

GILKA BORGES CORREIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**O AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DA ADOLESCÊNCIA**

CURITIBA  
2011

GILKA BORGES CORREIA

O AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DA ADOLESCÊNCIA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz.

CURITIBA, 2011

Catálogo na Publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Correia, Gilka Borges

O autoconceito de estudantes com altas habilidades/  
superdotação na vivência da adolescência / Gilka Borges  
Correia. – Curitiba, 2012.

240 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Araci Asinelli-Luz  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Superdotados – Adolescência. 2. Desenvolvimento  
humano. 3. Autopercepção nos adolescentes. 4. Superdota-  
dos – Educação. I. Título.

CDD 371.95

GILKA BORGES CORREIA

O AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DA ADOLESCÊNCIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz  
Setor de Educação - UFPR

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez  
Conselho Brasileiro para Superdotação

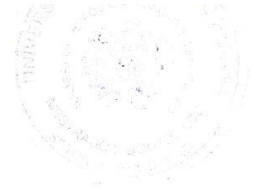
Prof. Dr. Amadeu Roselli-Cruz  
Setor de Ciências Biológicas – UFMG

Prof. Dr. Gastão Octávio Franco da Luz  
Setor de Educação – UFPR

Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello  
Setor de Educação - UFPR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **GILKA BORGES CORREIA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: ARACI ASINELLI-LUZ (Presidente), DR<sup>a</sup> SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ, DR. AMADEU ROSELLI CRUZ, DR. GASTÃO OCTÁVIO FRANCO DA LUZ e DR<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **O AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DA ADOLESCÊNCIA**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> ARACI ASINELLI-LUZ		Aprovada
DR <sup>a</sup> SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ		Aprovado
DR. AMADEU ROSELLI CRUZ		Aprovada
DR. GASTÃO OCTÁVIO FRANCO DA LUZ		Aprovada
DR <sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2011.

**Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135429



FIGURA 01 – Campo de girassóis - FONTE – Banco de Imagens - Free Stock Photos

*Campo florido com girassóis aonde foram colhidos  
os adolescentes com AH/SD*

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus frutos, Silvana e Carlos Eduardo, e aos frutos dos meus frutos, Caio, Chantal e Nicole, pois à árvore é sempre um orgulho os frutos produzidos.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, pelo dom da vida.

Presto uma homenagem muito especial àqueles que me antecederam nesta trajetória de vida e de outra dimensão continuam presentes como as sementes da minha inspiração. À minha família – Correia – com carinho, afeto e gratidão pela proteção recebida de: Leocádio, Lucídio, Arion e Estela.

Um agradecimento especial aos adolescentes que fizeram parte da minha pesquisa - “os girassóis colhidos no campo florido das AH/SD”, pela presteza com que abriram a sua Caixa de Pandora e se revelaram a mim, “nus e inteiros”, e que agora fazem parte do meu coração para sempre. Desejo a todos uma vida construtiva e feliz!

À Universidade Federal do Paraná, a caminho dos 100 anos com a qual mantenho um vínculo afetivo desde os idos de 1960, e aos professores que me encaminharam na senda do estudo, levando-me a buscar o saber como meu estilo de vida. Difícil citar todos aqueles que neste percurso contribuíram para os meus conhecimentos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, que pelos seus conhecimentos na área da superdotação e pela sua militância na defesa dos direitos das PAH/SD, me inspirou na adesão ao foco do projeto de doutorado. Mesmo distante, se fez presente pelo incentivo e sincronicidade de pensamentos.

À minha Orientadora e também amiga, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Araci Asinelli-Luz, pelo desafio de aceitar a tarefa de me transformar em “doutora”.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Moreira Ceretta, colega e amiga, por compartilhar a iniciativa pioneira no Ensino Superior do atendimento do superdotado com a criação do Centro de Pesquisas e Estudos Inovadores na Graduação (CEPIGRAD) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) na Universidade Federal do Paraná.

Às Professoras Denise M. de Matos Pereira Lima e Paula Yamasaki Sakaguti, a “dupla dinâmica” da Sala de Recursos em AH/SD do IEPPEP, pela permissão para adentrar ao “campo sagrado” do seu trabalho pioneiro.

Aos integrantes da Banca de defesa da tese, pela dedicação e orientações, o meu respeito e agradecimento permanente.



CORREIA, Gilka Borges. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência.** Tese de Doutorado. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, em 2011.

## RESUMO

Trata de um estudo qualitativo com enfoque metodológico transdisciplinar sobre estudantes adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de investigar e compreender o processo de construção do autoconceito, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, por meio de procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico. A tese defendida é que o desenvolvimento do potencial de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação depende, em grau significativo, dos contextos social e institucional mais amplo que a sua atividade individual, oportunizando a ressignificação dos conceitos sobre si mesmo. O referencial teórico tem como fundamentos, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979) e a Teoria da Superdotação de Joseph Renzulli (1986). Para a composição do grupo de participantes da pesquisa, buscamos localizar estudantes adolescentes com AH/SD, em Salas de Recursos de escolas públicas da cidade de Curitiba-Pr-Brasil. A análise demográfica de treze estudantes inicialmente selecionados indicou famílias com mais de um filho superdotado (dois em cinco casos e três em um caso), com os mesmos pais biológicos, bem como vários outros parentes próximos, com ascendências étnicas e culturais germânica, japonesa e árabe. De acordo com os critérios previstos no projeto de pesquisa, a faixa etária dos participantes foi de doze a dezoito anos, incompletos. A coleta de dados utilizou o instrumento denominado *Construindo o Caminho*, de autoria da pesquisadora, dividido em dez módulos, contendo procedimentos e técnicas psicodinâmicas e psicodramáticas, com temas relativos à adolescência, estratégias de reflexão sobre a história de vida e o Projeto de Vida. Foram desenvolvidas em vinte e duas Oficinas Educativas de autoconhecimento, no período de maio a dezembro de 2008, tendo em vista a ressignificação dos conceitos sobre si mesmo e prospecção do Projeto de Vida. Após o início da pesquisa, ocorreram fatores intervenientes e o grupo inicial se reduziu, permanecendo, até o final das atividades, seis participantes, sendo uma menina e cinco meninos. Para a análise e interpretação dos dados foram elaborados três núcleos de significação, os quais indicaram que os participantes têm um perfil de personalidade singular e único, mesmo entre irmãos com os mesmos pais biológicos, educados pelos mesmos princípios. A abordagem de Bronfenbrenner contribuiu para a pesquisadora *pensar ecologicamente* e estabelecer o *autoconceito bioecológico* dos participantes da pesquisa, construído no processo dos sistemas ecológicos das suas histórias de vida. As dificuldades de adaptação escolar e socialização ocorreram desde o início da vida acadêmica, causando prejuízos no processo de construção do autoconceito. As escolas alocaram os estudantes em classes com idade cronológica superior, obtendo resultados positivos por curto lapso de tempo. Na sequência, os pais foram convidados a transferirem seus filhos (as) para outras escolas, tendo como justificativa o despreparo dos professores para lidar com este tipo de estudante. Os históricos escolares registravam uma série sucessiva de transferências escolares entre os vários participantes da pesquisa, com o máximo de treze em um participante, durante o Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. As significativas influências negativas do contexto inadequado das escolas foram sintetizadas nas falas das mães, com o desejo manifesto de ajudá-los a serem felizes e *poder penetrar no caramujo onde eles se escondem*. Encontramos os dois tipos de superdotação: *acadêmica* e *produtivo-criativa* interagindo um com o outro. A interpretação dos dados registrou um método espontâneo da iniciação da leitura precoce, entre dois e meio e três anos, em dois participantes, sem estimulação, bem como a recusa nas atividades de escrita. O gosto obsessivo pela leitura em dois participantes funcionou como mediação entre leitores-autores-personagens, sugerindo a construção de diádes, ou tríades como fenômeno de transição através de fronteiras ecológicas do exossistema, embora em uma só via. As Oficinas Educativas constituíram uma estratégia eficaz no processo de autoconhecimento e ressignificação do autoconceito, permitindo a prospecção do futuro pessoal e profissional, com o auxílio da técnica da contoterapia, adaptada pela pesquisadora. Considerando o processo de adolecer sofrido e inevitável, concluímos que as Oficinas Educativas ofereceram um posto de escuta permanente e acolhedor, com a aceitação incondicional das peripécias e vicissitudes das histórias de vida dos adolescentes “diferentes”, constituindo algo a mais na relação de apoio e compreensão necessários à assunção prospectiva do Projeto de Vida.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação. Autoconceito. Projeto de Vida.

CORREIA, Gilka Borges. **Self-concept of high ability/gifted students during the experience of adolescence**. PhD Thesis Department of Education of the Federal University of Paraná. Curitiba, 2011.

## ABSTRACT

This is a qualitative study adopting a transdisciplinary methodological approach regarding High Ability/Gifted (HAG) adolescent students with the aim of investigate and understanding the process of building self-concept whilst undergoing the ritual of becoming adolescent by using psychological support procedures and educational strategies. The thesis defended is that the development of the potential of High Ability/Gifted students depends to a significant extent on the broader social and institutional context than on their individual activity, with the opportunity of re-signifying concepts about themselves. The theoretical reference used is based on the Bioecological Theory of Human Development (Bronfenbrenner, 1979) and Joseph Renzulli's (1986) Theory of Giftedness. To make up the group of participants in the study we sought to find adolescent HAG students attending Resource Classes in state schools in the city of Curitiba-PR, Brazil. Of the thirteen students initially selected for the study the socio-demographic analysis of their records indicated families with more than one gifted child, two in five cases and three in one case, with the same biological parents, as well as several other close relatives, suggesting the hypothesis of the genetic origin of giftedness. In accordance with the criteria established in the study project the initial sample was comprised of students aged between twelve and uncompleted eighteen years old. Data collection used the instrument called "Building the Way", devised by the author of this thesis, divided into ten modules containing psychodynamic and psychodramatic procedures on themes relating to adolescence and with strategies for reflection on their life stories and on the Life Plan, developed during twenty-two self-knowledge Educational Workshops, from May to December 2008, with the aim of re-signifying concepts about themselves and prospecting as to their Life Plans. Intervening factors occurred during the study and six HAG adolescent students, one girl and five boys, from the initial group remained in the study until the end. In order to analyse and interpretation of data, three signification sets were prepared, which indicated that the participants have a unique personality profile, even among siblings with the same biological parents, educated by the same principles. Bronfenbrenner's approach contributed to the researcher's *ecological thinking* and to establish the *bioecological self-concept* of the research participants, built in the process of ecological systems of their life stories. Difficulties in school adaptation and socialization occurred since the beginning of the academic life, causing damage in the process of the building self-concept. Schools adopted the strategy of placing the students in classes of older students and obtained positive results for a short period of time. Their parents were subsequently invited to transfer their children to other schools based on the justification that the teachers were not sufficiently prepared and able to cope with this kind of student. Their school records show a successive series of school transfers, with up to thirteen transfers during Primary and Secondary Education and the start of Sixth Form Education. The significant negative influences of the improper context of schools were synthesized in the mothers' speeches with the desire of helping so they can be happy *and able to penetrate the snail where they hide*. We found the two types of giftedness: *academic e creative-productive* by interacting with one another. The interpretation of data recorded a spontaneous method of initiation of early reading, between two and three and a half years old, in two participants, without stimulation, as well as the refusal in writing activities. The obsessive love of reading founded in two participants acted as a mediator between readers-authors-characters, suggesting the construction of dyads or triads as a phenomenon of transition, through ecological boundaries of the exo-system, although in only on direction. Educational Workshops were an effective strategy in the process of self-knowledge and redefinition of self-concept, allowing the exploration of personal and professional future with the help of therapy tale, adapted by the researcher. As the process of adolescence is a hard and inevitable one, we conclude that the Educational Workshops offered a permanent and welcoming listening post with unconditional acceptance of the peripeteias and vicissitudes of life stories of the "different" adolescents and is something else in the support and understanding relationship necessary for the prospective taking on of their Life Plans.

KEYWORDS: High Ability/Gifted Adolescents. Self-concept. Life Plan.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

ABRAS	Associação Brasileira de Superdotação
AGAAH/SD	Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPIGRAD	Coordenadoria de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola.
CIP	Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação CONBRASD Conselho Brasileiro para Superdotação CONBRASD-RS Conselho Brasileiro para Superdotação- Rio Grande do Sul
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
G-36	Teste de inteligência geral – 36 situações-problemas
G-38	Teste de inteligência geral – 38 situações-problemas
HC-UFPR	Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPPEP	Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INV	Inventário de inteligência não verbal
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/SD	Núcleo de Atividades de AHSD
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde

PAH	Portador de Altas Habilidades
PAH/SD	Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PMK	Psicodiagnóstico Miocinético de Personalidade
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
PRODEQUIM	Programa de Dependência Química do Depto Psiquiatria
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QI	Quociente de Inteligência
SRAHSD	Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do MEC
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TAT	Teste de Apercepção Temática de Personalidade
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
WAIS	Escala Weschler – Adultos
WISC	Escala Weschler – Crianças
Z-TESTE	Teste Projetivo de Personalidade de Zulliger

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	14
1.2 ENUNCIADO DO PROBLEMA .....	21
1.2.1 QUESTÕES NORTEADORAS .....	21
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	22
1.4 DELINEAMENTO E ESTRURA DA PESQUISA .....	22
1.4.1 DIVISÃO DA TESE .....	23
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>25</b>
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
2.1 MESTRES QUE FUNDAMENTARAM O ESTUDO .....	25
2.2 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	26
2.2.1 Os sistemas e o Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo .....	29
2.3 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI .....	32
2.3.1 A Teoria dos Três Anéis .....	33
2.3.2 A abrangência das contribuições de Renzulli .....	39
2.4 AS AH/SD, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	41
2.4.1 A UFPR e a Inclusão - Prograd-Cepigrad-Napne .....	44
2.5 FALANDO DA ADOLESCÊNCIA .....	46
2.5.1 Papéis sócio-sexuais de gênero .....	51
2.5.2 O Adolescente e a identificação grupal .....	52
2.5.3 O Eu e o Outro, identidade e autoconceito .....	54
2.5.4 O Autoconceito como constructo .....	58
2.6 O ADOLESCENTE SUPERDOTADO É DIFERENTE .....	63
2.6.1 Eles pensam e sentem diferentemente .....	68
2.6.2 Eles veem e sentem o mundo com lentes de aumento .....	71
2.6.3 A criatividade dos adolescentes com AH/SD .....	72
2.7 AS REDES SOCIAIS DE APOIO: A FAMÍLIA E A ESCOLA .....	76
2.7.1 Falando de Família .....	76
2.7.2 Falando de Escola .....	82
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>85</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>85</b>
3.1 O COMO E O PORQUÊ DE TUDO .....	85
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	85
3.2.1 Questões norteadoras .....	86
3.3 DIFICULDADES E ALTERAÇÕES .....	86
3.4 ASPECTOS ÉTICOS .....	87
3.5 CONTEXTO DO LOCAL DA PESQUISA .....	88
3.5.1 Composição do grupo de participantes .....	89
3.5.2 A Constelação familiar .....	90
3.5.3 ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO .....	91
3.5.4 Encaminhamentos gerais .....	92
3.5.5 Desenvolvimento de vinculação afetiva .....	93
3.5.6 Instrumentos e Técnicas .....	94
3.5.7 Fontes das Técnicas utilizadas.....	98
3.6 PROCEDIMENTOS .....	98
3.6.1 Núcleos de significação .....	99

<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>101</b>
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>101</b>
4.1 ABRINDO A CAIXA DE PANDORA .....	101
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PARTICIPANTES .....	104
4.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO 01.....	105
4.3.1 Quem sou? ... Eis a questão! .....	105
4.3.2 A descoberta espontânea do caminho da leitura .....	106
4.4 A ENUNCIACÃO DO AUTOCONCEITO .....	111
4.5 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 02 .....	133
4.5.1 A realidade que angustia .....	133
4.6 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 03 .....	149
4.6.1 Futuro, fantasia e realidade .....	149
4.6.2 Possibilidades, decisão e projeto de vida .....	149
4.6.3 A vivência da superdotação .....	163
4.7 AINDA DIALOGANDO COM OS MESTRES .....	165
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>174</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>174</b>
5.1 RESPONDENDO AS QUESTÕES NORTEADORAS .....	174
5.2 O MEU PONTO DE VISTA É A VISTA DO MEU PONTO .....	177
5.2.1 Conclusões sem ponto final .....	177
5.3 RECOMENDAÇÕES .....	186
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>188</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>214</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>216</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>225</b>

## CAPÍTULO I

### 1 INTRODUÇÃO

#### 1.1 JUSTIFICATIVA

*Caminhante, são teus rastros  
o caminho, e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar faz-se o caminho,  
e ao olhar-se para trás  
vê-se a senda que jamais  
se há-de voltar a pisar.  
Caminhante, não há caminho,  
somente sulcos no mar.*

O poema de Antônio Machado (1998) traduz o tom e o processo de uma jornada ao redor do tema em foco, na medida em que a questão das pessoas com as denominadas altas habilidades<sup>1</sup>, ainda contém uma exigência de redescobertas a cada passo, sem que se tenham norteadores muito claros, que nos orientem sobre como e para onde ir. E este é o preço no novo, do até então pouco explorado, embora relevante e prioritário, ao menos àqueles a quem é afeto.

Tanto no exercício do magistério, como nas funções de orientadora educacional e de psicóloga clínica, sempre nos preocupamos com os estudantes ditos “diferentes”, tanto aqueles com dificuldades de aprendizagem, como os que aprendiam mais rápido e, por esse motivo, eram considerados “problemas”, ficando à margem do processo educativo. Nesse contexto, iniciamos uma busca de saberes junto a teóricos da Psicologia e da Educação que dessem conta da compreensão e de alternativas de atendimento daqueles estudantes certamente diferentes.

Assim, esta tese é um diálogo vivo sobre estudantes diferentes pela falta de compreensão com que a sociedade em geral e a escola em especial, lidam com a diversidade, sejam as várias deficiências e também as pessoas com transtornos

---

<sup>1</sup>No decorrer do trabalho optamos pela dupla nomenclatura *Altas Habilidades/Superdotação*, com a sigla AH/SD, seguindo tanto o *Conselho Europeu das Altas Habilidades*, quanto à resolução do *Conselho Brasileiro para Superdotação*, respectivamente.



globais de desenvolvimento<sup>2</sup>, sejam as denominadas Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Na caminhada profissional desta pesquisadora, muitos fatos e situações no trato com esses estudantes foram atômica que nos convenceu de que o normal é ser diferente. Em síntese: a busca da compreensão da diversidade acompanhou os questionamentos no caminho da inclusão. Em função dos questionamentos sobre a área das AH/SD, iniciamos um processo favorável ao atendimento das necessidades sócio emocional que beneficiassem as potencialidades dos estudantes.

Nas últimas décadas, a experiência vem demonstrando que ambos (os estudantes com deficiências e os com altas habilidades) apresentam necessidades educacionais especiais. A vivência nos convenceu de que aqueles que não se enquadram na média e apresentam comportamentos diferentes são discriminados e necessitam, juntamente com seus familiares, ao menos um posto de escuta psicológica para compreensão e apoio.

Na transição para a adolescência se intensificam as inseguranças e os conflitos da subjetividade e com a tarefa da resignificação do autoconceito aflora o que foi dito e o que foi percebido sobre si mesmo desde as primeiras experiências infantis. E como afirma Freeman (2010, p.7): “Nenhum de nós tem a capacidade de fazer o relógio andar para trás, tanto quanto nós gostaríamos, para editar o passado”.

Por sua vez, a família e a escola desempenham papéis importantes na construção de um autoconceito saudável uma vez que respondem pelo fato das primeiras impressões recebidas na vida serem as mais fortes e ricas em consequências. Na adolescência, diante da vivência de situações novas, o jovem passa a ter consciência do continuum da sua história de vida. A memória resgata os fatos com a possibilidade de uma resignificação.

A guisa de paradigmas, alguns pressupostos filosóficos acompanham a nossa visão do desenvolvimento do ser humano, estendidos ao social, psicológico, cultural, político e espiritual. Assim, parafraseando Paulo Freire (1983), acreditamos que só é possível trabalhar em Educação numa relação de paixão e de efetivo comprometimento. Se a sociedade nos possibilitou oportunidades de acesso ao saber, muitos não o tiveram. Assim, contraímos uma dívida com essa sociedade. A

---

<sup>2</sup>O termo deficiência é utilizado porque a legislação brasileira sobre Educação Especial contempla os estudantes que possuem deficiências físicas, visuais, auditivas ou múltiplas, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento, e também os estudantes com altas habilidades/superdotação.

única maneira de saldar parcialmente essa dívida é devolver em trabalhos e novos saberes em Educação, o que recebemos por privilégio.

É consenso que a partir de 1950, configurou-se um novo paradigma epistemológico, cujo objetivo fundamental consistia numa Psicologia que abandonasse o comportamentalismo para aprofundar no estudo das potencialidades cognitivas, nos processos mentais superiores, no estudo do cérebro e nas Neurociências (MOSQUERA, 2002). A partir desse movimento, em vários países desenvolvem-se muitos estudos que impulsionam os conhecimentos sobre as AH/SD, graças a esforços de pesquisa de autores como Gardner (1983); Renzulli (1986, 2004); Winner (1986); Sternberg (2000; 2003), dentre outros.

No Brasil, novos estudos sobre as AH/SD, além de relevantes por si mesmos, também o são pela escassez de pesquisas sobre o tema, como se percebem pelos levantamentos efetivados junto a bancos de dados pertinentes. Embora existam estudos em outros países desde o final do século XIX, no Brasil a atenção ao tema ocorre a partir da metade do século XX.

É exemplar o fato do estado de conhecimento sobre a área de AH/SD registrar no Banco de Teses da CAPES, no período de 1987 a 2011, apenas 12 (doze) Teses de Doutorado com foco direto nas AH/SD, (dois doutores defenderam suas teses em outros países). Já as Dissertações de Mestrado sobre o tema, têm um volume maior, com 71 (setenta e uma) produções, conforme o Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), em dados atualizados em 28 de maio de 2010.

Na dimensão dessa lacuna decidimos investir na produção de conhecimentos que venham subsidiar a experiência cotidiana e a capacitação profissional, com práticas educativas na área psicoemocional de estudantes adolescentes com AH/SD. Propomos oficinas educativas com o objetivo de promover o autoconhecimento em ações educacionais de apoio psicológico e pedagógico para a ressignificação do conceito sobre si mesmo e prospecção do projeto de vida com a inclusão efetiva e produtiva das diferenças. Buscamos também definições mais específicas na formulação das políticas que alicercem um corpo teórico e venham a concretizar as prerrogativas legais. Desde 1988 a Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

Na década de 1990, os movimentos sociais apoiaram os direitos humanos das pessoas, em relação à diversidade e à inclusão. Essa ampla discussão disseminou a aceitação do direito de plena participação social e orientou a reformulação da

legislação do sistema educacional do Brasil. Entretanto, os resultados práticos no campo da educação das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) ainda são escassos. O investimento em estudos e pesquisas sobre o tema em pauta também encontra justificativa no nosso posicionamento político na área específica da Educação para Todos, desde a Conferência Mundial, Jomtien (Tailândia, 1990), de cuja Declaração o Brasil é signatário, assumindo um conjunto de compromissos que deveriam ser traduzidos em metas nacionais a serem cumpridas, antes da virada do século, com os princípios dos Direitos Humanos e a transformação da sociedade numa construção mais justa e igualitária. Tais compromissos foram até o momento, apenas parcialmente cumpridos.

Revisitando nossa prática profissional dos últimos trinta anos, constatamos que estamos envolvidas com as questões educacionais e os avanços das concepções sobre AH/SD desde sempre. No resgate da práxis como Orientadora Educacional e Psicóloga Clínica a partir da década de 1970, percebíamos o encaminhamento de estudantes para avaliação psicopedagógica, acompanhados de pormenorizada descrição contendo inúmeros distúrbios de conduta e aprendizagem e já rotulados como “alunos-problema”.

As principais características eram: desadaptação, desinteresse, desmotivação, desatenção, indisciplina, rebeldia, agitação, tiques, cacoetes, desobediência, ausências prolongadas da classe, dentre outras. As queixas incluíam o não seguimento das normas escolares e dificuldades de socialização com os colegas de classe. Com rendimento escolar insatisfatório, permaneciam isolados na sala de aula e assim continuavam no recreio. Eram alvos de apelidos e chacotas semelhantes a uma situação que na atualidade é denominada *bullying*.

A avaliação psicopedagógica e o psicodiagnóstico naquela época seguia o protocolo do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e era baseado em testes psicométricos e outras provas específicas para identificar alunos com deficiências visuais, auditivas e mentais, com o objetivo de compor as Classes Especiais.

Quando os estudantes não se enquadravam nas características da Deficiência Mental (ou apresentavam diversos distúrbios múltiplos de aprendizagem e condutas), eram denominados de forma pejorativa pela gíria da época, “bicho-grilo”<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup>Expressão originada pelo comportamento de Raul Seixas, falecido cantor brasileiro psicodélico dos

expressão que indicava “esquisitice” ou pessoas diferentes, que fugiam aos padrões, atraíam a atenção e que irritavam os professores e colegas. Entre esses estudantes “esquisitos” estavam os estudantes com AH/SD, que não sendo avaliados adequadamente, eram excluídos e permaneciam à margem do processo pedagógico. Por herança dessa época, o senso comum associou a população atendida pela Educação Especial com estudantes com as várias manifestações de deficiências, criando mitos e preconceitos que persistem até nossos dias.

Assim, a trilha percorrida na área da temática desta tese é a Educação Especial, no campo do processo da constituição da identidade, enfatizando a construção do autoconceito de estudantes com AH/SD na vivência do processo da adolescência. Percebemos que o progresso no atendimento dos estudantes com as mais diversas deficiências avançou em grande escala, com planejamento especializado nas escolas da rede pública e com a sensibilização da comunidade em geral. Entretanto, o atendimento dos estudantes com indicadores de AH/SD ainda não foi totalmente absorvido pela sociedade e pela escola.

Pela desinformação dos profissionais da Educação e pelo número insuficiente de professores capacitados, essa parcela de estudantes ainda permanece invisível e desatendida no cotidiano das escolas. Permanecendo à margem das atividades normais da escola, os estudantes não desenvolvem as suas potencialidades, recrudescendo em ritmo crescente às dificuldades sócio-emocionais, comportamentais e de socialização que, na maioria das vezes, inviabilizam a permanência na escola, e provocam uma sequência de transferências escolares. Em função dessa tradição, persiste no imaginário popular a crença de que o estudante com deficiência é a única população atendida pela Educação Especial. Essa é a visão de uma época que se estendeu até o início da década de 1980.

No Ensino Médio as Secretarias de Educação de alguns Estados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e do Distrito Federal), iniciaram projetos de capacitação de profissionais e criação de Salas de Recursos para enriquecimento curricular. No Ensino Superior, salvo algumas raras exceções, entre as quais registramos as iniciativas da Universidade Federal do Paraná, não há projetos específicos para este fim e muito lentamente começa a surgir um movimento de sensibilização sobre o tema.

---

anos 1970 e 1960, visto por muitos como “maluco”. É dele, inclusive, a origem musical de outra expressão que referenciava alguém que fugia aos padrões: o “Maluco Beleza”.

Evidentemente, todos esses avanços contribuíram para despertar o interesse da academia, da sociedade e da Educação, mas ainda são escassos para determinarem a informação científica atualizada e subsidiarem a formação de professores especializados e a oferta de programas educativos. Com uma população de 190.799.170 (IBGE, 2010), os registros do Censo Escolar apresentam um total de 55,9 milhões de estudantes matriculados no Ciclo Básico em todo o País (INEP, 2010). Nas escolas brasileiras a Educação Especial prioriza o atendimento aos estudantes com deficiências e, dentro do total de matrículas, os com AH/SD representam um índice de 0,004% (INEP, 2010). O número deve ser muito maior porque os professores não estão preparados para reconhecer os indicadores de superdotação em seus alunos e essa situação continua sendo responsável pelo desperdício de talentos.

