendimento verbal e linguístico. Por este caminho desenhante, o autor se enveredou por dois campos dessemelhantes de inquirição, mas totalmente imbricados: o das pessoas acometidas de derrame cerebral, com avarias cognitivas e emocionais, e o das crianças com e sem características de *Altas Habilidades/superdotação*.

Dos anos 80, do século XX, em diante, as pesquisas embasadas na inteligência única começaram a ser, cientificamente, discutidas. Momento em que, na década de seguinte, surgiu Gardner com sua teoria: as Inteligências Múltiplas. Este se amparou em seus precursores, como Thurstone e Guilford, ostentando que o mapa cerebral indica áreas distintas de funcionamento da inteligência. De acordo com seus estudos, existem tipos de inteligências independentes.

Gardner (2001) percebe que a tradicional compreensão de inteligência está ultrapassada, visto que os seres humanos são entendidos como detentores de um conjunto de inteligências relativamente autônomas. Para ele (2000, p. 47), inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Este olhar qualificado de inteligência autoriza um (re)conhecimento das díspares maneiras que os seres humanos têm e utilizam para compreender as coisas no ambiente circundante e a si mesmos. Por este prisma, entendo que as inteligências acontecem concomitantemente, pois uma ação demanda algumas delas. Portanto, (inter)relacionam-se e se aperfeiçoam.

Em suas inquirições, o teórico (2002) identificou nove inteligências desiguais que podem ser assim ilustradas e mapeadas:



**Figura 34 – Representação gráfica das Múltiplas Inteligências**

**1ª – LINGUÍSTICA** – é a habilidade intelectual inerente ao *homo sapiens*, pois abarca as capacidades de manipular díspares áreas da linguagem como: a sintaxe – constituída pelas regras gramaticais; a semântica – com seu universo sêmico, ou seja, os estudos da significação. Utilizada para a

aprendizagem da língua oral, escrita da mesma, persuadir, agradar e instigar ou comunicar ideias.

**2ª – LÓGICO-MATEMÁTICA** – é a aptidão que tem sua compleição no ajuizamento das quantidades e do cálculo. Categorizando e classificando as coisas através de padrões lógicos ou numéricos.

**3ª – ESPACIAL** – é a competência de perceber e orientar-se no ambiente visoespacial e de manipular formas ou artefatos mentalmente.

**4ª – CORPORAL-CINESTÉSICA** – é a capacidade de solucionar problemas ou criar produtos utilizando o corpo.

**5ª – MUSICAL** – para Gardner (1994), esta inteligência é a que aparece primeiro, entre as demais. Viabiliza a compreensão dos sons, pois suscetível ao ritmo, às texturas e ao timbre.

**6ª – INTERPESSOAL** – é a competência de entender e responder aos humores, temperamentos, às motivações e aos desejos do outro.

**7ª – INTRAPESSOAL** – é a habilidade que corresponde à interpessoal, ou seja, a que dá acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias. Como a mais pessoal de todas, só é observável através da autopercepção, do autoconhecimento, das manifestações de afeto e do discernimento das próprias emoções.

**8ª – NATURALISTA** – é a aptidão que (re)conhece e classifica a fauna, a flora e o meio ambiente.

**9ª – EXISTENCIAL** – é a habilidade para situar-se em relação ao *estar-no-mundo* como compreensão sêmica da vida e da morte, do amor e do ódio; disposição para a descoberta do sentido filosófico, mítico e místico ou metafísico das coisas.

Gardner (2002), portanto, apresenta as inteligências a partir de um novo olhar, descrevendo-as como retentoras das habilidades humanas do ponto de vista da cognição. Neste sentido, os seres humanos são idiossincráticos, pois elas abroham do entrecruzamento da herança genética e das condições de vida, bem como da cultura e época em que experienciam a travessia: a vida.

Enfim, este teórico proporciona um novo prisma sobre a (co)relação que ocorre entre as *Altas Habilidades/Superdotação* e as Inteligências Múltiplas. Posso ajuizar, então, que aquela procede não somente do nível de inteligência, mas do perfil desta em (inter)ação com a real realidade.

#### 4.1.1.2 As Altas habilidades/superdotação de Renzulli

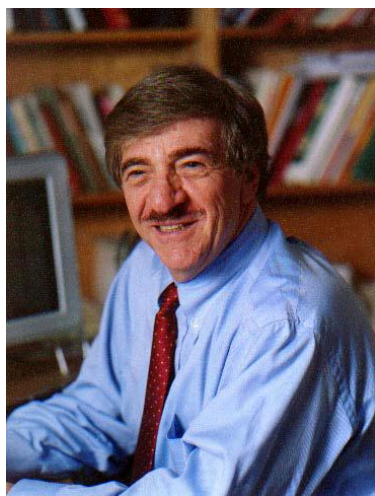


Figura 35 – Joseph Renzulli

Para Renzulli & Reis (1997) é importante perceber as *Altas Habilidades/Superdotação* como uma qualidade ou um desempenho que pode ser desenvolvido em alguns seres humanos, em determinadas ocasiões e sob certas conjunturas.

Alencar & Fleith (2001, p. 52) asseveram que a *Superdotação* é um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. Assim sendo, a exatidão conceitual está atrelada à evidência dos atributos ou dos comportamentos selecionados e das maneiras de avaliar adequadas e apropriadas. Este juízo exige (re)conhecer que os adolescentes com *Altas Habilidades/Superdotação* formam um grupo heterogêneo, com desiguais idiosincrasias, uma vez que a inteligência se compõe a partir de um fulcro físico ou social, com o qual está profundamente atrelada, como um norte a orientar o desenvolvimento de si mesma.

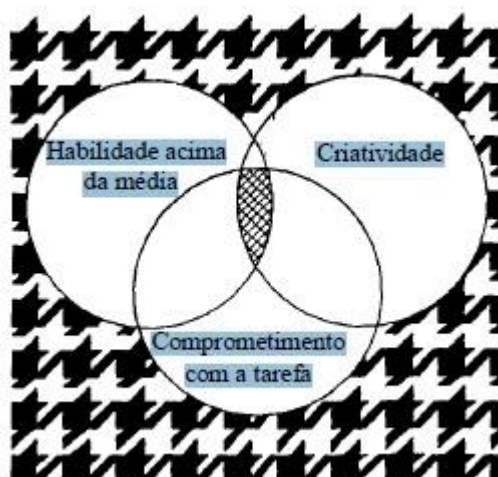


Figura 36 – Representação gráfica da Superdotação

A Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1988, p. 20), ratifica o entendimento de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Assim, o teórico (2000) instituiu um novo prisma para a compreensão da *Superdotação*. Esta

nova ideia, segundo o próprio autor (1986, p. 8), foi organizada graficamente.

Renzulli (1986) criou os três pilares fundamentais representados pelo gráfico anterior, por todos (re)conhecidos como os anéis, que tem como suporte basal a tessitura social: família, escola, amigos, dentre outros. Ressaltando que o gráfico, na sua origem, estava constituído somente pelos elementos inerentes ao sujeito, deixando de valorar a influência do mundo real, ou seja, não oferecia uma visão contextualizada do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

O teórico (1986), depois, realizou modificação no modelo inicial, acrescentando uma teia xadrez como pano de fundo para representar e avultar o valor dos feitiços sociais que são o suporte básico para a aparição íntegra dos anéis. Sem deixar de realçar que os mesmos não precisam estar presentes concomitantemente, ou se revelarem na mesma magnitude no transcorrer da vida. O fundamental é que eles realizem uma (inter)ação entre si e em algum grau, para que um coeficiente de fecundidade criativa possa emergir. Corrobora Renzulli (1986, p. 11-12) ao definir que:

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Os três pilares basilares podem ser assim descritos:

**1º - Habilidade acima da média** – manifesta a capacidade superior em toda e qualquer área do desempenho dos seres humanos e abarca duas dimensões: **a) habilidades gerais** – incidem na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (REZULLI; REIS, 1997, p. 5) e, **b) habilidades específicas** – constituem-se na aptidão de adquirir conhecimento para executar uma ou mais atividades de um tipo específico;

**2º - Motivação ou envolvimento com a tarefa** – alude-se a uma maneira refinada e direcionada de motivação, uma energia motriz canalizada para um fazer específico ou uma área exclusiva de atuação, despertando aspectos referentes à perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança; e

**3º - Criatividade** – abrange aspectos que geralmente surgem juntos: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Conforme Alencar & Fleith (2001), na

criatividade, averigua-se uma multiplicidade de concepção. Contudo, as pesquisadoras, por meio da análise de várias acepções, realçam que um ponto fulcral é comum a todas: talento para criar projetos originais que correspondam às necessidades de uma dada cultura.

Renzulli (2004, p. 82) divide a *Superdotação* em duas categorias:

**Acadêmica:** é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para relacionar alunos para programas especiais.

**Produtivo-criativo:** caracteriza-se por aspectos do envolvimento humano onde há incentivo de ideias, originalidade na criação de produtos. Dessa forma, o aluno é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias e conhecimento.

E, por fim, Renzulli (1980, p. 4) aconselha que não se deve compreender “[...] superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa [...]”, pois essa depende intimamente das interações experienciadas na realidade psicossociocultural.

#### 4.2 Pontos equidistantes de Gardner e Renzulli

Pontos equidistantes entre as teorias dos Três Anéis e das Inteligências Múltiplas são plenamente plausíveis, pois a intensa analogia/complementaridade que há entre ambas influencia tanto a maneira de (re)conhecer quanto à postura atitudinal ante às características de *Altas Habilidades/Superdotação* (PLUCKER, 2001).

Renzulli e Gardner, simultaneamente, provocam a corrente tradicional positivista da ciência, que prevalecia no período em que suas pesquisas foram realizadas, alvitando enfoques que priorizam uma concepção qualitativa a partir de subsídios de múltiplas fontes – o próprio ser humano, os educadores, os pais, os pares, etc.; impedindo a subjetividade que afeta esta metodologia.

O ser humano com tais capacidades, Renzulli (1986) o avalia como aquele que tem mais inteligência frente à média, e Gardner (1999), como extraordinário. Assim sendo, estas convergem para um único vértice como caminho desenhante: a concepção multidimensional, ativa, fértil e criativa da potencialidade superior de inteligência. Os pesquisadores entendem que não se pode mais vê-la por um viés dicotomizado, unidimensional, porque não existe uma definição singular para este tão intrincado tema socioafetivo (GARDNER, 2000; RENZULLI, 1978, 1988, 2004).

Marco teórico que – tanto a teoria dos Três Anéis como a das Inteligências Múltiplas – encontra em Morin (2003, p. 176) sua justificativa: “[...] se tentarmos pensar no fato de que

somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos”.

As capitais implicações de filosofia, tanto à visão de Renzulli (1978; 1988), quanto à de Gardner (1983; 2000), harmonizam-se aos axiomas de Morin (2003) e Maturana e Varela (2001), no que tange à complexidade e à dependente (inter)relação entre o ser humano e o mundo em que existe, pois entendem o ser humano como um ser integral, holístico, inacabado e multifacetado.

Os teóricos comungam de uma mesma sustentação basilar atuante para a aparição íntegra das características de *Altas Habilidades/Superdotação* e das inteligências: a tessitura sociocultural – esse sistema entrelaçado de símbolos representativos a influenciar o ser humano arraigado em um tempo/espaço existencial.

Ambos dizem que não há um processo quimérico de mensurar a inteligência e enfatizam a necessidade de se campear novas opções que venham revelar as potencialidades do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em seus afazeres do dia a dia e na plenitude sêmica das suas inteligências, e não só através de testagens habituais.

Quer seja para Renzulli, como para Gardner, os princípios basilares de suas teorias não precisam estar presentificados concomitantemente, porque tem uma certa autonomia – existem em graus e intensidades diferentes. Ambos impetram, porém, que é fulcral e imperativo que interajam entre si para que as características de *Altas Habilidades/Superdotação* – alvitre da (inter)relação/envolvimento existente entre cognição e afetividade – possam insurgir em uma dada cultura.

A opinião de ambos acerca do tema (GARDNER, 1999) passa pelo mesmo prisma: educacional e político, ou seja, no que diz respeito à cidadania, porque procuram instituir apropriados diferenciais transversos à *Superdotação* não para rotulação e status social, mas para afiançar, a esse ser humano, os anversos basilares para a construção da sua autoimagem e de formação educacional em consonância com sua necessidade especial e dar-lhe reverses educativos adequados. Os pesquisadores rejeitam a possibilidade imagética de uma inteligência inata e estática, ao avaliá-la como uma potencialidade passível de ser desenvolvida quando se oportunizam ocasiões adequadas para isto.

Tanto um quanto o outro não delimitam as características de *Altas Habilidades/Superdotação* apenas à cognição, mas a admitem em qualquer campo dos conhecimentos/saberes ou dos fazeres humanos, sem que certos campos tenham hegemonia

sobre outros, no sentido de maior ou menor acuidade, o que demonstra não haver representação uníssona de *Superdotação*.

Os pesquisadores aconselham ações pedagógicas que podem vir a ser subsídios centrais para que, segundo Renzulli (2004), os bons ventos levem todas as embarcações que viajam no oceano da Educação – grandes e pequenas; rápidas e lentas; feias e bonitas – fazendo com que suas águas se tornem límpidas, transparentes, calmas e fecundas para a Educação, verdadeiramente, Inclusiva.

Enfim, faz-se urgente um sensível olhar pensante que vislumbre capacidades e competências imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, porque este está no vértice da existência: tempo/espaço dos conhecimentos/saberes globalizados, onde as potencialidades do *homo sapiens* tornam-se probabilidades de aprendizagem e de vida melhor.

#### **4.3 – Atributos imagéticos do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação***

A partir de coevos entendimentos sobre a maneira de *ser/estar-no-mundo* como sendo fragmentada e mutável, erigida pela história de vida no intercâmbio com o outro significativo, a (inter/intra)relação terá como intercessão os princípios, os acreditares e a escala de valores (HALL, 2005).

A existência é necessariamente relacional, abalizada pela desigualdade que abarca feições alegóricas, sociais, materiais e metafísicas – o humano é um ser idiossincrático: multifacetado (WOODWARD, 2002). Partindo dessa conjectura, é abstruso assinalar uma representação do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, pois um ser, como os demais, alvitre das diferentes oportunidades e das escolhas que faz.

A maioria das pessoas tem limitações para lidar com o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Existe uma sobreposição de problemas transversos ao conflito natural da adolescência nas esferas familiar, escolar e social que não acolhem, não reconhecem e não avaliam essas diferenças (FLEITH, 2007). O que acontece, na verdade, é uma dicotomia entre os ensinamentos psicológicos e os idealismos sobre a realidade descrita pelo teóricos e as conjunturas experienciadas pelo mesmo.

É difícil encontrar o ponto equidistante entre o racionalismo científico e o encontro empático com o adolescente. Se o ritual de passagem é intrincado, aquele com características de *Altas Habilidades/Superdotação* confronta maiores dificuldades ainda pelo desenho cultural ambivalente exposto pela sociedade e pelo mundo interconectado. O espaço

educacional tem privilegiado os educandos ditos normais e valorado a ilusória homogeneização, direcionando as ações pedagógicas tão-somente a esses.

O educando, enfim, que se sobressai por ser *Talentoso* é uma provocação para o poder e o saber do educador. Pode até mesmo simbolizar intimidação à sua identificação e estabilidade, frente sua autoridade educacional. Essa percepção, que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* vem constatando em suas relações educacionais, enfatiza, conscientemente, que a diferença pode prejudicar a maneira dele (re)significar o *ser/estar-no-mundo*.

#### 4.3.1 O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*: suas idiossincrasias

Sentindo-se desigual, e assim sendo visto, o ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é escopo de mitos errôneos e estereótipos ainda presentificados na sociedade hodierna, circunstância que tem instigado muitos pesares psicológicos como, por exemplo, os sentimentos de amor/ódio, medos e inseguranças ao se destacar através de seus *Talentos*, pois pretexto para a curiosidade, independentemente de quando, ou em que área dos conhecimentos/saberes se sobressaia (PÉREZ, 2002).

Inexiste uma representação única do humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, e, da mesma maneira, também não há uma feição ímpar do adolescente *Talentoso*. O desenvolvimento da individualidade é arquitetado com bases hereditárias e influências socioculturais, como qualquer outro ser. Em cada personalidade estão coevos todos os problemas e conflitos da adolescência, aumentados dos atributos de *Superdotação*.

Esse público alvo é heterogêneo como qualquer outra população, Vygotsky (1997, p. 233) afirmou que “[...] a superdotação geral distribuída em todos os aspectos da personalidade de forma uniforme não existe”. As crianças e os adolescentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação* pensam e sentem de maneira desigual das que não têm tais atributos.

Contudo, quando não há o reconhecimento das necessidades especiais do *Superdotado*, tanto educativas como psicológicas, e não ocorre o favorecimento de espaços que lhe permitam fazer crescer toda sua potencialidade, pode exibir inadequações, dificuldades educacionais com inúmeras frustrações ou a procura do retraimento e/ou sozinha social, intelectual e espiritual. Como o acontecimento está cheio de mitos e preconceitos provoca nos pais e colaboradores muitos equívocos em como lidar com ele.



Dessa conjuntura advém a importância da família e da escola no desenvolvimento dos mesmos.

Tendo a missão de erigir a sua maneira de *ser/estar-no-mundo* o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem que descobrir seus próprios paradigmas, porque a sociedade carece de referenciais edificantes e profícuos. Esse estado impede a (re)construção da sua autoimagem e, como mecanismo de defesa, passa a esconder seus atributos e/ou a ter paciência/tolerância com o outro, como tática para se tornar igual e aceito.

O Adolescente X, ante essa realidade, assim questiona:

*O que vou fazer como adolescente com características de Altas Habilidades/Superdotação? Como vou ser produtivo e explorar minhas habilidades?*

Não só concordo com ele como faço eco às suas apreensões e angústias, pois esta pesquisa vem comprovar, se não for norteado e amparado afetivamente, os seus talentos poderão desaparecer. A procura de um novo sentido sêmico para sua forma de *ser/estar-no-mundo* induz o adolescente com características de *Superdotação* a uma etapa de transição: a (re)significação do seu mundo psicológico e da sua individuação. A procura de si mesmo faz dele um inquiridor crítico a esquadrihar novas saídas.

Destarte, o desenho cultural do ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é discriminatório e as facilidades no universo da cognição impõem-lhe analogias negativas/depreciativas com codinomes como “*nerd*”, *professor Pardal*, *cientista louco*, *gênio* ou *esquisitão*.

Por fim, segundo Piechowski (1991), o sensível olhar pensante dos *Superdotados* pode ser visto como vívida resposta à excitação do espaço circundante. Essa sensibilidade, seguindo os pensamentos deste autor, acontece de cinco formas diferentes: **a) psicomotora**, por ser ativo e excitado demais; **b) sensorial**, devido os sentidos e a admiração pelo belo; **c) intelectual**, como compulsividade pelo conhecimento e pela leitura; **d) imaginativa**, pelo o uso constante da fantasia e imaginação dos axiomas mágicos; **e) emocional**, pela acuidade das emoções.

4.3.2 O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*: sua dessemelhante forma de ser, pensar, sentir, querer e fazer

Distintos autores apontam para a ocorrência de que a criança com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem desigual forma de pensar e sentir do seu grupo de iguais (HOROWITZ, 1986; ROEPER, 1982; SILVERMAN, 1993; WINNER, 1998). Enfatizam também o acontecimento da assincronia no desenvolvimento dessa, pois demonstra distinção entre a cognição e o amadurecimento físico e/ou emocional – e que, no universo da adolescência, esta pesquisa vem validar o mesmo fenômeno. São muitos os eventos descritos em que o cognitivo é adiantado e a destreza motora fina carente, com escrituração desigual, ou ainda com domínio conceituais complexos e comportamentos emocionais abaixo da idade cronológica (FLEITH, 2007).

A expressão assincronismo foi cunhada pelo francês Terrasier para assinalar a ausência de sincronização no desenvolvimento intelectual, afetivo e motor (EXTREMIANA, 2000). Essa carência pode trazer dificuldades para a relação educacional, inadequações sociais e problemas de personalidade (PÉREZ, 2008). Como corrobora o Adolescente X:

*Sinto-me diferente das outras pessoas, no jeito delas pensarem, sentirem e agirem.*

Em nível de funcionamento interior, seguindo os pensamentos de Sanchez & Avilés (2000) e Extremiana (2000), pode-se apontar que tanto a criança como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* trazem a existência do: **a) assincronismo afetivo-intelectual**: diferentes ritmos no amadurecimento em diversos aspectos e dimensões; **b) assincronismo intelectual-psicomotor**: desequilíbrio entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor, ou seja, uma aprendizagem precoce da leitura com dificuldade psicomotora da escrita – letra disforme; **c) assincronismo da linguagem e do raciocínio**: dificuldade para explicitar o pensamento em palavras.

Enquanto que em nível de funcionamento externo, ocorre o: **a) assincronismo criança-escola** ou **assincronismo escolar-social**: peculiar a educandos que dominam maior número de informações e cujo ritmo de aprendizagem é superior ao de seus colegas; **b) assincronismo nas relações familiares** ou **assincronismo familiar**: é o desequilíbrio intelectual e afetivo que pode produzir confusão na família, pois os interesses incomuns dos filhos não são compreendidos/aceitos pelos pais ou responsáveis e aqueles acabam assumindo comportamentos infantis muitas vezes.