Utilizando os índices mais conservadores da Organização Mundial de Saúde (1993), que atribuem de 3,5 a 5% de pessoas com AH/SD (considerando apenas as áreas da linguística e lógico-matemática), os estudantes com AH/SD matriculados nas escolas atingiriam um número muito maior. Pesquisas recentes (ABSD-RS, 2001; PÉREZ, 2005; GUENTHER, 2006) têm constatado índices que variam de 5% a 7,78%, dependendo das regiões de estudo contempladas. Entretanto, no cotidiano escolar o professor ainda tem dificuldade em reconhecer e responder às necessidades diversificadas dos estudantes com AH/SD e em função disso, uma parcela de estudantes com altas habilidades/superdotação permanece excluída do sistema educacional brasileiro. Na virada da primeira década do novo milênio, a perspectiva da educação para todos, de qualidade e inclusiva, é um grande desafio. Na atual legislação brasileira o atendimento aos estudantes com as mais diversas deficiências está bem definido. Contemplados dentro da Educação Especial, os estudantes que se sobressaem na escola por apresentarem grande facilidade de aprendizagem e dominarem rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, fazem parte da parcela identificada como com AH/SD e também estão incluídos pela legislação da Educação Especial, conforme preceito constitucional, como já foi destacado. O professor em sala de aula pode legitimar alguns indicadores que são peculiares a esses estudantes, evidenciados ao mesmo tempo, ou não. Essa proposição está despertando o interesse de educadores e as escolas vêm adotando algumas estratégias com práticas educativas com o enriquecimento curricular e Salas ou Núcleos de Recursos para o atendimento dessa clientela, mas ainda de

forma precária.

Em função das considerações acima expostas, as Políticas Públicas para a Educação de PAH/SD, propõem incorporar como uma necessidade especial dessa clientela, estratégias de enriquecimento cognitivo, destacando também o acompanhamento através de um Programa de Atendimento Psicológico e Sócio Emocional como imprescindível para desenvolvimento saudável da sua personalidade (BRASIL, 1999).

A nossa participação em estudos e eventos promovidos pelo Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), também foram decisivos para mobilizar nosso interesse de aprofundamento de conhecimento sobre as pessoas com AH/SD e definir o Projeto de Tese de Doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, iniciado em março de 2007.

Esta pesquisa igualmente se justifica porque pretendemos resgatar a fala autêntica dos estudantes adolescentes com AH/SD e para isso não falamos deles, mas com eles, dando vez, voz e credibilidade aos participantes da pesquisa, registrando as vivências que causaram sofrimento psíquico nos contextos familiar e escolar das suas histórias de vida.

O tema das AH/SD é uma fonte inesgotável de questionamentos e, ao final desta jornada, nos sentimos recompensadas e felizes por este estudo oferecer perspectivas novas ao mundo da Educação e despertar outros olhares na continuidade de pesquisas, articuladas aos quatro pilares para a Educação do século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto, aprender a ser, acrescentando no dizer de ASINELLI-LUZ (2005), aprender a sonhar.

Os adolescentes com AH/SD têm desejos e sonhos para o seu Projeto de Vida. Cabe aos profissionais da educação fornecer os mapas deste nosso mundo complexo e agitado e, ao mesmo tempo, “a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1999).

Ainda referente à escassez de estudos e pesquisa na área das AH/SD, é significativo registrar que Relatório da Plenária da Conferência Nacional de Educação, no Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade), definiu um conjunto de políticas educacionais com a proposição de temas desafiantes nos vários segmentos da população, mas que se referem superficialmente à superdotação. Nessa lacuna, foram registradas proposições para que a CAPES, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq), promovam políticas de incentivo às pesquisas voltadas para essa temática (CONAE, 2001).

Por todas essas razões (e outras aqui não nominadas), de ordens pessoal, profissional, de comprometimento ético e político, este estudo se justifica, apoiando-se em Paulo Freire (1983) quando afirma que só é possível trabalhar em Educação numa relação de paixão; não um apaixonamento fútil e estéril de sonhador utópico, mas numa relação efetiva de comprometimento ético.

## 1.2 ENUNCIADO DO PROBLEMA

É reconhecido que a grande maioria de pessoas com AH/SD se sente diferente de colegas e amigos da sua faixa etária e se angustia ao questionar-se sobre a sua presumida normalidade. Esses sentimentos levam-na a um sofrimento psíquico que influencia o processo saudável da construção da identidade, do autoconceito e da autoimagem. A falta de habilidades sociais promove a desadaptação no ambiente (família e escola) e dificuldades generalizadas de socialização. Em alguns casos essa situação influencia negativamente o processo de construção do autoconceito e determina uma trajetória paralela ao desenvolvimento saudável da personalidade.

As atividades de apoio dirigidas às crianças com AH/SD, quando existentes, privilegiam a dimensão cognitiva, ficando ao desamparo as dimensões afetiva e sócio-emocional (FLEITH, 2007a).

Estamos conscientes da necessidade no desenvolvimento do autoconceito das pessoas com AH/SD, especialmente no período do desenvolvimento humano que envolve a transição da infância para a adolescência, inevitável e sofrida.

Em função disso, tentamos oferecer maior compreensão e apoio psicológico que suavizasse essa transição. Investigamos as influências significativas que influenciaram o processo de construção do autoconceito, analisamos e interpretamos a reflexão para a ressignificação do autoconceito.

### 1.2.1 Questões norteadoras

Diante das considerações acima, o eixo norteador que fundamentou a pesquisa foi a Questão 01, complementada pelas questões norteadoras 02, 03 e 04, apresentadas a seguir:

01- Como ocorre o processo de construção do autoconceito em estudantes com AH/SD, no rito de passagem para a adolescência?

Seguidas das questões complementares:

02- Quais os aspectos que influenciaram o processo de construção do autoconceito dos estudantes adolescentes com AH/SD?

03- O autoconceito pode ser ressignificado no contexto, espaço e tempo?

04- As expectativas sobre o futuro e o projeto de vida são influenciadas pelo autoconceito?

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar e compreender o processo de construção do autoconceito de adolescentes com AH/SD, durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, através de estratégias educacionais de apoio psicológico para o desenvolvimento das potencialidades e prospecção de Projeto de Vida.

Os objetivos específicos foram:

- a. Investigar o processo de construção do autoconceito nos contextos pessoal, familiar e escolar.
- b. Identificar as influências significativas no processo de construção do autoconceito, no tempo.
- c. Analisar e interpretar a ressignificação do autoconceito.

### 1.4 DELINEAMENTO E ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa, de cunho qualitativo, está inserida no campo das Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, do Setor de Educação da (Universidade Federal do Paraná UFPR), na área temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, em Curitiba.

#### 1.4.1 Divisão da Tese

O documento de tese está dividido em capítulos, descritos a seguir:



## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Informa de onde viemos e a quem viemos, com a definição da trilha percorrida na caminhada profissional enquanto Orientadora Educacional e Psicóloga Clínica. Revisitando a história de vida profissional, percebemos a intersecção das áreas de Psicologia e Educação. Resgatando a práxis profissional, percebemos o envolvimento no atendimento às pessoas diferentes, o que motivou a decisão de aprofundar os estudos em AH/SD. Apresentamos a justificativa do estudo com a somatória dos conhecimentos e saberes adquiridos no caminho percorrido à área temática, à modalidade, aos objetivos, à questão norteadora da pesquisa e demais questões norteadoras. Registramos alguns pressupostos a guisa de paradigmas que orientam a nossa caminhada, como já demonstrado.

## CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

Dialogamos com os mestres que foram os mentores desta pesquisa, seja na Psicologia, seja nas temáticas referentes às questões sobre inteligência, superdotação, desenvolvimento humano, adolescência e autoconceito. Privilegiamos autores clássicos e os contemporâneos que representam os avanços nos estudos nos diversos campos do saber. Apresentamos uma visão geral do rito de passagem da infância para a adolescência. Em função da extensão de conteúdos sobre o tema, trazemos no bojo o processo de construção da identidade, gênero e autoconceito, foco deste estudo. Registramos os fenômenos vivenciados na passagem para o mundo adulto, bem como as dificuldades das interações familiares e sociais. Abordamos os obstáculos enfrentados pelos adolescentes superdotados e pontuamos a importância do apoio psicoemocional para o desenvolvimento pleno das suas potencialidades e prospecção do Projeto de Vida – a tese que sustentamos.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa, com a opção pela modalidade da pesquisa qualitativa, a mais adequada no campo das Ciências Humanas para conhecer, compreender e interpretar os processos que constituem os fenômenos psicológicos superiores que são os objetos de investigação. Analisamos as fichas de matrícula e sócio-demográficas da sala de recursos humanos da escola, selecionando 17 (dezessete) estudantes superdotados, a partir de doze anos. Descrevemos o local e o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa e apresentamos a caracterização do grupo de

participantes, os aspectos éticos de pesquisa que envolve seres humanos, bem como os procedimentos, instrumentos e técnicas da coleta de dados. O ponto central da coleta de dados (que esteve calcado em oficinas educativas, com a utilização de dez módulos denominados Construindo o Caminho) é abordado assim como os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação.

#### CAPÍTULO IV - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte apresentamos os resultados dos procedimentos utilizados e a análise dos dados. Procedemos à articulação entre os indicadores aglutinados e estabelecemos 3 (três) núcleos de significação: enunciação do autoconceito; influências significativas no processo de construção do autoconceito, dificuldades e obstáculos no contexto escolar e emergência de ressignificação; expectativas frente ao futuro e prospecção do Projeto de Vida.

Fizemos a interpretação dos dados buscando a compreensão global do autoconceito dos estudantes adolescentes com AH/SD, com a elaboração de sentido e significado do autoconceito no decorrer da adolescência e frente às expectativas para o futuro com a prospecção do Projeto de Vida.

#### CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

Apresentamos o nosso ponto de vista após esta caminhada, respondemos às questões norteadoras e registramos algumas conclusões. Ressaltamos os depoimentos dos participantes da pesquisa que nos pareceram significativos por terem determinado intenso sofrimento psíquico.

Apresentamos reflexões, comentários, recomendações e encerramos sem ponto final. De tudo ficaram duas coisas: a certeza de que estamos apenas começando e a certeza de que é preciso continuar. É um tempo de travessia, fazendo da interrupção um novo recomeço.

## CAPÍTULO II

## 2.1 MESTRES QUE FUNDAMENTARAM O ESTUDO

Os mestres que fundamentaram a revisão da literatura deste estudo, com a pretensão de abordar uma temática relativamente complexa em suas interconexões, passa pela interface da Psicologia e Educação, abordando o desenvolvimento das concepções sobre a inteligência, estudos sobre altas habilidades e superdotação, bem como desenvolvimento humano, adolescência, processo de construção da identidade e autoconceito. Sob esta perspectiva, dois são os referenciais teóricos básicos que embasam as reflexões desta pesquisadora no que se refere ao tema: A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner e a Teoria dos Três Anéis de Superdotação, de Joseph Renzulli, cujas sinopses podem ser assim apresentadas:

**Urie Bronfenbrenner**- oferece um referencial para a compreensão do processo do desenvolvimento humano com a sua *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* (1979, 1989), que focaliza a importância da visão do contexto histórico e sociocultural na compreensão das relações homem-mundo. Concebe o desenvolvimento humano como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente enquanto sistemas (microssistema, exossistema, mesossistema e macrossistema), numa série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas<sup>4</sup>.

**Joseph Renzulli** - fundamentado em investigações sobre a natureza das habilidades humanas e estudos de casos, propôs em 1978 uma concepção de superdotação que denominou de *Concepção de Superdotação dos Três Anéis*, complementada em 1986.

Assim concebeu o comportamento de superdotação na intersecção dos três anéis: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

## 2.2 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

---

<sup>4</sup>Por ser russo de nascimento, Bronfenbrenner se vale das *matrioshkas* como metáfora, para 'materializar' seu modelo de sistemas aninhados.

Segundo Bronfenbrenner, as sementes das concepções ecológicas sobre o desenvolvimento humano haviam sido plantadas há muito tempo na sua mente (2002, vii e 2005). Quando o jovem pesquisador viu abaladas as suas convicções, sobre o rigor do laboratório e dos métodos psicométricos, alargaram-se seus horizontes, tanto para o poder da fenomenologia, quanto do contexto social. O ambiente é concebido como ele é percebido e não conforme poderia existir na realidade objetiva.

A ecologia do desenvolvimento humano localiza-se num ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológica, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade (BRONFENBRENNER, 2002, p.12).

O autor destaca a convergência de pensamento dos teóricos do desenvolvimento com a ênfase na crítica aos psicólogos tradicionais que até então atribuíam a construtos fixados ao desenvolvimento – traços, capacidades, habilidades, destrezas e impulsos motivacionais. Defende que a ênfase deveria ser sobre as interações concretas da criança em suas atividades cotidianas.

Quando Bronfenbrenner (1979) apresentou suas ideias, afirmou que não continham conceitos novos, mas incorporava conhecimentos da Filosofia Fenomenológica, da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia Cultural, numa perspectiva de abordagem de interações e interconexões do desenvolvimento humano.

Após apresentar sua teoria (1979) veio reformulando e reestruturando suas ideias devido ao seu olhar crítico, até chegar à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Sobre o conceito de ambiente a teoria bioecológica importa a visão fenomenológica da teoria de Kurt Lewin (1948) e valoriza o princípio clássico da teoria de campo que afirma que o comportamento evolui em função da interação entre a pessoa e o ambiente e sugere que se queremos mudar os comportamentos precisamos mudar os ambientes (LEWIN, 1948). Em pesquisas posteriores afirma que o desenvolvimento humano encontra seus efeitos principais nas interações, sendo afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente. Além das ideias de Kurt Lewin, enfatiza as ideias de Jean Piaget como são apresentadas em A construção da realidade na criança (1954), focando a natureza e o alcance do desenvolvimento da realidade na criança. A concepção proposta se apoia fortemente nas ideias de Piaget

(BRONFENBRENNER, 1979; 2002, p.9).

O desenvolvimento humano conforme é percebido por Bronfenbrenner, emerge e se amplia na consciência através do ativo envolvimento com o meio físico e social, num progressivo processo de mútua acomodação. Durante o curso da vida o ser humano em crescimento incorpora as propriedades dos ambientes imediatos nos quais vive, num processo em que é afetado pelas relações entre estes ambientes e os contextos maiores nos quais está inserido.

Bronfenbrenner publica em 1992 um capítulo no livro *Seis teorias de desenvolvimento da criança: formulações revisadas e temas atuais*, onde enuncia a sua Teoria dos Sistemas Ecológicos. Assim como Valsiner, Bronfenbrenner também se fundamentou nas ideias de Lewin, Piaget e Vygotsky para esboçar alguns de seus conceitos teóricos. Ao publicar seu livro *A Ecologia do desenvolvimento humano* (1994), não se referiu ao mesmo como sendo uma teoria de desenvolvimento, preferindo denominar suas ideias como:

O estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive e como esse processo é afetado pelas relações entre aqueles ambientes, e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes estão envolvidos. (BRONFENBRENNER, 1979, p.9).

Das suas proposições de Teoria dos Sistemas Ecológicos (1992), evoluiu para a ampliação do entendimento do desenvolvimento considerando quatro componentes inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

As alterações deste modelo levaram ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e atualmente, à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Um dos principais conceitos que ganha importância na evolução das ideias de Bronfenbrenner é a de processo proximal, considerado o primeiro mecanismo produtor de desenvolvimento humano.

Outro conceito importante é atividade recíproca, originalmente inspirada em Vygotsky (BRONFENBRENNER, 1995, p. 613). A teoria de Bronfenbrenner pode ser apresentada em duas partes que, pela sua própria natureza, não podem ser tomadas separadamente. A primeira refere-se às propriedades da pessoa numa perspectiva ecológica e, a segunda, refere-se aos parâmetros do contexto numa abordagem desenvolvimentista.

Bronfenbrenner não inclui em sua teoria uma relação específica das características

individuais, como por exemplo, inteligência, caráter, etc., que foram amplamente discutidas em outras teorias do desenvolvimento. Entretanto, esse silêncio temático não deve ser tomado como uma negligência, pois ele próprio admite concordar com outros autores que tratam desses temas (KREBS, 1995). Bronfenbrenner (2002) alerta que todas as características individuais não podem ser interpretadas sem uma perspectiva ecológica, ou seja, sem estabelecer a relação entre as características do ser humano, ativa em desenvolvimento em seus respectivos contextos e entendida como ambientes dinâmicos em constantes transformações. Para designar as propriedades da pessoa, Bronfenbrenner (1997) usou, inicialmente, o termo competência como potencial genético.

Em relação à avaliação dessas competências, nas quais está incluída a cognição (KREBS *et al.*, 1995), destaca uma variada gama de testes para a avaliação da inteligência, da personalidade, dos estágios do desenvolvimento cognitivo e moral, etc. Tais medidas baseiam-se em padrões de respostas experimentais em situações laboratoriais. Para ele essas medidas não têm dado a devida consideração ao status real dessas capacidades, nas situações de vida cotidiana da pessoa em desenvolvimento. Isso significa atribuir certas competências à pessoa em função de seu contexto social, como por exemplo: um professor, pelo seu status, receberia uma avaliação superior a de seus alunos em competência cognitiva.

Esse nível de avaliação é denominado como competência em função do status pessoal. Outra maneira de se avaliar competência em contexto é pelo julgamento da capacidade da pessoa de solucionar satisfatoriamente os problemas relativos ao contexto.

Voltando ao exemplo do professor e seus alunos, nesse tipo de avaliação, o mais competente, independente do status, é quem obtiver mais sucesso na solução de problemas inerentes ao contexto da aula. Esse segundo nível de avaliação é denominado de competência avaliada dentro do ambiente. Nesses dois níveis de avaliação, a competência é vista em termos mais pragmáticos.

Para definir um terceiro tipo de avaliação de competência, Bronfenbrenner estabelece relações com a visão de Vygotsky, que ressalta ser a espécie humana a única que cria e elabora seu próprio ambiente em forma de cultura. Assim, esse terceiro nível é denominado de competência como uma maestria culturalmente definida. Nesse último caso, a avaliação de competência não se limita ao status da pessoa, nem a sua competência limitada a um contexto específico, mas, considera a

competência como um fator relacionado a toda a cultura que permeia os contextos em que a pessoa esteja inserida, desde os mais imediatos até aos mais abrangentes (KREBS, 1995). Assim, vale dizer que o ser humano é único quanto ao fato de conviver com dois ambientes e deles ter consciência: um intrínseco (interno) e outro extrínseco (o mundo exterior em que está inserido).

### 2.2.1 Os Sistemas e o Modelo-Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

Em relação aos parâmetros do contexto, Bronfenbrenner propõe um modelo sistêmico em que os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e que lhe constituem as dimensões tanto mais imediata quanto mediata, nomeadas como microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Com isto, Bronfenbrenner (2002) proporciona a compreensão de vários sistemas de influência, desde os mais distais até os mais próximos, que acabam por formar o entorno ecológico do indivíduo. Um aspecto marcante dessa concepção é que o importante para o desenvolvimento é o ambiente na maneira como é percebido pelo indivíduo, e não como ele existe na realidade objetiva.

Portanto, conforme o autor, os aspectos do meio são os mais importantes no curso do crescimento psicológico, sendo aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação. Estes ambientes são analisados em termos de quatro tipos de sistemas que guardam uma relação inclusiva entre si, como já citada.

O Microssistema é o sistema bioecológico com nível mais interno com o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. Compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como por exemplo, a família, a escola, a vizinhança, a igreja e o clube social. Quando a criança sai de um microssistema conhecido, como por exemplo, a família para integrar um novo microssistema como a escola, dizemos que houve um fenômeno de movimento no espaço ecológico, ou melhor, uma transição ecológica, ou transição bioecológica (KOLLER, 2004).

O Mesossistema requer que olhemos além dos ambientes simples e para as relações entre eles. Refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa: as relações família-escola, ou escola-igreja, por exemplo. Essas transições ecológicas ocorrem durante toda a vida.

Exossistema é o terceiro ambiente ecológico que nos leva mais longe e invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado por eventos que ocorrem em ambientes nas quais a pessoa nem sequer está presente, como por exemplo, as influências das condições de trabalho dos pais. É a terceira força de influência no desenvolvimento e compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham diretamente a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo: a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança do bairro em geral.

O Macrossistema é o sistema mais distante do indivíduo, incluindo os valores culturais, as crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e podem afetá-los: assim são exemplares os estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, os períodos de grave situação econômica dos países, a globalização. Descreve a existência de um fenômeno pertencente aos ambientes em todos os três níveis de ambiente ecológico acima exposto: dentro de qualquer cultura ou subcultura, os tipos de ambientes tendem a ser semelhantes, ao passo que entre as culturas elas são distintamente diferentes. É como se houvesse em cada cultura, uma planta, um molde, um esquema para a organização de cada tipo de ambiente.

Bronfenbrenner (2002, p.5) afirma que “Essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente”. Como exemplo, mencionou a capacidade de uma criança aprender a ler que pode depender tanto de como ela é ensinada, quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família.

Um tema constante em toda a obra de Bronfenbrenner diz respeito à pesquisa em desenvolvimento humano. Suas críticas não poupam os delineamentos reducionistas que tentam investigar o desenvolvimento humano numa perspectiva não ecológica. Essas pesquisas foram classificadas por ele como de desenvolvimento, mas sem contexto. Ele também criticou aqueles delineamentos que investigam as características do contexto sem considerar a pessoa em desenvolvimento, como um ser ativo, capaz de interferir em seus próprios contextos. Essas pesquisas o autor denominou como de contexto, mas sem desenvolvimento. Em 1995, desenvolvendo suas ideias para oportunizar um avanço nas pesquisas de desenvolvimento humano, Bronfenbrenner integra duas propostas dos seus modelos



em uma só, composta pelos elementos pessoa-processo-contexto-tempo, conhecida como PPCT (2005). Esse modelo integra as características biológicas e sociais (pessoa), as mudanças que foram ocorrendo ao longo da vida (processo), as características físicas, políticas, econômicas, culturais, etc. dos ambientes (contexto) e os eventos de ordem biológica e sociocultural que tiveram impacto na vida da pessoa (tempo). Esses elementos todos constituem o que Bronfenbrenner propõe como Paradigma Bioecológico. Embora nunca tenha proposto uma operacionalização de um método de pesquisa para adotar seu modelo, o pesquisador deve delinear a pesquisa e sua análise a partir dos quatro elementos-chave (PPCT) para uma maior exploração (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

As características dos elementos do modelo PPCT são:

- Processo – O desenvolvimento humano acontece quando se estabelece um padrão de interação estável e recíproco entre pessoas e seus ambientes através de longos períodos de tempo denominados de processos proximais. Essas interações incluem o investigador e sua equipe.
- Pessoa – O ser humano é um ente biológico e psicológico que interage constantemente com seu contexto e é produto deste processo de interação numa concepção de espiral, multicausal e processual.
- Contexto – O ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento humano e difere entre as pessoas em extensão e tipo de consequências. Atua como uma fonte de informações com a qual a pessoa interage em vários níveis de complexidade, delineando os quatro níveis de interação (microsistema; mesossistema; exossistema e macrosistema), como já informado.
- Tempo – Quando afirma que o desenvolvimento ocorre através de processos proximais, Bronfenbrenner deparou-se com a questão do tempo e sua influência natural no desenvolvimento humano. Observou que num ciclo de desenvolvimento de um ser humano as interações duradouras entre as pessoas se alteram ao longo dos anos (BRONFENBRENNER, 1979; 1995).

Posteriormente, o autor apresenta exemplos de processos proximais afirmando a necessidade de regularidade de tempo para que ocorra um desenvolvimento saudável e estabeleça vínculos. Entre os protagonistas de processos proximais cita as interações entre pais, filhos e avós, irmãos, vizinhos, professores e alunos, colegas e amigos (BRONFENBRENNER, 2005).

Ceconello e Koller (2003) propõem uma metodologia que sistematiza os quatro aspectos do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT). Denomina Inserção Ecológica, método que tem o objetivo de avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo. Contrapõem-se aos estudos psicológicos que enfatizam apenas as características dos indivíduos, sem valorizar o contexto, ou apreender o processo de desenvolvimento. O ambiente tem neste tipo de investigação um papel chave, já que é nele que as interações e os processos proximais acontecem (pessoas, objetos e símbolos).

Valemo-nos dos conhecimentos sobre a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (2002) porque apresentam uma perspectiva nova na concepção da interação da pessoa em desenvolvimento com o ambiente e participa das concepções da Psicologia Sócio histórica com as quais compartilhamos.

### 2.3 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI

Com o avanço dos estudos sobre a inteligência surgiram várias teorias que tentavam conceituar e medir as diferenças da inteligência até chegar a Howard Gardner (1983, 2000) com a Teoria das Inteligências Múltiplas, que a considerou parcialmente originada pela Genética, multidimensional e subordinada aos fatores ambientais, sociais e afetivos. Consideramos a abordagem dos fatores emocionais e sociais da inteligência por Goleman (1998) que lançou a obra *Inteligência Emocional*, um *bestseller* na época, mas pouco citado posteriormente pelos teóricos da área, provavelmente, por ter sido a única obra sobre o tema.

Nos Estados Unidos a história do interesse pela educação para superdotados, de maneira ampla surgiu no final da década de 1960, principalmente como resultado da corrida espacial, do sucesso do lançamento do Sputnik e do Relatório Marland (1972), que teve muita influência e se tornou um ponto de encontro dos educadores e formuladores de políticas interessados no tema. À medida que o movimento crescia em tamanho e influência, a comunidade em torno da educação para superdotados se engajava numa quase desesperada busca para estabelecer uma identidade que mostrasse como a educação para superdotados diferia da educação geral. De fato, o termo diferenciação qualitativa surgiu como um dos principais e mais duradouros slogans da área. Esta busca pela identidade continua reafirmando até hoje: “e eu ainda sustento firmemente, o desafio lançado no prefácio do livro

original (1978) sobre o Modelo Triádico” (RENZULLI, 2004).

### 2.3.1 A Teoria dos Três Anéis

Renzulli chegou à *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* após uma ampla gama de pesquisas realizadas sobre a natureza das habilidades humanas (RENZULLI, 1978, 1986), assim como de numerosos estudos de caso sobre pessoas com realizações incomuns (jovens e adultos), que não teriam sido identificadas ou atendidas em programas especiais se fossem considerados somente os escores de testes de capacidade cognitiva. Em 1986, afirmava que as altas habilidades/superdotação são um comportamento biopsicossocial de causas genéticas e ambientais, que reflete uma interação entre 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. (RENZULLI, 1986).

Representação gráfica da definição de superdotação, segundo Renzulli:

What makes giftedness?

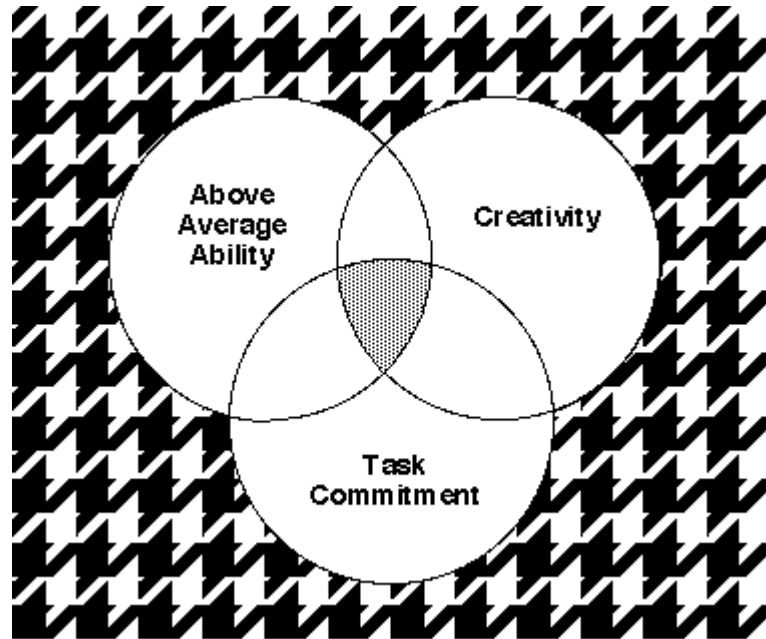


Figura 1 - Extraída de RENZULLI, J.

**A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students.** Disponível on-line em <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>. Acesso online em 16/09/2008. Permitida a reprodução pelo autor.