Outros atributos acompanham esses assincronismos como a prioridade para trabalhar sozinho, a independência, o perfeccionismo, a autonomia, a grande aptidão para a observação, a liderança, a preferência por jogos que requerem estratégias e desafios e o humor apurado

(FREITAS, 2010). Contudo, ainda que esses predicativos gerais estejam entre os mais comuns em personalidades do ser humano com *Superdotação* estão subordinados à interferência de fatores da conjuntura sociocultural e podem exercer influência no ato de reconhecer os identificadores das características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Landau *apud* Fleith (2007, p. 45) explica essa assincronia, metaforicamente:

Em algumas situações, vejo a criança superdotada como um atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos ao seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade.

O ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* vivencia desde criança a angústia/sofrimento de se perceber diferente dos seus colegas da escola e amigos entre seus pares. Silverman (1993a, p. 81) assinala que: “crianças superdotadas enfrentam a tarefa de ter que viver em uma cultura que rejeita suas diferenças”. O que vem ao encontro da fala do Adolescente X:

*Sou eu que tenho de enfrentar, todos os dias, a difícil tarefa de ter que viver em meio a outras pessoas que rejeitam o que tenho de diferente, o meu jeito de ser.*

O modo original de pensar e oferecer propostas e soluções traz sofrimento e pressão interna que o deixa mais vulnerável às apreciações do *outro* e, muitas vezes, terá que superar frustrações por se achar diferente e recusado. Somente os resilientes não incorporam os codinomes e nutrem o desafio de manter as características de *Superdotação* e conseguem se estabelecer em um mundo dito *normal*. Transformar essa experiência em um degrau para suas amplas concretizações (re)constitui a personalidade do mesmo jeito que um adolescente sem as características de *Altas Habilidades/Superdotação*, mas confiando que possui um “*plus*” a mais.

A desigualdade está ratificada no adolescente com características de *Superdotação*, exigindo deste maior investimento na inteligência sensível para enfrentar as expectativas do *outro*. Excelente base afetiva, compreensão, ocasiões e orientação apropriadas são ferramentas capitais para delinear o grau de adaptação psicoemocional que precisará para alcançar a (inter)ação com o mundo real.

Os adolescentes de modo geral – e o com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em especial – contempla o mundo por meio de óculos de aumento

e, por ser díspar, enfrenta problemas para se adaptar a um espaço que não foi concebido para o ser humano como ele. Alguns procuram diminuir a demonstração do seu talento, procurando ficar igual ao grupo e isso pode acabar causando apatia e desmotivação.

Muitas crianças e/ou adolescentes com características de *Superdotação*, por vivenciarem dificuldades no relacionamento social, buscam a companhia dos mais velhos, na possibilidade de descobrir companheiros com a mesma cosmovisão. O receio de não serem aceitos, especialmente na adolescência, pode levá-los à consternação e a uma maior implicação com tarefas individuais.

A aversão por normas é natural entre as pessoas com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, porque, muitas vezes, eles não as avaliam como justas nem necessárias, ou não alcançam seus objetivos. Os pais e colaboradores devem analisar os limites que estão estabelecendo e elucidar as causas desse procedimento.

Outro problema é a intolerância do indivíduo *Talentoso*, principalmente com os seus pares. É imperioso ajudá-lo no processo de construção da sua autoimagem, fazendo-o entender que a (inter/intra)relação com o outro demanda empenho e compreensão de ambos os lados. Lembrando que, pela curiosidade, o ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* procura áreas pouco exploradas pelo *outro*, expondo interesses menos frequentes à maioria. O que pode ocasionar dificuldades operacionais no dia a dia.

Por ser assaz exigente com sua atuação, e igualmente criativo, quiçá encontre problemas para se relacionar, optando pela sozinha para trabalhar. Todavia, com frequência, não cria sentimentos de arrogância e/ou superioridade porque sabe que são posições adversas à sua socialização e para se proteger da rejeição dos seus pares disfarça a sua qualidade ajustando, sendo explorado e/ou beneficiando seus companheiros nas tarefas, provas e missões. Como legitima o depoimento do Adolescente X:

*Quantas vezes, ficava esperando o meu excelente rendimento escolar para que o outro me procurasse, pedindo para eu passar cola. Aproveitava o momento para me aproximar, fazer amizade, negando-me a passar a cola, mas me oferecendo para ensinar tudo o que sabia.*

Enfim, as condutas estranhas e esquisitas atribuídas ao ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* podem estabelecer estigmas, inibindo ainda mais a socialização e a anuência dos seus pares. Tais características, carregadas de valor negativo, podem estabelecer uma fatalidade: a exclusão.

#### 4.4 – Família e escola: espaços entrecruzados na formação educacional

Ainda que a família não seja o foco direto deste estudo, ela tem uma função importante na compleição dos seres humanos e no processo de constituição do *Eu* e da construção da autoimagem. Não se pode deixar de historiar a sua função decisiva como rede social de apoio e educação do adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

O processo educacional, neste mundo perturbado/conflitivo da (Pós)Modernidade, impõe que se prepare o ser humano para agir com responsabilidade/segurança, missão tão exigente/desafiadora quanto prazerosa/gratificante. Portanto, considerando que esse aprende o tempo todo, nos mais desiguais interesses conferidos pela vida, o papel da família é fulcral, pois cabe a ela decidir o que é preciso aprender, quais as instituições a frequentar e qual o saber necessário para o mesmo tomar decisões benéficas em um tempo futurante. Destarte, eleger a escola certa às expectativas da família é uma ação cujo bom êxito está ligado, em grande parte, à esperteza/habilidade dos pais ou responsáveis em valorar díspares possibilidades.

Sobre isso referencia a fala da Mãe do Adolescente X:

*Meu filho gosta do espaço escolar mas não se sente satisfeito com o método de ensino, com o que é ensinado.*

A escola, como a família, faz parte da rede social de apoio basilar no atendimento do adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*. No caso do adolescente *Talentoso*, em função dos atributos cognitivos e socioemocionais essa estima toma dimensões maiores. É na escola que, pela primeira vez, vai se dar o confronto, em ocasião de igualdade, com o outro da sua faixa etária. Neste espaço microcósmico das relações ensino/aprendizagem, inicia-se as (inter/intra)relações que enriquecerá o processo de construção da autoimagem iniciado com a questão *quem sou eu*, que poderá alcançar outra inquirição: *como sou vista pelo outro*, que complementará essa construção. Como na fala inquiridora do Adolescente X:

*Quem sou eu? O que tenho de tão diferente para que me olhem como se fosse um ser de outro planeta?*

A conjuntura sociocultural influencia a dinamicidade e a ampliação dos intercâmbios sociais que motivam o processo de desenvolvimento. Assim sendo, cada pessoa é um ser idiossincrático e só pode ser alcançado na sua totalidade psicossociocultural historiável. Quando se fala do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, entende-se uma ampliação íntegra e agregada do ser, pensar, sentir, querer e fazer, na grandeza das feições físicas, intelectuais, emocionais e transcendentais, pelo prisma holístico do ser humano. E é no espaço educacional formal que essas exterioridades se fazem translúcidas (VYGOTSKY, 1989).

Ter prudência em relação à ideação educacional e à silhueta disciplinar do estabelecimento ajuda a eleger aquele cuja escala de valores, seus diferenciais, educadores e alicerces mais se coadunam às reivindicações familiar, atitudes, cosmovisão. Preocupação que a Mãe do Adolescente X manifesta quando diz:

*Quero para meu filho uma escola coerente. Uma escola que se preocupe com esta nossa sociedade atual e com o seu futuro.*

A partir desta preocupação exteriorizada, pediu, com a finalidade de obter esclarecimentos, ao grupo de pais do PIT – O Programa de Incentivo ao Talento, coordenado pela Orientadora desta Tese, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Soraia Napoleão Freitas, ao qual, neste período, eu coordenava juntamente com o Prof<sup>º</sup> Ms. Arlei Peripolli e a Prof<sup>ª</sup> Ms. Marilu Palma de Oliveira:

*Falem para nós pais sobre o que é esta educação Pós-Moderna, porque nós ficamos muito angustiados com esta escola que está aí. Não sabemos como agir com nossos filhos, o que cobrarmos desta escola e nem sabemos como ela poderá ajudar a gente.*

No transcorrer dos encontros, a Mãe do Adolescente X foi revelando a aflição de ver a escola ajuizar sobre as contribuições que ela mesma pode oferecer para a formação e ampliação dos princípios e valores éticos.

A família se sente mal informada sobre os predicativos e necessidades de seus(suas) filhos(as) com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e perda acerca de como se relacionar com eles. Sendo assim, formar grupos para aconselhar/orientar é uma alternativa para que possa (re)conhecer e apoiar suas aptidões, propiciar condições apropriadas às suas necessidades intelectuais e afetivas. A acuidade dessa na ampliação emocional do(a) filho(a)

com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é acenado por distintos autores. Fleith (2007, p. 48) ratifica dizendo:

apoiar os seus interesses sem pressioná-lo, valorizar seus esforços criativos, ouvi-lo, discutir com ele estratégias e resolução de problemas, ser responsivo às suas necessidades apoiar suas aspirações profissionais (em vez de pressioná-lo a seguir carreiras consideradas de maior prestígio social, demonstrar amor pelo trabalho e pela aprendizagem (atuando como modelo para seu filho) ajudá-lo a construir uma rede de apoio socioemocional e monitorar seu progresso na escola.

Quando a família se vê frente a frente com *o(a) filho(a) desigual*, surge a angústia, a insegurança e as inquietações sobre o tempo futurante, ocasião que exige dessa uma estrutura mais saudável/equilibrada. Sua função contrai maior complexidade porque o despreparo/desinformação sobre as características de *Altas Habilidades/Superdotação* impede, muitas vezes, a sua aceitação e compreensão.

Muitas famílias com crianças e/ou adolescentes com características *Superdotação* buscam subsídios sobre recursos, programas e serviços de acolhimento educacionais especializados existentes. Contudo, sentimentos conflitantes dificultam a procura da rede de apoio para o desenvolvimento destes (FLEITH, 2007).

A coexistência familiar é fator basilar para o desenvolvimento singular do ser humano. A inclusão da criança e/ou do adolescente no mundo da coletividade, a mediação entre eles e esse coletivo, o conhecimento, suas adequações ao espaço educacional e a vivência (inter/intra) pessoal na escola são, por sua vez, cruciais para a experiência e crescimento social.

Alcançar esse processo – como parte de um todo maior, mais constituído e interagindo entre si, influenciando e sendo influenciado pelo mesmo – fornece subsídios para uma reflexão sobre a conjuntura educacional formal e informal, que pode ser componente de continência, inserção e segurança, tanto quanto manancial conflitivo, com proeminência no prejuízo/dano que se pode proporcionar no percurso.

Esses espaços educacionais são instituições sociais basilares de sustentação do ser humano; balizas referenciais de existência. Quanto melhor e maior for a parceria de ambas, mais positivo e sêmico será a consequência para o desenvolvimento da pessoa como sujeito social. O processo educacional da família e da escola deve ser percebido como concomitante e integrado.

É imprescindível que pais ou responsáveis, colaboradores, filhos/educandos dividam experiências, compreendam/trabalhem inquições abarcadas pelo cotidiano, buscando o

entendimento ímpar de cada circunstância, pois tudo o que toca o filho tem a ver com os pais e vice-versa. Destarte, tudo que inclui o educando tem relação direta com a escola e ao contrário também.

Estimular a participação da família nas ações pedagógicas da educação formal, na interação com educadores, outros educandos e seus responsáveis, faz-se imperativo. A inserção, socialização e adequação compõem um dos problemas dos estudantes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. A gênese e sustentação de grupos de apoio são procedimentos fulcrais segundo aconselham estudiosos e inquiridores científicos.

A parceria de pais, professores e das próprias crianças/adolescentes é capital para obrigar a modificação das políticas administrativas, bem como para a concretização destas. Múltiplas associações tem abrolhado, em vários países, algumas com extraordinário alcance na instauração de apreciação e inclusão de políticas educacionais de acolhimento aos *Talentosos* (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tem aumentado o interesse dos pesquisadores pelo estudo e apoio ao ser humano com características de *Altas Habilidades/Superdotação* em países de primeiro mundo. No Brasil, as políticas públicas não têm economizado esforços, incentivando, cada vez mais, pesquisas como esta sobre a *Superdotação*.

Para afiançar a concretização dessas propostas educacionais, o Ministério de Educação e Cultura – MEC – vem investindo, constantemente, na capacitação de educadores, criando condições necessárias para a identificação e acolhimento aos educandos com características de *Altas Habilidades/Superdotação* (FLEITH, 2007).

O entrecruzamento do interesse/dedicação das famílias, das autoridades escolares e governamentais, bem como das organizações civis de todo tipo, será mais eficaz, se a proposta educacional acender das raízes disseminadas no âmago das próprias comunidades (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

As Secretarias de Educação de alguns Estados – Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e do Distrito Federal – estão realizando ações concretas, oferecendo formação especializada para os educadores, contudo, ainda há poucos profissionais em condições de identificar e promover o crescimento dos educandos com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Os experimentos com os que se destacam no Ensino Fundamental, com a concepção de Salas de Recursos e opções de enriquecimento curricular, análise da probabilidade de aceleração da escolaridade destes, infelizmente, cessam à proporção que vão progredindo na escolaridade.



Pela importância da educação formal e informal no desenvolvimento/aperfeiçoamento dessas características em certos educandos, pressupõe importância sêmica ter consideração especial por suas necessidades intelectuais e afetivas. Para isso, segundo Alencar e Fleith (2003), escola, família e sociedade precisam atentar para fazeres em parceria e avaliar “a superdotação não como um problema a ser resolvido, mas um desafio a ser cultivado” (COLANGELO, 1997, p. 362). Em uma sociedade democrática, todo cidadão deve ser respeitado e abraçado pelo que é e pelo que pode contribuir em relação ao outro; portanto, reverência pela idiosincrasia de cada um e soluções apropriadas carecem ser providas ao adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, bem como para outros educandos (ROBINSON *et al*, 2002).

Cabe aos ambientes educacionais a responsiva missão de (trans)formar a criança, o adolescente em cidadão maduro, atuante, cômico das obrigações e direitos, probabilidades e pertinências. Inexiste, portanto, a dicotomização entre educação formal, escolar e a informal, familiar. Porque, seguindo os pensamentos de Rosa (2007, p. 30): “A efetiva formação dos alunos passa pela educação para formação de valores, talvez a mais controversa questão envolvendo família e escola”.

Educador e educando vivem, atualmente, em uma sociedade Pós-Moderna, tecnológica e interconectada. A velocidade é o elan vital dos afazeres humanos, tendo em vista que tudo é (trans)formado em um átimo de tempo. Ainda de acordo com Guimarães (2007, p. 26): “A dificuldade de lidar com o tempo é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea”.

É de fundamental importância que educação formal e informal se afeioem dessa nova forma de existir, e alcancem quais suas apropriadas/verdadeiras funções no desenvolvimento/formação dos filhos/educandos ou dos educandos/filhos. Pais e educadores ficam pouco tempo na companhia destes e não comunicam os valores e princípios éticos basilares. Esquecem-se, muitas vezes, que tem papéis deliberados e complementares (ROSA, 2007).

A família poderá ir em direção ao processo educacional de valores e embasar suas (inter/intra)relações na afetividade, no diálogo presente no cotidiano familiar porque, só assim, as pessoas que a integram poderão ter melhores condições para partilhar dúvidas, aflições, júbilos e responsabilidades. Na escola, educando que cresce dentro de uma ação informal de educação que acolhe as estimações citadas, comumente, é partícipe, interessado, compreensivo e entusiasmado com os fazeres que acha atraente e útil. E seu convívio social, via de regra, é de respeito para com o outro e de consciente e elevada autoimagem.

Nessa situação, se a afinidade entre a escola do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, a família e a comunidade em seu entorno for de colaboração, o espaço de educação formal se tornará um lugar de coexistência social que colaborará com a edificação da autoimagem daquele. O *Superdotado* aprende em todas as situações de (con)vivência.

Estudos reiteram o proeminente papel da família no desenvolvimento do(a) filho(a) com características de *Altas Habilidades*, pois suas percepções/interpretações sobre os atributos e condutas agregam uma dinâmica circular onde influencia e é influenciado(a) reciprocamente (SOLOW, 2001; CHAGAS, 2008). No processo de construção da autoimagem, as identificações experienciadas no espaço microcósmico familiar abarcam crenças, valores que definem o modo como vai investir em uma rede de apoio para a ampliação das potencialidades.

Se, de acordo com a tradição, a família era vista como uma união social causada pela consanguinidade e resguardada pelas ligações dependentes de afeto e sobrevivência econômica, espaço, sobretudo, do primeiro experimento da convivência social. Na contemporaneidade, díspares desenhos vão surgir: famílias de pais separados com novos parceiros e filhos das relações precedentes e atuais, pai sozinho, mãe sozinha, pais constituídos por casais homo afetivos, com filhos biológicos de um dos companheiros, ou com a adoção de filhos.

É de suma importância, portanto, avaliar as implicações advindas das alterações ocorridas na família atual porque ainda é o espaço onde se ampliam as (inter/intra)relações primárias. No tempo da Pós-Modernidade, o impacto de um componente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* sobrepõe um complicador a mais para esta. Novaes (2008, p. 83-84) assim se expressa:

Na família pós moderna, alternativa, não linear, sujeita a tantas transformações advindas da mudança do pater poder, da independência feminina, da concepção planejada dos filhos, muitas vezes tardia, da multiplicidade de parceiros, acontecem relações vazias, descartáveis e momentâneas. Tais consequências afetam a dinâmica familiar, provocam mais conflitos, turbulências, transgressão da ordem familiar com a busca de alternativas e de novas formas de parentalidade e conjugalidade, bem como da família mosaico. O importante é que a família continue a ser desejada e reinventada para se manter o princípio fundador do equilíbrio entre “um”, o “outro” e o “múltiplo”.

É no seio familiar que se instrui as primeiras noções da existência em grupo, capacidades motoras, cognitivas, etc. No espaço educacional formal, por sua vez, edifica-se os conhecimentos científicos e outros saberes basilares da vida. Dessa forma, quando escola,

espaço educacional informal e comunidade não se vinculam na empreitada de educar, a criança e/ou adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tende a manifestar reações conflitivas que, comumente, intervêm na sua dinâmica educacional. Para Tiba (2002, p. 183):

Quando há conflito, os adolescentes tendem a tirar vantagens pessoais e as crianças a acompanhar quem mais lhes agrada. Assim, quando os pais não concordam com a escola é com ela que devem resolver as discordâncias. Desse modo a criança não se apoiará nos pais para se insurgir contra a escola. Quando o filho se queixa de algum professor ou de alguma injustiça praticada pela escola, antes de acreditar piamente no que ele diz é melhor que os pais tomem conhecimento de outras informações sobre o mesmo fato.

Para tanto, é imperioso que educação formal e informal se alinhem como companheiras na procura de condições melhores para o crescer e desenvolver desses educandos. A Mãe do Adolescente X corrobora quando diz:

*É tranquilo. Na vez que precisei conversar, cheguei e disse o que precisava. E fui ouvida com atenção. Qualquer hora que a gente (a família) precisar e querer, é só ligar ou ir até lá, que eles atendem bem.*

Quando a família tem espaço na educação formal e incorpora um olhar copartícipe do processo educacional, é provável constatar que o grau de empenho e progresso na relação ensino/aprendizagem se dá da melhor forma possível. Conforme destaca Vélez (2008, p. 16), a escola “deve criar uma organização e um ambiente que favoreça o diálogo e o debate”. É essencial que esta alimente um canal de comunicação e informação amplo com aquela. Pois, (trans)formar o mundo real que norteia a relação família/escola é basilar para se desenhar uma nova realidade para a relação educacional dos educandos com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

O tempo (Pós)Moderno complexo, diverso, inquietante e veloz traz para a escola, além da provocação do domínio sobre os conhecimentos/saberes em constante mudança, também o desafio de vivenciar uma relação inclusiva com seus educandos com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Momento este que está diametralmente perpassado por inquições de díspares naturezas: o dilema da atuação curricular a ser alvitrada para a contemporaneidade, o embaraço da opção da condução metodológica mais apropriada às relações de ensino/aprendizagem, os limites e possibilidades de se manter a afinidade educador/educando com qualidade e a família é indelével peça inefável dessa crise, pois nicho vital da vinculação afetiva (WEBER, 2008).

Junto à família, o espaço educacional formal conservar-se como instrumento fulcral de formação, mas que precisa (re)pensar o seu fazer pedagógico, procurando dar uma formação melhor e mais adequada a seus educandos, especialmente quando revelam características de *Altas Habilidades/Superdotação*, para que possam ser respeitados e valorados segundo suas aptidões, oferecendo estratégias que lhes permitam lidar com os conflitos inerentes à escola e ao mundo, como aponta Arendt (apud Castro, 2002, p. 01):

Ultrapassa os desejos individuais e esta responsabilidade só poderá advir, através do enlaçamento entre conhecimento, e ação, entre o saber e as atitudes, entre os interesses individuais e sociais. A escola, como um novo modelo, irá ampliar o mundo dos alunos, convidando-os a olhar suas experiências com uma outra lente, que não a familiar, o que alterará os significados já conhecidos. A escola pública tem mais fortemente, então, a responsabilidade da apresentação de conceitos e conteúdos herdados de nossa cultura, pois muitas crianças só terão acesso a esta herança, através de sua passagem pela escola, que deve então, abrir caminhos de acesso à cultura de maneira igualitária para todos e neste sentido, lutar contra os privilégios de uma classe social. Todo educador enquanto mediador do vínculo entre aluno e a cultura, entre a escola e a família, está mergulhado e comprometido nesta rede de interesses dos dominantes e dos dominados.

Toda movimentação sociocultural, que a atualidade impôs, trouxe rupturas para as formas de existir; algumas instituições, como a escola e a família, foram mais afetadas que outras. É por esta razão que ambas se vêem compelidas a se aproximarem, coisa que, até a algum tempo atrás, não seria admissível ou mesmo desejável.

O ser humano está vivendo o tempo/espaço da inclusão social/educacional e o educando vivencia distintos interesses, capacidades e compassos diferentes na relação ensino/aprendizagem. Aquele com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem um ritmo de aprendizagem mais veloz que os demais. Geralmente, se apresenta à educação formal com conhecimentos/saberes muito adiantados em assuntos que o interessam, o que, na maioria das vezes, não é estimado.

Com frequência, alguns desses desestimulados são identificados em espaços educacionais informais e formais. Aborrecem-se com afazeres desinteressantes. O que, acaba originando problemas de falta de atenção e, até mesmo, desobediência/indisciplina. Experiências vêm revelando que eles têm necessidades que precisam ser acatadas pelo espaço educacional. Contudo, são, muitas vezes, negligenciados.

Por esses pensares, alcança-se a estimada importância que ambos os pilares educacionais representam para o processo de construção da autoimagem e individuação dos seres humanos, bem como construtores e cuidadores da ética e da moral que perpassam o mundo sociocultural.

O espaço educacional formal pode acender lugares para admissíveis fazeres da família, podendo *vir-a-ser* (co)autoras das deliberações administrativas e pedagógicas, o que tornaria a construção dos conhecimentos/saberes da criança e/ou adolescente com e sem características de *Altas Habilidades/Superdotação* um processo facilitador.

A cada superação de um estágio da vida para outro o ser humano experiencia tempos de crise que estabelecem novos rumos/mudanças para as estruturas de proteção (ERIKSON, 1976); ficando, portanto, nesse período, mais exposto, frágil e vulnerável; (re)estabelecendo, logo em seguida, a estabilização, pois é capaz de se entender e se aceitar nesta nova e diferente forma de *estar-no-mundo*. O adolescente com e sem características de *Superdotação* vive, eternamente, esta tarefa: tentar responder às inquirições vitais do existir. Como legitima a fala do Adolescente X:

*Reflico sempre sobre: quem ou que sou eu afinal? O que significa ser superdotado hoje em dia? De que me serve ter esta superdotação? Como devo me comportar por causa disto? O que eu quero para minha vida? O que esta superdotação fará ou trará para minha vida? Será que está valendo a pena tudo que fiz e tenho vivido, até agora, por causa desta superdotação? Qual o curso superior que vou escolher? Como será meu futuro profissional como um sujeito com altas habilidades/superdotação?*

Família e escola precisam respeitar o espaço e o duelo vivido pelo adolescente com e sem características de *Altas Habilidades/Superdotação* na busca pela sua independência/autonomia e acompanhá-lo com postura solícita, como declara Heidegger (1981, p. 18): “[...] nem atrás, podem não conseguir acompanhá-los, nem à frente, porque podem não ser um bom guia, mas caminhar junto, lado a lado”. Portanto, ambas necessitam ser, para esse, a alegoria do *porto seguro* para compartilhar da escuta/olhar sensível e pensante sobre as vontades e esperanças, os desapontamentos e desalentos e, por fim, o desejo de ser feliz. Como a inquirição do Adolescente X aponta:

*Silvio, será que vou conseguir ser feliz com esta tal altas habilidades/superdotação?*

Enfim, se o processo educacional formal e informal é uma exercício existencial fundamentalmente abstruso, estar junto da criança e/ou adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é extremamente difícil/trabalhoso. Educar é uma empreitada que estabelece envolvimento e compromisso (CORREIA, 1999). Pois ela exige vínculos maiores de harmonia nos seus momentos de fracasso. Segundo Delou (2003): “Pais mais conscientes podem redefinir os propósitos de suas vidas, em termos de bem-estar, alegria de

viver e crescimento biopsicossocial em ambiente saudável para seus filhos”; porque recebendo amor e compreensão, este desenvolverá uma autoimagem boa/sólida, conseguindo tolerar as frustrações e esperar o tempo favorável para a realização dos seus sonhos/desejos.

**CAPITULO V – O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A  
CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM E A RELAÇÃO ESPELHAR DO  
ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**



**Figura 37 – *Artificio de si mesmo***

As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo.

*Rubens Alves*

Cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos.  
É preciso educar os corações.

*Dalai Lama*

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.

*Guimarães Rosa*





Banhado pela luz (so)lar, meu Eu-científico – quase pronto para se harmonizar com minha totalidade de ser – põe-se a estudar/(des)velar **O SENSÍVEL OLHAR PENSAnte SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM E A RELAÇÃO ESPELHAR DO ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO** como compreensão das (inter/intra)relações estabelecidas com o *outro* e consigo mesmo.

Estudo que, neste capítulo, relacionar-se-á à autoimagem – o *eu* e a alteridade: o *outro* – pois aquela só abrolha em decorrência da diferenciação. Para Lacan (1996, p. 247), o *Eu* é o ponto de máximo (des)conhecimento do sujeito, nenhum ser humano pode ter uma visão totalmente objetiva de si mesmo. “Não se trata de saber se eu falo de mim conforme ao que sou, mas se, quando eu o falo de mim, sou o mesmo que aquele de quem eu falo”. Porque fazer uma imagem de si mesmo não é a mesma coisa que se perceber ou autoconhecer-se.

Comumente, o ser humano cria uma representação baseada no que os outros pensam a seu respeito, na maneira como gostariam que fosse e também no modo como ele mesmo gostaria de ser. Como autêntica Cavalcanti (2003, p. 124) ao dizer que a “[...] definição do eu como uma individualidade separada do não-eu e o reconhecimento do tu são processos simultâneos”.

A autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social – que na adolescência, dá-se de forma significativa no espaço educacional – consequência das relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo. Destarte, esse ser humano entende e antecipa seus comportamentos, aprende a interpretar o meio social em que vive e tenta ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele se propõe. Ainda seguindo a mesma autora (2003, p. 127):

Na adolescência, o indivíduo vai fazer a sua discriminação do grupo familiar, do self familiar, na busca de sua individualidade expressão singular do mundo. Através do relacionamento com o outro, de faixa etária semelhante, o indivíduo busca as identificações com o self social e estabelece a relação com a cultura, ampliando assim o seu universo.

Volvo meu olhar inquiridor para a percepção que esse adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem sobre si mesmo, querendo entender a construção da sua imagem egoica ou como nos mostra Cavalcanti (2003, p. 79) ao inferir sobre a teoria de Jung:

Sua noção de identidade não se refere somente ao nível da identidade egoica, da superação do estado indiferenciado da totalidade ou do estabelecimento do ego como entidade autônoma. Seu conceito de identidade se refere à realização daquilo que cada indivíduo realmente é, a essência própria de cada um.

Compreender esse adolescente, para Bourdieu (1996, p. 190), portanto, é abarcar os acontecimentos como “(...) colocações e deslocamentos no espaço social”, o que denota ser imprescindível que o ambiente em que se dá a construção de si seja considerado, isto é, cada ser humano aglutina as características do seu grupo e entorno e, a partir de então, sua autoimagem passa a ter um sentido sêmico que emerge de maneira inevitável, como parte do processo de *individuação* e *personificação* que, neste período da vida, toca profundamente todos os planos da existência (ROMERO, 2001). Reflete, de maneira inevitável, os valores que possam (re)conhecer os talentos e assegurar o aproveitamento das potencialidades desse.

Antes mesmo de tentar compreender o que se passa com esse adolescente, é preciso mergulhar no seu mundo. (Re)conhecer a contradição que permeia o seu mundo individual e social: espaço que não só é visto como instrumento de dominação, mas também, como tendo um ponto de partida, não havendo lugar vazio, nem de matéria nem de significado; muito menos imutável. Portanto, se o espaço/tempo educacional é organizado mediante uma interpretação de poder, também é, dialeticamente, nesse que os desejos, as expectativas e necessidades dos sujeitos que o compartilham estão postos.

O adolescente que quero compreender é, ao mesmo tempo, este ser invisível, inefável, deixando-se, na sua não-história ou na sua história irracional, desvelando-se como o ser da contradição e da ação, da vida e da espera de oportunidades, compreensão, (trans)formações, construções, ruptura e (re)aproximação. É um ser que envolve produção espiritual, material e as (inter/intra)relações individuais e sociais. De maneira que atravessa a práxis, na qual o ser humano se produz a si mesmo: este reflexo espelhar no *outro*.

Reflexo que espelha um Narciso perambulando pela sociedade (Pós)Moderna, pois presentificado na autoimagem do ser humano, vivendo na superficialidade, nas aparências, sem profundidade. O Mito de Narciso sempre fala algo do ser humano. De uma forma ou de outra, este sempre traz um Narciso dentro de si, porque cada indivíduo tem que descobrir quem ele é, e qual o caminho que o conduz à felicidade.

Minhas inquições científicas perpassam reflexões acerca da essência do *estar-no-mundo* do indivíduo, nestes tempos/espacos tão abstrusos da (Pós)Modernidade, quando a relação educacional – como processo de formação – desenha caminhos, cada vez mais empresarial, exaurida de sua significação humana. É na relação espelhar com o *outro* que o

ser humano com ou sem a *Superdotação* define sua aparência existencial, (re)conhece-se e se distingue do *outro*.

Enfim, neste capítulo, debater-me-ei, em interlocução com Vigotski, Wallon, Bakhtin e Politzer, com o drama singular vivido, pelo adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* com seus *outros*, em suas (inter/intra)relações sociais para a construção da autoimagem em meio aos processos de exclusão e solidão, (des)igualdades, paz e violência, modernizações infligidas e preconceitos.

### **5.1 A compleição da autoimagem: o si mesmo na escuta/visão do outro – uma relação reflexa**

O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* como os demais, como *vir-a-ser* em eterna construção, (trans)forma-se pelos infinitos vieses dos caminhos desenhantes das (des)afinações do existir. Neste momento, portanto, da escrituração desta Tese, volto meu olhar inquiridor para Politzer, no campo da Psicologia – uma de minhas formações –, Bakhtin, no estudo da linguagem – como professor de Língua Portuguesa – e da abordagem histórico-cultural para o entendimento da constituição da autoimagem, segundo a qual somente nas relações transversas com *outro* este se torna *ele mesmo*: imagem refletida.

Ao nascer, imerge na vida social, na história, e vive, ao longo de sua travessia, diferentes papéis/lugares sociais, impregnados de sentido sêmico – estáveis e emergentes – que lhe chega através do *outro*. Mediado por parceiros sociais, próximos e afastados e (des)conhecidos, integra-se progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a se (re)conhecer como pessoa humana.

Os espaços que ocupa nas relações sociais marcam o para quê e o para quem de suas ações e falares, implicam maneiras de ser e dizer, desenham o que pode e não pode ser e dizer a partir desses lugares, moldando o discurso e os modos de se apresentar como tal, que vai edificando na dinâmica interativa da vida.

Essa modulação, contudo, é conflitante, na medida em que é, concomitantemente, *ele mesmo* e o *outro* com quem estabelece relação. Nesse sentido, articula dialeticamente duas partes desiguais e complementares – o *eu mesmo* e o *outro* – que se (des)afinam e (des)harmonizam-se, configurando, no conflito constitutivo da construção da autoimagem – subjetivação que se revela no existir do dia a dia.

A personificação, o tornar-se pessoa constitui-se transversalmente às experiências vividas nas relações (inter/intra)personais. Na dinâmica do *estar-no-mundo*, dos

acontecimentos reais, ímpares no espaço/tempo, que a individualidade *vem-a-ser* uma personalidade para si, ante o ter-se revelado ao outro como é. Ou seja, somente na relação espelhar com o *outro*, o ser humano é capaz de perceber seus próprios predicativos, de desenhar sua idiossincrática forma de ser, de individuar seu interesse dos objetivos do *outro* e de estabelecer apreciação de valores sobre *si mesmo*, seus fazeres e sobre o *outro*.

No empenho de conhecer os processos de compleição da autoimagem, apropriei-me da narrativa – a história de vida do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, alvo fulcral desta Tese, que conta a sua vida singular, a partir de referentes qualitativos, aparentemente fortuitos e internos às suas experiências (CANEVACCI, 1997).

O tempo da adolescência é assinalado por múltiplos fatores, porém, o mais extraordinário é a tomada de consciência de um novo lugar no mundo, a entrada em uma nova realidade que abrolha conflito de ideias e perda de certos referenciais. O encontro dos semelhantes no mundo dos dessemelhantes é o que assinala a constituição dos grupos de adolescentes, como espaço de liberdade de expressão e de (re)estruturação da autoimagem, ainda que esta fique por algum tempo sendo coletiva.

O tempo/espaço Pós-Moderno traz um novo jeito de se conceber a sociedade, acarretando um forte impacto às identidades individuais e sociais, que, para Hardt e Negri (2006, p. 157), tais transformações deflagram a revisão de certos paradigmas, onde, “[...] um mundo maniqueísta, dividido por uma série de opiniões binárias que definem o *Eu* e o *Outro*, o branco e o negro, o de dentro e o de fora, o dominador e o dominado [...]” tem que ser abandonado em prol de outro.

Pensar o espaço educacional – como todos os ambientes que adolescentes frequentam e estabelecem relações – é trabalhar na perspectiva de perceber as (inter/intra)relações existentes, como um laboratório para trabalhar as emoções, as relações pessoais e coletivas bem como a edificação do conhecimento, as conquistas, frustrações, alegrias e conflitos. Esse lugar não é, pois, um cenário, mas sim uma espécie de discurso que institui em sua concretude códigos de valores e limites para o aprendizado sensorial e motor e todo um sentido sêmico que cobre distintos símbolos estáticos, culturais e ideológicos, pois esse não se (trans)forma sozinho, faz parte de uma rede tecida com experiências procedentes do mundo vivido.

A busca do *eu* refletido no *outro*, na tentativa de obter uma autoimagem para o *ego* – centro organizador da consciência –, acarreta angústia, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento (intra/inter)pessoal, além de conflitos de valores. Pode-se inferir, a partir dos pensamentos de Cavalcanti (2003), que esses sentimentos, quando muito intensos, revelam

que o indivíduo se defende da dor da fragmentação pela depressão. O discernimento de autoimagem é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada ser humano passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar, muitas vezes, pela posição depressiva, de sozinha e isolamento.

Assim sendo, o espaço educacional deve buscar estabelecer relações e atitudes e desenvolver atividades que propiciem desafio e incentivo à formação de amizades e à resolução de conflitos, em um clima de solidariedade entre as pessoas que constituem o grupo relacional do adolescente, especialmente o com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Segundo Jovchelovitch (1998, p. 76):

[...] é necessário sair de uma concepção dualista das relações entre sujeito e objeto para um modelo básico, que é permanentemente mediado por um terceiro elemento constituinte e que multiplicado constitui a pluralidade da vida social. Esse modelo revela não apenas a produção mesma do sujeito e do simbólico, mas também o conjunto de implicações que definem as relações entre o ato simbólico, seu sujeito, e o mundo de objetos e outros que rodeiam este último.

A reflexão sobre a probabilidade de viabilização de ações educativas que favoreçam o (inter/intra)relacionamento pode contribuir com a construção da autoimagem, da dignidade e da possibilidade de participação individual e coletiva daqueles que compõem o seu grupo de convivência, visando a formação dos seres humanos que têm a primazia de sonhar, ter uma autoestima elevada, com direito à alegria, ao prazer, à felicidade e a uma participação ativa na sociedade, tendo respeito por si próprio e pelo *outro*.

O adolescente esquadrinha a (inter)relação com seus pares – o que não significa que não terá dificuldades. Por outro lado, essas (inter)ações nem sempre representam bom ajustamento psicoemocional. Portanto, muitas pessoas conhecem ao menos um caso de adolescente tímido e com dificuldades em se relacionar com os colegas. Nesse caso típico, a autoimagem pode estar abalada quanto à aparência, ao desempenho nos esportes ou à capacidade de fazer amigos.

Embora não seja plausível estabelecer um perfil psicológico para o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* (ALENCAR *apud* FLEITH, 2001; FREEMAN e GUENTHER, 2000; SILVERMAN, 1993; WINNER, 1996); é admissível, entretanto, pelo viés de um sensível olhar pensante, identificar, entre as características descritas em obras de teóricos como Alencar e Virgolim (2001); Neihart *et al* (2002) e Silverman (1993), citados em Fleith (2007, p. 67-74), o

[...] não-conformismo, com a tendência a questionar regras e autoridades; a tendência a introversão, expressa pela preferência em trabalhar sozinha e a grande sensibilidade e intensidade emocional, que possibilita um conhecimento aprofundado de si mesmo e do ambiente ao seu redor[...]

Tais características me autorizam deduzir que a autoimagem deste pode, muitas vezes, estar abalada quanto à capacidade de fazer amigos. Como legítima a fala do Adolescente Z, do ciclo de convivência que traduz uma imagem reflexa negativa, por se tratar de um oponente seu a frequentar os mesmos espaços educacionais:

*Ele tem um círculo fechado de amigos e hesita em fazer novas amizades (em algumas vezes), pelo que vejo.*

Existe, portanto, ampla dificuldade do adolescente em alcançar coerência e coesão de todas as adulterações que vêm acontecendo consigo mesmo, a ponto de, em algumas vezes, essas lhe causar a impressão de não pertencimento, pois são frequentes os sentimentos de estranheza do próprio *eu* com a representação de *si mesmo*, isto é, a autoimagem passa a se constituir tema basilar. Então, além das (trans)formações comportamentais, tais como a conjeturada rebeldia, a afeição descomunal ao grupo, a incorporação de novas maneiras de se vestir, falar e se relacionar – além de episódios de desânimo, tristeza ou euforia – a dificuldade em fazer amizades impõe um certo isolamento, uma sozinha existencial.

A autoimagem relaciona-se ao autorrespeito, embasada sobre os sentimentos de competência e valoração pessoal. Quando ela é elevada, o ser humano sente-se adequado à vida, com aptidões e merecimentos. Do contrário, vê-se errado como pessoa, podendo apresentar sentimentos de culpa, dúvidas e medos exagerados. No caso do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, não é diferente, corrobora, novamente, o Adolescente Z:

*Em alguns momentos ele passa a ser extremamente paranoico e pessimista, tendo dúvidas exageradas em situações simplórias.*

Através da assimilação, a autoimagem se constitui, primeiramente com os pais, professores e ídolos, e depois com o grupo de iguais que se institui como seu mais importante arquétipo na constituição da mesma: o *outro* na relação espelhar como exercício de alteridade. Pois, é com *esse* que o adolescente compartilha/troca experiências. Por falarem e fazerem coisas comuns, reconhecem-se pelas atitudes e linguagens. No grupo de iguais, são uniformemente originais.

Desse modo, Narciso se define simbolicamente como sendo o herói que migra da vida arquetípica para a existência pessoal histórica, definindo-se como modelo exemplar, representante da condição humana. Transcendendo a fronteira entre o plano dos arquétipos e o pessoal ele se torna um mito, a autoimagem do *ego*. Como autentica Eliade (2008, p. 339):

[...] o mito é sempre um precedente e um exemplo, não só em relação às ações – ‘sagradas’ e ‘profanas’ – do homem, mas também em relação à sua própria condição. Ou melhor: um precedente para os modos reais em geral. ‘Nós devemos fazer o que os deuses fizeram no princípio’. ‘Assim fizeram os deuses, assim fazem os homens’.

Como mito, Narciso se equivale ao *ego* na sua árdua tarefa para firmar-se e se fortalecer como natureza de identificação e subjetivação. Para o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, ele é o herói que se encontra imbricado à construção da autoimagem egoica e da conquista da individualidade no *processo de individuação*, como revelação de extraordinário desempenho e elevado potencial acima da inteligência mediana. Como valida, novamente, os dizeres do Adolescente Z:

*Eu o vejo como alguém muito inteligente, com uma visão crítica sobre as diversas situações do dia a dia.*

Individuar-se significa *tornar-se aquilo que de fato se é, tornar-se um consigo mesmo* e, concomitantemente, *com a humanidade inteira*, revelando à consciência o que é a comunidade humana, pois traz a essa o seu lado inconsciente, o que une e torna comum tudo a todos.

Jung, ao observar e pesquisar um amplo número de pessoas e seus sonhos no seu conjunto, descobriu que obedeciam a uma configuração, um desenho. Certos conteúdos surgem, esvaecem e depois regressam, sofrendo modificações lentas, mas percebíveis, constituindo no todo uma espécie de espírito regulador oculto, abalizando para uma expressão de crescimento psicológico: o *processo de individuação*.

No transcurso do tempo, vê-se que surge uma personalidade mais ampla, amadurecida que, aos poucos, é alcançada pelo *outro*. Jung (1984, p. 280) convalida: “São formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconhecamos ou não o seu caráter mitológico”.