A representação gráfica da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli, apresentada acima pelo Diagrama de Venn, em que a intersecção dos círculos simboliza a Pessoa com Altas Habilidades Superdotação em suas características indicadas nos círculos: habilidade geral ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O fundo de *pied-de poule* representa os aspectos que afetam a manifestação dessas características, como o ambiente (família, escola, amigos, colegas) e os fatores de personalidade do próprio sujeito. Isto significa que a interpretação é dinâmica e não uma definição estática. Assim sendo, enfatizamos reiteradamente que os componentes da superdotação “são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (FREITAS, 2006, p. 17).

Estas observações também o levaram a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa.

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da concepção, tende a permanecer estável no decorrer do tempo. As pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade, ou

comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Metaforicamente, expressa um comentário dizendo que algumas pessoas têm altos e baixos, e que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes.

Com base nas afirmações acima, Renzulli escreve um artigo aonde oferece historicamente reflexões sobre o seu pensamento no caminho percorrido em vinte e cinco anos de trabalho. Esse artigo foi traduzido por Pérez (2004), e Renzulli reafirma sua concepção sobre o comportamento do superdotado, o Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de enriquecimento para toda a Escola, concentrando-se no referencial teórico que sustenta cada modelo e inclui aplicações práticas em diversas situações escolares e pesquisas subjacentes, pois ele afirma que não os considera modelos acabados, e admite possíveis modificações no futuro desenvolvimento dos modelos. Assim, sustenta as suas ideias e reafirma a concepção de superdotação:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 1978, p. 261).

A habilidade acima da média pode ser geral ou específica, em qualquer área. A habilidade geral refere-se aos altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, bem como a capacidade de se adaptar a novas situações. A habilidade geral consiste na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (RENZULLI; REIS, 1997).

Na avaliação escolar, geralmente é a habilidade mais valorizada, representada por alto nível de desempenho no raciocínio verbal, abstrato e numérico, fluência verbal, memória visual e auditiva. Entre os dois tipos de memória geralmente há um desempenho superior em uma delas e, nas relações espaciais, não são todas as crianças e adolescentes que apresentam melhor desempenho geralmente aquelas com maiores facilidades em visualizar objetos no espaço após sofrerem um

movimento de rotação ou deslocamento. A inteligência procura verificar o raciocínio lógico apresentando situações de adaptação e readaptação seletiva de figuras em posições e situações novas, com o processamento da lógica na apresentação do problema.

A habilidade específica é a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentro de uma série de habilidades. “Estas habilidades específicas são definidas de uma forma que representam as maneiras como os seres humanos se expressam em situações da vida real” (*id. ibid*). Em situações espontâneas, de preferência, como habilidades artísticas (para a música, o desenho, o balé, a pintura, a escultura) e mesmo nas disciplinas do currículo acadêmico como a Matemática, a Física, a Química ou a produção de textos. Essas habilidades específicas não podem ser medidas por testes, mas são informadas pelos pais e professores e devem ser avaliados por outras técnicas. A habilidade específica consiste na aplicação de diversas combinações das habilidades gerais em uma área do conhecimento especializado ou áreas de desempenho humano. Dentre as habilidades específicas, podemos citar como exemplo, a fotografia, que ainda pode ser mais específica, como é o retrato fotográfico, a astrofotografia, a fotografia jornalística entre outros (*id. ibid*).

O comprometimento com a tarefa é outro parâmetro a ser considerado que envolve traços marcantes de perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. Caracteriza-se pela demonstração de níveis elevados de interesse e envolvimento num contexto particular, área de estudo ou forma de expressão (RENZULLI; REIS, *op.cit*). O comprometimento com a tarefa é descrito como uma forma acentuada de determinação sistematicamente encontrada nas pessoas criativas e produtivas. A pessoa coloca grande energia em relação à realização de metas eleitas em uma área específica ou tarefa.

Associa ao seu comportamento à perseverança, à dedicação, grande esforço, paciência e autoconfiança. É um dos comportamentos frequentemente apresentado pelas pessoas com AH/SD em diversas circunstâncias, isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas (não em todo o mundo), em determinados momentos e em determinadas circunstâncias (não todo o tempo).

O comprometimento com a tarefa mantém alto grau de motivação, sendo um desafio imposto a si mesmo. Geralmente, são pessoas que sintonizam canais de informação

importantes e estabelecem altos padrões de exigência para o seu trabalho, buscando a qualidade e a excelência. O comprometimento com a tarefa envolve uma natureza afetiva e chama a atenção para o fato de a superdotação ser um processo multifacetado e que ainda coloca em questão a noção de que boa dotação intelectual é condição suficiente para alta produtividade na vida (ALENCAR; FLEITH, 2007a).

A criatividade é o terceiro anel de Renzulli e diz respeito à fluência de ideias, flexibilidade, originalidade do pensamento e curiosidade. O indivíduo está aberto ao novo e diferente, disposto a correr riscos no pensamento e na ação, apresentando sensibilidade à estética das ideias e das coisas, sendo capaz de deixar de lado a convenção e o estabelecido quando apropriado (REZULLI; REIS, op. cit).

Renzulli (2004) comenta que nos primeiros documentos sobre a superdotação tentou esclarecer o conceito, pretendendo evitar dificuldades semânticas e interpretações errôneas, acrescentando uma representação gráfica na forma de intersecção de três círculos – Diagrama de Venn – que pretendia transmitir graficamente as propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínua, e não um estado fixo e estático.

O modelo gráfico procurava transmitir a ideia da interação na forma de três anéis superpostos cujo principal propósito era representar o tipo de relação interativa (REZULLI, 2004, p. 85). Tanto os fatores de personalidade quanto os ambientais, influenciam a manifestação dos comportamentos de superdotação (REZULLI; REIS, 1997). Destacamos que as pessoas com AH/SD apresentam, ou são capazes de desenvolver, estes três grupamentos de traços, habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, embora não necessitem ter o mesmo tamanho, nem a mesma intensidade.

O mais importante é que os três traços de grupamentos estejam interagindo para que o desempenho produtivo-criativo possa emergir (REZULLI, 1986; 2004).

Pérez (2008, p.39) cita Renzulli (1986, p.16) e apresenta três certezas quanto aos grupamentos de criatividade e comprometimento com as tarefas:

- a primeira certeza é que os anéis são mais variáveis do que permanentes e podem ter diversos graus e intensidade e não podem ser avaliados da mesma forma que a habilidade acima da média, especialmente, porque as pesquisas com as pessoas têm constatado a existência de períodos de intensa

manifestação e períodos de inatividade tanto da criatividade quanto do comprometimento com a tarefa;

- a segunda certeza é que eles podem ser desenvolvidos e incentivados. Algumas pessoas são mais influenciadas por determinadas situações do que outras e é impossível predeterminar a resposta de uma pessoa a determinado estímulo;

- a terceira certeza é que esses dois grupamentos quase sempre se estimulam mutuamente; tanto a ideia criativa pode acionar ou disparar o processo de solução criativa de problemas.

O *modus operandi* das pessoas criativas incluem uma busca de conhecimentos avançados, pois não se pode ser criativo com um cérebro vazio. As pessoas que vão além da aquisição do conhecimento, serão, provavelmente, àquelas que a sociedade conhecerá como cientistas, inventores, artistas, contribuindo para a transformação da ciência, da tecnologia e da arte.

Uma pesquisa de Delisle e Renzulli (1982, p.89) analisou o autoconceito acadêmico e o *locus* de controle e estabeleceu a importância de fatores não cognitivos na produção criativa. Utilizou uma técnica de regressão múltipla passo-a-passo para estudar a correlação da produção criativa. Podemos argumentar que uma mente presa ao já estabelecido não se permite investir, ousar e criar.

Um relatório técnico detalhado está disponível no *Bureau of Educational Research at the University of Connecticut* - Departamento de Pesquisas Educacionais da Universidade de Connecticut – (RENZULLI, 1986). Nesse relatório está descrito o Modelo Triádico de Enriquecimento, com as atividades de enriquecimento orientadas para o processo, com o Pool de Talentos, Modelo de Portfólio de Talentos e as Portas Giratórias. Esse relatório comentado por Renzulli (2004) informa que essas atividades levaram a uma série de conclusões para a continuidade das experiências, pois ele não considera suas pesquisas acabadas.

Extremiana (2000) também pontua que cada um destes três agrupamentos apresenta uma série de características. A habilidade acima da média envolve, entre outros aspectos, o vocabulário avançado, memória privilegiada, facilidade de aprendizagem, capacidade de fazer generalizações e abstrações com facilidade. O comprometimento com a tarefa abrange intenso envolvimento nas tarefas e problemas de interesse, necessidade de pouca motivação externa, altos níveis de



energia, perseverança na execução de projetos entre outros. Salienta a autora que os professores devem prestar atenção para o compromisso com a tarefa, referindo-se ao entusiasmo e perseverança que estão implícitos quando os estudantes se envolvem em situações-problema, atividades, temas e projetos de seu interesse. A autora salienta também, que a criatividade envolve a curiosidade inusitada em vários temas, fluência, flexibilidade e originalidade, entre outros traços.

Um fato interessante foi observado pela pesquisadora na análise das biografias dos grandes cientistas, pesquisadores e inventores que mudaram a história do mundo. Todas as pessoas apresentavam indicadores e características dos dois tipos de AH/SD constantes dos Três Anéis da Teoria do Renzulli. Entre os vários vultos expoentes analisados que contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e científico do século XX, ressaltamos a personalidade de Thomas Alva Edison (1847-1931) inventor e empresário nos Estados Unidos que registrou 2.332 patentes, tendo sido considerado o maior inventor de todos os tempos.

Entre as muitas contribuições encontra-se o desafio proposto a si mesmo para obter a luz a partir da energia elétrica. Outros pesquisadores já haviam tentado construir lâmpadas e obtido alguns resultados, mas seus dispositivos tinham vida bastante curta. Após enormes investimentos e um sem número de tentativas, em 1879 criou a lâmpada incandescente que brilhou por 48 horas contínuas sob sua observação (YENNE, 2002, p.89).

### 2.3.2 A abrangência das contribuições de Renzulli

Como a Teoria da Superdotação dos Três Anéis não se restringe aos aspectos cognitivos em seus estudos, Renzulli (1986) propõe a diferença entre duas categorias de superdotação, numa tipologia com dois tipos de perfil de superdotados igualmente importantes, que contribuem para a heterogeneidade entre as pessoas com AH/SD. Os dois tipos são: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. Ambas devem ser encorajadas, possuem as suas características, tem a mesma importância e, geralmente, interage uma com a outra, sendo que algumas pessoas apresentam características de um ou outro tipo ou características dos dois tipos.

A superdotação do tipo acadêmico é a mais facilmente identificada por pais e professores por poder ser avaliada nos Testes de Quociente de Inteligência (QI), ou

outros testes padronizados que mensuram habilidades cognitivas. Renzulli (1986) afirma que essas pessoas representam de 3% a 5% de qualquer população. É a superdotação mais valorizada na sociedade em geral e em especial na escola tradicional. Utilizando testes de QI e outros testes, explica porque é a mais facilmente diagnosticada na seleção de estudantes para o ingresso em programas educacionais especiais.

Como se apresentam em diferentes graus, a escola deve fazer esforços para fazer modificações curriculares apropriadas para atender a estes estudantes. Costumam apresentar bom desempenho escolar com notas ou conceitos altos em todas as disciplinas da avaliação escolar e com destacado desempenho em atividades que envolvam raciocínio verbal e lógico-matemático, permanecendo estáveis ao longo do tempo (RENZULLI, 1978). Em função disso, se adaptam melhor ao ritmo da sala de aula. O autor pontua algumas características específicas (p.75-91):

- apresentam competências especialmente nas habilidades linguística e lógico-matemática, com competências mais analíticas do que criativas ou práticas;
- enfatizam a aprendizagem dedutiva, a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações, desenvolvendo o treinamento estruturado nos processos do pensamento;
- demonstram alto desempenho escolar com notas altas em todas as disciplinas, e quando fora da escola, costumam superar o desempenho esperado pelo contexto sendo interessados em consumir conhecimento.

A observação tem mostrado que os educadores estão mais familiarizados com os que apresentam a superdotação no modelo dedutivo (NOVAES, 1979; PÉREZ, 2004, p.96):

O modelo dedutivo é aquele com o qual os educadores estão mais familiarizados e é o que tem orientado a esmagadora maioria dos acontecimentos nas salas de aula e em outros lugares nos quais a aprendizagem formal é o objetivo. Simplificando, o modelo dedutivo é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através de lições determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa [...].

A superdotação do tipo produtivo-criativa abrange aspectos da atividade humana e

do envolvimento, nos quais se incentivam ideias, ou trabalhos originais elaborados propositalmente para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo. O papel do estudante passa a ser o de produtor de conhecimento, no qual faz uso das informações, onde os processos de pensamento são integrados e direcionados para a resolução de um problema real (RENZULLI, 2004).

Os estudos e pesquisas de Renzulli deram origem a várias teorias sobre AH/SD, tais como o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de GAGNÉ (1985); o Modelo de Monks (2000); a Teoria pentagonal e o Modelo Wisc – Sternberg (1998). Gallagher (1983) foi um teórico que contribuiu com uma consideração importante porque chamou a atenção para o fato de o conceito de superdotação estar ligado à cultura.

## 2.4 AS AH/SD E POLÍTICAS PÚBLICAS

No dizer de Pérez (2004) a Organização Mundial da Saúde desde 1993, estima em torno de 10% a população têm necessidades especiais. Se esta estimativa se aplicar também ao Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também quanto às AH/SD (BRASIL, 2001).

Por sua vez, o conhecimento da realidade brasileira é ainda bastante precário, porque as estatísticas mais confiáveis contemplam os estudantes que apresentam as diversas deficiências. Através da LDB/96, temos a compreensão de que é necessário aos sistemas de ensino que assegurem a essa população-alvo da Educação Especial, currículos, recursos educativos e organizações específicos, inclusive prevendo a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar. Também assegura a formação de professores com especialização para o atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para identificar, reconhecer e integrar esses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Assim sendo os estudantes com as diversas deficiências foram privilegiados em detrimento dos que apresentavam AH/SD. Em função da desinformação e dificuldades dos professores em geral para identificarmos indicadores de AH/SD o número de estudantes pode ser muito maior do que os dados apresentados pelo Censo Escolar (INEP, 2010) continuaram fazendo parte da população excluída que permanece à margem do sistema educacional.

O estudante que foge ao padrão da classe, quase sempre é um desafio para o professor. Quando apresentam um desempenho acima da média, se sobressaem em alguma área, têm uma grande motivação ou interesse, são criativos e/ou possuem habilidades de liderança, na maioria das vezes, têm apenas o reconhecimento de “que é um ótimo aluno”, além de alguns mitos como a certeza de que este aluno terá um futuro brilhante (ALENCAR; FLEITH, 2001). Quando o professor percebe um rendimento abaixo da média da classe, logo o identifica como aquele que necessita de estratégias de ensino especiais. Muitas vezes, esta população não aceita os aspectos da rigidez do cotidiano curricular necessitando de motivações específicas que apresentem desafios de acordo com a sua potencialidade. Desmotivados acabam rotulados como desmotivados e indisciplinados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em seus objetivos e diretrizes, garantem os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçam a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular, e a oferta do atendimento educacional especializado complementar, incluindo os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação. (destaques da pesquisadora)

O atendimento educacional a esses alunos deve ser organizado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, no contra turno do ensino regular, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos estudantes, conforme Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.

Essa situação foi constatada pela dificuldade de localizar as salas de recursos onde estariam os estudantes com AH/SD para comporem o grupo de participantes para este estudo.

Em abril de 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação e o Relatório da Plenária, no Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho), inclusão, diversidade e igualdade, foi definido um conjunto de políticas educacionais com proposições de temas desafiantes nos vários segmentos da população, referindo-se superficialmente à superdotação. Pela escassez de pesquisas na área estão registradas proposições para que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), promovam políticas de incentivo às pesquisas voltadas para essa temática.

O Conselho Federal de Psicologia<sup>5</sup> (CFP) se fez presente na CONAE 2010 com o documento Cartilha de Contribuições da Psicologia à CONAE (2010) que sintetiza um conjunto de proposições que o Sistema Conselhos de Psicologia, composto por dezoito Conselhos Regionais e o Conselho Federal, também no Eixo VI, reafirma seu compromisso com a construção da Educação para Todos, com a oportunidade inestimável de diálogo com outras categorias profissionais e atores sociais que têm sido protagonistas do debate educacional.

Destacando a contribuição da Psicologia – como ciência e profissão – na luta pela consolidação de uma educação para todos defende que o psicólogo estabeleça interlocução entre as diversas instâncias e setores, considerando os saberes acumulados para o atendimento de públicos específicos, como por exemplo, pessoas com várias deficiências e ou sofrimento mental e psíquico.

Entre outras ações, propõe que o psicólogo atue como mediador nas tensões e conflitos produzidos nas relações entre os atores da escola, junto com a equipe pedagógica, no desafio de operar num sistema que está constantemente produzindo exclusão. Entretanto, citam o atendimento às deficiências, mas não citam ações e estratégias para serem desenvolvidas pelos psicólogos no atendimento aos estudantes com AH/SD.

A cronologia da legislação sobre o tema em foco demonstra que procuram vencer os desafios na perspectiva de educação para todos, reforçando a inclusão com maior qualidade. Para alcançar essa meta é preciso criar estratégias de atendimento diferenciado aos alunos com AH/SD alcançando méritos na tentativa de uma educação igualitária para todos (PÉREZ, 2010). Para isso, é necessária a preparação da comunidade, formação dos professores sobre a temática, recursos físicos e financeiros para que as propostas possam ser colocadas em prática conforme planejadas (PÉREZ, 2010, p. 11).

Como essas deliberações perpassam todos os níveis de ensino e desembocam no Ensino Superior registramos a iniciativa pioneira da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 2006, liderando um movimento de sensibilização da comunidade universitária com a criação do Núcleo de Apoio às Necessidades Especiais

---

<sup>5</sup>Disponível no site do Conselho Federal de Psicologia – CFP: <http://www.pol.org.br>

(NAPNE). Para tanto, iniciou pesquisas para o mapeamento dos estudantes do Ensino Médio e acadêmicos da instituição com o objetivo de criar um programa de atendimento especializado. Buscou parcerias com Secretarias de Educação das Redes Públicas, Estadual e Municipal e outras universidades estaduais e criou grupos de estudos, realizou cursos de extensão e promoveu eventos para sensibilizar os profissionais da Educação para a necessidade de capacitação específica para trabalhar com AH/SD.

#### 2.4.1 A UFPR e a Inclusão: Prograd – Cepigrad - Napne

A partir de 2009, dando continuidade às Políticas Afirmativas (cotas para estudantes afrodescendentes, indígenas e para alunos procedentes de escolas públicas) através da PROGRAD criou a Coordenadoria de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação – CEPIGRAD- uma unidade que objetiva programar, acompanhar e articular ações e iniciativas nas diversas áreas do conhecimento, que contribuam com programas, estudos e pesquisas inovadoras na graduação, além de acompanhar os programas de políticas inclusivas e afirmativas da universidade.

Faz parte também o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB articulando e promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos sobre a África e africanidades no Brasil; o Núcleo de Estudos Indígenas – NUEI e Núcleo de Avaliação de Políticas Afirmativas - NAPA, formado por professores, pesquisadores e discentes têm o objetivo de reflexão, avaliação e pesquisa.

Dentro do CEPIGRAD ficou situado o NAPNE, conforme já citado (inaugurado em junho de 2006 e onde desenvolvi atividades profissionais até 2009), mantendo como objetivos específicos:

- a. Manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, nos Cursos de Graduação e do Ensino Profissionalizante da UFPR;
- b. Realizar levantamentos das áreas no âmbito da UFPR com problemas de acessibilidade e estudo das possíveis adaptações;
- c. Localizar as pessoas com necessidades especiais nos diversos campi da UFPR;

- d. Oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos com NEE e seus professores;
- e. Oferecer atendimento psicológico e fonoaudiológico aos alunos, servidores e professores da UFPR;
- f. Articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais;
- g. Trabalhar de forma articulada com a comissão de acessibilidade que trata diretamente da adaptação de espaços físicos na UFPR.

O CEPIGRAD possui uma coordenação geral e uma equipe multiprofissional formada por Professores Especialistas, Mestres, Doutores e Professores, Psicóloga, Pedagogos, Assistente Social, Intérprete de Libras, Colaboradores, além de assistente administrativo.

Para o atendimento psicológico oferecido pelo NAPNE e desenvolvido por nós, elegemos a modalidade breve e focal, com uma média de doze sessões sequenciais, atendendo as necessidades apresentadas. O atendimento poderia ser estendido de acordo com as necessidades de cada caso.

O rompimento com o paradigma tradicional da escola e dos professores é um processo longo. Envolve desprendimento no que se refere à mudança na forma de agir e nas concepções do fazer pedagógico.

Essa situação pode explicar porque apesar de há mais de uma década os dispositivos legais garantam o atendimento aos estudantes com AH/SD, eles ainda permanecem desatendidos e à margem do processo educacional.

Iniciativas em Secretarias de Educação de alguns Estados brasileiros oferecem a uma minoria o atendimento especial para o desenvolvimento das suas potencialidades, com diferenciação curricular, enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos garantidos por lei. Concordamos plenamente que todas essas ações são oportunas e necessárias, constituindo um desafio para a Educação. Mas também registramos que a exclusão da população de estudantes com AH/SD ainda persiste e é preocupante porque não sendo identificados e estimulados, podem vir a se adaptar ao contexto rotineiro das escolas e, frustrados e desinteressados, prejudicarem o desenvolvimento das suas potencialidades.

Com os mesmos objetivos, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná contempla ações e serviços de apoio ao estudante com AH/SD e capacitação aos

professores da rede, tendo como meta o desenvolvimento da potencialidade do estudante. Mediada pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, oferta em algumas escolas Salas de Recursos no Ensino Fundamental, com atendimento educacional especializado desde 2004, acumulando experiências nesse campo. Em setembro de 2008, em iniciativa pioneira no país, pelo Decreto Nº 6571 estendeu esse atendimento ao Ensino Médio.

## 2.5 FALANDO DA ADOLESCÊNCIA

*“...O adolescente sai da gruta,  
farejando o vento...”  
(QUINTANA, 1961).*

A puberdade (do lat. *pubescere* = cobrir-se de pelos) é o fenômeno biológico que dá início ao processo da adolescência que se caracteriza por:

- ser o marco inicial constituído pelo processo de maturação hormonal e de crescimento físico;
- resultar da estimulação da hipófise e do eixo hipotálamo-talâmico;
- determinar eventos biológicos que culminam com a plena maturidade e capacidade reprodutiva do ser humano;
- instalar e evoluir, durante um período variável, com o estirão do crescimento físico da adolescência, aliado mais à idade fisiológica do que à cronológica (RIBEIRO, 1987).

A sequência do aparecimento e evolução dos caracteres sexuais secundários é descrito por *Tanner* (1962) com tabelas que acompanham o crescimento físico e o estado puberal, havendo uma variabilidade individual, no que se refere à idade do início aos eventos pubertários e sua evolução (RIBEIRO, op. cit).

Por sua vez, adolescência (do lat. *adolescencia* = mocidade, idade de mancebo) (HOUAISS, 2001), indica a fase de transição entre a infância e a idade adulta, que ocorre após a puberdade e se estende até o início da idade adulta (CORREIA, 1987a). Corresponde ao período do desenvolvimento com a maior taxa de produção hormonal, determinando o amadurecimento físico e o estágio da capacidade reprodutiva. A explosão da sexualidade na adolescência é como uma represa que se rompe e inunda tudo, tão mais perigosa quanto mais tempo contida; tão mais difícil de conter quanto maior o apelo sexual e as facilidades concedidas.



O corpo é o adolescente que se exterioriza, é o que o liga aos outros e ao mundo. É o meio pelo qual expressamos e tomamos consciência de nós mesmos. Entretanto, na sociedade atual, a adolescência tem um significado sociocultural que vai muito mais além do amadurecimento físico, iniciado pela puberdade e com a capacidade reprodutiva.

Vários teóricos da adolescência, como Bock e outros (2002), registram que esse espaço de tempo vem se ampliando nas últimas décadas em consequência das dificuldades sociais e culturais que prorrogam o período de formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho que vai garantir a subsistência e independência financeira.

As transformações anatômicas e fisiológicas por que passa o adolescente possuem profundo significado emocional. A puberdade é um fenômeno da natureza enquanto a adolescência é um fenômeno da ordem cultural (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). O rito da passagem do mundo infantil (conhecido e protegido) para o mundo adulto (desejado e temido) é um marcador que significa para o adolescente a perda definitiva da sua condição de criança. Sendo uma etapa decisiva no processo de desenvolvimento que começou com o nascimento, é sempre um desafio para o jovem (CORREIA, 1987a, 1987b; 1999), entre outros.

Até o século XIX as investigações sobre o desenvolvimento humano tinham como foco apenas a criança. Vários teóricos estudaram o desenvolvimento humano nos seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, desde o nascimento até a idade adulta. Nenhum estudo especial em relação ao período da adolescência, fase do desenvolvimento humano em que o sujeito não é mais criança, mas ainda não é adulto.

Somente a partir do século XX a adolescência começou a ser alvo de estudo e considerada como um período especial no desenvolvimento humano, com características próprias. Os estudos sobre a infância e a adolescência, sob diferentes perspectivas, se construíram em diferentes teorias sobre o desenvolvimento humano. Podemos citar Freud e a Teoria Psicosexual; Erikson e a Teoria Psicossocial; Piaget e a Teoria Cognitiva; Kohlberg e a Teoria Moral; Mosquera e a Teoria Existencial; Bronfenbrenner e a Teoria Ecológica (BOCK e outros, 2002).

Esses diferentes enfoques permitem entender o desenvolvimento humano de maneira integral, incorporando corpo e mente. Embora o crescimento e o

desenvolvimento orgânico, mental, emocional e social ocorram simultaneamente, a diferença de um ou dois anos faz mudar o comportamento. Podemos reconhecer as características comuns de cada faixa etária observando e interpretando os comportamentos (CORREIA, op. cit.).

No aspecto cognitivo, Piaget (1954) outro teórico clássico não citado diretamente neste estudo por ser reconhecidamente aceito na psicologia do desenvolvimento da Inteligência, descreveu o desenvolvimento mental como uma construção contínua, demonstrando o aparecimento gradativo de estruturas mentais. A atividade mental vai se organizando e se aperfeiçoando. O pensamento mágico irá sendo substituído por maior noção de realidade até que se desenvolva e atinja um estado de equilíbrio quanto aos aspectos da inteligência, da vida afetiva e relações sociais. Na etapa operatória formal apresenta a capacidade de abstração e de raciocínio, através de hipóteses e do pensamento dedutivo. Essa situação leva o adolescente à instabilidade emocional que irrompe em comportamentos de impulsividade e ambivalência. Algumas dessas estruturas mentais mantêm-se durante toda a vida em desenvolvimento. Assim, existem formas diferentes de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada idade.

Passar da infância para a adolescência e adentrar ao território do mundo adulto, não é tarefa fácil para nenhum adolescente. Não sendo mais criança e ainda não assumindo a posição do adulto, o adolescente sente-se num território inóspito, desejado e temido. Busca conquistar um espaço no desconhecido (CORREIA, 1999). O mundo adulto não acolhe o adolescente, mas impõe e o confronta com suas fragilidades. A dimensão sociocultural coloca obstáculos para a transição do adolescente ao mundo adulto, cada vez mais complexo e competitivo. A compreensão e o acolhimento nem sempre ocorrem sem superação de desafios.

A fala do poeta curitibano feita pela voz do adolescente, no Ano Internacional da Juventude (1985), expressa a sua percepção ao adentrar ao mundo adulto:

Quando eu cheguei, eles já estavam lá e sabiam de tudo... Só me restava inventar o futuro. Não me dão chance. Até parece que têm medo. Como se eu estivesse vindo para tirar o lugar de alguém. Logo eu que só quero aprender, e quem sabe ensinar alguma coisa. Como se eu fosse cego, como se eu fosse menor. Nenhum deles se dá ao trabalho de me olhar bem nos olhos e ouvir o que tenho a dizer (LEMINSKI, 1985).

O adolescente se sente ambivalente: nega a infância e procura um status de adulto.