O Mito de Narciso também pode ser visto por outro prisma. Todos têm um Narciso em si, que se volta para sua capacidade de amar e ser amado, com finalidade de encontrar alguém, ir à busca do *outro* e do mundo.

Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* são independentes, porém vivem em conflitos que podem levá-los à solidão, ou até mesmo evitando qualquer aproximação, não respeitando, muitas vezes, a sociabilidade. Às vezes, estão imersos em *si mesmos*, tão próximos e, concomitantemente, tão distantes. Representam o eterno dilema da construção da autoimagem como subjetivação existencial.

Seguindo os pensamentos de Serra (1986), posso inferir que a autoimagem é um constructo psicológico que consente o conhecimento da identidade do ser humano e da sua coerência e consistência, pois: **a)** esclarece sobre o jeito como o ser humano se (inter/intra)relaciona com o *outro*, respeitando suas necessidades e motivações; **b)** leva a compreender aspectos do autocontrole, porque certas emoções abroham em determinadas conjunturas, fazendo com que o indivíduo iniba ou desenvolva determinado comportamento; e **c)** permite entender a coerência da conduta humano na evolução temporal.

Shavelson e Bolus (1982) apresentam uma acepção operacional na qual entendem que a autoimagem poderá se definir como um *constructo hipotético*, cuja essência seria a percepção que o ser humano tem do seu *Eu*, noção essa que se formaria por intermédio de interações estabelecidas com o *outro significativo*, bem como através das *atribuições do seu próprio comportamento*.

Enfim, a autoimagem cumpre uma função fulcral na arte de se ver. Dois atributos exteriores são basilares: a segurança psicológica de ser acolhido como se é – sujeito idiossincrático – e a concepção empática, quando é visto a partir do seu próprio ponto de vista e assim aceita e compreendida. Diferentemente, alguns codinomes, que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* carrega como verdades absolutas, levam-no ao sofrimento psíquico e a inquições, pois são negados, ou aceitos sem nenhum interesse. E por ser aquela essencial para a tomada de qualquer decisão frente ao tempo futurante, uma atitude distorcida sobre si mesmo pode inibir o desenvolvimento das potencialidades.

## **5.2 Vigotski e Wallon: um entrecruzamento possível na constituição da autoimagem**

Na intenção de aprofundar os conhecimentos/saberes da autoimagem, debruço meu sensível olhar pensante sobre a abordagem histórico-cultural de Vigotski que enfatiza a gênese e desenvolvimento psicológico do ser humano em função do meio em que vive e suas



relações com o *outro*; e a teoria de Wallon que sopesa a ampliação da mesma como uma edificação progressiva em que emoção e afetividade se alternam com a cognição.

Busco compreender a autoimagem sob o olhar desses dois autores, embora estes nunca tivessem utilizado desse termo propriamente. Ambos afirmam, sim, que o ser humano se constitui nas suas relações sociais e, nesse sentido, intento alcançar um conceito de autoimagem a partir dessa ideia. Wallon (1979, p. 155) afirma que o sujeito se constrói nas suas interações com o meio:

Sem dúvida, poder-se-ia dizer que reside aí apenas a expressão da relação que pode, e deve instituir-se entre pessoas exteriores uma à outra, entre o indivíduo e o seu ambiente real: influências recíprocas de individualidades mais ou menos dotadas de pregnância ou de submissão mútuas. Mas esta mesma relação parece ter por intermediário o fantasma de outrem que cada um traz em si.

Seguindo os pensamentos desse autor, o *outro* é o caráter social do *adolescente se individuando*, percepção distinta entre o *eu* e o *outro* se tornando opositiva em relação a tudo que emana de *outrem*. Para ele (1973, p. 245), “[...] a pessoa sabe dissociar-se do ambiente e distinguir-se nas suas impressões, entre aquilo que se refere a si mesma e aquilo que se refere ao mundo exterior”.

Nesse processo de dissociação, é que descobre os elementos do *outro* e se apercebe dessemelhante *desse*, exigindo de si mesmo o que vê *neste* e, ao mesmo tempo, construindo uma visão de si próprio – a relação espelhar: o *eu* só se sente pleno consigo mesmo se tiver a impressão de que agrada ao *outro*, não aprecia a si mesmo se não se ajuizar admirado.

Na adolescência, segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 23), também apoiadas na teoria de Wallon,

[...] vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, e para isso se submete e apóia nos pares, contrapondo-se aos valores tal qual interpretados pelos adultos com quem convive.

Neste período, ele conhece e faz-se valer da sua necessidade de aprovação para que possa fazer parte ativa do seu meio. Caso sua participação não seja valorada, ele sentirá o vazio da insegurança, já que este é o momento das suas contestações como ser em formação. Legitima o Adolescente X ao dizer:

*Em certo período da minha vida, senti-me muito triste, quase entrei em depressão (não a doença, e sim o estado mental) porque não conseguia fazer amigos e me incluir no meio deles.*

A necessidade de reconhecimento é intensa, aspira à autonomia e ao domínio, tornando-se avesso aos costumeiros hábitos de vida. É neste momento que passa a explorar o mundo e suas relações, a escolha de seus amigos, do seu grupo, irá variar de acordo com as suas preferências e segundo a atividade em exercício. As conversas entre eles são assuntos dos seus interesses em comum e em seus agrupamentos vivenciam a cumplicidade e coesão que os unem e instigam a se autoavaliarem e avaliarem ao *outro*, na constituição da sua autoimagem.

Transversalmente à imagem refletida no espelho que o *outro* é, o adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*, pouco a pouco, apercebe traços (des)semelhantes entre *si mesmo* e o *outro*, e edifica sua própria autoimagem, e assim, finalmente sente-se como um entre os *outros*, como um *ser* entre os *seres*.

Nesse movimento de ver a *si mesmo* e ver o *outro*, na imagem reflexa, vai tomando consciência das suas diferenças externas e internas, *individuando-se, personificando-se* como conhecimento translúcido de si: construção da sua autoimagem.

Na adolescência, a oposição se apresenta como extraordinário recurso para a diferenciação do *eu*. Para Wallon (1979, p. 156) “o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”. Mesmo na vida adulta, os seres humanos se veem às voltas com a definição do seu *eu* e da relação com o *outro* subjetivado.

O mundo da cultura revela-se ao homem pelo *outro*. *Esse* é referência externa que permite ao ser humano estabelecer-se como indivíduo. Na falta do *outro*, esse não se constrói como pessoa. É no meio social que acontece o processo ininterrupto e dinâmico que o influencia em suas interações e que permite a edificação de suas ações e participação no grupo peculiar ao qual pertence (VIGOTSKI, 2001).

Segundo o mesmo autor (2000, p. 75): “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Para ele, a relação que o ser humano estabelece consigo mesmo, com a natureza e o *outro* é uma afinidade mediada por instrumento, signos e alegorias. Como reitera as palavras desse mesmo autor (2000, p. 72-73):

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 pelo 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.

Os signos têm o papel mediador e são norteados internamente, são representações de outras conjunturas, dirigidas ao controle do próprio ser humano.

O adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação* interatua diretamente em seu meio e constitui novas relações com os do seu entorno; tornando-se indispensável que ele (re)conheça os valores, as normas, as regras morais, as preferências estéticas do *outro* com quem ele se relaciona, para que possa realizar sua constituição e construção do seu *eu* e da sua autoimagem.

È na fase da adolescência que o ser humano, nas suas (inter/intra)relações com o *outro*, é acometido pelas emoções experienciadas intensamente, de forma tempestuosa, com oposições e imposições de suas ideias e desejos (VIGOTSKI, 2001).

Acreditando que na adolescência as (trans)formações ocorrem de maneira intensa e que a subjetivação da sua própria imagem acontece nas suas interações diárias, no espaço educacional onde as trocas e diálogos se concretizam, que o processo identitário ante seus arquétipos reflete-se na sua compleição como um ser em eterna mutação. Portanto, é neste transcurso que o ser humano volta-se para si mesmo, para suas vivências, seus problemas, suas trocas de juízos de valores com o *outro* (VIGOTSKI, 2001). Ratifica esse mesmo autor (2001, p. 118) ao afirmar que:

Por último, caracteriza o período da adolescência um elevado interesse por si mesmo... Agora as vivências próprias, os problemas do seu eu prendem toda a atenção do adolescente para, na juventude, tornar a ser substituído por um interesse elevado e ampliado pelo mundo e pelas questões mais radicais da existência, que nessa fase lhe torturam a consciência. Os olhos do jovem estão sempre amplamente abertos para o mundo, e isto significa a suprema maturidade do seu ser para a vida.

O adolescente, neste tempo de desenvolvimento, principia novas relações consigo mesmo e originais inquirições, comparando-se com o *outro*: o que vê de si próprio que lhe agrada ou não, cria mecanismos (des)favoráveis para sua aceitação: autoimagem em construção.

As (inter/intra)relações que o adolescente com ou sem características de *Altas Habilidades/Superdotação* estabelece com o meio não ocorre de maneira calma e linear, pois são relações ativas e mútuas entre esse e os que estão em seu entorno, originando alterações intensas em seu comportamento social, principalmente em consequência dessa etapa do seu crescimento. Essas mudanças podem ser apreendidas como um artifício permanente e dinâmico no seu desenvolvimento e na sua socialização (VIGOTSKI, 2001).

Nesse processo de constituição do seu *eu* e no seu espelhamento com o *outro*, o adolescente realiza caminhos desenhantes rumo à sua próxima etapa, alternando sempre entre sua emoção e sua razão. A tarefa, agora, é tomar decisões, tal como sua preferência profissional, e nesta fase, estando com suas emoções em alta, torna-se mais ou menos predisposto ao desequilíbrio em seus procedimentos, especialmente, nas ocasiões em que sente a si próprio vitorioso ou não em seu entorno. Como legitima a fala do Adolescente X:

*O que esta superdotação fará ou trará para minha vida? Qual o curso superior que vou escolher? Como será meu futuro profissional como um sujeito com altas habilidades/superdotação? Será que conseguirei vencer, ser um vitorioso?*

O adolescente, em contato com o seu entorno e nesse processo contínuo de ampliação e constituição, vê a si próprio e os que o rodeiam e vai subjetivando suas vivências em relação ao *outro*; e nesse processo vai edificando díspares olhares sobre si mesmo. Nesse mosaico de si, é a sua história de vida presentificada em sua memória, atravessada em suas experiências positivas e negativas, boas e ruins, fortes e fracas, vividas por este sujeito em formação, que aos poucos vai introjetando uma autoimagem que alcança desde o mundo externo, até aquela parte interna, mais íntima do seu ser, que é difícil de ser compartilhada com o *outro*.

A grande transposição desta conceituação é que, para Wallon, a compleição do *eu* inicia-se com o *eu* corporal para depois o *eu* psíquico e, para Vigotski a autoimagem tem a ver com a significação, o autoconceito e a subjetivação significativa.

Enfim, os conceitos proporcionados pelos teóricos me induziram a uma conceituação de autoimagem como sendo as representações que o ser humano tem de si próprio. E, diante da complexidade desta acepção, destaca-se a importante participação do *outro* neste processo de construção do *eu*.

### **5.3 O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* é dessemelhante**

O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, por se sentir dessemelhante, vive e erige, muitas vezes, uma autoimagem distorcida, vindo a legitimar, no imaginário social, crenças, estereótipos e mitos, aqui entendido, pelo olhar de Russ (1994, p. 187), como: “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos”.

Entendo que esse adolescente, de maneira diferenciada, abarca, no encontro com o *Outro* da cultura, a influência do ambiente social na configuração da sua natureza humana e, conseqüentemente, da identidade ou *SELF* (ÁLVARO e GARRIDO, 2007). Pois, Cooley

(1902, p. 181), ao elucidar a construção da autoimagem, usa a expressão *EU REFLETIDO NO ESPELHO*, pois, tal formação está eminentemente associada ao modo pelo qual o ser humano imagina que aparece diante do *outro*, assim como este reage a ela e aos sentimentos daí decorrentes. O *SELF SOCIAL* deste tipo deve ser chamado de *SELF REFLETIDO* ou *SELF-ESPELHO – looking glass self*:

Da mesma forma que ao vermos nossa face e roupas no espelho ficamos interessados neles porque são nossos, e satisfeitos ou não com eles se eles respondem ou não ao que nós gostaríamos que eles fossem; na imaginação nós percebemos na mente do outro algum pensamento de nossa aparência, maneiras, objetivos, ações, caráter, amigos e assim por diante [...]

Assim, também vem autenticar as palavras da Mãe do Adolescente X quando fala da relação do seu filho e o quanto esta o afeta de diversas maneiras:

*A relação do meu filho com os colegas é boa, mas ele sempre está analisando os colegas, principalmente quanto à sinceridade deles e também do nível de visão que eles têm da vida.*

Tal processo estabelece a construção da subjetividade ao (re)conhecer o seu espaço e as suas possibilidades de fazeres no universo social do qual faz parte. O *outro*, na adolescência, é um assunto fulcral, como adverte Alberti (2004), pois o trabalho do adolescente se inscreve na elaboração do binômio alienação/separação ante o *outro*, que coincide com a laboração da ausência no *outro*, ou seja, da condição de separação inevitável no processo de subjetivação humana.

Esse, ao interagir com o *outro*, como todas as demais pessoas, torna-se cômico, seguindo os pensamentos de Durkheim (1974), das *REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS* e dos sentimentos que o *outro* nutre por ele, isto é, elas operam como um espelho no qual ele se vê – o *processo de individuação*. O desenvolvimento da autoimagem incide no contexto das (inter/intra)relações com o *outro* e *consigo mesmo*: esse *eu* fruto da somatória de múltiplos *eus* do seu entorno significativo. O que vem corroborar o falar da Mãe do Adolescente X:

*Na medida em que ele é consciente de que tem um diferencial na habilidade de perceber as coisas e, por assim dizer, uma agudez maior no raciocínio, essas relações (inter/intra) pessoais reforçam uma autoimagem de “superioridade”, que, na realidade se traduz por um destaque intelectual, um amontoado de conhecimentos que será nada sem a verdadeira interação pessoal, as trocas, as vivências. Aceitar as próprias limitações e as dos outros e estar aberto aos seus pensamentos e às suas opiniões, saber lidar com as frustrações. É isso que vai*

*ajudando a construir a real “sabedoria” do outro e não apenas o conhecimento em si mesmo.*

Este encontro inovador com o *outro*, a quem dirigem questões sobre si e sobre o mundo, leva-o, inevitavelmente, à construção identitária. Como legitima o Adolescente X:

*O que você acha de nós com características de Altas Habilidades/Superdotação?*

Assim, retomo a acepção lacaniana da transferência dirigida ao suposto saber, como promessa do universo sêmico, transferência do sem sentido à busca de significação (MILLER, 1987). Definição esta que só pode ser dada pelo próprio sujeito que o demanda, seja individualmente, ou coletivamente. O que novamente os dizeres da Mãe do Adolescente X vem testemunhar:

*Em busca de sempre querer saber mais, ampliou o círculo de amizades, melhorando a sua vida “social”. Sempre está, em forma de curiosidade e crítica, prestando muita atenção no que seus amigos pensam, sentem a respeito dele, beirando, às vezes, também ao sarcasmo.*

Desde muito pequeno o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* sabe como cultivar a atenção dos adultos e abalizar entre o bem e o mal. Corroborar a fala de um dos adolescentes do PIT:

*Saber que tenho características de Altas Habilidades/Superdotação confirma o que eu suspeitava desde pequeno: eu era diferente dos meus amigos e colegas. Isso fez com que eu me aceitasse melhor, sem achar que estava sendo excluído do ambiente.*

Também vem legitimar a fala de uma das mães, do Grupo de Pais do PIT:

*Todos sentem profunda admiração, carinho e orgulho por ele. Ele cresceu ciente de que era “diferente”, e essa “diferença” em alguns momentos fazia com que ele se mantivesse um tanto quanto mais “fechado” em si, mas, atualmente, tem pouco a pouco tomado iniciativa de abertura, de proximidade. Um canal que foi aberto para uma proximidade maior, foi através de um dos seus “talentos”, que é a música.*

E, por fim, a fala da Mãe do Adolescente X confirma também a questão:

*Desde pequenino, ele era sempre o assunto do momento. Ele cativava a todos com sua inteligência. Chamava a atenção, tanto dos adultos como das crianças. Brincava com todos e muitos se sentiam incomodados, pois era como se ele ofuscasse o brilho das outras crianças. Notava-se claramente que era ciúmes. Mas sempre tinha uns dois ou três que ficavam admirados.*

Em geral, esse adolescente tem alta capacidade intelectual e de comunicação, ampla criatividade e originalidade. Possui sensível olhar pensante, competitividade e independência, assim como muita determinação para suplantar limitações. Confirma um dos relatos que ouvi de um dos adolescentes do PIT:

*Diria que sou uma pessoa descontraída, madura e que sempre busca adquirir conhecimento sobre os assuntos que me interessam.*

Convalida também o Adolescente Z:

*Admiro a inteligência e a camaradagem dele, até mesmo a preocupação em excesso com certas coisas.*

O Adolescente Y, do ciclo de convivência que exprime um espelhamento de ordem positiva e proximidade também atesta:

*Eu o vejo como uma pessoa inteligente, culta, com um senso de humor peculiar (às vezes tão peculiar quanto o meu), embora, às vezes, ele tenha um pensamento crítico um pouco diferenciado, e pense em algumas coisas de um jeito mais calculista, por assim dizer.*

Enfim, a própria concepção do Adolescente X ratifica o assunto:

*Vejo-me como uma pessoa carismática, inteligente e com conhecimentos sobre várias áreas, coisas que fazem com que eu me diferencie das demais pessoas da minha idade.*

No entanto, quando o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* não é (re)conhecido como tal, não consideram as suas necessidades especiais, tanto educativas como psicológicas, e não se acha em espaços que lhe comporte desenvolver todo a sua potencialidade, pode exibir inadequações, problemas de fracasso escolar ou a busca do insulamento social e intelectual, ou até mesmo, posicionar-se de modo subserviente ante o *outro*, para ser/ter amigos, como possibilidade de fugir da depressiva sozinha. Testemunha outro relato dos tantos que ouvi dos adolescentes do PIT:

*Sinto-me pessimista, tímido e, ao mesmo tempo, arrogante. Muitas vezes, tenho tendência a achar que minha vida está ruim, é toda errada, a não gostar de frequentar espaços sociais onde haja pessoas que não conheço e não respeitam a minha maneira de ser, a ter medo de arriscar, e a achar que sempre sou melhor que os outros, devido às minhas habilidades e conhecimentos sobre várias coisas. Aí,*

*procuro não ser notado, segurando, ao máximo, meu sofrimento interior por não ser aceito. Busco uma postura humilde diante da vida. Assim não me hostilizam.*

Corroborra também o Adolescente Z:

*Em algumas ocasiões ele se mostra relutante em fazer novas amizades, mas não estou ciente de nenhuma “inimizade” ou desafeto que ele venha a ter.*

A própria narrativa do Adolescente X comprova a temática:

*Nas poucas vezes que fazia coisas pra ser aceito, eu normalmente não era bem aceito, então passei a não dar mais atenção a quem não o fazia por mim; o que me deixou mais retraído socialmente, comparado ao que eu era antes, porém a minha paranoia ajudou a selecionar as minhas companhias.*

E, por fim, o Adolescente Y vem ratificar as palavras do Adolescente X:

*O colega prefere não chamar a atenção, não age com nenhuma diferenciação, muito pelo contrário, costuma não se importar com o que os outros pensam.*

Como o fenômeno está cheio de mitos errôneos e estereótipos, os pais e profissionais significativos do seu entorno têm muitas dúvidas em como lidar com esse adolescente. Autentica a fala de uma das mães, do Grupo de Pais do PIT:

*É algo desafiador, amedrontante e ainda assim, maravilhoso. Temos muita preocupação com a emocionalidade dele. Esses rasgos de autossuficiência, de prepotência que presenciamos em determinadas circunstâncias. É algo que nos inquieta. Principalmente nessa fase da adolescência, em que tudo é tão conflitante, tão intenso. Esse cabedal de conhecimentos, essa avalanche de ideias, de anseios... Não queremos que sufoque, engesse, embote os sentimentos, a pessoa dele.*

E as palavras da Mãe do Adolescente X, também ratifica esta compreensão:

*Ficar sabendo que nosso filho tinha características de altas habilidades/superdotação, no início, trouxe felicidade, mas sem saber como lidar. Após a notícia começamos a entender porque ele era tão diferente em tudo e em qualquer coisa que fazia. Porém, a preocupação com o quanto ele vai sofrer por isso é constante.*

Dessa conjuntura emana a importância das instituições educacionais – família e escola – no desenvolvimento desse. Valida outro depoimento de uma das mães, do Grupo de Pais do PIT:



*Saber nortear algumas condutas que ajudarão no crescimento pessoal e no manejo das relações interpessoais, é uma tarefa extremamente importante e delicada, sobretudo para os pais e a escola.*

Tendo a missão de compor a sua identidade ou *self*, segundo Álvaro e Garrido (2007), o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* tem que encontrar seus próprios arquétipos, porque o tempo/espço hodierno é desprovido de referências construtivas e benéficas. Essa conjuntura dificulta a (re)edição da identificação e, como mecanismo de defesa, aprende a encobrir sua condição ou a desenvolver paciência e tolerância com o *outro*, em uma tentativa de se tornar igual e benquisto. Tema fulcral desta Tese, cuja narrativa, de uma das mães pertencentes ao Grupo de Pais do PIT, que já mencionei em INICIANDO A CONVERSA, vem autenticar:

*Como foi difícil eu ouvir meu próprio filho dizer que para ele fazer amizades, muitas vezes, foi preciso, até mesmo, negar as suas potencialidades/habilidades pessoais para poder ser aceito ou, pelo menos, tolerado nos grupos de convívio, principalmente, no universo escolar.*

Ao mesmo tempo, este se preocupa com o tempo futurante, nesta desassossegada, desordenada e cooptiva sociedade hodierna. A condição (Pós)Moderna faz cair as envelhecidas identificações e fragmenta o ser humano contemporâneo. As (trans)formações da sociedade estão também modificando a autoimagem das pessoas, abalando o conceito que têm de si mesmas, acontecimento que pode ser chamado de *descentração dos indivíduos* ou *crise de identidade*. Crise esta que pode ser vista como parte de um dilatado artifício de mudança, que está desarticulando estruturas e procedimentos centrais da atualidade e abalando as representações de referência. Assim, esse caráter de modificações aceleradas e constantes de paradigmas, como a globalização, dentre outros fatores, também resulta em uma intensa alteração sobre os modos de se pensar a si próprio e o *outro* (HALL, 2005). Como convalida o próprio Adolescente X:

*O que vou fazer como adolescente superdotado? Como vou ser produtivo e explorar minhas habilidades?*

Portanto, nenhuma arguição pode abalar esse adolescente das certezas e sentimentos que acredita ter como verdadeiros e acredita que o *outro* tem dele. Como corrobora o Adolescente Z:

*Eu admiro a capacidade dele de entender o comportamento das pessoas. De sempre estar preocupado com o seu futuro, em como vai contribuir com os conhecimentos que tem. Isso faz com que ele seja um ótimo conselheiro no que tange a relacionamentos com outros colegas e nossas familiares.*

É no microcosmos das (inter/intra)relações do processo educacional que esse se depara com o (des)velar da discriminação e do preconceito, onde ocorre a exclusão das *diferenças* e dos *diferentes* com frequência. O testemunho da Mãe do Adolescente X confirma:

*Na escola teve inúmeras situações que foram traumáticas. Muitas mães queriam proteger seus filhos porque achavam que o Felipe era muito agitado, cutucava e mexia com todos. Em família, certa vez, a avó dele o chamou de capetinha. Daí eu pedi que não usasse esse adjetivo, pois eu achava horrível chamar um inocente assim.*

É, pois, nessa conjuntura que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* vai tomando consciência e aprendendo o sentido sêmico do sobressair-se, ser eficiente, ou dessemelhante. Autêntica o próprio Adolescente X:

*É o meu processo de formação, com os meus colegas, amigos e parentes, que me revela que eu sou diferente, negativa ou positivamente. Acredito que todos eles vão perceber a resposta em alguns anos.*

Entendo que, seguindo os pensamentos de Silva (1995), a partir da busca da construção da autoimagem, aliado a um arquétipo de *perfeccionismo* incessantemente perseguido, uma geração de *narcisos* pode ter sido originada. Na (Pós)Modernidade, segundo o mesmo teórico (2001), esse molde parece gestar um novo modelo de felicidade, também para o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, baseado no culto desse fenômeno e no *narcisismo* como busca coletiva. Como afirma o Adolescente X:

*Quando irritadas, as pessoas podem magoar, por outro lado, elas podem falar a verdade. Acredito que não houve revelações agradáveis sobre este assunto, porém isso me fez refletir e tentar uma reconstrução da minha autoimagem em direção à felicidade; sendo racional, esperto, calculista, perceptivo, bom ouvinte e observador, perfeito em minhas buscas, porque essas qualidades são quase que vitais para a felicidade humana hoje em dia.*

Uma das crenças basilares do ser humano contemporâneo é a busca da felicidade, que se tornou ponto fulcral para as ideais formadoras de sua autoimagem (COSTA, 2006). Identidade esta sustentada por dois grandes pilares: o *narcisismo* e o *hedonismo*. A subjetivação pelo viés narcísico, vertente da individuação hodierna, significa, segundo Costa (2006, p. 2), que:

[...] O sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o ‘que se é’ e o ‘que se pretende ser’ deve caber no espaço da preocupação consigo. Família, pátria, Deus, sociedade, futuras gerações só interessam ao narcisista como meios de autorrealização pessoal, em geral entendida como autorrealização afetiva, econômica, de sucesso pessoal ou bem-estar físico. O hedonismo, por sua vez, decorre dessa dinâmica identitária. O narcisista cuida apenas de si porque aprendeu a acreditar que a felicidade é sinônimo de obtenção de prazer. Quanto maior, mais imediato, mais constante for o prazer, mais feliz é o sujeito.

No que diz respeito ao *perfeccionismo*, parece haver na (Pós)Modernidade um *narcisismo* gerido, sobretudo pelo mundo interconectado e propagandas da mídia. É possível identificar o Mito de Narciso dirigindo e fundamentando o controle social, transversal à coisificação do ser humano em sua exploração capitalista, instigando a crença de que cada um é responsável pela própria felicidade, devendo valorizá-lo, investir nele, de acordo com símbolos reflexos e mediados pelos arquétipos condutores das massas (BAUDRILLARD, 1996).

Portanto, nesse sentido, posso afirmar que os arquétipos de *perfeccionismo*, atualmente difundidos, os quais a grande maioria aspira desfrutar, não condizem com a realidade, mas sim com uma quimera. Ideal este só obtido ante inúmeros sacrifícios – a perda da autoimagem, da impessoalidade (SIMMEL, 1998). Consequentemente, é atingido geralmente sem quaisquer inquirições, para perceber-se aceito, feliz, admirado.

Enfim, tais modelos, a serem cultuados, parecem ficar exibidos como mercadorias em uma grande vitrine social, trazendo, para quem contraí-los, a promessa da felicidade, mesmo que efêmera. Para Brunner (1997), trata-se de uma época de produção contínua de novidades, uma nova fase de fetichismo de mercadorias, de fascinação com as imagens e um contínuo processo de fragmentação social, política e cultural e alienação, que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* rejeita e vai ao encontro de sua autoimagem – superior e acima deste universo vazio de sentido existencial. Legitima a Mãe do Adolescente X:

*Sempre estou comentando com ele que não compensa a gente se indispor e falar o que pensa. Muitas vezes é melhor saber ouvir e falar na hora certa. Se tentarmos debater tudo que não gostamos, nesta sociedade vazia, nossa vida se tornará uma batalha constante e desta forma nos tornaremos amargos e ranzinhas. Se começarmos a olhar só para o lado ruim ou para aquilo que não concordamos, ao chegar ao fim do dia, veremos que ficamos com mais momentos descontentes do que momentos felizes. É necessário treinarmos a ter mais paciência e jogo de cintura para termos ter mais momentos de felicidade e bem estar.*

E ratifica o Adolescente X:

*Eu poderia dizer que houve momentos um tanto desagradáveis pelo fato de eu ser exigente e insistente em demasia em relação aos meus valores e sentido de vida oposto ao que está posto por esta sociedade atual.*

### 5.3.1 Sensível olhar pensante sobre a idiosincrasia do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*

O adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* traz em sua natureza de ser, acima de tudo, a potencialidade/essência humana que ainda precisa ser aproveitada em benefício da própria humanidade.

Mettrau (2000, p. 45) afirma que: “a inteligência é a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto”. Dessa maneira, posso entender as características de *Altas Habilidades/Superdotação* como manifestações elevadas da inteligência humana: esse imbricamento de emoções, sensibilidade, desejos e afetos. Esses predicativos se desenham nas ações vívidas da criatividade, do conhecimento e do sentimento, e alcançadas dentro da conjuntura social. Como fica evidenciado na fala da Mãe do Adolescente X ao dizer:

*Meu Filho desde pequeno foi diferente. Ele sempre demonstrou muita afetividade. Ele conviveu muito com minha vó (hoje falecida) e minha tia, que desde bebê cuidaram muito dele. Até quando ele estava dormindo, ela ficava conversando com ele. Elas ficavam contando historinhas pra ele quando ele era apenas um bebê e certamente ele adorava porque ficava prestando atenção e dava gargalhadas quando elas riam. Eu acho que isso ajudou muito. Ele foi muito estimulado. Isso ajudou muito. As brincadeiras que elas faziam. Ele conviveu muito com adultos. Com relação ao restante da família todos o admiram pelo seu carisma e inteligência.*

Opostamente ao que muitos idealizam, o adolescente com essas características pode não ter *Altas Habilidades/Superdotação* em tudo, mas somente em campos específicos de interesse. Dessa forma, nem sempre é bem educado, podendo apresentar condutas de rebeldia, negando-se a realizar atividades do dia a dia. Ou como pode ser visto, novamente, na fala da Mãe do Adolescente X:

*Na escola ele é bastante crítico com os professores, questiona, instiga, às vezes, se revolta com determinadas posturas. Contudo, nunca teve reprovação, ele sempre passava, nunca pegou recuperação. Muitas vezes. Não tinha nota sobrando. Passava no limite em algumas matérias.*

Portanto, é um educando que, muitas vezes, está na média determinada pela escola, pois tais qualidades não estabelecem padrões, elas proporcionam atributos e traços que alteram conforme o contexto sociocultural em que esse adolescente está inserido.

É imprescindível lembrar que essas especialidades podem ser apreendidas isoladas ou combinadamente, porque não é necessário que apareçam todas juntas. As aptidões poderão ser trabalhadas a partir das oportunidades proporcionadas a esse adolescente. Como corrobora a fala da Mãe X:

*Eu percebia que ele era diferente, que acontecia algo a mais. Tudo era mais rápido. Eu sentia um pouco de medo por causa dessa precocidade. Aí ele foi para a escola. Lá, ele foi buscando sempre mais e mais.*

Porém, Sabatella (2005) descreve que a ausência de um atendimento devido, harmônico com as habilidades e com as necessidades educacionais especiais, pode favorecer a exclusão e/ou inadequação social deste. Portanto, não é suficiente apenas conhecer sua potencialidade, é imprescindível a promoção de estímulos.

Por isso, nas últimas décadas, muitos países pesquisadores apresentaram modelos educacionais de atendimento ao educando com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, debatendo táticas para aperfeiçoar o currículo, bem como ações pedagógicas diferenciadas com o intuito de corresponder às necessidades intelectuais desse (ALENCAR *apud* FLEITH, 2007).

Todavia, escassas são as inquirições científicas sobre os atributos socioemocionais desse. Pois, segundo Silverman (1993, p. 23):

*Um desenvolvimento emocional saudável é claramente tão importante quanto uma realização acadêmica, porém ele não tem sido, atualmente, suficientemente valorizado de forma a gerar um tipo de ambiente no qual o desenvolvimento emocional possa ser cultivado.*

As palavras da Mãe do Adolescente X autentica a importância das características emocionais quando diz:

*Mas pode-se perceber que meu filho é muito emotivo, sensível.*

Enfim, outro enfoque que precisa ser evidenciado, em relação a esse adolescente, é a ampliação do entendimento ético. Esta percepção parte do entendimento do ser humano como um ser histórico e social. Como autentica o depoimento de uma das mães, do Grupo de Pais do PIT:

*Meu filho tem momentos de autoritarismo, intolerância, irritabilidade com as irmãs e, às vezes, com outras pessoas também. Quer que o “respeitem”. Em alguns*

*momentos, toma atitudes um tanto quanto despótica, querendo assumir um papel que não é o seu. Em outros, adota atitudes de menosprezo.*

Portanto, tal aspecto é visto como complexo, multideterminado e instituído por elementos afetivo-cognitivos imbricados de valores, sentimentos, virtudes e julgamento moral.

#### **5.4 Reflexos do autoamor em excesso – O Mito de Narciso e o Adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* e a construção da autoimagem**

O padrão arquetípico do nascimento da consciência, a partir da totalidade, e o processo do herói Narciso é expresso pelo mito, passo a passo, para o aumento da consciência. A ação reflexa, episódio dos mais bonitos e de profunda manifestação sêmica, tem fascinado, constantemente, os estudiosos. Como informa Eliade (2008, p. 339) ao dizer que:

[...] o mito é sempre um precedente e um exemplo, não só em relação às ações – ‘sagradas’ e ‘profanas’ – do homem, mas também em relação à sua própria condição. Ou melhor: um precedente para os modos reais em geral. ‘Nós devemos fazer o que os deuses fizeram no princípio’. ‘Assim fizeram os deuses, assim fazem os homens’.

Logicamente, o mito serve para muitas outras interpretações. Porém, Narciso perambula pela (Pós)Modernidade e está na individualidade de cada ser humano. Aquele mostra que este vive na superficialidade, nas aparências. O Mito de Narciso sempre fala alguma coisa às pessoas. De uma forma ou de outra, o indivíduo sempre traz um Narciso dentro de si, pois esse diz que cada cidadão tem que descobrir quem é ele mesmo e qual o caminho desenhante que o conduz à felicidade.

Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* são independentes, porém vivem conflitos que podem levá-los à solidão, ou até mesmo evitando qualquer aproximação, não respeitando, em muitas ocasiões, a sociabilidade. Às vezes, estão imersos ensimesmadamente, tão próximos e, ao mesmo tempo, tão afastados. Representando, assim, o eterno dilema da construção da autoimagem que parece que nunca se realizará.

A representação de caçador desse mito e a caça/busca de si mesmo do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* evidencia que ambos não estão apáticos, sempre se arremetendo para o alargamento de suas consciências para a efetivação plena dessa construção: a autoimagem.

Como personalidade mítica, Narciso se compara ao ego na sua intensa luta para nascer, firmar-se e se fortalecer. Para o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, Narciso é o herói unido à construção da autoimagem egoica e da aquisição da individualidade no *processo de individuação* daquele, como revelação de extraordinário desempenho e elevado potencial acima da inteligência mediana.

Rejeitando Eco, Narciso afronta **Eros** – o deus grego do amor; e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, fugindo ao encontro com o *outro*, nega-se à primordialidade da vida: a captura do amor. A postura de ambos, encerra-os em uma atitude onipotente e autossuficiente, o que incide na "hibris", ou seja, no abuso/excesso que esses trazem como característica na edificação do *processo de individuação*.

Narciso se olha e, nesta relação espelhar, vê sua imagem refletida. Rompe-se a totalidade possessiva que tudo quer abarcar/monopolizar. Como também ocorre com o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, segundo depoimento de uma das mães do Grupo de Pais do PIT:

*Tenho muita preocupação com a autossuficiência do meu filho. Em certas circunstâncias, ele é prepotente, querendo monopolizar, manipular, controlar a tudo e a todos. E se eu deixar, até a mim, querendo assumir meu papel de mãe. Às vezes, tenho que lembrar que a mãe, aqui, sou eu. Outras vezes, ele mesmo se assusta, e não gosta de ser assim meio ditador.*

Portanto, tanto esse como Narciso, perplexos ficam, olhando-se sem entender, na sua amplitude, que a imagem reflexa do espelho no *outro*, traz o despertar imediato do sono do *não-ser*: o autoamor em construção.

O espelhamento põe em evidência a percepção de si para os dois, suas identidades egoicas se (re)conhecem e visualizam o *estar-no-mundo*, separado desse mundo do *outro*, revelando, desta forma, o aumento da consciência e da busca do sentido sêmico para o *processo de individuação*. É nessa relação espelhar que se dá a síntese simbólica de infinitas ocorrências psíquicas relacionadas ao desenvolvimento da identidade de ambos.

O volver o olhar sobre si mesmos, em Narciso e no adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, traz o impulso da diferenciação do *eu* em relação ao *outro*, na formação da *individuação*: construção da autoimagem. E o olho materno constitui-se o primeiro espelho a refletir/confirmar a existência de ambos. A imagem reflexa da mãe assume papel fulcral na constituição da autoimagem e, portanto, da autoestima, do autoamor.

O olhar desses sobre si mesmos e suas inquições demonstra que eles deram início ao ato de refletir sobre si mesmos, pois todo distúrbio narcísico alude à ausência de reflexo que

impede a construção salutar da autoimagem. O olhar deles em si próprios é metáfora de que a vida (i)mortal está vinculada a um ininterrupto autorrefletir.

Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* se dobram sobre si mesmos na conquista da autoimagem. Aquele se dobra sobre sua imagem refletida n'água e esse, volta-se para o *outro*, como ato de reflexão.

O *outro* – instrumento simbólico (in)animado – assumirá sempre a função psicológico de espelho, onde o ser (i)mortal estará sempre sendo refletido pelo *outro* em todos os momentos da vida. Este espelhamento está continuamente criando novas oportunidades de autorreflexão, autoamor, porque entre esses e o mundo há uma *ad aeternum* relação dialética em que um reflete o *outro*. Portanto, a relação espelhar concretiza o ato real da *individuação*. Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* passam a ater uma autoimagem de si mesmos e do *outro*, marcando assim as suas diferenciações no mundo.

A solidão ou o isolamento dentro de si mesmo é, conforme Jung (1977), o risco ao qual Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* se sujeitam. Eles têm que se diferenciar de seus semelhantes, viverem seus *processos de individuação* e, ao mesmo tempo, relacionarem-se com o *outro*.

Ambos possuem aparição própria, por isso, não podem compartilhar com o *outro* a solidão vivida em sua diferenciação, e a conquista dessa leva-os ao medo da sozinhez, de não mais poderem se relacionar com seus iguais, como convalida o questionamento de um dos adolescentes pertencentes ao Grupo de Pais do PIT, já citado em INICIANDO A CONVERSA:

*O que devo fazer para ser aceito, já que tudo que eu faço não agrada a ninguém?*

Portanto, a verdadeira *individuação* os aproxima do *outro* de uma maneira diferenciada: aceitando as diferenças. Porque sentirem-se dessemelhantes/unos, traz a sensação de ilhamento dos demais e a ambiguidade vivida em relação ao compartilhamento das suas experiências pessoais e ímpares, intransferíveis e incomunicáveis.

No anseio de se encontrarem com o *outro* dessemelhante deles, embora equivalentes a ele, é acordado o desejo do encontro, abrolhado da dor do estar só que os impulsiona em direção a *este*, ambos devem cuidar da *individuação* de si mesmos e da do *outro* pela discriminação; senão, a transparência da relação pode vir a ser ofuscada pelo jogo das projeções.



O olhar de Narciso no lago e o do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* para o *outro* revela a procura do *Self*, da alma, do encontro consigo mesmo: a *individuação*. Aqui eles enfrentam o combate mais complexo, a última etapa que os (trans)formará, levando-os à superação da condição narcísica, ou seja, a gênese da competência de amar, relacionar-se consigo mesmo e com o *outro*.

O episódio do lago e o olhar para o *outro* revelam a capacidade, tanto de Narciso como do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, de se apaixonarem pela imagem refletida: suas próprias representações. Tal reflexo, de um ponto de vista positivo, estabelece a autoestima, o autoamor como aptidão para o encontro com o *outro*: a *individuação*; e, do ponto de vista negativo, o fechamento em si mesmo e a dificuldade de relacionamento com o *outro*: o narcisismo.

Enfim, o ser humano que ultrapassa as dificuldades do autorrelacionamento e com o *outro*, torna-se capaz de autoamar, podendo, assim, amar o *outro* de maneira extrema. Porque, o amor exige a dualidade: a presença do *outro* para que possa concretizar a sua missão de ligação, pois esse se estabelece no encontro das dualidades, do *eu* com o *tu*. Portanto, instigado pela paixão que o incita para a descoberta, dobra-se em uma atitude de mergulho receptivo e vai ao encontro do *outro* e da sua *individuação*, porque o coração é a sede da alma e, também, a moradia do *Self*.

#### 5.4.1 A busca da subjetivação entre as características de *Altas Habilidades/Superdotação* e o Mito de Narciso: o encontro dos caminhos desenhantes na imagem refletida

Essencialmente, a subjetivação como encontro de caminhos desenhantes na imagem refletida está ligada ao que é único, ímpar, singular ao ser (i)mortal, aqui, simbolizado pelo Mito de Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.

Como ponto de partida, para esses lidarem com seus *sujeitos sofrentes* terão que se defrontar com a sociedade que desampara não só estes seres simbólicos, mas toda a história, negando valores já instituídos, tentando infligir um imediatismo que se (des)vela a partir da falta de compreensão e do abandono.

Assim, a sociedade (Pós)Moderna traz em seu bojo a simplificação, o transbordamento de ofertas inebriantes, para inflar os egos e apoiar o autocentrismo, o narcisismo, dando a esses, muitas vezes, uma importância que está longe de lhes pertencer, tornando tanto Narciso como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* fragilizados e inábeis para lidarem com suas subjetivações. Portanto, volver o olhar para dentro de si

mesmos é quase que imperativo e, (des)velar estas inquiuições, normalmente causam dor e conflito existencial.

Diante dessa representação, é crescente a falta de solidariedade entre os seres humanos, imperando o egoísmo/narcisismo intensamente ameaçador. Destarte, a explosão da violência é a principal colheita deste denso desprezo que os sujeitos vivenciam entre si. A troca, a alteridade, a afabilidade tornaram-se utopia. O ego autocentrado/narcísico vê o *outro* como uma aquisição a mais: a coisificação humana. Tirar proveito das situações que lhe interessam passam a ser lei. A barbárie tomou conta da contemporaneidade, o crime/assassinato virou modelo de vida. Há um sangue-frio nas (inter/intra)relações humanas que se assenta neste ego volumoso, nesta falta de polidez com os afetos.

Dando continuidade às inquiuições que perpassam os conflitos e abandono dos seres humanos hodiernamente, preciso entender o que acontece quando o sujeito se sente desamparado. Sua vocação para o narcisismo, como forma de (inter/intra)relacionar-se, faz-se como maneira de aplacar sua angústia existencial.

O que parece ocorrer com o ser autocentrado/narcísico é que ele tende a usar o *outro* para sossegar sua dor/vazio. Este *ego* inflacionado é capaz de subjugar o *outro* para usá-lo para seu próprio gozo, escravizando-o para alimentar seu narcisismo. Desta forma, os limites de respeito ao próximo, às diferenças étnicas, sexuais e afins, ficam dissolvidos.

Enfim, o que importa para o narcisista são apenas seus julgamentos e suas crenças, como forma de constituir seu autoamor em excesso. Logo, conduta desta natureza pode abrir espaço para sociedades autoritárias, sem o cabível e indispensável acolhimento/respeito do que é no *outro* idiossincrático, restando, portanto, uma coletividade sem percepções únicas, moldadas pelo olhar narcísico.

#### 5.4.1.1 Entrelaçando olhares: Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*

A ação humanizada/humanizante faz o ser humano volver seu olhar para o gênico respeito que havia como forma de desafio para a sociedade atual, a qual se avalia como (Pós)Moderna, porque, perdeu-se na ganância por querer *ter* tudo aquilo que conjecturava afiançar-lhe a felicidade e isto não se sucedeu. Principiou-se, assim, a procura por respostas para saciar sua sede do querer e elas não surgiram, pois não era no exterior que iriam achar.

Precisou acontecer uma crise de valores para que as pessoas percebessem que a autoimagem é fruto do processo de individuação que acontece no interior: a busca pelo *Self* –

sua identidade interior. Um grito por um sentido sêmico fez o ser humano dedicar atenção ao olhar que vê o mundo de dentro, para alcançar o que o incomoda do lado de fora.

E a colisão ocorreu, pois na sede do querer, o espaço para o cultivo de si mesmo era ínfimo e sem vida para o sujeito narcisista. Contudo, ledo engano, pois é precisamente lá que habita a maior aventura do existir: individualizar-se, autoconhecer-se, pois só a autoimagem é capaz de trazer à vida o que de mais precioso há: a essência de *ser*, porque sem ela o ser humano não tem como projetar mudanças, (trans)formações.

Destarte, não existe como independer uma grandeza da outra, é vital o entrelaçamento entre a subjetivação humana e o mundo exterior, o privado e o universal, o indivíduo e o *outro* – relação espelhar da existência, capaz de (trans)formar tudo, presentificando, na dimensão integral da pessoa, suas conexões e entrelaçamentos com tudo que existe significativamente no seu entorno.

*Ser* é refletir que, na sozinha narcísica, o ser (i)mortal de Narciso e do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* não é nada, e que estes eternamente precisarão do *outro*, para se situarem como seres amados a edificarem as mudanças que acendem do mundo subjetivo e real, no encontro com a capacidade de amar intrínseco à relação espelhar contida no *processo de individuação*.

Enfim, quero, agora, apenas apresentar, através de um quadro comparativo, os atributos narcísicos existentes em Narciso e no adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* que necessitam ser transsubstanciados para a construção da autoimagem.

## 5.4.1.1.1 Quadro comparativo dos atributos narcísicos

<b>MITO DE NARCISO</b>	<b>ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b>
<b>01</b> – Impulsividade que tende ao descontrole;	<b>01</b> – Muitas vezes, a conduta é impulsiva e elétrica, tendendo à bagunça, ao descontrole;
<b>02</b> – Ausência de superego;	<b>02</b> – Geralmente, o superego está ausente;
<b>03</b> – Exigência de que o <i>outro</i> se comporte segundo seus desejos;	<b>03</b> – Cobra que o <i>outro</i> se comporte de acordo com seus desejos, suas vontades;
<b>04</b> – Ênfase no fazer e não no ser;	<b>04</b> – Dá valor aos seus <i>fazeres</i> e não ao seu <i>ser</i> , pois vive a estranheza do próprio <i>eu</i> com a representação de <i>si mesmo</i> ;
<b>05</b> – Sentimento de vazio interior;	<b>05</b> – Sente-se, muitas vezes, vazio interiormente, com sentimentos de culpa, dúvidas e medos exagerados;
<b>06</b> – Falta de sentido e significado, às vezes, estão imersos em <i>si mesmos</i> , tão próximos e, concomitantemente, tão distantes.	<b>06</b> – Geralmente, tem falta de sentido sêmico, às vezes, estão imersos em <i>si mesmos</i> , tão próximos e, concomitantemente, tão distantes.
<b>07</b> – Necessidade de controle;	<b>07</b> – Tem, normalmente, necessidade de dominar, controlar as coisas, as pessoas e as situações;
<b>08</b> – Autoafirmação à custa da invalidação do <i>outro</i> e dificuldade de ter amigos;	<b>08</b> – Autoafirmação, invalidando, em sua quase totalidade, o <i>outro</i> , por ter dificuldade de fazer amigos;
<b>09</b> – Negação da percepção dos limites, das regras e autoridades;	<b>09</b> – Recusa-se, via de regra, a respeitar os limites, questionando regras e autoridades;
<b>10</b> – Baixa resistência a frustrações, com reações furiosas;	<b>10</b> – Quase nenhuma resistência a frustrações, com reações furiosas, muitas vezes;
<b>11</b> – Baixa autoestima e necessidade de reflexo positivo;	<b>11</b> – Autoestima baixa e necessidade de reflexo positivo, aceitação;
<b>12</b> – Oscilações entre idealizações positivas e negativas;	<b>12</b> – Oscila, com frequência, entre idealizações positivas e negativas em relação ao <i>outro</i> ;
<b>13</b> – Invulnerabilidade;	<b>13</b> – Não se deixa transparecer vulnerável;
<b>14</b> – Extrema ambição;	<b>14</b> – Possui extremada ambição;
<b>15</b> – Valorização do objeto que serve à sua satisfação;	<b>15</b> – Valoriza a todo objeto e/ou pessoa que o satisfaz;
<b>16</b> – Incapacidade de ter sentimentos de gratidão;	<b>16</b> – É incapaz, muitas vezes, de sentir gratidão;
<b>17</b> – Dificuldade no estabelecimento de relações afetivas íntimas e profundas para amar;	<b>17</b> – Embora tenha grande sensibilidade e intensidade emocional, sente-se inábil para estabelecer (inter/intra) relações afetivas com profundidade para amar;
<b>18</b> – Exacerbação sexual;	<b>18</b> – É propenso à excitação sexual;
<b>19</b> – Busca a consciência de si mesmo, através da inflação do <i>ego</i> ;	<b>19</b> – Com frequência, busca a consciência de si mesmo, transversalmente à inflação do <i>ego</i> ;
<b>20</b> – Eu inflado, amando a si mesmo;	<b>20</b> – <i>Eu</i> ensimesmado, amando a si mesmo antes de mais nada;
<b>21</b> – Estado de acomodação;	<b>21</b> – Estado de acomodação em certas circunstâncias;
<b>22</b> – Depressão;	<b>22</b> – Disposição à depressão, com tendência a introversão expressa pela preferência em trabalhar sozinho;
<b>23</b> – Ansiedade;	<b>23</b> – Tendência à ansiedade;
<b>24</b> – Envolvimento em perdas e desencontros;	<b>24</b> – Com assiduidade, envolve-se em perdas e desencontros;
<b>25</b> – Busca, em sua imagem, a própria anima, porque não teve espelhamento;	<b>25</b> – Busca, em sua autoimagem, a própria anima, por não ter o espelhamento do <i>outro</i> ;
<b>26</b> – Estado indiferente;	<b>26</b> – Indiferente;
<b>27</b> – Onipotente;	<b>27</b> – Onipotência ante as coisas e pessoas;
<b>28</b> – Dificuldade em superar os problemas com as imagens materna e paterna, não ultrapassa obstáculos internos;	<b>28</b> – Tem dificuldade para superar os problemas com as imagens materna e paterna, não ultrapassando os obstáculos internos;
<b>29</b> – Não identificação com <i>Eco</i> ;	<b>29</b> – Dificuldade para se identificar com o <i>outro</i> ;
<b>30</b> – A imagem refletida no lago, de um ponto de vista positivo, estabelece a autoestima, o autoamor como aptidão para o encontro com o <i>outro</i> : a <i>individuação</i> ; e, do ponto de vista negativo, o fechamento em si mesmo e a dificuldade de relacionamento com o <i>outro</i> : o narcisismo.	<b>30</b> – A imagem refletida no <i>outro</i> , de um ponto de vista positivo, institui a autoestima, o autoamor como aptidão para o encontro com o <i>outro</i> : a <i>individuação</i> ; e, do contrário, o fechamento em si mesmo e a dificuldade de relacionamento com o <i>outro</i> : o narcisismo.

## ENCERRANDO A CONVERSA



Figura 38 – *O espelho e o girassol tom de cinza*

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

*Michel Foucault*

O diferente começa a sofrer cedo, já no primário, onde os demais de mãos dadas, e até mesmo alguns adultos por omissão, se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial em aleijão e caricatura. O que é percepção aguçada em: ‘Puxa, fulano, como você é complicado’. O que é o embrião de um estilo próprio em: “Você não está vendo como todo mundo faz?” O diferente carrega desde cedo apelidos e marcações os quais acaba incorporando. Só os diferentes mais fortes do que o mundo se transformaram (e se transformam) nos seus grandes modificadores

*Artur da Távora*



Sento-me, finalmente, à escrivaninha, com a pena reflexiva em mãos – ainda cercado de livros, meus cúmplices cachorrinhos Dick e Bob, ante o computador em minha nova biblioteca, em Rio Branco/AC – para encerrar a escrituração destes caminhos desenhantes que existiram/incomodaram a curiosidade do meu Eu-científico e que, agora, constituem-se como um dos possíveis desenhantes caminhos dos conhecimentos/saberes que o humano inquiridor, que se alojou em mim por quatro anos, pode desvelar; e para, finalmente, acordar, no meu mundo poético, o Eu-lírico criador/escritor de universos literários que em mim estava adormecido.

Logo – sem ainda ter tudo que precisava e ensimesmado pelos infinitos pensamentos que coadunei para um sentido sêmico que lançasse um novo e compreensivo olhar à consagrada escritura científica – elegi, com especial afeto/aspiração, a temática das características de *Altas Habilidades/Superdotação* para a construção desta Tese de Doutorado que intitulei: A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Inquirição que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa LP3: Educação Especial, da UFSM/RS, Brasil, sob a coordenação da professora doutora Soraia Napoleão Freitas.

Posso, portanto, chegar a algumas conclusões nesta investigação a partir das minhas vivências com esse adolescente. Uma delas é que a autoimagem deste só é alcançada como processo experienciado na relação espelhar com o *outro* – esta presentificação do Mito de Narciso, como revelação da essência da alma humana e do inconsciente coletivo compartilhado, ou seja, das competências e habilidades comportamentais características de todas as pessoas, legadas e ou contraídas, independentemente, de raça ou cultura, tempo ou espaço. Reflexas relações que busquei no espaço educacional, que aqui foi compreendido como todos os ambientes que esse frequenta e estabelece afinidades, neste mundo Pós-Moderno que habita.

Desta forma, ao me encontrar na posição de inquiridor, comecei por abrir mão das minhas próprias afeições intelectuais, cognitivas, afetivas e outras; porque, a inquirição cobra uma participação íntima e subjetiva na arte de conhecer; exige o investimento imperioso: não o Eu cara-metade, mas o mim inteiro que sou. Por isso, produzir/adquirir conhecimentos/saberes só foi possível, no meu entendimento, a partir desta totalidade dentro de mim – que é mais eu do que eu mesmo: o vivido. Ou como diz a máxima de Aristóteles (384 – 322 a. C.), já apresentada em INICIANDO A CONVERSA, *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu [nada há no intelecto que não tenha primeiramente estado nos sentidos]*.

*A educação pelo/para o sensível* – da constituição do *sensível olhar pensante* ou da lapidação da sensibilidade, como construção das características das *Altas Habilidades/Superdotação*, como o sensível fazer em construção – foi o eixo estrutural do olhar que lancei para a edificação desta Tese, como completa entrega de mim mesmo e presença total naquilo que faço. O sensível olhar pensante veio acompanhado da infundável surpresa com as coisas que se renovam no dia a dia, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais do mesmo jeito, diante de cada forma que, ao ser criada, começa a dialogar com o humano que está para o mundo. Portanto, os processos deste e sua concretização têm correspondido à abertura para o desenvolvimento da *individuação*.

Intuição e razão não existem solitariamente e não se desenvolvem de maneira fragmentada. Unindo os saberes arquitetados pela inteligência e sensibilidade, a partir de sua potencialidade de associações e imaginação e de suas necessidades interiores, o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* pode aumentar/ampliar seus processos intuitivos que acontecem por meio da observação e correlação constantes do panorama interno e externo dos espaços educacionais e do sensível ato de criar (inter/intra)relações entre ele e a comunidade global/excludente em que vive. Esse movimento tem cooperado para que esse melhor compreenda as relações afetivas e emocionais, articulando-as na construção cognitiva desse criativo e sensível aprendiz e de si mesmo.

Posso dizer que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* só pode ser melhor entendido e ajudado, no seu processo educacional, por pessoas significativas do seu entorno, abertas e preparadas para perceberem suas aptidões. Então, a *educação pelo/para o sensível*, de acordo com Duarte (1981), pode ser compreendida como aquela que leva aquele a se abrir para a percepção dos sentidos que circundam em sua cultura, para que possa assimilá-los e nela viver. O que não significa que estará assimilando todas as (in)formações de maneira passiva, ao contrário, para que se tenha uma extraordinária aprendizagem é imprescindível atividades que sejam conscientes, participativas e (trans)formadoras da realidade interna e externa desse que faz do ato da criação ou da criatividade apenas uma brincadeira simples, indelével, diáfana, efêmera e ingênua como o próprio existir.

O conhecimento precisa da curiosidade, criatividade e sensibilidade do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* que, seguindo o pensamento de Freire (1996), eu posso inferir, sempre solicita uma ação (trans)formadora da realidade e sobre o próprio processo de aprendizagem, estabelecendo a (re)invenção do que se aprende nas (inter/intra)relações educacionais, como construtoras desse sensível e competente ser que



constrói mais e mais ao adquirir autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, do próprio olhar, uma sensível forma de existir. Para isso, é preciso que as pessoas significativas do seu entorno se empenhem no sentido de estar, constantemente, reconstruindo seus saberes, suas práticas e sua autoimagem de forma sensível para esse.

Gardner (1999, p. 57) afirma que: “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. O autor, portanto, alerta para a necessidade de uma experiência educacional que permita melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, para que motive o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a aprender a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo *outro*. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve acontecer por meio da experiência plurissignificativa da vida.

É necessário, enfim, nos afazeres educacionais com esse, a substituição do pensamento que isola e separa por outro que distingue e une. É essencial trocar o pensamento limitado, redutor e excludente pelo complexo, abrangente e includente. Este enfoque faz parte do pensamento Pós-Moderno, da *educação pelo/para o sensível*, uma vez que este precisa lidar, na relação espelhar, com as múltiplas situações do seu entorno e com o *outro* simultaneamente e em um tempo vivido/sentido muito mais rápido do que parece ser.

Tais vivências se tornaram ponto fulcral para eu, então, voltar-me para o papel essencial de sujeito no mundo arriscado da investigação, principalmente, ao estabelecer profunda e íntima relação comparativa entre a construção da autoimagem desse através da relação espelhar com o *outro* do espaço escolar e o Mito de Narciso: o herói da consciência. Pesquisa que contemplou e problematizou as distintas maneiras de repercussão que a produção de conhecimentos/saberes pode suscitar neste momento de globalização da sociedade contemporânea.

Sentir/pensar a constituição da autoimagem, transversalmente à relação espelhar com o *outro*, pelo viés do Mito de Narciso, foram ações indissociáveis que abrolhei e acastelei no transcorrer desta Tese, tendo como um dos pontos fulcrais o espaço educacional. E o fiz na proporção em que fui desvelando algumas ponderações acerca do imbricamento da razão/emoção na compleição desses conhecimentos/saberes.

Parti da premissa de que na ação pedagógica não há uma relação ensino/aprendizagem genuinamente cognitiva ou racional, porque a linguagem afetiva, que também compõe a personalidade, não fica fora da vida, do espaço educacional quando acontece a relação (inter)pessoal entre os participantes. Concordei com a fala do general romano Pompeu (106-

48 a.C.), dita aos marinheiros, atemorizados: “Navigare necesse; vivere non est necesse.”, ou seja, “Navegar é preciso; viver não é preciso” (PESSOA, 2004).

Compreendi que a atual construção científica muito pouco ou nada ensina sobre o *estar no mundo*, ao mesmo tempo em que entendi não haver outra forma de conhecer que não seja de maneira dialética com outras formas de se conceber a ciência; pois, só os caminhos desenhantes de todas elas são capazes de indicar o norte unificador dos conhecimentos/saberes: ponto equidistante do entrecruzamento entre razão/emoção.

A construção de uma inquirição desconexa da sensibilidade humana, da inteligência emocional tem sido um dos predicativos mais relevantes/capitais da (Pós)Modernidade. Tal razão tem sido assignificativa na minha compreensão; porque, no mundo interconectado em que o ser humano tem vivido, ambiciono que a ciência satisfaça aos mais íntimos/subjetivos níveis do existir.

A edificação de uma profunda reverência para com o saber sensível, para mim, foi imperativo e, ainda mais urgente e indispensável se tornou a construção, o desvelamento e o acrescentamento da sensibilidade do *homo sapiens*. As conjecturas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia, nunca estiveram nem antes nem depois da explicação científica. São elementos que fazem parte inseparável dessa mesma explicação/controlado dos acontecimentos naturais.

A cosmovisão contemporânea, na minha mundividência, precisou ser (trans)formada, (re)visitada, atravessada pela educação do sensível, dos sentidos significativos que edificam as histórias de vida pessoais/coletivas que põem o humano em contato com o mundo. Um sensível olhar pensante (in)suspeitado que caminha, presentemente, pelos viéses subterrâneos, secretos, nos não-ditos das obras científicas.

Portanto, compreendo que o ponto equidistante do imbricamento dos conhecimentos/saberes entre razão/emoção, na compleição dos fazeres educativos, desvela-se unicamente no eixo do entrecruzamento de uma reflexão que abarca a realidade/subjetividade subentendidas nas relações (inter)pessoais do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, como edificação da sua autoimagem, nos espaços educacionais: essa interação reflexa no *outro*, pelo viés do Mito de Narciso.

Assim, a temática: a construção da autoimagem no adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, a partir da relação espelhar com o *outro* do espaço escolar, voltou-se para a compreensão das interfaces das relações socioafetivas deste, possibilitando caminhos desenhantes no atendimento das suas necessidades pelas instituições educacionais e sociais, em uma relação dialógica menos excludente e mais humanizante tanto deste como daqueles que o cercam.

Diante das várias inquiuições que o tema provocou, o meu Eu-científico é mobilizado em direção à busca de esclarecimentos, inquirindo o mundo a sua volta e a ele mesmo com o intento de apreender o que era incógnito. Assim sendo, uma bem estruturada construção – tanto do objetivo geral: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro*, como dos específicos: compreender a concepção que o adolescente, como ser humano com tais características, tem de si mesmo; identificar como o *outro*, do espaço escolar, o vê e o revela; e descrever como o mesmo, a partir da (intra/inter)relação com o reflexo do *outro*, edifica sua autoimagem – foi edificada com êxito para a comprovação desta Tese: a autoimagem é fruto do inconsciente processo mítico de narciso vivenciado na relação espelhar com o *outro* – esta eterna busca da individuação que só se processa através das (inter/intra)relações estabelecidas nesta travessia humana chamada vida.

Nesta edificação, os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram dois adolescentes não identificados com as características de *Altas Habilidades/Superdotação*, indicados pelo próprio Adolescente X identificado com tais características e legitimados pelos membros que compõem as suas relações (inter)pessoais; além de outros depoimentos/memoriáveis da mãe deste, outras mães do grupo e outros adolescentes que aqui disponho, também, como objetos de estudo. Um deles, o Adolescente Y, com 17 anos, do ciclo de convivência que exprime um espelhamento de ordem positiva e proximidade; e o outro, de codinome Z, com 16, que traduz uma imagem reflexa negativa, por se tratar de um oponente seu a frequentar os mesmos espaços educacionais, os quais configurarão a construção da autoimagem do adolescente, foco central desta investigação.

Embora, cada momento da inquiuição tenha se concretizado de maneira tranquila e transparente, a minha caminhada científica, como todas, foi implexa e de muita responsabilidade pela análise de informações tão subjetivas. De qualquer modo, é de suma importância avultar que, em nenhum momento, esta Tese teve a pretensão de deliberar ou caracterizar esse adolescente, os dois membros que compõem as suas relações (inter)pessoais ou pais. E que as informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas realizadas com a mãe do Adolescente X, com este e os dois membros que compõem as suas relações (inter)pessoais do espaço educacional. Essas foram enriquecedoras pelas respostas claras e precisas. Também houve registros no diário de bordo e gravações de fita cassete durante as observações.