Essa situação constitui em essência o processo psíquico pelo qual passa o adolescente. No vértice dessa dificuldade surgiu a expressão “crise adolescente”, uma, entre outras crises vitais necessárias para a evolução de uma nova estruturação do indivíduo. A Antropologia descreve-a como semelhante ao “ritual de passagem”, onde há expectativas de cumprimento de tarefas necessárias para a aceitação no mundo adulto (ERICKSON, 1976, 1987).

A partir de Stanley Hall (1904) considerado o pai do estudo sobre a adolescência, as pesquisas mais recentes polarizam a concepção de identidade tida como um conjunto original de características fixas e imutáveis para o polo oposto propondo uma concepção cultural de identidade como o resultado de uma construção cultural e social produzida pela linguagem.

Assim sendo, a identidade do sujeito sociológico é fragmentada e mutável, construída pela história de vida e na interação com outras pessoas significativas.

Na inter-relação entre essas pessoas significativas serão mediados os princípios, as crenças e os valores.

Aberastury, (1978) psicanalista argentina, é considerada uma teórica clássica nos estudos sobre a adolescência. Pontuou que as dificuldades desenvolvimentistas dessa fase se concentram na elaboração de três lutos na vivência de perdas fundamentais: a perda do corpo infantil; a perda dos pais infantis e a perda do sexo infantil. Embora essa vivência constitua a normalidade na adolescência caracteriza o que denominou a crise da adolescência.

Outeiral (1994, p. 68) na atualidade, é outro teórico da adolescência que contribui para as nossas reflexões quando afirma: “o novo corpo é habitado por uma nova mente. O adolescente recebe influências e se funde com os seus pares, personagens do mundo intelectual, artístico, esportivo, político, aqueles heróis fantasiados, os professores significativos e figuras parentais, todos importantes alvos de identificações”. Surge alguém novo, com rupturas na sua história passada, mas que sem dúvida estão inscritas na sua biografia. Portanto, a identidade de um sujeito é constituída por tudo o que viveu no seu íntimo tanto quanto no contexto histórico da sua cultura. Esse processo não é estático, mas é dinâmico e continua ao longo da vida.

Woodward (2002) pontua que a identidade é fundamentalmente relacional, marcada pela diferença que envolve aspectos simbólicos, sociais e materiais. Assim sendo, é impossível definir similaridades entre duas pessoas ou dois grupos, porque o que as

sustenta é a diferença. Num estudo de caso a história de vida pode possibilitar ao pesquisador a tentativa de explicar porque as pessoas assumem determinadas posições de identidade e identificação. Partindo desse pressuposto de que a identidade é múltipla (WOODWARD, 2002), é difícil caracterizar um perfil das pessoas com AH/SD. Uma das facetas afeta as demais, além de que as diferentes oportunidades do contexto social e das histórias de vida impossibilitam a identificação em relação a gênero, etnia, classe social, e outras possíveis posições do sujeito diante da realidade e dos obstáculos que a sociedade lhes apresenta. Como já afirmamos, a sociedade tem limitações para lidar com adolescentes com AH/SD. Há uma superposição de dificuldades em relação à crise normal da adolescência nos âmbitos familiar, escolar e social que não aceitam, não reconhecem e não valorizam essas diferenças (FLEITH, 2007b).

O que ocorre, na verdade, é um distanciamento entre a teoria psicológica e as abstrações sobre a realidade descrita nos livros e os fenômenos vivenciados pelo adolescente. Enquanto discutimos o tema cientificamente, o adolescente vive o fenômeno. É difícil encontrar o limite e o ponto de equilíbrio entre o pensamento racional do cientista e o desejo do educador em encontrar empaticamente o adolescente.

Se o rito de passagem do adolescente é complexo, aqueles com AH/SD enfrentam maiores dificuldades ainda pela representação cultural ambivalente apresentada pela sociedade e a pela mídia. A escola privilegia o estudante tido como normal e preconiza o ideal da homogeneidade dirigindo o esforço pedagógico somente para essa massa crítica.

O estudante que se destaca na sala de aula por altas habilidades é um desafio para o poder e o saber do professor. Pode representar inclusive, uma ameaça à sua identidade e à sua segurança, no seu posto de representante hierárquico de autoridade escolar. Essa percepção que o estudante com AH/SD vem verificando desde o início da vida escolar, acentua a conscientização da diferença e pode minar a reedição sadia de sua identidade.

Bronfenbrenner (2002) salienta a importância dos modelos das díades relacionais do microsistema nas transições ecológicas subsequentes. Os adolescentes desenvolvem sua história de vida identificando-se com os modelos oferecidos no microsistema, seguidos pelos oferecidos pelos professores, pelos pais das outras crianças e mesmo amigos mais velhos, experimentando e escolhendo modelos

identificatórios.

A partir da adolescência irão rever esses modelos no exossistema e macrosistema para se integrarem nos novos papéis sociais. Descobrem que pensam diferente de seus pais em muitas coisas e se dão conta de que o corpo mudou muito; na fantasia infantil, sempre pensaram em ser bailarina ou bombeiro e agora pensam em se profissionalizar na área da Saúde ou da Comunicação.

Entretanto, ainda permanece parte da realidade fantasiosa que não procura dar maior importância a fatores concretos como cursos de formação e oportunidades de trabalho na sociedade atual. Preocupam-se com a realização financeira, influenciados pela mídia da sociedade consumista, sem perder de vista a satisfação pessoal.

Ciampa (1987) apresenta uma concepção de identidade psicossocial destacando a dimensão de processo. Afirma que a identidade tem o caráter de metamorfose, pois está em constante mudança. Ela se apresenta estática, como não metamorfose e escamoteia sua dinâmica real de permanente transformação (como a passagem da infância para a adolescência), no surgimento de oportunidades sociais e de acesso a bens culturais, como a possibilidade de viajar, aprender uma língua estrangeira ou fazer um curso superior, ou de pós-graduação no exterior. Para esclarecer melhor este aspecto, o autor utiliza o poema de João Cabral de Melo Neto, “Morte e Vida Severina” demonstrando que ao dar nome a alguém, torno esse alguém determinado e substantivo.

### 2.5.1 Papéis sócio-sexuais de gênero

Se a Biologia se encarrega do sexo genético e das diferenças anatômico-fisiológicas da sexualidade, a cultura constrói o sexo de gênero, com os valores, normas, crenças e estereótipos que caracterizam o masculino e o feminino. A criança imediatamente após o nascimento é inserida no universo simbólico sociocultural da sua constelação familiar e inicia a construção da sua identidade. Leva no bojo a consciência de ser menino ou menina e segue com a aprendizagem dos papéis sócios sexuais que a sociedade espera para o masculino e o feminino. Essa aprendizagem se confunde com a sua história de vida (CORREIA, 1999).

A identidade sexual (a consciência íntima de ser menino ou menina) surge por volta dos três ou quatro anos. Inicialmente, a sexualidade e o comportamento de gênero é

um universo a conhecer. Na medida em que cresce e se desenvolve, esse mundo passa a ser um universo a investigar. Na fase da adolescência é o mundo infinito de um universo a conquistar (CORREIA, 1999).

O gênero determina os jeitos de viver a sexualidade no universo do masculino e do feminino. A educação familiar faz cumprir o seu mandato, no papel da manutenção dos estereótipos e mitos sobre a feminilidade e a masculinidade, depois seguidos pela escola. A escola como instituição sub-rogada da sociedade, recebe o legado da discriminação e do preconceito que exclui as diferenças e os diferentes. É, pois, na escola que a criança toma consciência e aprende o significado de ser “eficiente” ou “diferente”. Os apelidos não poupam nem os deficientes e nem aqueles que se sobressaem e podem chegar até a vida adulta. A tarefa da ressignificação das suas experiências negativas faz parte de um sofrido processo de conscientização. Terá que lutar pela igualdade sempre que a diferença a discrimine; e a lutar pela diferença sempre que a igualdade a descaracterize. O adolescente, para definir o futuro precisa não só definir quem ser, mas definir o que fazer, e fundamentalmente, quem não ser. Entrelaça vivências e experiências num processo dinâmico e carrega as marcas e os sofrimentos entre o real e o ideal.

### 2.5.2 O Adolescente e a identificação grupal

O grupo é considerado pelos teóricos que estudam a adolescência, como a melhor modalidade de abordagem da subjetividade (OUTEIRAL, 1994). O trabalho de grupo move uma equivalência com o trabalho de análise, embora não seja a análise o que se pretenda nessa prática, mas apenas a decifração de algumas demandas e *acting-outs* de alguns adolescentes.

O adolescente busca a identificação no grupo de iguais e, em função disso, para a coleta de dados decidimos utilizar o procedimento do grupo de reflexão em oficinas educativas com técnicas psicodramáticas. Assim sendo, as oficinas educativas na modalidade de grupo de reflexão seguiram os passos de uma sessão psicodramática em grupo, do grupo e pelo grupo, envolvendo três momentos sucessivos: o aquecimento, a representação propriamente dita e o compartilhamento.

Por outro lado, as técnicas psicodramáticas, com a representação por meio do “como-se”, oferecem a oportunidade de testar previamente atitudes e reações frente

a eventuais emergentes grupais. O devir permite o confronto com as vicissitudes da tarefa, sem a sobrecarga ansiogênica da realidade factual.

Osório (2002) tem empregado essa técnica nos programas de Educação Médica Continuada. Comenta que prefere designar Grupo de Reflexão, ao invés da denominação baseada em Dellarossa (1979), psicanalista argentino, muito ligado à prática da Psicoterapia Analítica de Grupo. Trata-se de uma técnica grupal que, como o próprio nome indica, visa a induzir que os integrantes do grupo desenvolvam a capacidade de refletir acerca dos fenômenos relacionais reais e/ou inconscientes. A capacidade para a reflexão implica simultânea desenvoltura das capacidades para perceber, sentir, pensar, agir e, especialmente, aprender a aprender. Os grupos de reflexão podem ser utilizados em diversas áreas, como a Educação, a Pedagogia, as vivências familiares, recursos humanos e instituições, dentre outras.

No âmbito desse trabalho, alguns conceitos psicanalíticos são utilizados em função da necessidade de compreensão da subjetividade do adolescente, como o conceito de transferência, menos enquanto repetição de um laço a uma pessoa e mais como um laço ao significante que, dirigido ao Outro/analista, carrega uma significação, um saber inconsciente, tal como acontece com o sintoma.

Para melhor delimitá-la, Lacan no Seminário XI (1979), Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1979/1995), formula a noção de sujeito suposto saber, inédita em Freud. Afirma que o conceito de transferência “é determinado pela função que tem numa práxis” (p.120) e “nenhuma práxis mais do que a análise é orientada para aquilo que, no coração da experiência, é o núcleo do real” (p.55). Ancora a definição de transferência na função do Sujeito Suposto Saber, que surge como uma consequência estrutural do dispositivo da análise: situação em que alguém se submete à regra fundamental da Psicanálise, ou seja, à associação livre.

A função do Sujeito Suposto Saber emerge quando, obedecendo aos princípios próprios da linguagem, o que é falado retorna ao sujeito com uma nova significação, cuja prerrogativa é do ouvinte. Assim, ao falar para o Outro, o que é dito adquire outro sentido. A transferência surge então como fruto desse endereçamento, e é deste lugar que o analista pode atuar para mover significações cristalizadas (sintoma) e assim operar.

Dentre as contribuições clínicas da Psicanálise, pensamos que o trabalho com a transferência ganha, nos grupos de reflexão, um lugar privilegiado e fundamental. Assim, como diz Miller (1997), a transferência é a atualização da realidade do

inconsciente do Outro que constitui o sujeito enquanto rede de significantes que orientam o seu desejo. Como já observava Freud, trata-se da instauração de um lugar (dimensão do simbólico), lugar de autoridade como definiu na sua conferência sobre transferência (Freud, In: Obras completas (1932), Introdução à Psicanálise (1916-1917) v. XII e v. XIII; observações sobre o amor de transferência (1915) v. X, p. 289).

### 2.5.3 O Eu e o Outro, identidade e autoconceito

Antropólogos, psicanalistas e educadores (BRANDÃO, 1986; BOCK *et al*, 2002; GREEN, 1981; CIAMPA, 1987; OUTEIRAL, 1994; ERIKSON, 1976; GOFFMAN, 1982; CORREIA, 1987a, 1987b; 1999, entre outros, reconhecem que a construção da identidade parte da consciência do eu separado de outros eus, no momento em que o sujeito se diferencia e se reconhece. Essas propriedades (constância, continuidade, e reconhecimento), descrevem um determinado momento da identidade do sujeito, mas não são capazes de acompanhar o processo de sua produção e de sua transformação.

No dizer de Correia (1987a; 1987b; 1999), entre outros, a criança inicia a consciência do eu com a percepção do seu ser separado do outro nas relações parentais, instigada pela curiosidade que conduz a atividade infantil. A memória registra a vivência de fatos e situações significativas, tanto as positivas quanto as negativas. A criança inicia a investigação sobre o mundo que a rodeia e procura um lugar e um significado para sua presença na família. Em seu debate com o mundo, busca a verdade de si mesma, e sua grande tarefa é construir a identidade. Mesmo antes de constituir-se como ser-de-fala já está inserida no simbólico, aonde irá construir a estrutura do eu, sua única morada na vida.

Como a identidade de uma pessoa está ligada à sua história de vida, é inegável a influência no processo das vivências nas relações parentais e nas díades formadas no microssistema. As identificações formam outras díades num processo simbiótico, onde o sujeito não diferencia o eu - sujeito e o eu - objeto e o eu e o outro - como me vejo, como sou visto e como vejo o outro. A consciência do eu está estabelecida em torno de três anos de idade, quando diante do espelho começa a perceber a sua identidade (CORREIA, 1987b, 1999), entre outros.

A consciência do eu é o centro da construção da identidade onde o sujeito tem a



tarefa de responder aos questionamentos iniciados anteriormente e que acompanham a sua história de vida. A Psicologia constituiu o conceito de identidade para compreendermos o processo de produção do sujeito, que lhe permite se apresentar ao mundo e se reconhecer como alguém único.

É um processo de construção permanente, em contínua transformação, desde o nascimento e durante toda a vida. Nessa mudança, o novo – quem é agora – funde-se com o velho – quem foi ontem, e projeta-se no quem desejo ser no futuro. É este o fio condutor que tece a trama da história de vida de cada um. Na aparência, é difícil discernir por trás do que se apresenta no presente, o que vem do passado e o que se projeta para o futuro. Um olhar atento, mais além das aparências, pode conseguir perceber o antigo presente no novo e fundamentar o autoconceito.

O fio condutor da história de cada um, mesmo que na aparência, seja difícil discernir, por exemplo, está presente, por trás do pai extremamente severo de hoje o adolescente rebelde. Por trás das aparências e dos preconceitos é possível perceber que o antigo está no novo. Algumas vezes esse processo de mudança ocorre de modo intenso, confuso e com muita angústia e dor. É quando podemos falar de crise de identidade. São momentos ou períodos importantes com maior ou menor grau de consciência dessa crise, como ocorre quando busca redefinir ou ratificar seu modo de ser e estar no mundo, isto é, sua identidade para si mesmo e para os outros.

Nesse processo de diferenciação, as figuras significativas que surgem no relacionamento afetivo familiar e social funcionam como modelos de identificação. O sujeito vai se apropriando de algumas características para a construção da sua identidade: o que eu sou e o que quero ser. Sendo o que quero ser – no futuro – já está presente no que é - no presente. O conjunto de experiências ao longo da história de vida permite a cada um ir construindo o seu próprio modelo do que pretende ser no futuro, como homem ou mulher, como profissional, como cidadão – seu Projeto de Vida.

O sujeito compõe um amálgama de características embarcado por intensa turbulência interna, correspondente “às mudanças do corpo que correspondem a mudanças em sua subjetividade” (OUTEIRAL, 1994). Várias pessoas, mulheres ou homens que foram importantes para ele, pais, professores, heróis de romances da literatura, são modelos com os quais o sujeito se identifica e vai procurando construir sua identidade. Como a história de vida vai se desenvolvendo com experiências com

novas pessoas, esse modelo pode ser alterado.

Assim sendo, não temos controle sobre as figuras de identificação que atuam sobre o sujeito, mas as figuras parentais que compõem o microsistema de cada sujeito representam um papel fundamental na construção da identidade e na história de vida do adolescente. Surgem questionamentos: alguém é sempre igual a si mesmo? Há a possibilidade de mudança de identidade? Essas questões colocam em destaque a ideia fundamental de que a identidade é algo mutável, em permanente transformação.

Na adolescência, o Ser do ser superdotado e não superdotado vai se constituir numa síntese do sujeito funcional (passado, presente e futuro), que vai influenciar toda a ação da vida adulta, transcendendo a dimensão da determinação biológica e buscando uma adequação social que permitirá transformar o mundo.

O interesse e a investigação sobre o autoconceito, segundo Sherif (1972) estavam no domínio da Psicologia e da Sociologia, no período compreendido entre 1890 e 1940, período da prevalência da Psicologia Comportamental de Wundt e Watson (BURNS, 1986). É nesse contexto, dominado por concepções monolíticas, que a perspectiva de William James acerca do eu, ressurgiu com a sua proposta de analisar o autoconceito de um ponto de vista psicológico.

Assim, em 1890, William James procura se afastar das posições filosóficas anteriormente assumidas e apresenta sua obra emblemática *The principles of psychology*, um modelo que poderemos considerar atual (L'ECUYER, 1978). Identifica quatro componentes no autoconceito, denominados: self espiritual, material, social e corporal, em importância decrescente. Para a autoestima do indivíduo, propõe uma estrutura multidimensional e hierárquica para o conceito de si. Realça sua natureza eminentemente social, seja no nível estrutural, seja no nível dinâmico, prefigurando os estudos da dimensão social do eu, no âmbito do interacionismo simbólico (BURNS, 1986). Para este autor, o eu de um indivíduo estaria dividido em *The I* e *The me*, sendo o primeiro *The I*, o eu enquanto conhecedor, isto é, o aspecto do eu que organizaria e interpretaria, de forma subjetiva, a experiência do indivíduo (eu-como-sujeito), enquanto que o segundo, *The me*, representaria o eu enquanto conhecido (eu-como-objeto), que seriam constituídas pelas características materiais (corpo, família, bens), pelas características espirituais (estados de consciência, faculdades psíquicas) e pelas características sociais (relações, papéis, personalidade), características que

conferem ao sujeito a sua individualidade (MARSH; SHAVELSON, 1985).

William James também influenciou, de alguma forma, o ressurgir do interesse pelo autoconceito por James Mark Baldwin, que acentuou a perspectiva interacionista no desenvolvimento do Eu. Para ele, o Eu e o Outro nasceram juntos (BYRNE, 1986). Entre os autores que se interessaram pelos aspectos ligados à interação social no desenvolvimento do Eu, podemos referir, também, os sociólogos Cooley e Mead. O primeiro destes sociólogos - Cooley, que foi bastante influenciado por Baldwin, refere-se ao caráter dialético da vida social para sublinhar que o indivíduo e o grupo são dois aspectos de uma mesma realidade, pois as “pessoas e os grupos só existem uns para os outros na medida em que são concebidas na mente, por isso as suas interações apenas têm lugar na mente” (ANGELL e COLLEY, 1992, p.379).

Esta ideia de que é apenas na mente que ocorre a diferenciação entre o Eu e o Outro não é partilhada por Mead, “*mind arising in communication*” – a mente é decorrente da comunicação, enquanto que para Cooley, com um ponto de vista totalmente oposto, “*communication arising within mind*”- a comunicação é decorrente da mente, isto é, surge na mente (L'ECUYER, 1978, p.80).

Ao introduzir a noção de interação simbólica, para explicar de que forma o ser humano atribui significado à comunicação partilhada com outrem, Mead acentua ainda mais o papel da interação na construção da identidade do sujeito (BURNS, 1982). Propõe, assim, a noção de *role-taking*, que se define como a capacidade que o indivíduo vai adquirindo para se colocar, mentalmente, no papel dos outros, à medida que com eles interage (*id. ibid.*).

Assim, seria através dessa interação que se desenrolaria todo o desenvolvimento e construção do Eu (que para Mead é uma estrutura social) como resultante das relações pessoais que o indivíduo mantém dentro do processo de experiência e atividades sociais. Esta estrutura social, fruto da interação social, é particularmente semelhante ao aspecto social da faceta *The Me* em William James, o social me, que sublinha a importância das reações dos outros na percepção que o indivíduo tem de si próprio (BURNS, 1986). Em suma, o autoconceito de um indivíduo, embora seja influenciado pela comunidade na qual o sujeito vive, é, essencialmente, uma decisão pessoal, o que faz com que não seja previsível (MARSH; SHAVELSON, 1985).

Assim, percebemos que a origem social do autoconceito, e sua importância para o funcionamento é o bem-estar do indivíduo, e do seu papel central, enquanto regulador e mediador do comportamento, percepções e expectativas pessoais.

#### 2.5.4 O Autoconceito como constructo

Gecas (1982, p. 152) em sua definição, afirma que “o autoconceito é o conceito que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral”. Já Serra (1986) refere que o autoconceito é um constructo psicológico que permite ter a noção da identidade da pessoa e da sua coerência e consistência. E acrescenta que é um constructo teórico que:

- esclarece sobre a forma como um indivíduo interage com os outros e lida com áreas respeitando as suas necessidades e motivações;
- leva a perceber aspectos do autocontrole, porque certas emoções surgem em determinados contextos ou porque é que uma pessoa inibe ou desenvolve determinado comportamento;
- permite compreender a continuidade e a coerência do comportamento humano ao longo do tempo.

Ainda no preâmbulo da definição do autoconceito geral, Burns (1986) refere que uma vasta gama de designações (autoimagem, autodescrição, autoestima, etc.) tem vindo a ser utilizada para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si, contudo, em sua opinião, estes termos são designações excessivamente estáticas para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o autoconceito, o qual, na sua perspectiva, engloba uma descrição individual de si própria (enquanto autoimagem) e uma dimensão avaliativa (autoestima).

Admitindo estas deficiências terminológicas e a grande multiplicidade de conceitos, Shavelson e Bolus (1982) apresentam uma definição operacional na qual entendem que o autoconceito se poderá definir como um constructo hipotético, cujo conteúdo seria a percepção que um indivíduo tem do seu Eu, percepção essa que se formaria por intermédio de interações estabelecidas com os outros significativos, bem como através das atribuições do seu próprio comportamento.

Para além do aspecto salientado na definição estrutural proposta por Shavelson e Bolus (1982), o autoconceito tem determinadas características que, na opinião destes mesmos autores, são fundamentais para uma definição mais precisa. Assim, o autoconceito possui múltiplas facetas, é estável, avaliativo, diferenciável, e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente.

A estabilidade que se observa no topo da hierarquia, ou seja, quando o autoconceito é encarado na sua globalidade, diminui à medida que as suas facetas se tornam

mais diferenciadas, mais específicas de uma determinada situação.

O aspecto avaliativo do autoconceito permite que o indivíduo se autoavaleie, o que lhe possibilita a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos em face de uma determinada situação, averiguando quais são os mais adequados e daí retirar informação que lhe seja útil em novas situações (*id. ibid.*).

No que se refere ao aspecto organizativo do autoconceito, e de acordo com Shavelson e Bolus (1982), o indivíduo, ao receber informação acerca de si próprio, vai estabelecer categorias que se refletem nas diferentes facetas, tornando o autoconceito multifacetado, ou multidimensional. O autoconceito possui, assim, uma organização hierárquica das suas diferentes facetas. Isto é: as diferentes percepções que o indivíduo tem de si próprio vão sendo orientadas a partir da base da hierarquia, onde se encontram as facetas mais diferenciadas, para o seu topo, onde se encontra o autoconceito geral.

Relativamente ao aspecto desenvolvimentista do autoconceito, Marsh e Shavelson (1985) consideram que este se torna cada vez mais específico e diferenciado à medida que a idade avança. Um último aspecto, referido pelos autores, é que o autoconceito é diferenciável, isto é, o autoconceito pode facilmente diferenciar-se de outras variáveis (por exemplo, estado de saúde) permitindo compará-las entre si, de forma a averiguar possíveis relações.

Na opinião de Byrne (1986), entre outros autores, uma das razões dos progressos verificados, nas últimas décadas, no que concerne ao desenvolvimento da investigação científica no autoconceito, se prende com o aparecimento deste modelo hierárquico e multidimensional. Contudo, referem que, neste novo modelo, as ligações do autoconceito geral com as restantes facetas, são bastante complexas, salientando-se a relação com os pais, à qual estão ligados, quer o autoconceito não escolar, quer os autoconceitos escolares. Consideram assim existir um autoconceito académico e um autoconceito não académico. Numa cadeia interligada, verificamos que ao autoconceito académico se encontram ligadas áreas muito específicas como a Geografia, a Matemática, a História, entre outras.

Por seu lado o autoconceito não académico pode ainda ser dividido, tal como o faz Serra (1986), em autoconceito físico (aptidões e aparência física).

Os vários teóricos referem-se ao autoconceito como sendo a imagem que fazemos de nós mesmos, às crenças e atitudes internas que temos a nosso próprio respeito, sendo altamente influenciado pela percepção que temos dos outros sobre nós.

Assim sendo, significa as várias visões do si mesmo, incluindo os vários papéis que assumimos e os atributos que fazem parte da nossa vida.

O autoconceito exerce um papel fundamental no processo de construção da identidade. Duas condições externas são importantes nesse processo: a segurança psicológica de ser aceito como ele é - sujeito singular e único - e a compreensão empática, quando é visto a partir do seu próprio ponto de vista e assim aceita e compreendida.

Se considerarmos que o significado do termo autoconceito tem variado em função do quadro de referência dos autores, é fácil concluir que a investigação teórica, nesta área se caracteriza por uma grande imprecisão da terminologia e discordância das definições. Contudo, Byrne (1986) refere que apesar da literatura não revelar uma definição operacional clara, concisa e universalmente aceite, existe certa concordância em torno da definição geral do autoconceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si.

Dentre os muitos conceitos disponíveis por diferentes autores apresento a seguir alguns deles citados em Virgolim *et al* (1999, p.22):

Autoconceito consiste em crenças que o indivíduo tem a respeito de si mesmo, nos quais ele baseia suas expectativas e, à luz desses, os seus atos e realizações (PERES, 1966, p.22).

Autoconceito é composto por todas as crenças e atitudes que o indivíduo mantém sobre si mesmo, e que determinam quem você é, e o que pensa que é, e o que você pensa que pode se tornar (CANFIELD; WELLS, 1976, p.22).

Autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma e que passa a vida tentando manter e melhorar. Ele é formado pelas crenças e atitudes que a pessoa tem a respeito de si próprio, sendo altamente influenciado pela sua percepção do que os outros pensam dela. Constitui um determinante importante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar (ALENCAR, 1993, p. 22).

Autoconceito se refere a quem e o que, conscientemente e inconscientemente achamos que somos – nossas características físicas e psicológicas, nossos pontos positivos e negativos, e, acima de tudo, nossa autoestima. A autoestima é a disposição para experimentar a si mesmo como alguém competente para lidar com os desafios básicos da vida e ser merecedor de felicidade (BRANDEN, 1991, p.22).

Observamos que todos os conceitos possuem uma linha condutora única, embora ressaltem as percepções, valores, olhares, amores, reprimendas, pensamentos e atitudes que, por ser determinantes num momento, desencadeiam as atitudes e

comportamentos em relação a si mesmo, em relação aos outros e ao mundo. Utilizamos neste estudo o conceito de Branden (1991) por considerá-lo mais completo e abrangente, incluindo a autoestima, a competência e a auto eficácia e uma positividade da vida e do ser merecedor de felicidade.

Como podemos perceber pelas exposições teóricas, o autoconceito se constrói desde os primeiros anos da criança (microsistema) e acompanha o processo de desenvolvimento durante todas as etapas da vida emergindo a partir das aprendizagens que realiza na interação com as outras pessoas e o que introjeta sobre o que os outros dizem sobre ela, como qualidades e defeitos que são percebidos e comunicados. Assim sendo, a pesquisadora apresenta um autoconceito ecológico, em consonância com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, em que o desenvolvimento humano depende dos sistemas ecológicos e vivencia inúmeras transições ecológicas, numa construção que se prolonga na trajetória da vida, levando diante das novas oportunidades tudo o que carregou no bojo das “bonecas russas”, para ressignificar o seu autoconceito, agora reeditado.