O tempo da (Pós)Modernidade exige renovações paradigmáticas que busquem eliminar as relações de exclusão. Destarte, compreendo que os espaços/tempos educacionais necessitam de novos caminhos desenhantes que valorizem o ser humano e, em especial, por ser o ponto fulcral desta inquirição, o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, em sua aptidão ontológica de ser sujeito da história.

O Mito de Narciso, viés pelo qual olhei a construção da autoimagem desse, foi visto, em sua interioridade/intencionalidade e com função psíquica que, desde a cultura grega até a (Pós)Modernidade, consolida o papel psicossociocultural que tem comportado (re)construção historiável dos valores e das significações das tradições, permitindo, além disso, (re)alcançar no *homo sapiens* a integração sêmica e valorativa da cultura grega que, (re)vivida através dos tempos, deixou permanentes e transparentes descrições que os seres humanos têm tido em comum na vivência diacrônica da verdade e do sentido/significação inalienável da vida.

*Ex nihilo* – a partir do nada, avalie o princípio do caminho desenhante das plausíveis interpretações das descrições e/ou narrações míticas que – como um fato que transcende o senso comum e a racionalidade humana – não pertence a meras reflexões analíticas.

Segundo Hall (2005), a condição hodierna desvaloriza os antigos sentidos e fragmenta o ser humano moderno. As mudanças da sociedade estão também alterando a autoimagem pessoal, abalando o conceito que o ser humano tem de si mesmo, episódio que pode ser chamado de descentração das pessoas ou crise da autorrepresentação. Esse conflito pertence a uma dilatada ação de (trans)formação, que está desarticulando estruturas e processos fulcrais das sociedades e desestruturando as conjunturas referenciais dos novos tempos.

Seguindo os pensamentos de Jung (2000) – para quem os arquétipos, arcabouços que residem no inconsciente coletivo, são perpetuados pela herança genética – posso inferir, então, que esse decorrer evolutivo historiável vem assinalar o que acomete ao adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*. Logo, para Renzulli (1986), é aquele que possui a competência de desenvolver a interação entre três anéis basais das circunscrições humanas: as habilidades gerais e/ou específicas acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e o alto poder de criatividade.

Portanto, a inteligência, resgatando Gardner (2000, p. 47), é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”. Logo, as características de *Altas Habilidades/Superdotação* deste adolescente são potenciais que podem ser vivificados ou não, segundo a conjuntura psicossociocultural, na qual as chances

abonadas, os valores e as decisões pessoais e de seus cuidadores – pai, mãe, professores, etc. – desempenham função fulcral no acionamento dessas potencialidades.

Destarte, o mito – revelação de arquétipos que abroham do inconsciente coletivo – constitui o alicerce da psique e são universais e atemporais, e pode emergir em um ser humano ou uma sociedade, influenciando, assim, a realidade experienciada como componente gerador da predisposição.

Os seres humanos estão envoltos pelo espírito ousado de (trans)formações ante as circunstâncias difíceis dos afrontes deste tempo: a produção aflitiva da violência, como no mito da **Fúria dos Titãs**; as aterrorizantes evoluções do mundo interconectado em embate com a desgraça e o infortúnio da maioria da população e seu conflito com os arquétipos que, por muito tempo, foram abraçados como verdades absolutas – **Proteu** em suas totais transformações na forma e na perda da identidade – que, contemporaneamente, não correspondem aos questionamentos humanos; a confusão inabalável entre o que se ajuíza velho e ultrapassado e o novo que aparece – **Argos Panoptes** em sua cabal vigilância: o *Big Brother* global e a provocação de (co)existir com o diferente e com a multiplicidade de variantes – **Narciso** a procura da sua autoimagem: hedonismo pressuroso em relação ao culto às aparências.

A (Pós)Modernidade é o tempo/espço onde o Mito de Narciso – viés pelo qual volto o sensível olhar pensante sobre o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* como edificador da sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *outro* – é revelador nesta constituição de si. Pois, desde a Antiguidade Grega, a presença do olhar e da imagem conformam relações reflexas. A ocorrência de se ver refletido – como Narciso – pressupõe viva modificação de significação no que se admira no espelhamento (inter/intra)relacional da coexistência coletiva/social. Portanto, o ser humano hodierno conquistou uma liberdade liderada pelo eu, no individualismo. A mola mestra de todas estas mudanças pode ser esquadrihada no universo mítico da civilização grega.

Os arquétipos estabelecem relação espelhar com a essência originante e significativa de *ver, sentir, pensar, agir e fazer* no mundo. Manifestações que unificam, inconscientemente, uma cosmovisão ímpar e paradigmática que afiança a unidade anímica e significativa da civilização, como aparições psicossocioculturais que garantem a fecunda universalidade das culturas e fundam um jeito particular – aqui, o sentido da vida para o adolescente com característica de *Altas Habilidades/Superdotação* como *processo de individuação* na constituição da sua autoimagem.

Jung (1984) dirige, portanto, seus questionamentos para o inconsciente – a alma abstrusa – base desse psiquismo consciente, onde os arquétipos estão protegidos como pressuposições psicossocioculturais que permitem o existir dessas imagens primordiais. Ou como autentica Eliade (2008, p. 334): “[...] A função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas [...]”.

A consciência tem sua origem presa aos arquétipos, os quais proporcionam as ilimitadas possibilidades da vida consciente. O real é consecutivamente antecedido por uma ultimidade sêmica plausível: o seu *estar-no-mundo*. O sentido nasce da adequação entre o entrecruzamento do *dito* e do *dizível*, do *feito* e do *factível*, do *pensado* e do *pensável*, isto é, entre a realidade e o protótipo que a faz aceitável. Os mitos, inequivocamente, (re)velam que essa consciência cria e é criada, concomitantemente, pelo mito que desenha caminhos para o olhar sobre o mundo: viés pelo qual olho a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, nas relações educacionais como reflexo no *outro* – lugar que não viabiliza invenção, já que ninguém concebe o mito, mas todos o inventam a partir da (re)velação primitiva do mesmo.

Esta inquirição científica trouxe-me a convicção de que é imperativo compreender o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada como *processo de individuação* na constituição da sua autoimagem.

Entender a subjetivação que esse vive na relação espelhar com o *outro* possibilitou-me volver meu sensível olhar pensante para a idiosincrasia do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, não a partir de um comportamento, um traço ou um momento particular, mas a partir de uma grandeza simbólico-emocional, instituída cultural e historicamente.

Esse, portanto, tem que enfrentar, em suas (inter/intra)relações sociais contemporâneas vividas nos espaços educacionais ou em outros lugares, o olhar reducionista, adultocêntrico e individualista, que restringem a sua potencialidade de ser e de fazer.

As configurações subjetivas vivenciadas no espaço educacional e seus projetos de vida prevalecem na compleição da *individuação*. Narciso e o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* são independentes, porém, vivem conflitos que podem levá-los à sozinha, ou até mesmo a qualquer aproximação, não reverenciando, muitas vezes, a sociabilidade. Às vezes, estão imersos em *si mesmos*, tão próximos e, concomitantemente, tão distantes. Representam o eterno dilema da construção da autoimagem como subjetivação existencial em um tempo pretérito, presente e futurante.

Como ideal de vida – e transversalmente à conquista da sua autoimagem, esse se individualiza, podendo, finalmente, se abrir para a experiência de amar, de se tornar útil à humanidade, demonstrando, inclusive, compaixão, sensibilidade ao sofrimento do *outro*, empatia e amparo aos desprovidos.

Enfim, almejo, finalmente, que os resultados a que cheguei nesta Tese possam subsidiar olhares menos estereotipados, desumanizantes e compreensões mais humanizantes e includentes acerca do desenvolvimento pleno do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, além de proporcionar elementos, sobretudo para os espaços educacionais, no tocante a uma maior consideração das necessidades e possibilidades desse ser humano, viabilizando caminhos desenhantes em eterna construção: esse sensível fazer sobre o pensante olhar que me atravessa.



**Figura 39 – *Narciso***



**Figura 40 – *Excalibur***

## Implicações para inquirições futurantes

Assim, parece que tão-só encerrar-se-á o presente ciclo da história humana na medida em que maneiras novas de se construir o conhecimento possam gerar atitudes diferentes do homem em relação a si mesmo e a este planeta no qual habitamos, acarretando outras organizações sociais, outras formas de produção e de distribuição de bens e saberes. Neste sentido, talvez a valorização do sensível e a busca de integração com o inteligível possa consistir num pequeno e sua primordial passo rumo a tempos menos brutais e permeados de maior equilíbrio entre as muitas formas de vida conhecidas.

*João-Francisco Duarte Jr.*

Sento-me, à escrivaninha – com a pena da escrituração em êxtase de alegria pelo término da criação e, como sempre, abarrotado de livros, meus amados cachorrinhos

*Dick* – Figura 41



*Bob* – Figura 42



e

e, agora, mais que nunca, contemplado com uma grande amizade/irmandade: Obrigado, Francisco Felix de Oliveira! – para enfim – ante o computador em minha nova vida, poder dizer que acredito ser imprescindível, em um tempo futurante, não muito longe, pesquisadores viabilizarem novos caminhos desenhantes em eterna construção: esse afetuoso, prazeroso e autorrealizador fazer do sensível olhar pensante que atravessa o Eu-inquiridor de todos os estudiosos no vértice da existência.

Que este decálogo de considerações venha abrolhar novas inquirições científicas no sentido de ampliar os conceitos e um melhor entendimento dos adolescentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*:

**01º** – Legitimar a evidência de que razão e emoção são fenômenos indissociáveis e intrinsecamente vinculados à inteligência capaz de desenvolver a interação entre os três anéis basais das características de *Altas Habilidades/Superdotação*: as habilidades gerais e/ou



específicas acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e o alto poder de criatividade;

**02º** – Validar que a construção de uma inquirição desconexa da sensibilidade humana, da inteligência emocional tem sido um dos predicativos mais relevantes das ciências na (Pós)Modernidade. Contudo, tal razão tem sido assignificativa; porque, no mundo interconectado em que o ser humano tem vivido, ambiciono que a ciência venha satisfazer aos mais íntimos/subjetivos níveis do existir, já que as conjecturas da metafísica, astrologia, religião, arte, mito ou da poesia nunca estiveram nem antes nem depois da explicação científica; portanto, precisam ser (re)valorizados como elementos que fazem parte inseparável dessa mesma explicação/controla dos acontecimentos naturais;

**03º** – Corroborar como a construção da autoimagem no adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, a partir da relação espelhar com o *outro* do espaço escolar, pelo viés do Mito de Narciso, voltando-se, cada vez mais e profundamente, para a compreensão das interfaces das relações socioafetivas deste, possibilitando caminhos desenhantes no atendimento das suas necessidades pelas instituições educacionais e sociais, em uma relação dialógica menos excludente e mais humanizante tanto deste como daqueles que o cercam;

**04º** – Convalidar a valorização dos antigos sentidos e tradições culturais para se evitar a fragmentação do adolescente com e sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*, porque as mudanças das sociedades hodiernas estão alterando a autoimagem pessoal e abalando o conceito que esse tem de si mesmo, episódio chamado de descentração das pessoas ou crise da autorrepresentação. Conflito resultante da dilatada ação de (trans)formação que está desarticulando e desestruturando a estrutura psicossociocultural tão importante das conjunturas nas referências dos novos tempos;

**05º** – Investigar quais os principais fatores estão favorecendo ou inibindo a autorrealização do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, dos gestores, professores, membros que compõem as suas relações (inter)personais e familiares;

**06º** – Verificar quais são as áreas dos conhecimentos/saberes que o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* mais volvem o seu olhar;

**07º** – Reaplicar a presente inquirição científica, acrescida da concepção/percepção dos gestores, professores e demais membros envolvidos direta e significativamente no processo de formação do adolescente com e sem características de *Altas Habilidades/Superdotação*, no espaço escolar;

**08º** – Aplicar a presente inquirição científica, voltando o olhar inquiridor para **Eco**, personagem não só de gênero semelhante à adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, mas elemento identitário, No Mito de Narciso, da experiência do feminino neste mundo (Pós)Moderno de estrutura tão machista.

**09º** – Reaplicar a inquirição científica voltada para a adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, também acrescida da concepção/percepção dos gestores, professores e demais membros envolvidos direta e significativamente no processo de formação da mesma, *no espaço escolar*;

**10º** – Pesquisar, através de um olhar comparativo, que somente uma análise entre gêneros possibilitará comprovar as reais relações existentes entre as variáveis. Não obstante, inquirições futurantes poderiam ter uma amostra mais representativa dos adolescentes com características de *Altas Habilidades/Superdotação*, pelo viés do Mito de Narciso, como forma de poder ser feita uma generalização dos resultados.

## REFERÊNCIAS



**Figura 43 – Narciso**

Romper com a estreiteza tecnicista e cientificista é um desafio e um processo lento e conflituoso, que requer paciência, respeito e cuidado, mas também coragem, clareza e vontade de alargar os horizontes e resgatar as dimensões do humano que foram esquecidas, ensinando-aprendendo novas sensibilidades e saberes da totalidade do pensar/sentir/agir da genteidade de professores(as) e alunos(as). Na escola convivem sujeitos totais que vêm se fazendo como história, como corpos conscientes, como identidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos, evitando a “ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica.

*Paulo Freire*

[...] como membros de uma comunidade de sala de aula, as crianças vibram com as conquistas do grupo mesmo quando evoluem na direção de perceberem a si mesmos como indivíduos plenos. Como participantes engajados na investigação, elas se prendem às questões que são de maior importância para elas. A comunidade da sala de aula ajuda as crianças a construírem relações de vários tipos: entre si e suas ideias; entre suas ideias e as ideias de seus amigos; entre suas próprias experiências e os conceitos e critérios que ajudam-nas a interpretar essas experiências; entre si mesmos como pessoas e os outros como pessoas; e assim por diante. Essas relações, em troca, tornam possível a cada membro da comunidade entrar na criativa e colaboradora tarefa de se transformar em uma pessoa.

*Splitter e Sharp*



- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALBERTI, S. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- ALENCAR, Eunice. M. L. Soriano; FLEITH, Denise de S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: UnB, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- \_\_\_\_\_. VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Criatividade e educação dos superdotados**. p. 174-205. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALMEIDA, A. M. F.; NOGEIRA, M. A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.
- ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- AMATUZZI, M. Versão de sentido. In: **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, p. 73-86, 2001.
- ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. (Trad.) Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ARANTES DE ARAÚJO, V. A. Afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação; In: **VIDETUR**, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 08/04/2013.

ARISTÓTELES. **Máxima de Aistóteles**. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=1848>>. Acesso em: 08/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. (Trad.) Gerd Bornheim e Leonel Vallandro. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

ARMSTRONG, K. **Breve História do Mito**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História Moderna e Contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1975.

BARBOSA, A. M. Por que e como: arte na educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em Pesquisa**. p. 48-51, ANPAP, Brasília, 2004.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.

BAUMANN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BOECHAT, Walter. **A Mitopoesia da psique: mito e individuação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 2003.

BOURDIEU, Pierre, Lecture, lecteurs, lettrés, littérature. In: **Choses dites**. Paris: Minuit, p. 132-143, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. 2. ed., v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente**. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

BRICOUT, Bernadette. **O Olhar de Orfeu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. (Trad.) Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMÕES, Luís. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1988.

CANCLINI, Nestor Garciaca. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro, Rocco, 2001.

CAMPBELL, Linda et al. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **Mitologia na vida moderna**. (Trad.) Luiz Paulo Guanabara. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

\_\_\_\_\_; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANEVACCI, M. **Antropologia da Comunicação Visual**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

CAPRA, F. **As conexões ocultas – ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARAMELLA, E. **História da Arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

CARNEIRO, Mário de Sá. **Dispersão: doze poesias por Mário de Sá Carneiro**. 2. ed. Coimbra: Presença, 1939.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas: edição comentada**. (Trad.) Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CASSIRER, Ernst. **O Mito do Estado**. (Trad.) Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1946.

CARTLEDGE, P. (org.). **História Ilustrada da Grécia Antiga**. (Trad.) L. Alves e A. Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CASTRO, A. M. **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública**. Dissertação (Mestrado) Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. 2002.

CAVALCANTI, Raissa. **O mito de Narciso: o herói da consciência.** São Paulo: Edições Rosari, 2003.

CÉRON, Ileana. REIS, Paulo (Orgs.). **Kant, crítica e modernidade na estética.** São Paulo: Senac, 1999.

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

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 4. ed. São Paulo: Editora Gente,, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação: a solução está no afeto.** 7. ed. São Paulo: Gente, 2001.

CHINELLATO, T. M. Mitologia no Imaginário da Publicidade. In: **Communicare: revista de pesquisa/Centro Interdisciplinar de Pesquisa, Faculdade Casper Líbero.** v. 6, nº 2, p. 97 a 111. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2006.

COLANGELO, N.; DAVIS, G. (Orgs.). **Handbook of gifted education.** Boston: Allyn and Bacon, 1997.

COOLEY, C. H. **Human nature and the social order.** New York: Scribener's Sons, 1902.

CORREIA, G. B. **Sexualidade e Hermenêutica Existencial em Histórias de Vida de Educadores Sexuais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 1999.

COSTA, Aída. **Temas clássicos.** São Paulo: Cultrix, 1979.

COSTA, Vilze Vidotte. **A Supervisão Escolar no Processo Educativo da Gestão Democrática: Busca de Ressignificado para sua prática, no Estado do Paraná**Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, UNESP – Marília, 2006.

CRIPPA, A. **Mito e Cultura.** São Paulo: Convívio, 1975.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella S. (Eds.), **Optimal Experience – Psychological Studies of FLOW in Consciousness,** Cambridge University Press, Nova Iorque, 1988.

DAMMAN, Ernest. **Les Religions de L'Afrique.** (Col. Les Religions de L'Humanit). (Trad.) L. Jospin, Paris, Payot, 1962.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.** Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 02/01/2013.

DELOU, M. C. et al. Perfeccionism: international case studies. In: **Gifted and talented international.** Williamburg, v. 18, n. 2, p. 67-57, 2003.

DESHAIES, Bruno. **Metodologia da investigação em ciências humanas.** (Trad.) Luísa Baptista. Lisboa, Portugal: Instituto Peaget, 1992.



DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível**. 3. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Estéticos da Educação**. p.45-65. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE, Newton. **Educação, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DURAND, Gilbert. **As estruturas Antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. In: **Sociologie et philosophie** (Trabalho originalmente publicado em 1898), (p. 38-90), 4. ed. Paris: PUF, 1974.

ECO, Umberto e Outros. **Reflexões para o futuro**. São Paulo: Expansão Cultural, 1993.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das Religiões**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mito e realidade**. (Trad.) Pola Civelli. (Coleção “Debates”). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mito e Realidade**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. **Origens, história e sentido na religião**. (Trad.) Teresa Louro Perez. Lisboa: Edições 70, 1989.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

EVANGELISTA, Olinda. Devem os alunos escrever. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e Texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. V. 1. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Pirámide, 2000.

FERNANDES, Maria estrela Araújo. Avaliação Institucional: significado, princípios e ações metodológicas. In: **Revista de Educação AEC**, n. 119. Brasília: 2001.

FERNANDES, Maury C. **Criatividade: um guia prático – preparando-se para as profissões do futuro**. São Paulo: Editora Futura, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FINLEY, Moses I. (Org.). **O Legado da Grécia**. (Trad.) Y. V. Pinto de Almeida. Brasília: Ed. UnB, 1998.

FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa: métodos de pesquisa.** (Trad.) Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos Prazeres.** 12. ed. São Paulo: Graal. 2007.

FREEMAN, J.; GUNTHER, Z. C. **Educando os mais capazes-ideias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, Editora Pedagógica Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

FROBENIUS, Léo. **Histoire de la civilisation africaine.** (Trad.) H. Back, D. Ermont. Paris: Gallimard, 1952.

FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade clássica.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed., São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma escola com muitas culturas: Educação e identidade, um desafio global. In: **Revista FAEEBA**, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **La inteligencia reformulada.** Barcelona: Editora Paidós. 2001.

\_\_\_\_\_. **Arte, mente e cérebro.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **(B) Mentas extraordinárias: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERHARDT, Márcia Lenir. A descontextualização do material – elemento industrializado e das técnicas de construção mecânica para a cognição em arte. Santa Maria / RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GORTARI, Eli de. **Iniciación a la lógica**. 2. ed. México: Grijalbo, 1974.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes. 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. (Trd.) Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém** – um enfoque fenomenológico do social. (Trad.) D. M. Critelli & S. Spanoides. São Paulo: Moraes, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HERMANN, Max. **La investigación económica: su metodología y su técnica**. México: UNAM/FCPYS, 1972.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- HOROWITZ, F. D.; O'BRIEN, M. **Gifted and talented children: State of knowledge and directions for research**. *American Psychologist*, 41, 1147-1152, 1986.
- ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M (Org.). **Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação**. Brasília, 2001.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1991.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi P. & Jovchelovitch, S. **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.63- 85, 1997
- JUNG, Carl Gustav. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. (Trad.) Maria Luíza Appy. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

\_\_\_\_\_. **O homem e seus símbolos.** (Trad.) Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento da personalidade.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **A natureza da psique.** Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre psi-cologia analítica.** Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. **O Homem e seus Símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática.** (Trad.) Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1984.