Na vivência do processo da adolescência, o jovem passa pelas modificações fisiológicas da puberdade e se soma às vivências e relações escolares, com os comentários verbais e percepções de novos amigos, incluindo as expectativas do seu papel de gênero e de sua forma de ser. Alguns rótulos, tidos pelo adolescente com AH/SD como verdades absolutas, que os levam ao sofrimento psíquico e a questionamentos, são negados, ou aceitos sem questionar.

Teoricamente, essa avaliação pode acontecer tanto nas relações e atitudes de rejeição como nas de superproteção, que distorcem a realidade e não permitem o desenvolvimento do discernimento e da autocrítica de forma adequada. O autoconceito vai passar por uma reedição a partir do início das manifestações da puberdade e da adolescência, promovendo a oportunidade de reflexão. Nessa fase da vida, o adolescente está enfrentando, na maioria das vezes, problemas pessoais, conflitos e frustrações, quiçá infelizmente, como a sina de crianças e adolescentes que diariamente são massacrados pelo sistema educacional tradicional e repressivo. Esses sentimentos só podem ser alterados se passaram para a consciência e forem reelaborados. Como o autoconceito é fundamental para a tomada de qualquer decisão frente ao futuro, uma atitude distorcida sobre si mesmo pode tolher o desenvolvimento das potencialidades. Os professores exercem grande influência na

constituição do autoconceito e na formação da personalidade. As primeiras impressões recebidas na vida são as mais fortes e as mais ricas em consequências. Ficam indelevelmente gravadas como imagens no psiquismo e assim permanecem durante grandes períodos da vida, às vezes para sempre. Para provocar a alteração do autoconceito devemos torná-lo consciente das sensações, dos sentimentos e ideias que compõem esse núcleo de conteúdos latentes.

Esses conteúdos com forte carga afetiva constituem a subjetividade de cada pessoa, e estando em estado latente, necessitam passar a manifestos e ser alvo de um trabalho de ressignificações. Em suas palavras: viver conscientemente significa querer estar consciente de tudo o que diz respeito as nossas ações, nossos propósitos, valores e objetivos, ao máximo de nossa capacidade, qualquer que ela seja, e comportar-nos de acordo com aquilo que vemos e conhecemos (BRANDEN, 1991, p. 98).

A autoconsciência é um processo que demora a se configurar no desenvolvimento do estudante adolescente, pois enquanto a construímos, aprendemos. Até os três anos, quase tudo fica no nível do inconsciente; a partir de três ou quatro anos, ocorre um movimento significativo em termos de consciência de si próprio, quando ela passa a utilizar o pronome eu. Até então podemos observar a criança utilizar o pronome ela para referir-se a si mesma, imitando como é referida pelos outros.

Segundo Alencar e Virgolim (1999), ao ingressar na escola o estudante adolescente já carrega consigo conceitos sobre ele mesmo, aos quais vai agregando as novas percepções advindas desse novo contexto social. A construção de um autoconceito consistente e positivo, portanto, também é tarefa da família e da escola e um aspecto importante para a formação da personalidade. Conscientemente ou não, os pais e professores influenciam na formação do autoconceito dos adolescentes.

Com base em todas essas considerações teóricas um autoconceito saudável e positivo é fundamental para que as potencialidades possam vir a se desenvolver e embasem as ações de um futuro pessoal e profissional produtivo.

A literatura corrente que trata da educação inclusiva, enfatiza que existe uma significativa relação entre o que o educando é capaz de elaborar nas diversas fases do desenvolvimento e da construção da sua história de vida. Novas aprendizagens mantêm estreita ligação com os conhecimentos anteriores do estudante adolescente e os educadores, que representaram figuras significativas, enquanto mediadores do conhecimento. Trazem ao contexto da relação pedagógica compreensões e



elaborações próprias, pois as interpretações dos professores contribuem no processo da construção saudável do autoconceito. Dessa forma, é importante que o estudante adolescente tenha consciência do seu próprio autoconceito, pois sabemos que é um processo que se aprende no decorrer do desenvolvimento e a atitude de viver conscientemente é um dos pilares que constituem a nossa autoestima.

Em suas palavras:

...viver conscientemente significa querer estar ciente de tudo o que diz respeito a nossas ações, nossos propósitos, valores e objetivos – ao máximo de nossa capacidade, qualquer que ela seja – e comportar-nos de acordo com aquilo que vemos e conhecemos (BRANDEN, 1991, p.98).

## 2.6 O ADOLESCENTE SUPERDOTADO É DIFERENTE

Sentindo-se diferentes e assim sendo vistos, os adolescentes com AH/SD ainda são alvo de mitos e preconceitos presentes na sociedade, situação que provoca intenso sofrimento psíquico. Pérez (2002) localiza a origem do sentimento de amor/ódio desde o Renascimento, quando as pessoas que se destacavam por suas habilidades superiores eram motivo de curiosidade, independentemente de quando, ou em que campo do conhecimento o ser humano se destacava. Dependendo do ambiente sociocultural, desde aquela época ocorre um movimento ambivalente de reação, seja de interesse, seja de aceitação, desconfiança, ou antipatia. Desse modo, uma parcela de adolescentes com AH/SD constrói na infância um autoconceito distorcido, vindo a confirmar no imaginário social as crenças, mitos e estereótipos. Entendemos por mito uma "representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos" (RUSS, 1994, p.187).

Os mitos representam uma tentativa de compreensão, mas em função da ignorância, constroem concepções errôneas e equivocadas. Surgem em determinadas circunstâncias históricas e socioculturais para explicar, de forma ilusória, alguns mistérios de natureza física, ou sobrenatural. Aceitos pelas pessoas como 'verdades', influenciam de maneira significativa o comportamento. Utilizados pelo senso comum, acabam se transformando em preconceitos e transmitidos de geração a geração pelo imaginário social.

Em função disso, segundo Pérez (2003, p.47):

É necessário (re) construir a imagem que se tem da Pessoa com Altas Habilidades, baseada nas crenças e mitos que povoam o imaginário popular, nos estereótipos de 'aluno nota 10 em tudo', 'pessoa insociável', 'pessoa egocêntrica ou egoísta', 'gênio', 'riqueza do país e na suposta proveniência de classes socioeconômicas privilegiadas, entre outros.

Nesta pesquisa-intervenção a Psicanálise se faz presente subliminarmente, como referencial teórico para pensar sobre o processo psíquico da adolescência e suas implicações específicas com relação ao social, o que também remete à função desempenhada pelos grupos nesse processo. Entendemos que a adolescência envolve um novo encontro com o Outro da cultura, que exige um trabalho subjetivo por parte do jovem de reconhecimento do seu lugar e das suas possibilidades de ação no universo social do qual faz parte. O Outro na adolescência é uma questão fundamental, como observa Alberti (1990), pois o trabalho da adolescência se inscreve na elaboração do binômio alienação-separação frente ao Outro, que coincide com a elaboração da falta no Outro, ou seja, da condição de separação inevitável à subjetivação humana.

Tal trabalho, por outro lado, implica suportar o fato humano de que somos necessariamente alienados ao Outro (simbólico), mas podemos tirar consequências absolutamente singulares desta alienação e assim nos servir dela. Isto se refletirá obviamente na transferência do adolescente à psicóloga-pesquisadora, que oscila entre ocupar o lugar de um Outro a quem ele está alienado (professor, pai, mãe, por exemplo), o que é muitas vezes demandado explicitamente, e um Outro frente com quem ele pode e deve se posicionar de maneira singular, apropriando-se daquilo que justamente o constitui.

Nos grupos de reflexão, pelas condições que o próprio dispositivo coloca ao ser aplicado em contextos institucionais, é interessante observar o investimento transferencial dirigido aos coordenadores justamente como a expressão deste encontro inovador com o Outro que se dá na adolescência.

O Outro a quem dirigem questões sobre si e sobre o mundo. "O que você acha de nós?" (pergunta dos participantes da pesquisa, logo no primeiro encontro do grupo de reflexão). Assim, retomamos a definição lacaniana da transferência dirigida à psicóloga-pesquisadora no lugar do suposto saber, enquanto promessa de significação, transferência do sem sentido à busca de significação (MILLER, 1997). Sentido este que só pode ser dado pelo próprio sujeito que o demanda, seja

individualmente, seja em grupo. Como nesta modalidade de pesquisa não ficamos isentas, da mesma forma, fomos intensamente investigadas pelos participantes da pesquisa com “ensaios de pareceres e diagnósticos psicológicos”:

- Acho que ela também tem os três anéis...

Não há um perfil único de pessoas com AH/SD, e da mesma forma também não há um perfil de adolescentes com altas habilidades. O desenvolvimento da personalidade é construído com bases genéticas e influências de fatores ambientais, assim como qualquer outra pessoa. Em cada personalidade estão presentes todas as dificuldades e conflitos da adolescência, acrescidas das características de AH/SD.

Vygotsky (1984, p. 233) enriquece o estudo quando afirma que essa população é heterogênea como qualquer outra população, e que “[...] a superdotação geral distribuída em todos os aspectos da personalidade de forma uniforme não existe”. As crianças superdotadas pensam e sentem de forma diferente das demais e assim continuam nos adolescentes. Desde muito pequenas sabem como manter a atenção dos adultos e distinguir entre o bem e o mal. Em geral apresentam uma alta capacidade intelectual e de comunicação, grande criatividade e são originais. Possuem uma fina sensibilidade, são competitivos e independentes, assim como muito determinados para superar obstáculos. Entretanto, quando o superdotado não é reconhecido como tal, não se levam em conta as suas necessidades especiais, tanto educativas como psicológicas e não se encontram em ambientes que lhes permitam desenvolver todo o seu potencial, podem apresentar desajustes, problemas de fracasso escolar ou a busca do isolamento social e intelectual. Como o fenômeno está recheado de mitos e estereótipos provocam nos pais e profissionais muitas dúvidas sobre como tratar desses jovens. Dessa situação decorre a importância da família e da escola no desenvolvimento dos superdotados. Tendo a tarefa de compor a sua identidade o adolescente com AH/SD tem que encontrar seus próprios modelos, porque a nossa sociedade é carente de referências construtivas e saudáveis. Essa situação dificulta a reedição da identidade e, como mecanismo de defesa aprende a ocultar sua condição ou a desenvolver paciência e tolerância com os “outros”, numa tentativa de se tornarem iguais e aceitos.

A estrutura da família patriarcal e a moralidade judaico-cristã repressiva da sociedade ocidental mantiveram a mulher numa posição de subordinação passiva e

distante da expressão ativa na vida social, científica, artística e política.

A representatividade reduzida do gênero feminino entre os estudantes avaliados com AH/SD na Sala de Recursos nos levou a questionar a discriminação da mulher na Ciência, na Educação e na Cultura até o início do movimento de emancipação feminina, a partir da metade do século XX. Uma tese de doutorado defendida por Cruz (CAPES, Banco de Teses, 2007) pesquisou por dez anos (1996-2007) a representação da mulher na Ciência para entender a mulher cientista como fenômeno que se modifica através do tempo e os fatores intervenientes nesse processo de mudança. Entre Ciência e senso comum, a representação da mulher tem se metamorfoseado. Na década de noventa as mulheres cientistas eram entrevistadas pela mídia e enfocavam sua vida doméstica, ressaltando o duplo sentido de pertencimento privado e público. Atualmente têm o mesmo teor das entrevistas com cientistas do sexo masculino, focando apenas o seu trabalho. Entretanto o cientista independente do gênero é apresentado como um ser incomum e superdotado o que reforça o estereótipo já presente no imaginário social. Os adolescentes superdotados questionam: “o que vou fazer como adolescente superdotado? Como vou ser produtivo e explorar minhas habilidades”? Concordamos com eles e fazemos eco às suas preocupações e angústias, pois a experiência nos demonstrou que se não forem orientados e apoiados emocionalmente, as potencialidades poderão se perder!

A busca da ressignificação da identidade leva a uma fase de transição. Uma nova maneira de encarar o mundo exige que o adolescente com AH/SD "passe a limpo" seu psiquismo e reedite sua personalidade. Em busca de si mesmo, questiona, critica e busca novas soluções. Muitas vezes, aparecem exacerbados nessa crise, sendo necessária uma cautela com antecipação de rótulos ou diagnósticos, pois podem aparecer como anormais aos adultos. Tanto é assim, que a psiquiatria clínica não faz diagnóstico definitivo na adolescência, embora com sintomas e evidências, recomenda a observação e o acompanhamento próximo.

Atualmente, de acordo com a Política Nacional (BRASIL, 2008b) os alunos com altas habilidades/superdotação,

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (SEESP, 2008b, p. 9).

Os comportamentos de gênero, com a aceitação e a internalização de uma imagem corporal positiva, integram uma das tarefas desenvolvimentistas da adolescência, elaboradas, muitas vezes, a duras penas. Com muito sofrimento psíquico e nenhuma argumentação real pode demover um adolescente das certezas e sentimentos que acredita possuir como verdadeiros e acredita que os outros têm dele. A representação cultural da PAH/SD é discriminatória e a facilidade no domínio cognitivo leva a associações com figuras depreciativas com apelidos de ‘nerd’, ‘professor Pardal’, ‘cientista louco’, ‘esquisitão’, ‘bicho grilo’. Em relação à imagem corporal, a mídia atual alimenta estereótipos como ‘modelos’ de adolescentes, tanto masculinos como femininos, com a imposição de serem seguidos por todos.

A sensibilidade exacerbada dos indivíduos superdotados é referida por Piechowski (1991), apud Fleith (2007b) como a intensa resposta à estimulação do meio ambiente. Essa superexcitabilidade, segundo o autor, ocorre de cinco maneiras: psicomotora, que é vista como capacidade de ser ativo e enérgico; sensorial, advinda dos sentidos e a admiração do belo; intelectual, avidez pelo conhecimento, compulsão pela leitura; imaginativa, com o uso frequente de metáforas, facilidade para fantasiar e imaginar, pensamento mágico; emocional, tendo como característica a intensidade das emoções.

Como a escola pertence à rede social próxima do adolescente é nesse microsistema que a discriminação e o preconceito que excluem as diferenças e os diferentes vai se manifestar frequentemente. É, pois, na escola que a criança vai tomar consciência e aprende o significado de ser eficiente, ou diferente.

Goffman (2002) possui uma obra clássica sobre o estigma em que concebe como atributos carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas e determinam para o sujeito um destino de exclusão, podendo se perpetuar para a vida toda (BOCK *et ali*, 2002). Os apelidos não poupam nem os deficientes, nem aqueles que se sobressaem e podem chegar até a vida adulta. Podem levar a atitudes de *bullying* e atitudes de violência.

### 2.6.1 Eles pensam e sentem diferentemente

Segundo Fleith (2007b), diversos autores têm chamado a atenção para o fato de que as crianças com AH/SD pensam e sentem de forma diferenciada de seus colegas da mesma faixa etária (HOROWITZ, 1987; ROEPER, 1982; SILVERMAN, 1993a;

WINNER, 1996). Também salientam ser comum ocorrer uma assincronia no desenvolvimento dessas crianças, que podem apresentar uma disparidade entre seu desenvolvimento cognitivo e maturidade física, ou emocional. Não são poucos os casos relatados de desenvolvimento cognitivo avançado e habilidade motora fina pobre, com letra irregular, ou ainda crianças que dominam conceitos complexos em diferentes campos do saber e apresentam atitudes emocionais de idade anteriores (FLEITH, 2007b).

Extremiana (2000) apresenta o termo assincronismo como tendo sido cunhado pelo francês Terrasier, para designar a ocorrência de fenômenos em tempos diferentes. Segundo Pérez (2008, p.64), essa carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado “normal” podem causar problemas de desempenho escolar, desajustes sociais e problemas de personalidade e assim “sentirem-se diferentes dos demais, na sua forma de pensar, sentir ou agir” (SÁNCHEZ e AVILÉS, 2000). Assim sendo,

O assincronismo escolar-social é constatado pela defasagem entre os interesses e assuntos e na profundidade e complexidade que eles têm que abordar na escola. Representa uma carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, que pode ser de nível interno. Essa falta de sincronização é exemplificada em crianças, visto que as mudanças físicas, psicológicas e afetivas, parecem ser mais acentuadas e foram mais estudadas (EXTREMIANA, 2000, p. 68).

Citado por Pérez (2010) no nível de funcionamento interno, Sanchez e Avilés (2000) e Extremiana (2000) assinalam:

- 1- O *assincronismo afetivo-intelectual* apresenta situações em que algumas crianças e adolescentes com AH/SD apresentam em nível de funcionamento interno uma falta de sincronicidade sobre eventos descritos como característicos em determinadas fases do desenvolvimento humano. A diferença de ritmo no amadurecimento em diversos aspectos e dimensões dificulta ainda mais a sua compreensão.
- 2- O *assincronismo intelectual-psicomotor* é tido como o desequilíbrio entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor pode refletir-se, por exemplo, entre a aprendizagem precoce da leitura e a dificuldade psicomotora da escrita (letra disforme).

- 3- O *assincronismo da linguagem e do raciocínio* pode se manifestar pela compreensão, por exemplo, um processo matemático, mas não conseguem explicar com palavras o seu procedimento.

No nível de funcionamento externo, é mencionado o assincronismo criança-escola, ou assincronismo escolar-social, característico dos estudantes que dominam mais as informações e cujo ritmo de aprendizagem é superior ao de seus colegas e o assincronismo nas relações familiares ou assincronismo familiar, com um desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e afetivo. Os seus interesses incomuns não são compreendidos pelos pais e os filhos acabam assumindo condutas infantis numa ambivalência com os raciocínios adultos apresentados.

Segundo Pérez (2010, p. 19): “Muitas vezes, a família pode reconhecer as AH/SD, mas não tem condições culturais, intelectuais ou econômicas para enfrentar os problemas derivados dos possíveis desajustes afetivo-intelectuais da criança”.

Outras características acompanham esses assincronismos como a preferência para trabalhar sozinhos, a independência, o perfeccionismo, a autonomia, grande capacidade de observação, liderança e gosto por jogos que exijam estratégias e desafios e humor refinado (PÉREZ, 2010, p.19-20).

Entretanto embora essas características gerais estejam entre as mais comuns em personalidades de pessoas superdotadas estão sujeitos a intervenção de fatores do contexto sociocultural e podem influenciar a identificação dos indicadores da AH/SD.

Landau (2002) apud Fleith (2007b) explica metaforicamente essa assincronia, quando afirma:

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 (FLEITH, 2007b, p.45).

Segundo Silverman (1993), essa assincronia pode gerar estresse social e emocional e, por isso, recomenda-se a inclusão no contexto educacional de serviço de aconselhamento psicológico a essa clientela, visando combater e prevenir problemas emocionais, ou comportamentais que esses estudantes possam vir a

apresentar.

Dessa falta de sincronicidade entre as várias dimensões da personalidade, decorrem comportamentos ambíguos e ambivalentes. Embora essa característica esteja presente em todo o período da adolescência como tal, a maior evidência é observada na área afetivo-intelectual, sendo por isso mesmo denunciado e exaltado pelos pais e professores como críticas ao pretense uso de direitos de adulto. No nível de funcionamento externo, o assincronismo se evidencia nas relações do seu microssistema criança-adolescente-contexto familiar, onde ela causa situações críticas na condução da educação familiar; e na área criança-adolescente-escola-sociedade, onde o ritmo acelerado de aprendizagem em relação aos seus pares e a falta de adaptação social com as normas e regras da escola causa desmotivação, e muitas vezes, indisciplina. É a principal queixa dos professores e o motivo primordial das convocações dos pais pela direção da escola.

As pessoas com AH/SD vivenciam desde a infância o sofrimento de sentirem-se “diferente” entre colegas da escola e amigos da sua faixa etária.

Silverman (1993, p. 81) assinala que: “crianças superdotadas enfrentam a tarefa de ter que viver em uma cultura que rejeita suas diferenças” (grifo da pesquisadora). Assim, é essencial programar estratégias na família e na escola que ofereçam a oportunidade de ajustamento social, maturidade emocional e apoio sócio-emocional adequados que proporcionem o desenvolvimento de um autoconceito saudável.

A forma original de raciocinar e apresentar propostas e soluções faz com que sofra pressões internas que o torna mais suscetível às críticas do ambiente, e muitas vezes, vai ter que superar frustrações por sentir-se diferente e excluído. Somente aqueles resilientes não incorporam os apelidos e mantêm a coragem de ser superdotados e conseguem se impor a um mundo de ‘normais’. Transformam essa vivência num trampolim para grandes realizações: reorganizam a personalidade da mesma forma que um adolescente sem altas habilidades, mas com certeza com uma forma diferente, porque de maneira desafiante, se defronta com todos os sofrimentos vividos até este momento de reedição do seu autoconceito e da sua personalidade.

Esse desafio é a tarefa explicada pelo autor citado a seguir:

O grande desafio desse momento de vida é o de integrar sua bagagem de vivências passadas às capacidades e habilidades que foram construídas a



partir das alterações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais durante seu desenvolvimento, e, em especial, com a entrada na puberdade. Precisa definir-se como sujeito de seus projetos de vida, e que esses tenham continuidade e coerência com sua história, possibilitando-lhe direcionar-se no sentido de sua auto-realização (COSTA, 2000, p. 198).

A diferença está evidenciada em adolescentes com AH/SD e vai exigir maior investimento emocional para fazer frente às expectativas do meio. Bom suporte afetivo, compreensão, oportunidades e orientação adequadas são instrumentos essenciais para definir o grau de ajuste psíquico e emocional que o estudante adolescente com AH/SD atingirá na interação com o contexto real do mundo.

#### 2.6.2 Eles veem e sentem o mundo com lentes de aumento

Piechowski (1991), já referido, salienta que esses elevados níveis de excitabilidade dos adolescentes com AH/SD não desaparecem na vida adulta.

Eles ficam suscetíveis a serem mal compreendidos e considerados alienados por aqueles que não têm informações ou possuem informações equivocadas acerca de quem é o indivíduo com altas habilidades (O'CONNOR, 2002).

Muitos adolescentes (e os superdotados em especial) olham o mundo através de lentes de aumento e, por serem diferentes da maioria, enfrentam dificuldades em se adaptar a um mundo que não foi feito para pessoas como eles. Outros procuram diminuir a expressão do seu talento, procurando ficar mais parecidos com o grupo e isso pode acabar gerando apatia e desmotivação. O resultado são pessoas adultas que desperdiçam potencial intelectual por dificuldade de se relacionar com o mundo exterior.

#### 2.6.3 A criatividade dos adolescentes com AH/SD

A conclusão de diversos estudos na área da criatividade, tais como Torrance (1966), Torrance e Safter (1999), Sternberg, Grigorenko, (2001), Wechsler, (1998), Munford (2001), Cropley, (2000), Alencar (1986) e Eysenck (1999) apontaram uma série de características que seriam comuns nas pessoas criativas.

Em Fleith (2007b, p. 89-92) estão em destaque:

- 1- fluência e flexibilidade de ideias;

- 2- pensamento original e inovador;
- 3 alta sensibilidade interna e externa;
- 4 fantasia e imaginação;
- 5 inconformismo e independência de julgamentos;
- 6 abertura a novas experiências; uso elevado de analogias e dominações incomuns;
- 7 ideias elaboradas e enriquecidas;
- 8 preferência por situações de risco e ousadia;
- 9 alta motivação e curiosidade;
- 10 elevado senso de humor;
- 11 impulsividade e espontaneidade;
- 12 confiança em si mesmo com autoconceito positivo e sentido de destino criativo.

Muitas crianças superdotadas passam por dificuldades no relacionamento social e procuram a companhia de pessoas mais velhas, na tentativa de encontrar parceiros com o mesmo nível intelectual, ou o mesmo tipo de interesses. O medo de não ser aceito, especialmente na adolescência, pode levá-lo à ansiedade e a um maior envolvimento com atividades individuais. Por outro lado, algumas crianças superdotadas precisam ficar sozinhas, mais do que as outras crianças, para satisfazer seus interesses pessoais. Os pais precisam compreender e aceitar essa necessidade, desde que ela não se transforme num isolamento total (PÉREZ, 2010). A resistência em aceitar regras é normal entre os superdotados, pois muitas vezes eles não as consideram justas nem necessárias, ou não compreendem o seu objetivo. Os pais devem analisar os limites que estão impondo e explicar ao filho os motivos dessa conduta.

Outra dificuldade que a família costuma enfrentar é a falta de tolerância do superdotado, principalmente com os seus pares. Ela deve ajudá-lo no processo de autoconhecimento, fazendo-o perceber que a convivência em sociedade exige esforço e compreensão de todas as pessoas. A enorme curiosidade faz com que as pessoas com AH/SD procurem campos pouco explorados pelos outros, apresentando interesses menos usuais à média das pessoas. Isso pode acarretar dificuldades operacionais para a família (PÉREZ, op. cit.).

A solução é conversar com a criança, ou adolescente e explicar quais são os limites de tempo, financeiros, por exemplo, que se apresentam. Como podem ser

extremamente exigentes com seu desempenho, e igualmente criativos, talvez encontrem dificuldades de relacionamento, preferindo trabalhar sozinhas. Entretanto, frequentemente não criam sentimentos de presunção, ou superioridade porque logo percebem que são situações desfavoráveis à sua socialização e para se protegerem da rejeição dos seus pares camuflam a sua condição negociando, sendo explorados, ou beneficiando seus colegas nas tarefas e provas escolares.

Os comportamentos bizarros e excêntricos associados aos superdotados como o tipo físico, vestes e comportamentos, levam a serem denominados de 'nerd', podem constituir um estigma, dificultando ainda mais a socialização e a aceitação entre seus pares. Esses atributos carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas podem constituir um estigma e um destino de exclusão.

Nas últimas décadas, em vários países pesquisadores apresentaram modelos educacionais de atendimento aos estudantes com AH/SD (ALENCAR apud FLEITH, 2007a) relatam que muito se tem discutido acerca de estratégias de enriquecimento curricular, bem como das práticas pedagógicas diferenciadas com vistas a atender às necessidades intelectuais e acadêmicas dessa população (EYRE, 1977, 2004; GUENTHER, 2000; HELLER *et al.*, 2002; BRASIL, 2001, 2005; VAN TASSEL-BASKA, 1998).

Entretanto poucas são as pesquisas sobre as características sócio-emocionais dessa população que é alvo desses modelos educacionais. Além disso, segundo Moon (2002a), educadores, psicólogos e pais têm poucas informações sobre estratégias que favoreçam o desenvolvimento. Assim sendo, consideramos que:

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 (SILVERMAN, 1993, p. 23).

Outro aspecto que merece ser destacado entre os adolescentes AH/SD é o desenvolvimento do raciocínio moral. Serra (1986, p.37) define a moral como “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos em uma comunidade social”.

Essa concepção de moral parte da compreensão do indivíduo como ser histórico e social e dessa perspectiva é vista como complexa, multideterminada e constituída

por elementos afetivo-cognitivos, intrinsecamente ligados tais como os valores, sentimentos, as virtudes, os julgamentos morais e os motivos que mobilizam o indivíduo para agir.

A família tem um papel fundamental na constituição da moral do indivíduo, sendo os pais o primeiro modelo de transmissão de mensagens morais por meio de discursos ou práticas sociais, seguidos pelos professores e educadores. De modo geral, podemos dizer que o desenvolvimento moral das crianças com AH/SD constitui-se da mesma forma que para as outras crianças. Entretanto o alto nível intelectual é um diferencial que promove um raciocínio moral superior ao de outras pessoas (KARNES, BROWN, 1981; TAN-WILLMAM, GUTTERIDG, 1981). Concordamos com a visão dos vários autores citados e constatamos na prática profissional que o alto nível intelectual promove maior compreensão e conseqüentemente essa apropriação não ocorre de maneira passiva. Ao contrário, a criança recria os significados morais que lhe foram transmitidos, com base nos seus próprios referenciais (in FLEITH, 2007b, p. 67-74).

Assim sendo, raciocinam sobre as normas, regras, crenças e valores transmitidos pela família e as submetem ao seu próprio julgamento. Permanece a controvérsia entre os vários autores sobre a relação entre raciocínio moral e moralidade e não podemos generalizar porque os superdotados não constituem um grupo homogêneo. Registramos no grupo de participantes investigados grandes preocupações com questões éticas em vários segmentos da sociedade, com interesse em julgamento moral e senso de justiça nos relatos de fatos na comunidade e história de vida, especialmente na vida acadêmica.

Os depoimentos dos participantes investigados em nossa pesquisa demonstraram acentuada sensibilidade moral frente a questões mundiais e humanitárias, como a desigualdade social, as questões ecológicas de preservação do planeta, a preocupação com a superpopulação e os princípios universais de amor ao próximo e justiça social. Na prospecção do futuro os adolescentes expressaram o desejo de contribuir para a melhoria da sociedade, ainda em fantasia, com projeções de realizações efetivas para um mundo mais igualitário e mais justo.

Diante das constatações dos depoimentos dos adolescentes da nossa pesquisa consideramos como importante a educação moral como fator de incentivo à evolução moral, espiritual e auto aperfeiçoamento para desenvolver o discernimento e o livre arbítrio. Fleith, (2007b) considera que a Psicologia não tem reconhecido a

importância das emoções, desvinculando-as dos processos cognitivos, deixando de considerar o indivíduo de maneira global e em todas as suas dimensões cognitivas, sociais, afetivas, emocionais e espirituais.

Na sequência, apresentamos aspectos sócio-emocionais de sujeitos com AH/SD que como resultado da veiculação de ideias falsas possibilita a criação de mitos. Um maior conhecimento pode vir a favorecer a compreensão tanto no contexto familiar como no escolar. Como já foi referido não é possível estabelecer um perfil psicológico para esses indivíduos (ALENCAR apud FLEITH, 2001; FREEMAN e GUENTHER, 2000; SILVERMAN, 1993a; WINNER, 1996). Entretanto, podemos destacar algumas características mais frequentes encontradas no grupo de participantes, selecionamos algumas dentro de descrições de Alencar e Virgolim (1999); Lovecki (1993); Neihart et al (2002) e Silverman (1993), citados em Fleith (2007a, p.67-74).

- 1 alta dotação intelectual;
- 2 idealismo e senso de justiça;
- 3 desenvolvimento moral avançado;
- 4 compreensão complexa de situações e fatos;
- 5 perfeccionismo com autoimposição de padrões de desempenho altos e rígidos;
- 6 alto nível de energia envolvido na realização de atividades;
- 7 senso de humor desenvolvido como meio de lidar com incongruências do dia-a-dia;
- 8 independência de pensamentos e valores;
- 9 potencial superior de defesa de suas ideias;
- 10 adoção de postura ativa;
- 11 paixão por aprender, com interesse por novas ideias, palavras e relações;
- 12 perseverança, envolvendo grande concentração e desejo de superar obstáculos;
- 13 multipotencialidade, habilidade para obter êxito em diferentes áreas, o que pode dificultar a escolha profissional;
- 14 não-conformismo, com a tendência a questionar regras e autoridades;
- 15 tendência a introversão, expressa pela preferência em trabalhar sozinha;

- 16 reserva um tempo para si mesmo para desenvolver tarefas e talentos do seu interesse;
- 17 consciência aguçada de si mesmo, levando-a a se perceber como diferente dos outros;
- 18 grande sensibilidade e intensidade emocional, que possibilita um conhecimento aprofundado de si mesmo e do ambiente ao seu redor.

## 2.7 AS REDES SOCIAIS DE APOIO: A FAMÍLIA E A ESCOLA

Embora não sejam o foco direto deste estudo, a família e a escola representam uma função importante na constituição do sujeito e no processo de construção do autoconceito. Não podemos deixar de registrar o seu papel determinante como rede social de apoio e educação dos estudantes adolescentes superdotados e não superdotados. Registramos algumas considerações pertinentes sobre as transformações por que passa o conceito de família nos tempos atuais. A ação educativa complementar da escola será abordada brevemente.

### 2.7.1 Falando de família

A família faz parte da rede social de apoio e tem uma função fundamental na educação de adolescentes superdotados e não-superdotados. Em especial, no caso dos adolescentes com AH/SD, essa função é determinante na história de vida na constituição do Eu e do autoconceito. Tradicionalmente a família era vista como a unidade social gerada por consanguinidade e mantida por laços de dependência afetiva e econômica, onde ocorria a primeira experiência de convívio social. Na modernidade observamos diferentes configurações, com famílias que reúnem pais separados com novos companheiros e filhos das relações anteriores.

Outros arranjos familiares são conhecidos: pai sozinho, mãe sozinha, pais formados por casais homo afetivos, com filhos biológicos de um dos parceiros, ou com a adoção de filhos.

Diante dessa diversidade de configurações familiares é difícil definir qual seria a dinâmica ideal para a formação da criança em desenvolvimento, pois sob o ponto de vista psicológico, a família é uma unidade de personalidades interatuantes (CORREIA, 1987b). Tendo a função de socializar e estruturar os filhos como seres

humanos, o contexto familiar constitui um centro de gravitações onde cada pessoa ao se modificar, provoca alteração do equilíbrio total do sistema. Cada elemento tem uma posição que pressupõe certas atuações e desempenhos de papéis, carregados de expectativas, regras, normas, tanto do próprio sujeito como outros em relação a ele. Tudo ocorre num contexto dinâmico de ação e reação em que os pontos de referência testam continuamente os seus limites (CORREIA, 1987b, 1999).

A transformação da concepção tradicional de família como sustentáculo da sociedade vem ocorrendo juntamente com as mudanças econômicas e socioculturais do contexto onde está inserida. No dizer de Weber (2008, p.21-35) a família tradicional patriarcal com grande número de filhos, veio desaparecendo, sendo transformada, principalmente nos centros urbanos, na família nuclear composta por pai, mãe e poucos filhos. A partir do momento em que a mulher começou a participar da economia familiar, o pai não é mais a autoridade máxima. A sociedade atual apresenta diferentes configurações de família e novos arranjos familiares desvinculados da união legal.

Ariés (1981) relata que na evolução da dinâmica familiar, ela deixou de ser um conjunto de sustentação material para tornar-se um grupo afetivo. Entretanto, todos os teóricos concordam que a socialização da criança tem suas bases no relacionamento familiar, independente da sua configuração.

A família, em qualquer configuração que se apresente, continua representando um papel relevante na história da pessoa, sendo o continente aonde a criança inicia o processo da construção do autoconceito. Carrega para a sua história de vida as vivências e introjeções significativas, sejam positivas ou negativas. Constitui um “sistema complexo composto por subsistemas integrados e interdependentes, estabelecendo uma influência mútua” (DESSEN, 2007, p. 15).

O adolescente espera dos adultos certos parâmetros para confrontá-los e alimentar as suas ponderações e reflexões. “Tenho que seguir as ideias de meu pai e minha mãe? E se eu não concordar com eles?”

Em educação, a maior dificuldade dos pais e educadores quando os filhos vão crescendo é ir alargando os limites com compreensão, amor e carinho.

Muitos pais se sentem mal informados sobre as características e necessidades de seus filhos com AH/SD e confusos acerca de como lidar com eles. Sendo assim, grupos de aconselhamento e orientação de profissionais especializados como alternativa para que possam reconhecer e apoiar suas habilidades. Quando dizemos

propiciar condições adequadas implica estarmos atentos às suas necessidades intelectuais e afetivas.

A importância do papel dos pais no desenvolvimento emocional do filho (a) superdotado é referida por diversos autores citados em síntese por Fleith (2007b, p.48):

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 sócio emocional e monitorar seu progresso na escola (FLEITH, 2007b, p.48).

O adolescente com AH/SD (como outro adolescente qualquer) reivindica o direito de errar, o que na realidade faz parte do processo de amadurecimento e aprendizagem. A maneira como a família concebe as AH/SD, a história familiar dos pais, os sentimentos e crenças, os valores e as expectativas em relação aos seus filhos (as) influenciam a maneira de lidar com os filhos diferentes (CHAGAS, 2008; SOLOW, 2001).

Quando os pais se defrontam com o “filho (a) diferente”, surge uma angústia na família com sentimentos de insegurança e preocupações sobre o futuro, momento em que há maior necessidade de família estruturada e saudável. Seu papel adquire maior complexidade porque o despreparo e a desinformação generalizada sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos dificultam a sua aceitação e compreensão. Alencar e Fleith (2001) afirmam que muitos pais de crianças com AH/SD desenvolvem sentimentos de medo e insegurança frente ao futuro. Buscam informações sobre recursos, bem como programas e serviços de atendimento educacionais especializados disponíveis. Sentimentos contraditórios dificultam a busca da rede de apoio para o desenvolvimento de seus filhos.

Estudos destacam o relevante papel dos pais no desenvolvimento dos filhos com AH/SD, pois suas concepções e interpretações sobre as características e comportamentos integram uma dinâmica circular onde influenciam e são influenciados reciprocamente (SOLOW, 2001; CHAGAS, 2008). No processo de construção do autoconceito, as identificações vivenciadas no microssistema incluem crenças, valores que decidem a maneira de investir numa rede de apoio ao



desenvolvimento das potencialidades. Entre as necessidades verificadas podem estar incluído o atendimento psicológico para ambos, pais e filhos.

É importante conhecer as implicações decorrentes das modificações da família atual porque ainda é o local aonde se desenvolvem as inter-relações primárias, na educação dos filhos, superdotados ou não.

Na família pós-moderna o impacto de um membro superdotado acrescenta um complicador a mais. 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”.** (destaques da pesquisadora).

Silverman (1993) afirma que são as mães que procuram informações com profissionais e recorrem aos serviços especializados de atendimento educacional, pois são as primeiras a perceber a “diferença”. O atendimento de apoio psicológico e sócio emocional dos adolescentes com AH/SD estendido aos pais, pontua o atendimento de forma integral, não só nas suas necessidades físicas, mas também nas suas necessidades sociais, psíquicas, sociais e espirituais.

Devemos respeitar o espaço e a luta pela busca de independência e da autosuficiência e acompanhá-los numa atitude de solicitude, “nem atrás, podem não conseguir acompanhá-los, nem à frente, porque podem não ser um bom guia, mas caminhar junto, lado a lado” (HEIDEGGER, 1981, p.18), simbolizando um porto seguro para compartilhar uma escuta carinhosa para desejos, expectativas, decepções e desalentos.

A cada passagem de um estágio de vida para outro vivenciamos crises (ERIKSON, 1976) e temos de mudar uma estrutura de proteção. Correia (1999) assinala que o adolescente fica, por um período, exposto, fragilizado e vulnerável, mas, igualmente embrionário, volta ao equilíbrio e é capaz de se perceber, se entender e se aceitar de forma diferente.

O adolescente vivencia a tarefa de tentar responder a questões vitais, tais como: Quem sou eu? O que significa ser homem ou mulher? Como devo me comportar? O

que eu quero para minha vida? Será que valeu a pena tudo que fiz até agora? Qual o curso superior que vou escolher? Como será meu futuro profissional? (CORREIA, 1999, p. 58)

Diante de muitos fatores que participam dessa complexa diversidade em relação ao papel da família no processo de construção do autoconceito, podemos pontuar a sua importância, mas é inconsistente afirmar qual a dinâmica da “família ideal”, pois não existem estudos e pesquisas, dentro de um lapso considerável de tempo, que possam trazer elementos confiáveis. Pelo exposto percebemos que pela transformação que vem sofrendo, o fundamento da concepção de família, na atualidade, é a vinculação afetiva (WEBER, 2008).

A análise da perspectiva histórica do conceito de infância e de família demonstra que tradicionalmente asseguram o cuidado, o amparo e o acompanhamento. Podem estimular o desenvolvimento global, mas não garantem melhor adaptação ao seu meio ou uma atmosfera agradável e saudável. Muitos outros fatores participam dessa complexa diversidade, sendo inconsistente afirmar qual a dinâmica da “família ideal”, pois não existem estudos e pesquisas, dentro de um lapso considerável de tempo, que possam trazer elementos confiáveis. Observamos que a família passa por um grande processo de transformação, e busca uma reorganização. Consideramos duas questões primordiais nos estudos e pesquisas a serem desenvolvidas e acompanhadas sobre a família contemporânea:

- a primeira questão é tentar investigar o sentido das figuras que assumem o papel materno e paterno para os filhos e a significação, na subjetividade psíquica, da figura que assume a *função de mãe e de pai*, independentemente da vinculação biológica;
- a segunda questão é tentar compreender porque em alguns modelos de família prevalece uma convivência aonde ocorre a cooperação, a reciprocidade, a cumplicidade e a solidariedade entre os gêneros e as gerações, e em outros modelos emergem a estranheza, o distanciamento, a indiferença, ou prevalecem conflitos, disputa, competição e inveja.

Constatamos a incapacidade de sobrevivência do ser humano pela incompletude com que chega ao mundo. A socialização primária é primordial no acolhimento e nos cuidados essenciais para o seu desenvolvimento normal e saudável. Essa tarefa é dos pais.

Pela complexidade do processo da educação, a função ainda prevalece centrada

nos pais, o papel de alteridade e a fonte de todos os saberes. Envolve a transmissão de conhecimentos, hábitos, valores e vínculos entre as gerações. Na falta dos pais surgem figuras substitutas que assumem o seu papel. O importante é que essa convivência esteja vinculada ao amor, com compreensão, aceitação, proteção e que possibilite ações efetivas para um desenvolvimento ajustado e produtivo na convivência social.

Na nossa concepção: ser mãe, ser pai, ser educador, é a missão e a arte de se tornar dispensável e permanecer disponível, pois a missão é, metaforicamente, insubstituível e eterna.

Embora as teorias sobre a família apresentem divergências, todas consideram a importância das relações familiares, em maior ou menor intensidade, no desenvolvimento afetivo dos filhos. Consideramos como família um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se complementarem. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de maneira adequada. Para que essa adequação ocorra é preciso que haja referências positivas, os pais são encarregados de estabelecer os limites necessários ao desenvolvimento de uma personalidade emocionalmente equilibrada. Para os filhos, as referências são os exemplos de pessoas, palavras, gestos, atitudes, que vão proporcionar a formação da identidade.

O desenvolvimento biopsicossocial da criança desde o seu nascimento tem sido objeto de estudos psicológicos e psicanalíticos há muitas décadas. O papel da família é primordial na função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos. Vários estudos e pesquisas têm demonstrado que jovens que apresentam problemas são fruto de famílias que, independentemente do nível socioeconômico, não lhes ofereceram afetividade suficiente. A família é o microsistema em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor; o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios.

Na família se aprende a linguagem mais complicada da vida: a linguagem da afetividade, amor acompanhado de medo, raiva, ciúme... Numa família sadia, os momentos prazerosos de amor são alternados com momentos de conflitos que serão reparados através do entendimento.

Essas experiências são necessárias para a aprendizagem do viver adequadamente

como cidadãos sociáveis. Convém ressaltarmos que, se educar é fundamentalmente uma tarefa difícil, acompanharmos adequadamente crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é extremamente difícil. Jovens que estabelecem vínculos harmoniosos nos seus momentos de frustração, recebendo amor e compreensão, desenvolverão uma identidade sadia, conseguindo suportar as frustrações e aguardar o momento adequado para realizar seus desejos.

Educar é uma tarefa que exige envolvimento e compromisso (CORREIA; 1987a; 1987b; 1999). 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 (DELOU, 2003).

Acreditamos que a vinculação afetiva constitui a concepção de família na atualidade. Mas ainda não há estudos e pesquisas suficientes para que possamos afirmar qual seria a dinâmica ideal para a família contemporânea.

### 2.7.2 Falando de escola

Como afirmamos no início deste item, a escola tanto quanto a família fazem parte da rede social de apoio fundamental no atendimento dos adolescentes superdotados, ou não. No caso dos adolescentes com AH/SD, em função das características cognitivas e sócio-emocionais essa importância toma proporções maiores. É na escola que, pela primeira vez, a criança vai se defrontar em situação de igualdade com outras crianças da sua faixa etária e continuar a construção do autoconceito. Em outro microsistema diferente do contexto familiar não será mais o centro da atenção dos pais. Na escola, inicia novas interações aonde enriquece o processo de autoconhecimento iniciado com a questão quem sou eu e pode perceber como sou vista pelo outro, que complementa a construção do autoconceito.

Para Vygotsky (1989), o contexto sociocultural influencia a dinâmica e o desenvolvimento das interações sociais que fundamentam o processo de desenvolvimento. Assim sendo, cada sujeito é singular, único e só pode ser compreendido dentro do seu contexto sócio-histórico-cultural. Ao nos referirmos a uma personalidade saudável e produtiva de adolescentes superdotados, entendemos um desenvolvimento pleno e integrado do ser, do pensar, do sentir, do querer e do fazer, na dimensão dos aspectos físicos, intelectuais, emocionais, socioculturais e espirituais, na perspectiva do ser humano integral. E na escola que

essas percepções se fazem mais claras. É importante incentivar a participação da família nas atividades da escola, na interação com professores, com outros estudantes e suas famílias. A inclusão, socialização e adaptação, constituem uma das dificuldades dos estudantes com AH/SD. A formação e manutenção de grupos de apoio são medidas fundamentais conforme indicam estudiosos e pesquisadores:

A parceria de pais, professores e das próprias crianças é essencial para forçar a mudança de políticas administrativas, bem como para a realização dessas políticas em ações concretas. Muitas Associações têm surgido, em vários países, algumas com notável influência na formação de opinião e incorporação de políticas educacionais de atendimento ao bem-dotado e talentosos (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p.159).

Acompanhamos nas últimas décadas o aumento do interesse pelo estudo e apoio às pessoas com AH/SD em países de primeiro mundo. No Brasil, as políticas públicas têm apresentado esforços, priorizando o estudo, o desenvolvimento de ações concretas na área da superdotação.

Para assegurar a efetivação dessas propostas educacionais, o MEC vem sugerindo o investimento na capacitação de professores, condição necessária para a identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD (Alencar, 2007).

O envolvimento das famílias, das autoridades escolares e governamentais, bem como das organizações civis de toda sorte existentes na comunidade, será mais genuíno, e mais duradouro se o projeto educacional crescer realmente de raízes lançadas no seio da própria comunidade (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p.170).

Como nos referimos no Capítulo I, as Secretarias de Educação de alguns Estados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e do Distrito Federal) iniciaram o desenvolvimento de ações práticas procurando a formação especializada de professores e enriquecimento curricular, mas ainda poucos profissionais da educação estão preparados para identificar e promover o desenvolvimento de estudantes com AH/SD. As experiências com estudantes que se destacam no Ensino Fundamental, com a criação de Salas de Recursos e alternativas de enriquecimento curricular, analisam a possibilidade de aceleração da escolaridade desses estudantes especiais. Entretanto, difundido no ensino básico, esse apoio cessa à medida que avançam na escolaridade.

No Ensino Superior, a UFPR (2006), já citada com a iniciativa pioneira no Brasil com as atividades NAPNE, vem incrementando ações de sensibilização da comunidade

universitária e promovendo cursos de extensão e seminários.

No dizer de Schuler (2002) citado em Fleith (2007b) o perfeccionismo, característica das AH/SD, tanto pode ser visto como força capaz de gerar altos níveis de ansiedade e frustração (perfeccionismo neurótico) quanto intensa satisfação e contribuição criativa (perfeccionismo saudável), dependendo de como é canalizado. Em função da importância da família e da escola no desenvolvimento da sua plenitude entendemos que significa dar atendimento as suas necessidades intelectuais e afetivas.

Para isso, segundo Fleith (2007b), escola, família e sociedade devem empreender um trabalho de parceria e considerar “a superdotação não como um problema a ser resolvido, mas um desafio a ser cultivado” (COLANGELO, 1997, p. 362). Nas palavras de Robinson *et al.* (2002, p. 286):

Uma sociedade em que todos os cidadãos devem ser respeitados e acolhidos pelo que são e pelo que podem contribuir para os outros, respeito pela individualidade e recursos apropriados devem ser fornecidos aos jovens superdotados e talentosos, bem como para outros jovens.

## CAPÍTULO III

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 - O COMO E O PORQUÊ DE TUDO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que investigou o processo de construção do autoconceito durante a vivência do rito de passagem para a adolescência, com procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico, defendendo a Tese que o desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/SD depende em grau significativo do contexto social e institucional mais amplo que a sua atividade individual, com a oportunidade de ressignificação dos conceitos sobre si mesmo. Seus depoimentos na vivência da passagem para a adolescência constituem o corpus da pesquisa para análise e interpretação.

Segundo Sampieri *et al* (2006), o método qualitativo é individual e procura captar experiências na linguagem dos próprios participantes, estudando-os em seus ambientes naturais. Não mede numericamente os fenômenos estudados, nem realiza análise estatística. Não tem a finalidade de generalizar os resultados da pesquisa. Por conseguinte, seu método de análise é interpretativo, contextual e etnográfico.

Segundo Trindade (2007), todo conhecimento torna-se, devido à necessária vinculação do indivíduo ao seu próprio contexto, um autoconhecimento. O mundo social é construído por pessoas nas vivências e interações cotidianas, onde constroem o seu mundo real. Esta perspectiva encontra suporte na teoria de Bronfenbrenner, segundo a qual a pesquisa sobre o desenvolvimento humano concebe a pessoa em desenvolvimento em interação com o seu ambiente. Ou seja: o sujeito é modificado pelo meio ao qual pertence, ao mesmo tempo em que o modifica dentro de um novo contexto.

#### 3.2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Considerando que a questão norteadora do delineamento metodológico da pesquisa (como os estudantes com AH/SD constroem o autoconceito de na vivência do rito de passagem para a adolescência), procuramos dar vez, voz e credibilidade aos *depoimentos* dos adolescentes com AH/SD, com o objetivo de falar com eles, e não deles e/ou sobre eles.

### 3.2.1 Questões norteadoras

O eixo norteador que fundamentou a pesquisa foi a Questão 01, complementada pelas questões 02, 03 e 04.

Como ocorre o processo de construção do autoconceito em estudantes com AH/SD, no rito de passagem para a adolescência?

Seguidas das questões complementares:

2- Quais os aspectos que influenciaram o processo de construção do autoconceito dos estudantes adolescentes com AH/SD?

3- O autoconceito pode ser resignificado no contexto, espaço e tempo?

4- As expectativas sobre o futuro e o projeto de vida são influenciadas pelo autoconceito?

### 3.3 DIFICULDADES E ALTERAÇÕES

No projeto apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da UFPR pretendíamos compor um grupo de 20 (vinte) estudantes identificados com AH/SD, na faixa etária de 12 a 18 anos. Procuramos localizar juntos aos sistemas públicos de educação as salas de recursos na cidade de Curitiba-PR. Tivemos dificuldades em identificar essas escolas, o que fez com que ficássemos limitadas a uma escola, a qual mantinha, há quase três anos, uma Sala de Recursos para estudantes superdotados, com alunos da própria instituição e que também aceitava a matrícula de estudantes de outras escolas das redes públicas, incluindo a Região Metropolitana de Curitiba.

Selecionamos 17 (dezessete) fichas de cadastro para a matrícula e sócio-demográficas da Sala de Recursos da escola, considerando a idade preconizada



pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) e o grupo ficou reduzido a 13 (treze) participantes.

Após a reunião com os pais em maio de 2008, surgiram outras dificuldades. Em alguns casos, ambos os pais trabalhavam, para possibilitar renda mais alta; em outros, os pais desenvolviam atividades comerciais. Paralelamente, os estudantes tinham compromissos com atividades extracurriculares. Outro fator limitante foi o fato de a escola que mantinha a sala de recursos, apesar de ser de grande porte, tinha seus ambientes com máxima ocupação e, a sala de recursos, em função disso, enfrentava dificuldades de local mais adequado, utilizando um pequeno recinto contíguo ao pátio interno da escola. Assim, somente seria possível a realização das oficinas educativas, agendando dia e horário que não coincidissem com as outras atividades da sala de recursos.

Definido o local, a próxima dificuldade foi agendar dia e horário para a vinda dos estudantes, planejando a possibilidade dos pais em trazer e buscar seus filhos. Em consenso foi definida a quarta-feira, com início às 18h00 e término previsto para as 21h00.

Iniciadas as atividades, outras variáveis intercorrentes ocorreram causando outras desistências em relação ao grupo inicial. Por motivos já expostos, mais tarde, o número de jovens participantes ficou reduzido a 06 (seis).

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Os psicólogos trabalham para desenvolver um corpo confiável de conhecimento científico, baseado em pesquisa aplicado ao comportamento humano em diferentes contextos. Assim sendo, procuramos entrar em contato com a Direção Geral da instituição de ensino escolhida para a coleta de dados, tendo em vista esclarecer sobre a pesquisa a ser realizada, de acordo com protocolo elaborado pela pesquisadora no início do ano letivo de 2008, para o que recebemos autorização formal.

Elaboramos o Projeto de Pesquisa para encaminhamento ao Comitê de Ética do Setor de Saúde da UFPR junto ao Ministério da Saúde, em Brasília, de acordo com as normativas éticas previstas pela Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde (MS). Atendendo os preceitos recomendados, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 a fim de obter o consentimento formal dos pais dos participantes da pesquisa. Neste documento, informamos sobre a natureza da pesquisa e sobre a liberdade para, em qualquer tempo, desistir no decorrer do estudo. Anexamos a aprovação com o parecer favorável porque registra o objetivo inicial deste estudo (Vide Anexo 01, p.219). A seguir entramos em contato com a Coordenadora da SRAH/SD e apresentamos a proposta de pesquisa considerando o local indicado para o desenvolvimento do estudo. Após esses procedimentos iniciamos a pesquisa de campo.

### 3.5 CONTEXTO DO LOCAL DA PESQUISA

Para a composição dos participantes da pesquisa em sua fase de campo, buscamos localizar salas de recursos com estudantes com AH/SD em escolas das redes públicas de ensino, em Curitiba-PR. Localizamos uma escola que mantinha, há mais de três anos, uma Sala de Recursos para Estudantes com AH/SD. A sala era dirigida por duas professoras que, além de pertencerem ao Conselho Brasileiro de Superdotação, realizavam estudos e pesquisas sobre o enriquecimento curricular. As atividades eram oferecidas no contra turno escolar, atendiam prioritariamente a demanda dos estudantes da instituição, atendendo também estudantes de outras escolas públicas e privadas da comunidade curitibana e da Região Metropolitana.

Outro aspecto que nos levou a eleger a instituição aqui descrita enquanto espaço pedagógico para a implementação do plano de pesquisa, deveu-se ao fato da mesma oferecer atendimento educacional especializado através de três programas, sendo dois destinados a estudantes do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e o terceiro, a estudantes de 5ª a 8ª séries, totalizando o atendimento a aproximadamente 65 (sessenta e cinco) alunos, na faixa etária de seis a dezessete anos, no contra turno das suas atividades escolares.

O planejamento do enriquecimento curricular atendia às áreas de interesse dos estudantes, desenvolvendo atividades de acordo com a preferência e a motivação

dos mesmos. Segundo relato das coordenadoras da SRAH/SD, os objetivos do atendimento perpassam os seguintes aspectos:

- interesses e habilidades dos estudantes;
- identificar e fomentar a produção de novos conhecimentos por meio de enriquecimento curricular;
- envolver/buscar trabalho conjunto com a comunidade, pressupondo parcerias com empresas, universidades e outros setores da sociedade;
- incluir as famílias no planejamento, efetivação, acompanhamento e avaliação das atividades ofertadas ao estudante com AH/SD.

A localização central da escola na cidade foi outra variável que nos levou àquela instituição para a coleta de dados, pela facilidade de acesso aos estudantes e seus pais/mães.

Não menos significativo e simbólico foi o fato de havermos iniciado a vida profissional nessa escola, nela permanecendo por mais de vinte anos. Desses anos são os primeiros registros dos alunos “diferentes”, tema deste estudo.

Todo o material necessário para a realização das oficinas educativas foi de responsabilidade da pesquisadora, incluindo material de consumo e alimentação dos participantes da pesquisa, que em alguns casos se locomoviam de municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

### 3.5.1 COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES

Os critérios para compor o grupo dos participantes da pesquisa foram os seguintes:

- Adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 12 e 18 anos incompletos, conforme o que apregoa o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990), conforme já referido.
- Terem sido identificados formalmente com AH/SD.
- Estarem regularmente matriculados e frequentando uma escola no Ensino Fundamental, ou Médio.
- Serem autorizados pelos seus pais ou responsáveis para participar.
- Disporem de tempo para desenvolver as atividades propostas.
- Apresentarem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado pelos pais, conforme exigência legal.

### 3.5.2 A CONSTELAÇÃO FAMILIAR

A análise das fichas sócio-demográficas indicou as características da constelação familiar dos participantes:

- Dois irmãos do sexo masculino de uma família inter-racial de etnia de ascendência japonesa, estruturada em primeiro casamento, atuantes e participantes na educação dos filhos.