LABOV, W. Language in the inner city: studies. In: **The Black English Vernacular.** Oxford: Basil Blackwell, 1977.

LACAN, Jacques. **Escritos.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAMA, Dalai. In: **Revista ISTO É Independente Especial.** Ed. nº 1541, 14/Abr., 2009.

LASCH, C. **O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas,** p. 9-29. São Paulo: Summus, 1999.

LEE, Rita e CARVALHO, Roberto de. **Eu e Mim.** Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/rita-lee/eu-e-mim.html#ixzz1tSLUqSsN>>. Acesso em: 08/05/2013.

LEITÃO, C. **Os Impactos Subjetivos da Internet: Reflexões Teóricas e Clínicas.** Tese (Doutorado), não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** Barueri, SP: Manole, 2005.

\_\_\_\_\_; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

\_\_\_\_\_. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos.** (Trad.) Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** Psicologia da Educação, São Paulo: 2005.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

MARTINON, J. P. O mito da literatura. In: LUCCIONI, G. et. al. **Atualidade do mito.** São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual da história oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Desenho Mágico: Poesia e Política em Chico Buarque.** São Paulo: Hucitec, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito.** 2. ed. Lisboa: Vega, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção.** (Trad.) Carlos Alberto Ribeiro de Moura. (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção,** São Paulo: F. Bastos, 1971.

METTRAU, Marsyl B. A representação social da inteligência humana e os portadores de altas habilidades. In: METTRAU, Marsyl B. (Org.). **Inteligência: Patrimônio Social.** Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000.

MILLER, Gerard. **Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONIZ, Luiz Cláudio. **Mito e Música em Wagner e Nietzsche.** São Paulo: Madras, 2007.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. (Trad.) Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, José Leonardo. **Euclides da Cunha e a Estética do Cientificismo.** São Paulo: Unesp, 2011.

NEIHART, M. et al. (Orgs.). **The social and emotional development of gifted children. What do we know?** Washington: Prufrock Press, 2002.

NEUMANN, Erich. **História da origem da consciência**. (Trad.) Margit Martincic. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OLIVEIRA, L. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Ed. e Livraria Universitária, 2002.

Ostrower, Faiga, **Criatividade e Processos de Criação**, 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PEREIRA, Maria Helena Rocha. **Antologia da cultura clássica**, 3. ed. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1971.

\_\_\_\_\_. **Estudos de história da cultura grega**, 1º vol., 3ª ed., Lisboa, fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

\_\_\_\_\_. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. In: **I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória/ES. Anais. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, (CD-ROM).

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. (Org.) Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIECHOWSKI, M. M. **Giftedness for all seasons**: Inner peace in a time of war. Presented at the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, University of Iowa. 1991.

PINTO, F. E. M. **Por detrás dos seus olhos**: a afetividade na organização do raciocínio humano. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2004.

PLATÃO. **A república**. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2001.

PLUCKER, J. **Intelligence theories on gifted education**. Roeper Review, Bloomfield Hills, MI, v. 22, n. 3, p. 124-125, 2001.

POMPEU. Disponível em: <<http://pt.wikiquote.org/wiki/Pompeu>>. Acesso em: 08/05/2013.

POPPER, Karl R. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.

RAMONET, Ignacio. **Geopolítica do caos**. (Trad.) Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RAMOS-FORD, V. & GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn e Bacon, 1991.

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1958.

RENZULLI, JOSEPH. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. (Trad.) Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Enriching the Curriculum for All Students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

\_\_\_\_\_; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model** – A how-to guide for educational excellence. Creative Learning Press, Inc. P. O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 1997.

\_\_\_\_\_. **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model**. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Will the gifted child movement be alive and web In: **1990?** Gifted Child Quarterly, v. 24, p. 3-9, 1980.

\_\_\_\_\_. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Phi Delta Kappan**, 60(3), 180-184, 261, 1978.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIVIÈRE, C. **Introdução à Antropologia**, Lisboa: Edições 70, 2000.

ROBINSON, N. M. et al. Social and emotional issues facing gifted and talented students: What we have learned and what should we do now? In: NEIHART, M; REIS, S.;

- ROBINSON N.; MOON, S. (Eds.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** p. 267-288. Washington, DC: Prufrock, 2002.
- ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI G.; BIASOLI-ALVES Z. M., (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998.
- ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira;** Tomo I. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- ROEPER, A. **How the gifted cope with their emotions.** Roper Review, 5, 21-24, 1982.
- ROSA, A. V. Projetos em Educação Ambiental. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** Vol.2, p 274-287. Brasília, 2007.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- RUSS, J. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.
- SABATELLA Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: Problemas ou Soluções?** São Paulo: Ibpx, 2005.
- SÁNCHEZ, M. D. P.; AVILÉS, R. M. H. Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. (Orgs.). **Los Superdotados: esos alumnos excepcionales.** Málaga: Aljibe, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Um Discurso sobre as Ciências.** 4. ed. Porto: Afrontamento, 1990.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-moderno.** Rio: Brasiliense, 1986.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 2. ed. Lisboa: Presença, 1939.
- SERRA, H.; MAMEDE, M.; SOUSA, T. "Sobredotação: Uma Realidade/Um Desafio". In: **Cadernos de Estudo**, n.º 1, Março, p. 51-56, 2004.
- VAZ-SERRA, A. O Inventário Clínico do Auto-Conceito. In: **Psiquiatria Clínica**, 7(2), 67-84, 1986.
- SHAVELSON, R. J.; Bolus, R. Self-concept: the interplay of theory and methods. In: **Journal of Educational Psychology**, 74 (1), 3-17, 1982.
- SILVA, Vicente Ferreira da. **Obras Completas.** 2 v. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1966.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVERMAN, L. K. Counseling families. In: L. K. Silverman (Org.), **Counseling the gifted and talented** (p. 151-177). Denver, CO: Love, 1993.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Globalização e autonomia - limites e possibilidades**. Santa Maria: Jornal "A Razão", 26/set. 2002.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOLOW, R. Parent's conception of giftedness. In: **Gifted Child Today**, 24, 14-22, 2001.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. (Trad.) Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. (Trad.) Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHOTT, Robin. **Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996.

SIMMEL, Georg. O indivíduo e a liberdade. In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold (Orgs.) **Simmele a Modernidade**, Brasília: Unb, p.109-117, 1998.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. (Org) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 53-69, 2003.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. (Trad.) Laura Pinto Rebessi. SP: Editora Nova Alexandria, 1999.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John. B (Orgs.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

STRINATI, D. **Cultura Popular**. São Paulo: Hedra, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TÁVORA, Artur da. Disponível em: < <http://simplesmentehomens.blogspot.pt/7892.html> >. Acesso em: 16/05/2013.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al (Orgs.). **História oral - desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz, p. 47-66, 2000.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 13. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 17, p. 14-17, jul./out.. 2008.

VELOSO, Caetano. **Sampa**. Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/sampa/>> Acesso em: 08/05/2013.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. (Trad.) Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. In: **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 87 – 106, 2007.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Do Acto ao Pensamento**. Portugália Editora, 1973.

\_\_\_\_\_. As Origens do Caráter na Criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEBER, José Fernandes. **Formação (*Bildung*), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Gifted Children: myths and realities**. New York: Basic Books, 1996.

WOODWARD, A. L. Infant Cognition. In: **Encyclopedia of Cognitive Science**. Nadel, L. (Ed.) Vol. 2, p. 525-531. London: Nature Publishing Group. 2002.

## ANEXOS



**Figura – 44 – *Releitura de Caravaggio***

O importante, no entanto, é transformar todas as aulas em aulas afetivas. Eis o grande desafio do professor. Construir uma aula que seja preparada para um momento de convivência e de aprendizagem. Uma aula libertadora. Uma celebração. A aula será libertadora, afetiva, se for uma celebração. Para a celebração há a preparação, o respeito, o relacionamento, a troca, o amor. Não é possível educar sem amar. Não é possível dar uma aula sem trocar afeto. Que todas as aulas sejam afetivas! [...] A habilidade emocional não reduz o aluno a uma consciência ingênua, a um estado de passividade, muito pelo contrário, quem ama, luta, mas sabe os motivos da luta e as armas necessárias para vencê-la. Quem ama, reprende, mas com as palavras corretas, no momento correto e até na medida correta. Quem ama, sofre, mas um sofrimento que não leva ao desespero e sim ao amadurecimento, ao novo desafio. Quem ama, vibra com toda a adequação necessária e o respeito a quem não passa pelo mesmo momento.

*Gabriel Chalita*







Atividades 2011-2012	1º SEM. / 11	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	2º SEM. / 11	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	1º SEM. / 12	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	2º SEM. / 12	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
	Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendamento das entrevistas.		X																					
Qualificação da pesquisa.			X																					
Realização das entrevistas.				X	X	X																		
Transcrição das entrevistas realizadas.					X	X																		
Apresentação aos sujeitos da pesquisa das transcrições.								X																
Análise dos dados através do processo de transcrição dos mesmos.										X														
Análise teórica dos dados.										X	X	X												
Elaboração da tese.		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Defesa da tese para banca examinadora.																							X	X

Atividades 2013	1º SEM. / 13	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
	Elaboração da tese.			X	X
Defesa da tese para banca examinadora.			X		X

## ANEXO B – Carta de Aprovação

	<p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
---	--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** A procura de si no espelho do outro: compreendendo o adolescente com características de altas habilidades/superdotação

**Número do processo:** 23081.016934 /2010-96

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0300.0.243.000-10

**Pesquisador Responsável:** Soraia Napoleão Freitas

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

#### Janeiro / 2011 - Relatório Final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 09/11/2010

Santa Maria, 11 de Novembro de 2010.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.

**Anexo C – Termo de confidencialidade aos responsáveis legais pelos adolescentes**

**Título do projeto:** A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE *ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas

**Autor:** Silvio Carlos dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM / Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Doutorando: (55) 9115-6191 e (55) 3286-1495

**Local da coleta de dados:** Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa cujos dados serão coletados através de **entrevista semi-estruturada, anotações em diários de campo, observações e gravações** em uma **Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS**.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As mesmas somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3233 A** por um período de **12 meses, após a realização da pesquisa**, sob a responsabilidade da **pesquisadora responsável Professora Doutora Soraia Napoleão de Freitas e do Professor Doutorando Silvio Carlos dos Santos**. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, de de 2010.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas



**Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**Título do projeto:** A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE *ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doutora Soraia Napoleão Freitas

**Autor:** Silvio Carlos dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM / Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Doutorando: (55) 9115-6191 e (55) 3286-1495

**Local da coleta de dados:** Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Esta pesquisa será desenvolvida em uma Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, tendo como objetivo geral investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de altas habilidades/superdotação constrói sua autoimagem, nas relações escolares como reflexo no outro e, como específicos: compreender a concepção que esse adolescente tem de si mesmo; identificar como o outro o vê e o revela e descrever, a partir da (intra/inter)relação, como esse edifica sua autoimagem. Desse modo, essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária nesta pesquisa. Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, anotações em diários de campo, observações e gravações. Os sujeitos da pesquisa serão seis adolescentes que frequentam uma mesma escola de Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, dos quais dois apresentam características de *Altas Habilidades/Superdotação* e os outros quatro são colegas que não apresentam tais características. Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano físico, moral ou ético em nenhuma das partes envolvidas no processo. Porém, durante as observações, entrevistas semi-estruturadas e/ou diálogos abertos, você poderá sentir-se exposto a algum desconforto como: medo e/ou incômodo por estar sendo objeto de investigação do pesquisador; agitação e/ou timidez e nervosismo por interagir com esse, e outros.

As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento das potencialidades de seus alunos. Caso os sujeitos da pesquisa queiram desistir desta, fica garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade na Instituição. Fica expresso e garantido o direito de confidencialidade, onde as informações obtidas serão

analisadas, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes. Preservar-se-á o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas. Destaca-se que não haverá despesas pessoais para os sujeitos participantes em qualquer fase da pesquisa. Como também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa: A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE *ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*.

Após a apropriação das informações contidas no **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, elaborado pela Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas e pelo Professor Doutorando Silvio Carlos dos Santos, declaro estar consciente e de acordo em participar nessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da mesma, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas, bem como não ocorrerá compensação financeira relacionada à minha participação.

Concordo, portanto, voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido na Instituição.

Santa Maria, de de 2010.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

-----  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, de de 2010.

-----  
Assinatura do responsável pela pesquisa

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

## Anexo E – Termo de consentimento livre e esclarecido entrevista semi-estruturada

**Título do projeto:** A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doutora Soraia Napoleão Freitas

**Autor:** Silvio Carlos dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM / Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Doutorando: (55) 9115-6191 e (55) 3286-1495

**Local da coleta de dados:** Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder a esta entrevista semi-estruturada de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista semi-estruturada, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivos do estudo:** Geral: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações escolares como reflexo no outro e, como específicos: compreender a concepção que esse adolescente tem de si mesmo; identificar como o outro o vê e o revela e descrever, a partir da (intra/inter)relação, como esse edifica sua autoimagem.

**Procedimentos.** Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, os quais serão avaliados através de análise da narrativa.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento das potencialidades dos seus alunos.

**Riscos.** Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética em nenhuma das partes envolvidas no processo.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

-----  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

**Anexo F – Termo de assentimento livre e esclarecido ao adolescente**

**Título do projeto:** A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE *ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*.

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doutora Soraia Napoleão Freitas

**Autor:** Silvio Carlos dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM / Departamento de Educação Especial

**Telefone para contato:** UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Doutorando: (55) 9115-6191 e (55) 3286-1495

**Local da coleta de dados:** Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Prezado Adolescente:

- Você está sendo convidado a participar do Projeto de Pesquisa de maneira **totalmente voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta Pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar;
- Em relação à desistência, você tem o direito de fazê-la em qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.
- Durante as observações e/ou diálogos abertos, você poderá sentir-se exposto a algum desconforto como:
  - medo por estar interagindo com o pesquisador;
  - agitação e/ou timidez e nervosismo por estar sendo observado;
  - outros.

**Objetivos do estudo:** Geral: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação* constrói sua autoimagem, nas relações escolares como reflexo no outro e, como específicos: compreender a concepção que esse adolescente tem de si mesmo; identificar como o outro o vê e o revela e descrever, a partir da (intra/inter)relação, como esse edifica sua autoimagem.

**Procedimentos.** Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, os quais serão avaliados através de análise da narrativa.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento das potencialidades dos seus alunos.

**Riscos.** Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética em nenhuma das partes envolvidas no processo.

**Sigilo:** As informações coletadas através das entrevistas semi-estruturadas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. O adolescente, sujeito da Pesquisa, não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em **Eventos, Artigos Científicos e na Escrita da Tese.**

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este Assentimento Livre e Esclarecido em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, de \_\_\_\_\_ de 2010.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa

-----  
Nº identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de Pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria, de \_\_\_\_\_ de 2010.

-----  
Assinatura do responsável pela Pesquisa

**Anexo G – Carta de apresentação**

Prezado(a) Senhor(a):

Por meio deste documento e em nome da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS, eu, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Soraia Napoleão Freitas**, apresento o Professor Doutorando, **Silvio Carlos dos Santos**, que desenvolverá a pesquisa: A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE *ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*, em uma **Escola do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS**.

Declaro, para tanto, que o realizador do presente projeto, o Professor Doutorando Silvio Carlos dos Santos, compromete-se a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Tais informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3233 A**, por um período de **12 meses, após a realização da pesquisa**, sob minha responsabilidade como orientadora e do Professor Doutorando **Silvio Carlos dos Santos**.

Sendo esta a forma legítima e eficaz para a apresentação do referido doutorando, antecipada e atenciosamente assino o presente documento.

Santa Maria, de de 2010.

.....  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas  
Pesquisador Responsável



## **Anexo H – Instrumento de coleta**

O roteiro de entrevista semi-estruturada para coleta de informações para a pesquisa intitulada “**A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**” está organizada em blocos.

## **Anexo I – Entrevista semi-estruturada com os colegas**

### **Bloco I – Sobre os dados pessoais.**

- Que idade você tem?
- Em que escola você estuda?
- Em que ano dos estudos você está?
- Há quanto tempo está estudando com esse colega?

### **Bloco II – Sobre como você vê esse colega.**

- Você define a relação de vocês como positiva ou negativa?
- Se você tivesse que descrever para alguém o porquê da resposta anterior, como o faria, considerando as qualidades, os valores, os defeitos, os interesses, os desejos, as expectativas, as semelhanças e as diferenças vividas nessa relação?
- Descreva como você o vê, segundo as qualidades, os valores, os defeitos, os interesses, os desejos, as expectativas, as semelhanças e as diferenças dele.
- Quais são as características que você mais admira nele? Por quê?
- Nesse colega, quais são as características que mais incomodam você? Por quê?
- Você tem algum apelido e/ou figura com a qual o identifica?
- Para a relação de vocês, descreva o que significa saber que seu colega é considerado com características de *Altas Habilidades/Superdotação*.
- No espaço escolar, descreva como você vê o comportamento dele.
- Qual é a situação mais prazerosa/feliz que você já vivenciou com ele e/ou por causa dele? Por quê? Ou ora positiva e ora negativa?
- Qual é a situação mais sofrida/triste que você já experienciou com ele e/ou por causa dele? Por quê?

### **Bloco III – Sobre como você o revela, ou seja, demonstra o que pensa dele.**

- Como você descreveria as várias maneiras que utiliza para demonstrar/revelar a ele como o vê?

### **Bloco IV – Livre comentários**

- Comente, livremente, qualquer um dos aspectos aqui tratados que queira ressaltar e/ou outro que queira acrescentar sobre o vivido com esse colega do espaço escolar.

## **Anexo J – Entrevista semi-estruturada com o adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação***

### **Bloco I – Sobre os dados pessoais.**

- Que idade você tem?
- Em que escola você e os demais participantes, que foram indicados por você mesmo e legitimados pelos membros que compõem as suas relações (inter)pessoais, estudam?
- Em que ano vocês estão?
- Há quanto tempo está estudando com esses colegas?

### **Bloco II – Sobre como você vê a si mesmo.**

- Se tivesse que se descrever para alguém, como você o faria?
- Como você descreve a experiência que tem vivido com os seus colegas: positiva ou negativa? Por quê?
- Quais são as características que mais admira em você mesmo? Por quê?
- Em você mesmo, quais são as características que não gosta? Por quê?
- Se houver, descreva a figura com a qual você se identifica.
- O que significa, para você, saber que é considerado com características de *Altas Habilidades/Superdotação*? Mudou alguma coisa em sua vida?
- Descreva como é o seu comportamento no espaço escolar.
- Qual foi a situação mais prazerosa/feliz que você já vivenciou com eles e/ou por causa deles? Por quê?
- Qual foi a situação mais sofrida/triste que você já experienciou com eles e/ou por causa deles? Por quê?

### **Bloco III – Sobre sua autoimagem , depois das revelações dos seus colegas.**

- Descreva o que acontecia ao perceber que a visão dos seus colegas sobre você não estava de acordo com aquilo que você pensava ser.
- Descreva, de acordo com a questão anterior, quais os sentimentos que tudo isso gerava.
- O que você fazia, muitas vezes, para continuar sendo aceito por esses colegas?
- Em que ajudava ou não saber que tem características de *Altas Habilidades/Superdotação*?
- Descreva, levando em consideração a questão anterior, se essas revelações sobre você mudava alguma coisa em sua vida?
- Descreva, ainda levando em consideração as duas questões anteriores, se tudo

isso trouxe alguma mudança para o seu comportamento, as suas (inter)relações no espaço escolar.

- Houve, ainda levando em consideração as três questões anteriores, alguma situação prazerosa/feliz a partir das revelações dos seus colegas? Ela trouxe alguma mudança para a compreensão/construção da sua autoimagem? Por quê?
- Ainda levando em consideração as quatro questões anteriores, aconteceu alguma situação sofrida/triste a partir das revelações dos seus colegas? Ela também trouxe alguma mudança para a compreensão/edificação da sua autoimagem? Por quê?

#### **Bloco IV – Livre comentários**

- Comente, livremente, qualquer um dos aspectos aqui tratados que queira ressaltar e/ou outro que queira acrescentar sobre o vivido com os seus pares e os outros seguimentos do espaço escolar.

**Anexo K – Declaração de correção gramatical e ortográfica**

## DECLARAÇÃO

EU, RAQUEL SCHNEIDER CAUDURO, RG NÚMERO 1059022713, RESIDENTE E DOMICILIADA EM SANTA MARIA-RS, RUA ELISIO DORNELES, 175, FORMADA EM LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS, PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, NO ANO DE 2001, DECLARO PARA DEVIDOS FINS, QUE REALIZEI A CORREÇÃO GRAMATICAL E ORTOGRÁFICA DA TESE DE DOUTORADO DO PROFESSOR MESTRE SILVIO CARLOS DOS SANTOS, INTITULADA: *A PROCURA DE SI NO ESPELHO DO OUTRO: COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*, QUE SE APRESENTARÁ A ESTA RESPEITÁVEL BANCA PARA POSSÍVEL APROVAÇÃO DA MESMA.

SEM MAIS, SUBSCREVO-ME COMO SENDO ESTA DECLARAÇÃO DOCUMENTO LEGAL FRENTE ÀS VERDADES AQUI REGISTRADAS.

Santa Maria, de de 2010.

.....  
Prof<sup>a</sup> Raquel Schneider Cauduro