- A participante (a única do sexo feminino) provinha de família em segundo casamento, em que o pai é ausente e não assumiu a paternidade. Vive com a mãe, o padrasto, um irmão mais velho do primeiro casamento da mãe e um irmão mais novo, em município da Região Metropolitana de Curitiba.

- Participante que é filho único de uma família composta pela mãe e uma amiga a quem chama de tia. O pai não assumiu a paternidade, é ausente e não participou da educação do filho.

- Participante oriundo de família de origem étnica de ascendência germânica, com pais divorciados. Vive com a mãe e irmão mais novo. O pai é presente na educação do filho e participa de todas as decisões. A mãe tem planos de mudar-se para um país estrangeiro onde têm familiares, para tentar uma oportunidade de melhoria de vida.

- Participante pertencente a uma família de segundo casamento da mãe, atualmente divorciados. Vive com a mãe, a avó materna e uma irmã mais velha do primeiro casamento da mãe. O pai é ausente e não participa da educação do filho. Após novo casamento afastou-se porque a nova companheira não permite que visite o filho. Com constelações familiares diversificadas, os participantes da pesquisa convivem com a realidade de suas famílias.

O nível educacional dos pais varia entre Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Superior. Os pais com presença efetiva informam que estão sempre procurando participar de eventos ligados ao tema.

Investigamos informalmente o nível econômico das famílias dos participantes da pesquisa e constatamos uma renda familiar média variável, de dez Salários Mínimos Regionais. Em alguns casos, ambos os pais trabalham, possibilitando renda mais alta; em outros, os pais desenvolvem atividades comerciais.

A busca da identificação da superdotação dos seus filhos surgiu pelas reclamações vindas das escolas. Por desinformação e incompreensão, essa situação causou

extrema angústia entre as mães. Todas as mães buscaram informações sobre o tema nas redes de apoio, procurando médicos, pediatras, neurologistas, professores especializados, psicólogos e iniciaram leituras sobre o tema, hábito que mantêm até hoje. Dentre os seis participantes da pesquisa, cinco frequentavam atividades extracurriculares e de lazer, como esportes, cursos de línguas estrangeiras, teatro e canto e projetos oferecidos pela SRAH/SD da escola.

### 3.5.3 ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO GERAL DO GRUPO - QUADRO Nº 01

SUJEITOS	PECULIARIDADES GERAIS
16F01	Natural de uma cidade da Região Metropolitana de Curitiba-PR. Pertence a uma família composta por três filhos, sendo o mais velho do sexo masculino, oriundo do primeiro casamento da mãe. Tratamento para depressão e tentativas contra a vida. Na época da pesquisa cursava a 2ª. série do Ensino Médio numa escola pública estadual da sua cidade. No seu histórico escolar constam 13 (treze) transferências.
14M02	Natural da cidade de Curitiba-PR. É filho único, descendente de uma família da etnia árabe. Foi registrado e criado somente pela mãe porque o pai não assumiu a paternidade. Segue a religião cristã ortodoxa. Interesse pela língua e cultura francesas. Frequentava a 1ª. Série do Ensino Médio, numa escola particular aonde trabalha como monitor. No seu histórico escolar constam 5 (cinco) transferências de escolas.
14M03	Natural da cidade de Curitiba-PR. Os pais têm ascendência da etnia germânica. Tem um irmão cinco anos mais moço. Embora separados legalmente, o pai mantém bom relacionamento com a família. A mãe tem projeto de mudar-se para um país estrangeiro com os filhos. A decisão depende da concordância do pai. Frequentava a 8ª. Série de uma escola particular de Curitiba.
14M04	Natural da cidade de Curitiba-PR. É primogênito de um casamento inter-racial, o pai é de ascendência japonesa e a mãe brasileira. O pai possui nível superior, é engenheiro elétrico de uma multinacional e a mãe voltou a estudar fazendo curso superior na área da educação. Frequentava a 2ª. Série do Ensino Médio numa escola particular de classe média alta em Curitiba.
12M05	Natural da cidade de Curitiba-PR. É irmão mais novo do participante 14M04, Frequentava a 6ª. Série de uma escola pública estadual. A ficha de identificação indica que possui AH/SD do tipo produtivo-criativo. Possui três transferências de escola.
13M06	Natural de Curitiba-PR. Frequentava a 7ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba. A mãe é separada do primeiro casamento e a sua família é composta pela mãe, a avó materna e uma irmã mais velha, de outro relacionamento da mãe. O relacionamento da mãe com a pesquisadora foi sempre por e-mail.

### 3.5.4 Encaminhamentos gerais

Após o recebimento do parecer e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Vide Anexo 01, p. 217) iniciamos os procedimentos de coleta de dados na instituição de ensino utilizando vários instrumentos e técnicas individuais e grupais. Buscamos um levantamento psicossocial sobre o processo de construção do autoconceito na vivência da adolescência, com o objetivo de ressignificação e prospecção do Projeto de Vida.

Elaboramos um arquivo de observações colhidas ao longo de todo o tempo da pesquisa, tendo em vista a triangulação de dados na interpretação das outras atividades propostas.

Realizamos uma entrevista afetiva individual com os participantes (Vide Apêndice A, p. 226) com roteiro adequado aos adolescentes, envolvendo aspectos da sua história de vida familiar e escolar. Essas entrevistas foram gravadas, posteriormente deglavadas e anexadas num dossiê de participante, para posterior análise e interpretação.

Para uma reunião preliminar foram selecionados 29 (vinte e nove) participantes da sala de recursos e encaminhamos uma carta-convite aos pais ou responsáveis para uma reunião preliminar, realizada em maio de 2008, com o comparecimento de 29 (vinte e nove) pais<sup>6</sup>, alguns deles acompanhados dos seus filhos (as). Inicialmente apresentamos nossas credenciais; em seguida, discorremos sobre os objetivos do projeto de pesquisa, formalizando o convite para que seus filhos participassem.

Na ocasião, ressaltamos os benefícios esperados em autoconhecimento, reflexão sobre o autoconceito e o futuro profissional, com a prospecção do Projeto de Vida dos estudantes com AH/SD, um tema relevante e muito pouco estudado.

Sugerimos que discutissem a proposta com os filhos antes de uma resposta final, e colocamo-nos á disposição para contatos e quaisquer outros esclarecimentos.

A seguir realizamos uma dinâmica de integração grupal para estabelecer um vínculo afetivo entre os participantes e pesquisadora. (Vide Apêndice B, p. 228)

Em seguimento apresentamos uma proposta de autobiografia para os adolescentes participantes, com consigna específica: “Eu, como superdotado.” (Vide Apêndice C, p. 230)

A técnica de contoterapia, adaptada pela pesquisadora, com a utilização da contação de histórias com conteúdos da mitologia grega, com análise e

---

<sup>6</sup>Por motivos já expostos, mais tarde, o número de jovens participantes ficou reduzido a 6 (seis).

interpretação sobre atitudes e valores dos heróis, na execução das tarefas e provas. (Vide Apêndice D, p. 231)

Nas Oficinas Educativas Construindo o Caminho utilizamos técnicas de grupos de reflexão com interpretação de textos selecionados sobre os temas emergentes sugeridos pelos participantes. (Vide Apêndice E, p. 232)

As escolas de procedência dos 06 (seis) estudantes remanescentes foram as seguintes:

- Escolas Públicas Estaduais – 03 (três)
  - Escolas Públicas Municipais: 01 (um)
  - Escolas particulares – 02 (um)

Elaboramos o calendário da pesquisa e, em comum acordo com os participantes, elaboramos o cronograma das sessões, prevendo 22 (vinte e duas) oficinas educativas, no período de maio a dezembro de 2008, com intervalo de 15 (quinze dias nas férias de julho).

### 3.5.5 Desenvolvimento de vinculação afetiva

Durante aproximadamente trinta dias os adolescentes participantes foram atendidos para esclarecimento de dúvidas e vinculação afetiva. Consideramos esse espaço de tempo fundamental para favorecer a aderência e a aceitação das tarefas propostas para a coleta de dados da pesquisa.

No decorrer das reuniões observamos paralelamente, a formação de díades (pesquisadora-adolescente e pesquisadora-mãe) e tríades (pesquisadora-adolescente-mãe).

Nessas ocasiões fomos alvo de intensa investigação sobre nossa vida pessoal e profissional, o que propiciou maior integração. Pensando num estudo posterior foi solicitada às mães uma autobiografia sob a consigna (Eu, como mãe de um superdotado).

Buscamos conhecer as experiências na trajetória de identificação, compreensão e educação dos filhos com AH/SD e as dificuldades de adaptação escolar. Com isso, recebemos a demanda das mães para tratarmos do tema através de um questionamento formal: Você não vai tratar da angústia das mães?

Por não fazerem parte do foco da presente pesquisa, esses depoimentos constituíram um artigo científico e tema de palestra no evento no IV Congresso do

Conselho Brasileiro de Superdotação (CONBRASD), NIV Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR e I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação realizado em Curitiba-PR, de 13 a 15 de setembro de 2010.

Como as atividades previstas nas oficinas educativas envolviam uma reflexão sobre a subjetividade dos participantes da pesquisa em busca do autoconceito, investimos no desenvolvimento da vinculação afetiva. No início das oficinas educativas convidamos os participantes a embarcarem numa viagem pelo seu universo interior, em busca de si mesmos, no presente e num salto prospectivo para o futuro.

Para tanto, foram sensibilizados com técnicas de relaxamento e meditação, a narração dos eventos significativos da sua história de vida, de modo a poderem “mergulhar” na sua subjetividade. O objetivo era responder as seguintes questões pontuais: Quem sou eu? Como sou eu? Como sou visto pelos outros? Essas reflexões foram dirigidas por estratégias diversificadas (inventário autobiográfico, auto-apresentação, complementação de frases, entre outras).

### 3.5.6 Instrumentos e Técnicas

1- Ficha de cadastro na SRAH/SD. (Vide Anexo 02, p. 220)

Este documento registra o nome completo do aluno, de seus pais e endereços para contato, escola de origem e atividades complementares que participa.

2- Ficha de requerimento de matrícula na SRAH/SD. (Vide Anexo 02, p. 220)

A instituição utiliza esta ficha para a solicitação de matrícula nas atividades da SRAHS onde constam campos para a indicação das Necessidades Educacionais Especiais para Altas Habilidades/Superdotação.

Através de perguntas fechadas, pede informações complementares sobre as necessidades especiais do candidato, preferência sobre atividades e horários disponíveis.

3- Questionário de Informações Sócio-demográficas. (Vide Anexo 03, p. 221)

Este questionário contém dados sobre o participante e a situação civil de seus pais, relacionamentos anteriores e outros filhos, ou adultos que vivem na mesma casa e são responsáveis pela educação participantes da pesquisa. Registra a escolaridade e situação ocupacional de todas as pessoas da família.

4- Roteiro de entrevista com participantes. (Vide Apêndice A, p. 226)



Elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) com perguntas abertas que possibilitassem maior liberdade e espontaneidade de expressão. As entrevistas aplicadas, preliminarmente com 2 (dois) participantes configuraram-se como estudo-piloto para adequação das questões.

Em seguida, as entrevistas foram agendadas e, após o *rapport* inicial, tiveram a duração aproximada de uma hora, sendo que foram realizadas em ambiente reservado da própria escola. Os dados foram gravados e posteriormente registrados em documento próprio para análise do seu conteúdo.

#### 5- Entrevista afetiva individual (Vide Apêndice A, p. 226)

Após a integração do grupo com os procedimentos citados anteriormente realizamos uma Entrevista Afetiva Individual onde os adolescentes puderam falar livremente sobre a sua história de vida infantil e as dificuldades enfrentadas na sua vida familiar, escolar, na socialização com colegas e amigos.

Verificamos que as situações enfrentadas tinham muitas semelhanças, o que motivou um clima de descontração com sentimentos de alteridade e pertencimento.

Foram investigados os conteúdos afetivos nas seguintes áreas:

- Estrutura familiar;
- Escolaridade e rendimento escolar;
- Socialização;
- Hábitos de estudo;
- Atividades extraclases;
- Lazer.

#### 6- Técnicas utilizadas:

Sessões psicodramáticas com introdução de reflexão, sensibilização com treino de auto-relaxamento e meditação. Delimitação de dez módulos sequenciais desenvolvidos nas oficinas educativas contendo atividades diversificadas e distribuídas, seguindo um planejamento de temas. Configuração do espaço terapêutico “como se” para o desenvolvimento da discussão dos temas, comentários e fechamento. Estabelecimento do contrato terapêutico com o compromisso da periodicidade semanal e duração das oficinas educativas na média máxima de três horas. Foi desenvolvida uma Dinâmica de Grupo para desenvolvimento de vínculo afetivo. (Apêndice B, p. 228)

Grupos de reflexão na modalidade utilizada na Psicologia Clínica, composto por

módulos aplicados em oficinas educativas semanais. O conteúdo dos módulos apresentava sugestões de estratégias e técnicas de autoconhecimento, roteiros de inventário autobiográfico, pesquisa sobre a origem do nome, inventário de hábitos e valores, qualidades e defeitos, pesquisas temáticas, entrevista com profissionais, entre outras técnicas. Nas primeiras oficinas, investimos na construção do vínculo afetivo a fim de motivar o relato das histórias de vida: composição familiar, vida escolar e a repercussão na família no momento da identificação das AH/SD.

Investigação sobre o autoconceito com produção oral e escrita da história de vida parental, composição familiar, vida escolar e a repercussão na família no momento da identificação das AH/SD. O conteúdo dos módulos apresentava sugestões de estratégias e técnicas de autoconhecimento, roteiros de inventário autobiográfico, pesquisa sobre a origem do nome, inventário de hábitos e valores, qualidades e defeitos, pesquisas temáticas, entrevista com profissionais, entre outras técnicas.

#### 7- Contoterapia (Vide Apêndice D, p. 231)

Um procedimento inovador foi a contoterapia, com adaptação desenvolvida pela pesquisadora (CORREIA, 2010) como já foi referido, como uma prática psicodramática aplicada aos grupos de reflexão. Consiste na análise de contos da literatura internacional com a interpretação da trajetória dos principais heróis da mitologia grega com a associação com as tarefas, provas e missões determinadas pelos heróis em busca das suas metas. (CAMPBELL, 1987).

Citada em Fleith (2007b, p.46-47), esta técnica encontra similar nos Estados Unidos com a denominação de biblioterapia envolvendo a utilização de livros infanto-juvenis na compreensão de problemas que afligem os superdotados com a aprendizagem de como lidar com os problemas e as emoções (HÉBERT, 1991, p. 207-209; RIZZA, 1997, p. 6-8; SILVERMAN, 1993, p.51-78) e, na mesma linha, outra estratégia útil é a utilização de filmes que retratem situações vivenciadas pela criança com altas habilidades, denominada cinematerapia (MOON, 2002, p.213-222).

Os textos sobre autoconhecimento e autoconceito foram selecionados, bem como poemas de autores intimistas consagrados e biografias de vultos célebres da ciência e da arte como exemplos de determinação e comprometimento com as suas metas e projetos de vida. Os participantes apreenderam o sentido dos exemplos associando de maneira simulada como poderiam ter lidado com as mesmas tarefas e enfrentamento de obstáculos e provas. Os resultados foram surpreendentes

porque os participantes vivenciaram emoções descobrindo a importância da simbologia e adquiriram desenvoltura na linguagem oral, aprendendo a resumir e argumentar, com criticidade e criatividade. Ajudando a clarificar sentimentos e validar emoções na busca de novas soluções por identificação possibilitaram a aplicação a alguma situação, dificuldade ou acontecimento da sua história de vida. As dificuldades que causaram sofrimento psíquico foram confrontadas e integradas como o passo inicial da ressignificação. Paralelamente resgatou o ato milenar de contar histórias, ajudando a se conectarem aos seus sonhos, com a prospecção do futuro e do amor à vida. Na sociedade que carece da presença de heróis e modelos despertou nos participantes a conscientização sobre os valores universais que poderão construir um mundo melhor.

Esta técnica encontra similar nos Estados Unidos sendo citada em Fleith (2007b, p.46-47) com a denominação de biblioterapia envolvendo a utilização de livros infanto-juvenis na compreensão de problemas que afligem os superdotados. Tem o objetivo de promoverem a aprendizagem de como lidar com seus problemas e emoções (HEBERT, 1991, p. 207-209; RIZZA, 1997, p 6-8; SILVERMAN, 1993, p.51-78). Na mesma linha, outra estratégia utilizada nos Estados Unidos seleciona filmes que retratem situações vivenciadas pela criança com altas habilidades, denominada cinematerapia (MOON, 2002).

#### 8- Oficinas Educativas (Vide Apêndice E, p.232)

Algumas tarefas que envolviam a prospecção do futuro e do projeto de vida foram complementadas com pesquisas sobre cursos e profissões, entrevistas com familiares e profissionais.

Ao final de cada oficina educativa, as ideias eram compartilhadas com o grupo. Cada participante tinha um portfólio onde suas tarefas eram arquivadas, e passaram a constituir o corpus da pesquisa, analisado à luz dos teóricos que fundamentaram o estudo.

A experiência da pesquisadora como Psicóloga Clínica favoreceu a condução dessas oficinas, oportunizando a emergência da conscientização de conceitos sobre si mesmo, com o aproveitamento das potencialidades. As habilidades e experiências, nas várias áreas de atividades dos participantes foram estendidas às perspectivas e expectativas de futuro na prospecção do Projeto de Vida.

### 3.5.7 Fontes das Técnicas utilizadas

As fontes das técnicas utilizadas nos procedimentos são apresentadas no quadro abaixo:

SOBRE AS TÉCNICAS UTILIZADAS - QUADRO Nº 02

TÉCNICA	FONTES	ALVO
<i>a- Entrevista Semiestruturada</i>	TRIVIÑUS (1987)	Adolescentes e pais
<i>b- Entrevista de Grupo Focal</i>	COSBY (2003)	Adolescentes e pais
<i>c- Entrevista Afetiva Focal</i>	COLANGELO e ASSOULINE (2000)	Adolescentes
<i>d- Dinâmica de Integração</i>	SIMIONATO (2001)	Adolescentes
<i>e- Contoterapia</i>	CORREIA(2010)	Adolescentes
<i>f- Solilóquio</i>	ALMEIDA (1990)	Adolescentes
<i>g- Relaxamento</i>	SANDOR <i>et al</i> (2001)	Adolescentes
<i>h- Meditação</i>	YUKTESWAE (2006)	Adolescentes

### 3.6 PROCEDIMENTOS

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) com abordagem qualitativa, com a interpretação a partir do registro de observação individual, constante do portfólio de cada participante.

Os depoimentos dos participantes foram interpretados através de análises sistemáticas das comunicações, de mensagens que permitiram a inferência de conhecimentos relativos à classificação e categorização que levaram à descrição das características relevantes do conteúdo pesquisado, à luz dos teóricos que orientaram a revisão de literatura. Numa visão psicanalítica entendemos “sentido”, assim como Namura (2003), pensando que remete ao sentido latente dos conteúdos psíquicos, e, enquanto latente, liga-se ao inconsciente. Estes seriam os “desejos” que registram a singularidade de cada ser humano e, por conseguinte, de cada participante da pesquisa.

Os passos sequenciais dos procedimentos de análise dos dados foram os seguintes:

- Organização do material: No primeiro momento organizamos todo o material separando por módulo, tema e participante, com a transcrição dos depoimentos e

tarefas para posterior verificação de semelhanças e similitudes.

Leitura repetida dos depoimentos e tarefas

Com o objetivo de penetrar na subjetividade revelada na abertura da Caixa de Pandora dos participantes (prevista metaforicamente num dos módulos), realizamos a leitura repetida e em tempos diferentes para absorver a linha de pensamento, os sentimentos expostos nos depoimentos e tarefas realizadas na tentativa de costurar com fios invisíveis a teia que possibilitasse a verificação desses achados, à luz dos teóricos pesquisados. Foram realizadas em quatro etapas.

- Seleção de pré-indicadores

Foram reunidos os pensamentos, ideias, sentidos e significados recorrentes, através da repetição de termos e palavras, separados por temas apresentados nos depoimentos e tarefas realizadas.

- Aglutinação de indicadores temáticos

A presença de várias características, isoladas, ou em grupos, de forma diluída e identificadas nos depoimentos, serviram de base para a lista de pré-indicadores e, em seguida, aglutinadas nos indicadores temáticos. A classificação dos temas dos depoimentos surgiu do levantamento do conjunto dos depoimentos e comunicações.

- Constituição de 3 (três) núcleos de significação.

Inicialmente foram constituídos 5 (cinco) núcleos de significação, depois compactados em 3 (três), diretamente focados nos objetivos do estudo.

A classificação e a categorização presentes nos núcleos de significação levaram à descrição das características relevantes do autoconceito, possibilitando a inferência em seu processo de ressignificação e reedição, que resultaram na interpretação dos dados.

- Análise e interpretação dos núcleos de significação

### 3.6.1 Núcleos de significação

NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 01 - Eu no espelho: quem sou? Como me vejo? Como sou visto? - o autoconhecimento e a necessidade especial de uma relação de ajuda psicológica; O autoconceito e o sentido subjetivo de pessoa com AH/SD “ser

diferente”. A realidade que angustia: sou diferente, sou superdotado, sou normal?

NUCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 02 - A coragem de ser superdotado no contexto escolar: a incompreensão de professores e colegas. A desadaptação aos métodos de ensino da escola. A dificuldade de socialização. Peripécias e vicissitudes na construção e reedição do autoconceito.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 03 - Um olhar para o futuro: estudo e profissão. Expectativas, alternativas, possibilidades e oportunidades. A prospecção do Projeto de Vida.

Após a definição e ordenação das categorias e subcategorias, os depoimentos foram classificados de acordo com os núcleos de significação com a descrição das características relevantes da totalidade dos depoimentos. A síntese interpretativa foi elaborada a partir dos dados obtidos nos núcleos de significação e na observação sistemática.

As conclusões e finalizações apresentadas registram uma síntese interpretativa uma síntese interpretativa decorrentes da análise comparativa entre os dados obtidos nos depoimentos dos participantes da pesquisa à luz dos teóricos da revisão da literatura, acrescidas pelas percepções da experiência profissional da pesquisadora.

## CAPÍTULO IV

### 4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1 ABRINDO A CAIXA DE PANDORA

Neste capítulo respondemos à pergunta que norteou esta pesquisa: Como ocorre o processo de construção do autoconceito em estudantes com AH/SD no rito de passagem para a adolescência, bem como as questões norteadoras complementares.

De acordo com os objetivos propostos, foram estabelecidos três núcleos de significação como categorias de análise, conforme descrito no capítulo 3, item 3.6.

No desenvolvimento da pesquisa, observamos paralelamente, a interação bioecológica peculiar, com a formação de díades (adolescente-pesquisadora), e tríades (adolescente-mães-pesquisadora). Embora não constituíssem o foco da pesquisa, consideramos o registro importante porque facilitaram e enriqueceram a investigação, bem como a compreensão da subjetividade dos participantes da pesquisa.

No dizer de Asch (2006, p. 21 e 77):

Se deseja entender os seres humanos, não é suficiente analisar as suas capacidades individuais; é necessário estudar os homens em seu ambiente, isto é, a sociedade, e observar as forças exercidas, sobre eles, pelas condições sociais [...] Há provas de importância fundamental para a teoria da motivação, de que, além das condições internas, o caráter fundamental do ambiente afeta o curso da motivação, de maneira decisiva e de acordo com leis específicas.

Nessa afirmação, percebemos a ligação com os conceitos da Psicologia Sócio Histórica e as ideias de Bronfenbrenner, que fundamentaram este estudo, quando afirmam que cada pessoa é singular e única, somente sendo possível conhecê-la a partir do seu contexto histórico e sociocultural. Em função disso, a integração com os participantes e as mães enriqueceu a compreensão da sua subjetividade.

Por outro lado, é importante reafirmar que as PAH/SD apresentam a mesma diversidade, não sendo possível estabelecer um perfil psicológico único (ALENCAR e FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SILVERMAN, 1993; WINNER, 1996), embora, segundo Fleith (2007a), algumas características são mais frequentemente associadas a essas pessoas (ALENCAR; VIRGOLIM, 1999; LOVECKY, 1993; NEIHART *et al.*, 2002; SILVERMAN, 1999).

A partir das listagens das características encontradas confirmam os teóricos pesquisados, já citados. Registramos especificamente as apresentadas no grupo de participantes do estudo. Elencamos a seguir, sem nenhuma ordem de prioridade:

- grande nível de energia e comprometimento na realização de atividades variadas;
- tendência à introversão: o adolescente *reserva um tempo para si* e prefere trabalhar sozinho em tarefas do seu interesse, ou associa-se a pessoas mais velhas com as quais tenha identificação;
- percepção e consciência sobre si mesmo e as suas diferenças em relação a colegas e amigos da mesma idade;
- nível intelectual superior, apresenta potencial e habilidade para obter êxito em diferentes áreas do conhecimento, sendo muitas vezes excelente estudante em todas as disciplinas;
- interesse elevado em aprender coisas novas, ideias, palavras e relações, idiomas estrangeiros, diferentes culturas;
- desenvolvimento moral envolvendo a compreensão clara das situações e fatos, num julgamento pouco comum para sua idade;
- postura ativa e dinâmica na defesa de suas ideias e posições, demonstrando independência de pensamentos e valores;
- perseverança, comprometimento e concentração em atividades do seu interesse com capacidade de superar obstáculos;
- perfeccionismo com autoimposição de padrões elevados e rígidos de desempenho, muitas vezes, segundo Schuler (2002, p. 71-79), *irrealistas*. Ele salienta: “Meninas superdotadas apresentam maior tendência ao perfeccionismo do que os meninos, e essa tendência aumenta quando elas passam do ensino fundamental para o médio” (SCHULER, 2002, p. 71-79);
- senso de humor, ironia e sarcasmo em relação às suas próprias dificuldades do dia a dia, no julgamento de acontecimentos e situações, o que irrita as pessoas;
- grande sensibilidade, com intensidade emocional, promovendo maior conhecimento de si mesmo e das situações do seu entorno, provocando, algumas vezes, intenso sofrimento psíquico;
- atitude questionadora com não-conformismo, submissão a regras e autoridades consideradas tolas e pífias;
- grande idealismo e senso de justiça, que se refletem na preocupação dos adolescentes da pesquisa, em abraçar causas humanitárias que promovam



igualdade e justiça social na sociedade em que convivem, assim como no mundo;

Essas características foram prevalentes nas falas, manifestas e diluídas na linguagem oral, nas tarefas escritas e nos depoimentos dos participantes da pesquisa. Confirmamos a observação de que os adolescentes com AH/SD pensam e sentem diferentemente, e veem o mundo com lentes de aumento.

No dizer de Fleith (2007b, p. 41-48), como já foi referido anteriormente, muito existem poucas pesquisas sobre as características sócio-emocionais das PAH/SD, nas várias faixas etárias.

Assim sendo, educadores, psicólogos e pais tem pouco acesso às estratégias que favoreçam o desenvolvimento afetivo, o crescimento pessoal e social desses alunos (MOON, 2002a). No nosso entender, essa condição é fundamental para o apoio necessário à reedição de autoconceito saudável e personalidade produtiva, tanto nos microsistemas familiar e escolar, quanto na vivência da adolescência e na passagem para a vida adulta. A consistência da tese defendida neste estudo, como já referimos, é reforçada pela citação abaixo:

Um desenvolvimento emocional saudável é tão importante quando 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. (SILVERMAN, 1993, p.23). Destaque da pesquisadora.

Para a análise dos dados, os depoimentos, observações e tarefas realizadas nas oficinas educativas foram classificados de acordo com os núcleos de significação e descritos as características relevantes da totalidade das mensagens.

#### 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DO GRUPO DE PARTICIPANTES- QUADRO N° 03

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CARACTERÍSTICAS
Habilidade cognitiva avançada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrada a alfabetização precoce, com dois e meio e três anos de idade em dois participantes, espontaneamente e sem nenhuma estimulação, percebida pelos pais.</li> </ul>
Conscientização da "diferença"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A impressão de sentir-se diferente e ser visto como diferente.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto apresentação com frases metafóricas.</li> <li>• Camuflar o rótulo de superdotado.</li> <li>• Desqualificar a superdotação.</li> <li>• Verificar vantagens de ser superdotado.</li> </ul>
Imagem corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação em fugir dos padrões impostos pela mídia.</li> <li>• Busca de uma imagem personalizada.</li> </ul>
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de socialização e adaptação.</li> <li>• Ser excluído pelos colegas das equipes de jogos.</li> <li>• Intolerância com colegas “patricinhas” e “tolas”.</li> <li>• Crítica à massificação da mídia e aos modismos.</li> <li>• Atitudes de liderança censuradas.</li> <li>• Falta de aceitação de pensamentos e comportamentos padronizados.</li> <li>• Busca de contatos e convivência com pessoas mais velhas.</li> <li>• Sensibilidade e busca de afetividade, identificação e empatia.</li> <li>• Identificação com problemas semelhantes aos seus.</li> <li>• Busca de resolução de problemas pessoais.</li> <li>• Curiosidade e senso crítico com colocação de “apelidos e designações” para as mediocridades.</li> <li>• Senso de humor com capacidade de ironia e sarcasmo.</li> <li>• Uso de ironia e sarcasmo</li> <li>• Prazer em apontar incoerências.</li> </ul>
Interesses acima da idade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de jornais estrangeiros - <i>Le Monde</i> e <i>Le Figaro</i>.</li> <li>• Leitura de literatura russa.</li> <li>• Literatura brasileira intimista: Clarice Lispector e Graciliano Ramos.</li> <li>• Habilidade para a leitura e interpretação de textos da literatura clássica mundial.</li> <li>• Civilizações e culturas clássicas, mitologia e crenças de outros povos.</li> <li>• Língua e cultura francesas.</li> <li>• Busca de identificação em cientistas e artistas.</li> <li>• Filósofos, pensadores, literatos, cientistas e artistas</li> <li>• Conhecimento do idioma e cultura franceses.</li> <li>• Vocabulário muito acima da faixa etária</li> <li>• Compulsão pela leitura como fuga e refúgio</li> <li>• Desenho, charges, canto, teatro, artes marciais, oratória e produção de textos.</li> </ul>
<b>Domínio de idiomas estrangeiros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidade de aprendizagem de idiomas pela Internet</li> <li>• Desejo de dominar vários idiomas estrangeiros</li> <li>• Fluência nos idiomas inglês e francês, aprendidos pela internet e leitura de jornais estrangeiros.</li> </ul>
<b>Escolha curso e profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de escolher um curso ou profissão, dado o interesse sobre muitas áreas de estudo.</li> <li>• Fantasias em relação ao futuro profissional.</li> </ul>
<b>Ideais sociais e humanitários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otimismo - solidariedade social.</li> <li>• Desejo de colaborar com o melhoramento da sociedade.</li> <li>• Intenção de deixar uma contribuição positiva.</li> <li>• Capacidade para compreender e analisar situações do</li> </ul>

	contexto social mundial.
--	--------------------------

### 4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 01

**Eu no espelho: quem sou? Como me vejo? Como sou visto? - O autoconceito e o sentido subjetivo de pessoa com AH/SD de “ser diferente”. A realidade que angustia: sou diferente, sou superdotado. Sou normal? Eis a questão!**

#### 4.3.1 Quem sou eu ? ... Eis a questão!

Como todos os participantes possuem nível intelectual superior, apresentamos no quadro abaixo as características gerais dos adolescentes participantes da pesquisa, bem como os interesses pouco usuais na sua faixa de idade, presentes na totalidade das atividades realizadas. Entre as principais características destacamos neste grupo de pesquisa os detalhes das citadas abaixo: Diante das características presentes nos depoimentos que constituíram os núcleos de significação, iniciamos a síntese interpretativa, reunindo os depoimentos dos adolescentes e a correlação com os teóricos.

Selecionamos as ideias prevalentes e recorrentes no processo de construção do autoconceito, apresentadas na primeira pessoa do singular de cada um dos seis participantes e iniciamos uma síntese comparativa com as características indicadas pelos teóricos pesquisados.

#### 4.3.2 A DESCOBERTA ESPONTÂNEA DO CAMINHO DA LEITURA

Embora não estivesse entre os objetivos da pesquisa, pela relevância dos relatos de dois participantes em relação à descoberta do caminho da leitura, de maneira espontânea e sem nenhuma estimulação ou tentativa de ensino, registrei a forma individual encontrada, pela observação e curiosidade ampliadas, do domínio da leitura em torno de dois e meio e três anos. Essa constatação causou espanto entre a família e os professores do Ensino Maternal.

Os participantes 16F01 e 14M02 relataram o processo fonético de associação de

palavras e sons, despertado pela grande curiosidade e a oportunidade de manuseio diário de livros de histórias infantis e jornais no microssistema. Provavelmente foram responsáveis pela precocidade na compreensão da linguagem e no aumento do vocabulário.

Segundo Benito Mate (1997, p. 108), “as crianças superdotadas leitoras precoces aprendem a ler de uma forma incidental, não regrada, e é a curiosidade o que os leva a aprender e aprendem, a partir de uma leitura funcional: conhecimento de determinados logotipos e anagramas”.

A participante 16F01 relata:

*A minha alfabetização se deu por eu gazejar aulas no maternal. Eu fugia da minha sala e gostava da sala do pré que iniciava a alfabetização pelo Projeto Araucária. Como eu era muito elétrica gostava de passear na escola e a diretora "negociava" comigo a permanência em sala.*

A notícia foi comunicada para a minha mãe pela Diretora da Escola: Sua filha está lendo... Lendo fluentemente...

*Como perceberam que eu já estava lendo... Logo após entrar na Educação Infantil eu era levada pela Diretora da Escola para o seu gabinete e ela pedia para ler em voz alta o jornal da cidade...*

*Eu costumava não ficar na sala de aula, saía passear pela escola e conversar com as inspetoras e pessoal da limpeza. Era mais interessante que ficar na sala de aula. Ler o jornal do dia em voz alta eu achava melhor. Foi o jeito que a Diretora encontrou de me entreter. E eu me achava muito importante!*

*Entre no Maternal com dois anos e meio e mais ou menos. A Diretora contou para minha mãe que depois de vinte dias de aula eu já ordenava as letras do alfabeto e relacionava quantidades e representação até 20.*

*Passados mais uns 30 dias, comecei a ler inclusive as dificuldades ortográficas.*

*Mas eu não gostava de escrever, aliás, sempre detestei qualquer atividade motora, diferente assim das crianças da minha dela.*

*Quando cheguei ao Pré-Escolar mudei de escola e a diretora pediu para que procurasse uma avaliação, pois achava que eu não obedecia ao "padrão" da idade.*

*Na primeira série, minha mãe foi chamada na escola, porque eu lia e não escrevia, além de outros problemas políticos. Foi daí que começou a minha "via cruxis" que começou com a avaliação.*

*Minha mãe disse que ela começou a busca pela "escola perdida". Na maioria das vezes as professoras diziam que onde eu estava não era o suficiente. Em*

*outras tratavam de pedir para que eu ficasse quieta, pois eu atrapalhava os outros... Aí fui eu quem começou a ficar intolerante...*

O participante 14M02 **lembra** que:

O início da vida escolar decorreu de uma dificuldade pontual para buscar um recurso criativo à sobrevivência da família (mãe, filho e amiga reconhecida como tia). Com o filho pequeno, sua mãe não via possibilidade para um trabalho fora de casa. Teve a ideia de oferecer-se como cuidadora de crianças pequenas, de um a três anos, em sua própria casa. Organizou na sala uma série de brinquedos simples e muitos livros de história, recebendo pagamento de outras mães que não tinham aonde deixar seus filhos. Assim, estava sempre próxima do seu filho, que convivia com outras crianças da sua idade. Afirma que sobreviveu por um tempo com essa iniciativa. Entretanto, o resultado inesperado e não planejado foi o contato e o interesse do filho sobre os livrinhos de história e os desenhos, que fizeram emergir sua precocidade para a alfabetização. Foi quando começou a observar o interesse do filho sobre as historinhas e os desenhos dos livros infantis e a atenção dispensada na observação ficando completamente entretido com o mundo das letras e desenhos dos livrinhos.

A participante lembra como ocorreu essa descoberta e o grande significado que essa descoberta representou para ele:

*Foi a descoberta de um mundo novo que me encantava...*

*Eu observei e descobri nos livros de história como algumas palavras eram escritas e guardei a pronuncia... Ficava muito intrigado procurando outras palavras que tivessem o mesmo som e assim descobria como escrever outras palavras.*

*Eu me senti muito importante e pertencendo ao mundo daqueles que podiam ler...*

*Lembro-me da satisfação quando descobri o som do “lh” e “nh”. Também o “ão”. Assim eu ia lendo... “decifrando” as histórias nos livros e descobrindo o que contava a história. Quando a mãe pensou que eu estava apenas “olhando as figuras” eu já estava lendo. O maior problema era escrever, eu não tinha coordenação motora e a letra era “enorme e horrível”, uns garranchos. Até hoje eu não gosto da minha letra..., ela é enorme e até ultrapassa as linhas do caderno.*

Na oportunidade lembramos Vygotsky (1989, p. 71-72) outro teórico que descreve empiricamente o processo descrito abaixo, que associamos ao que pode ser

compreendido pelo relato do caso de 14M02.

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar Vygotsky (1989b, p. 71-72):

O participante afirmou que ficava muito tempo sozinho, entretido com os livros de histórias, e quando a mãe percebeu, ele já estava tentando reproduzir as letras.

Bronfenbrenner menciona a capacidade de uma criança aprender a ler que pode depender tanto de como ela é ensinada, quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família. Afirma que: “Essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente” (2002, p.5). Como exemplo, mencionou que é como se houvesse em cada cultura, uma planta, um molde, um esquema para a organização de cada tipo de ambiente.

Segundo Delou (2007, p. 27-39), “Essas crianças precoces, autodidatas ou talentosas realizam atividades distintas, como ler ou desenhar, sem grande esforço, mostrando prazer e satisfação nas atividades do seu interesse particular”.

A participante 16F01 relata como realizava a leitura do jornal do dia com um noticiário variado e, por sua extrema curiosidade sobre os fatos, desenvolveu, além da leitura fluente, o domínio de conceitos expressos pelas manchetes do jornal, quando perguntava para a diretora o que seu significado:

*Eu sempre surpreendia as pessoas com as minhas perguntas e questionamentos sobre o significado das palavras novas e com a insistência em adquirir conhecimento.*

A facilidade com que a criança com AH/SD desenvolve a oralidade, com frases completas e com a conjugação verbal correta, surpreende os adultos e indica um elevado nível intelectual, aprendido na oportunidade do convívio com os adultos com bom nível.

A precocidade na alfabetização não é apontada pela literatura específica como uma característica geral nas crianças com, tanto que os outros participantes da pesquisa foram alfabetizados facilmente, antes da entrada na escola formal, mas sem maior precocidade, em torno de quatro anos.

A dificuldade na apresentação da escrita observada em vários participantes da pesquisa, com alguns frequentando fonoaudióloga, com uma suposta dislexia, má apresentação da escrita com letra disforme, denota uma desarmonia entre o funcionamento cerebral e o funcionamento instrumental.

Procuramos investigar qual o sentido de escrever para esses adolescentes e como se deu a apropriação da escrita, em seus passos iniciais. A grande vivacidade intelectual e a imaturidade manual do início da escrita permanecem nos anos subsequentes, quando a coordenação motora fina já está estabelecida. De um lado, um funcionamento cerebral excelente em ideias e formação de conceitos e, de outro, um funcionamento instrumental diminuído.

Inferimos que a escrita é vista como simples instrumento a serviço do pensamento e, por isso, com menos valor - em função disso, investigamos o sentido que pode se revestir o fato de escrever.

Percebemos a descrição da primeira etapa da escrita. Quando começavam a escrever, reproduziam as letras do alfabeto, desenhando a sua forma com uma apropriação figurativa por associação de semelhança e som. Pouco a pouco a letra vai adquirindo um estatuto simbólico e torna-se um signo que remete sempre a um som. Procuramos investigar qual o sentido de escrever para esses adolescentes, na fase da apropriação precoce da escrita em seus passos iniciais e solicitamos a descrição do processo na sua primeira etapa.

Segundo Du Pasquier (2010, p. 33-37),

[...] perceberam a letra sozinha não era nada e não quer “dizer” nada. A letra só começa a dizer algo na mão da criança quando ela a associa a outras para constituir uma palavra. A associação das letras torna-se algo significante. Nesse processo associativo, de ligação. Cada letra em sua inscrição vai sofrer um trabalho de transformação. Combinando sua grafia à das outras, ela modifica sua figuração primeira. Quando se escreve não se traçam letras alfabéticas umas ao lado das outras, mas conjunto de signos fonéticos associados entre si para constituir uma palavra. De certa maneira, pode-se dizer que a letra se perde na palavra, ela se perde tornando-se parte integrante da palavra. É somente então que ela adquire de maneira completa seu estatuto de símbolo escrito. Pode-se dizer, nesse sentido, que o gesto produtor do traço escrito, ao se organizar em um objetivo funcional, participa também de um movimento de simbolização. Essa simbolização se revela na qualidade do traço, o qual é sempre projeção do corpo.

O participante 13M06, por exemplo, apresenta uma letra ilegível, motivo de constantes reclamações da escola, pois os professores informavam à sua mãe que não conseguiam corrigir seus trabalhos e provas escolares. As letras são mal

diferenciadas, em diversos tamanhos e mal ajustadas, muitas vezes não separadas, configurando um rastro do escrito. A manifestação de sofrimento na sua esfera familiar em seus depoimentos revela um grau de tensão permanente, mais ou menos visíveis e discretas, mas sempre presentes.

Du Pasquier (2010, p.33-37), relata que a “má escrita” pode informar a dificuldade em atingir o estágio de símbolo e não mostra qualquer incapacidade real no campo instrumental, espacial e prático que poderia justificar a desordem da sua escrita: “Poder-se-ia dizer: seu mal estar corporal... Em resumo, elas estão incômodas, seu corpo em sofrimento”. Para os autores:

É preciso também sublinhar que, no entorno da criança, o “quadro” que ela apresenta com a dificuldade de escrever praticamente jamais é percebido em sua dimensão psíquica, e a má escrita jamais é vista em princípio como reveladora de um sofrimento (DU PASQUIER, 2010, p. 39).

Os participantes 16F01 e 14M02 também se interessam em escrever textos cifrados, ou com senhas, substituindo o alfabeto, formando endereços eletrônicos, com associações de nomes que não têm a ver com os seus verdadeiros nomes, não sabendo explicar o motivo da ligação, ou com senhas substituindo o alfabeto.

Participante16F01

Afirma com ansiedade:

*A leitura para mim é uma obsessão... Não sou comedida. Eu nunca consigo dizer tudo que eu penso... Se eu aparece em casa com mais um livro acho que minha mãe me mata...*

Participante14M02

Comenta sobre atos que não sabe explicar:

*Eu crio endereços de e-mails com o acréscimo de outros nomes que não tem nada a ver com o meu... E eu não sei explicar direito o porquê... Parece uma coisa meio sobrenatural.*

#### 4.4 A ENUNCIÇÃO DO AUTOCONCEITO

Iniciamos a análise dos depoimentos pelo registro da enunciação do autoconceito - Quem sou eu? Como me vejo? Como sou visto? – porque na técnica de interpretação da linguagem oral, os conteúdos imediatamente emergentes, após a consigna trazem percepções emocionais, com menos probabilidade de



interferências da racionalização.

Imediatamente surgiu a busca de uma constatação com o questionamento da dimensão que se aproxima da subjetividade, na sua relação contraditória do cognitivo, do afetivo, do emocional e do simbólico. Os adolescentes se questionaram demonstrando a preocupação com sua realidade e com a relação da superdotação e a normalidade.

No dizer de Namura (2003, p.185):

A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

A participante 16F01 é a única do gênero feminino. Muito comunicativa, possui várias características de personalidade citadas como próprias das pessoas com AH/SD. Seu comportamento é especial, com opiniões próprias. É muito crítica quando fala sobre seu autoconceito, porque já sofreu muitas incompreensões desde a sua entrada na escola, pelas suas características questionadoras e de liderança. Depois de refletir por um momento inicia dizendo:

*Quem sou eu? Como eu sou? Sou uma pessoa de temperamento muito forte que busca viver intensamente. Como vejo meu próprio talento? Considero um presente de Deus o privilégio de ter esse dom. Muitos me criticam dizendo que sou ousada demais, que reinvento as interpretações clássicas. Sou mesmo! Por que ser comedida?*

Segue, na sua avaliação de autoconhecimento:

*Tenho um sério complexo de oposição. Não me diga o que não posso fazer. Sou firme em minhas convicções e meus princípios. Sou honesta comigo mesmo e nunca tenho duas caras, embora os outros não sejam assim. Não preciso muito para ser feliz. Não é preciso passar por cima dos outros para conseguir o que quero. Sou filósofa, feminista e socialista. Não consigo dizer tudo o que penso! Queria ter a minha tão sonhada independência.*

Continua relatando o seu autoconceito, valorizando as qualidades que considera como positivas em sua personalidade. Sobre a origem do seu nome, encontrou o significado na mitologia grega:

*Adoro o meu nome... Tem uma origem mitológica... Eu já pesquisei muito na mitologia grega... Pesquisei também em outras origens e mitologias de outros povos, os escandinavos, com histórias, horóscopos e crenças interessantes... Encontrei muitas coisas interessantes nos mitos escandinavos, por exemplo...*

*Eu tenho uma personalidade firme, mas neutra... Sempre deve haver equilíbrio nas situações. Mas não me tirem do eixo. Tenho humor obscuro. Interesses góticos ou similares.*

*Excesso de leitura; oratória razoável; gosto das coisas atípicas de garotas "normais".*

*Amante da filosofia, física e astronomia. Não sei o que é a vida sem ter pelo menos um debate filosófico, mesmo sendo infrutífero.*

*Sou filósofa, feminista e socialista. Eu adoro lugares lúgubres que lembram a morte. Eu sou viciada em jogos como resident evil e facial fantasy. Sou detalhista; aprendizagem rápida; idealista; Interesse pelo mundo.*

(longa pausa)

*E... Amo doces!*

O comentário após a pausa, depois de reflexões filosóficas e sociais, evidencia, tipicamente, uma assincronia comum nos adolescentes com AH/SD.

Ao ser questionada sobre motivo do encaminhamento para avaliação e para a Sala de Recursos, faz uma pausa e depois é lacônica, objetiva e direta na resposta:

*... Curiosidade em excesso...*

Continua sua auto avaliação, dizendo:

*Vou relacionar em primeiro lugar as qualidades físicas, depois as outras.*

*Meus olhos parecem holofotes.*

*Meu nariz no formato ideal para óculos.*

*O tamanho grande da cabeça (por causa do cérebro).*

*Braço, nariz, pescoço, mão, barriga e cérebro.*

*Força física (da qual nem tenho muita noção).*

*As outras qualidades?*

*Moderação no quesito finanças.*

*Oratória razoável.*

*Detalhismo.*

*Persistência.*

*Objetividade.*

*Mania de leitura.*

*Autocontrole (de vez em quando).*

O excesso de curiosidade, a grande vitalidade e energia, são característica das crianças com AH/SD, apontadas por Winner (1998). No caso desta participante, associada às “outras qualidades” que ela atribui a si mesma, é responsável por questionamentos que muitas vezes causaram conflitos no meio familiar.

*Às vezes me consideram feminista e reclamam que eu deveria me enfeitar mais e que sou meio relaxada em relação a minha aparência. Falta de atenção quanto à aparência... Eu não ligo, mas vivem me dizendo para eu me arrumar mais. Por isso detesto meu bumbum (por causa dele recebo “elogios” que considero inadequados).*

Seu gosto por situações desafiantes é uma característica típica entre as pessoas com AH/SD, como relata a seguir:

*Não valorizo a vaidade excessiva e o culto ao corpo com um feminismo exagerado.*

*Não me identifico com as minhas colegas e vivo criticando, pois, só falam futilidades e pensam em casar e viverem à custa do marido o resto da vida.*

*Moda em cabelo... Tenho muita raiva da moda e da mídia e raiva exagerada do consumismo.*

Numa das sessões, foi pedido para fazer uma produção poética sobre si mesma. Escreveu sobre o seu autoconceito:

*RECLAMES DE UMA MENTE*

*Difícil de compreender.*

*A maneira diferenciada de viver.*

*Fica mexendo em tudo o que achar.*

*Não tem espaço para a mídia maçante*

*Enfiar na cabeça a moda repugnante.*

A participante 16F01 faz referência, numa das sessões, sobre suas crises de

ausência diagnosticada como epilepsia (*petit mal*), que a fizeram sofrer muito por se achar muito doente, além de já ser diferente. Essa situação influenciou muito a visão que tinha de si mesma e das possibilidades futuras.

Afirma:

*Se sou assim tão diferente, por que fui nascer? Seria melhor não ter nascido!*

Diante das perguntas interessadas dos participantes do grupo, explica detalhadamente o funcionamento e a fisiologia cerebral, dando uma aula sobre neurologia, informando como ocorrem as crises de ausência. Como já tinha explicado cientificamente toda a situação, comenta:

*Pesquisei tudo pela Internet. Depois que eu entendi o que se passava comigo eu aceitei o tratamento. Tomei Carbamazepina 200 mg.*

*E... Agora estou curada. Está tudo bem.*

*Às vezes acho que tenho memória curta, intolerância, ansiedade, força (não dá para ter noção).*

*Não conseguir falar TUDO o que eu penso.*

O participante 14M02 responde assim, à enunciação do autoconceito:

*Quem sou eu? Sou apenas mais uma pessoa no mundo, mas uma pessoa que visa seu bem e o bem dos seus iguais e que para isso, quero fazer algo para o mundo. Eu espero poder fazer algo de bom pelo mundo... Eu acho que todos nós nascemos com uma missão... Gostaria de saber a minha...*

Informa sobre a origem do seu nome:

*O meu nome é de origem cigana de uma novela que passava na televisão na época do meu nascimento.*

*Eu gosto muito de computador e de manter contatos pela Internet. Eu crio endereços de e-mails com o acréscimo de outros nomes que não tem nada a ver com o meu...*

*E eu não sei explicar direito o porquê... Parece uma coisa meio sobrenatural.*

E continua afirmando os pontos positivos da sua personalidade:

*Vejamos... Posso dizer: beleza, inteligência, astúcia; jeito de ser, carisma, olhos, mãos, pernas, sinceridade.*

Este participante é muito desenvolvido na sua parte física, para a sua idade. Com a altura de mais de 1,80 m, parece um rapaz mais velho. Apresenta-se muito sério e

compenetrado. Participou de todos os Concursos Vestibulares das Universidades de Curitiba, tendo sido aprovado em todos, em diversas opções. Como ele não foi orientado para fazer aceleração, o problema administrativo impediu sua matrícula, o que causou grande frustração.

A literatura informa que as pessoas AH/SD têm dificuldade de socialização. Os dados da pesquisa apontam que todos se referem às dificuldades em fazer amizades e vínculos afetivos com outras pessoas que compartilham a mesma idade cronológica. Preferem pessoas mais velhas em função do nível de compreensão e nível intelectual. Constatada essa realidade no depoimento abaixo:

*Eu sempre me senti diferente. Parece um estigma. E não é bom se sentir assim. Sempre fui muito grande para a minha idade e então sempre era o último da fila. Detestava ser o último. Queria ficar na frente e ser o primeiro da fila e nunca me deixaram. Na sala de aula queria sentar na primeira carteira, mas a professora mandava sentar na última porque senão os outros não podiam enxergar.*

*Hoje estou com 1,83... Acho que já chega de crescer, mas penso que ainda vou crescer mais um pouco. Pela minha idade...*

A busca de uma autoimagem surge nesse comentário:

*O que eu não gosto em mim mesmo... Vejamos...: o pé, irritação, sorriso, a letra,... É muito grande!*

Realmente, sua letra é muito grande, ultrapassa a linha, mas é perfeitamente legível. Ele demonstra atenção concentrada em todas as tarefas, pois em várias atividades dos módulos que levou para responder em casa, fez a correção assinalando nos textos pequenas incorreções, ou as falhas de digitação, como falta de acentos, ou cedilhas que foram corrigidos a lápis. Note-se que a referência à letra está na memória desde a época da sua alfabetização precoce.

Perguntamos: O que você gosta de fazer na vida?

*O que gosto de fazer na vida? Olha... Abraham Lincoln disse: "As pessoas são tão felizes quanto se dispõem a ser". Busco o autoconhecimento e tenho outras qualidades e talentos, não sei...*

*Raciocínio lógico. Humor aguçado. Ser extrovertido. Saber controlar a situação. Ser calmo. Ter autocontrole. Gostar do que faz. "Não penso pequeno, eu identifico em mim outras qualidades, mesmo como passatempo: ler, falar, escrever, observar, intuir, gravar letras de músicas, "energia extra", astúcia".*

*As citações de vultos famosos são constantes nos seus depoimentos, decorrentes da intensa leitura que influenciou o seu vocabulário elaborado, o interesse e admiração por pessoas significativas da história da humanidade. As suas atividades de “passatempo” são pouco usuais na sua faixa etária.*

*Como avalio meus hábitos? Bons hábitos. Maus hábitos. Estudar... Acho que tenho muitos “tócs” (transtornos obsessivos compulsivos).*

*Escrever. Usar a internet. Ler. Fazer muitos downloads. Dormir tarde... Ver o Jô até a madrugada e ver novelas.*

Na escola que busca a homogeneização, algumas vezes, a Educação Física procura desenvolver a média de um aluno padrão, e aqueles que escapam à regra são alvos de discriminação.

Este participante comenta:

*Detesto as aulas de Educação Física..., Não gosto de futebol, mas gostava de vôlei...*

*Não gosto de competir e parece que os outros só jogam para ganhar. Eu queria brincar com a bola sem precisar seguir regras e passar para os outros... Não sou competitivo. Aí ficava um desajustado que não sabia jogar e fui pegando uma intolerância com a educação física.*

*Ainda sempre era alvo de chacota dos outros porque não sabia jogar... Então achava melhor ficar de fora... Umás vezes em que jogamos de brincadeira e ninguém sabia jogar era legal e a brincadeira era gostosa. Não me sinto bem para “jogar o jogo” na escola como os outros.*

Comenta a influência da sua ascendência étnica:

*A história da minha família é interessante. Meu bisavô com os irmãos vieram para o Brasil no começo do século XX. Eram árabes, de uma próspera família síria libanesa. Uma família árabe tradicional muito apegada à sua cultura. Tinham alguns comércios que foram muito prósperos. Alguns perderam tudo e ficaram com necessidades. A família ficou meio dividida porque meu avô casou aqui no Brasil com uma brasileira e não com uma de descendência árabe. Eu fui criado dentro da cultura árabe, desde que eu me conheço por gente, é na comida e em tudo influenciado pela cultura árabe. Hoje me dizem que eu sou aquele que mais se parece com um árabe. É só olhar para mim que todo mundo reconhece um árabe. Só falta usar o turbante...*

*Sempre brinquei muito sozinho... Adorava brincar de teatro e fazia as minhas novelas com bonecos, bonecas e bichinhos de pelúcia... Eles eram os meus personagens.*

*Desde que entrei na escola tive dificuldade de socialização e isso fez com que não querer ir à escola. Eu já sabia ler e escrever e fazer contas quando entrei no primeiro ano. Depois aconteceram, na metade do ano problemas de doença na família e eu aproveitei a oportunidade para me negar a voltar para a escola. No ano seguinte fiz me submeti a uma avaliação e entrei no segundo ano. Foi a minha primeira aceleração...*

*Sabe como eu me sentia na infância sendo reconhecido como superdotado?*

*Hoje refletindo sobre as experiências negativas que vivenciei posso comparar com a situação de um socialista russo convicto vivendo num país capitalista do primeiro mundo, como os Estados Unidos, no período da guerra fria.*

A percepção da superdotação na escola é responsável por experiências negativas em todos os relatos de adolescentes. Criaram dificuldades ao ponto de levar no sentido negativo em todos os relatos, criando barreiras de adaptação e inclusão na sociedade.

Continua:

*Hoje estou no Ensino Médio e a dificuldade de socialização continua a mesma. Mas aprendi a conviver com essa situação. Verifiquei que a escola é um lugar para aprender e não para fazer amigos.*

*Consegui bolsa integral no instituto Cervantes e meia bolsa na Aliança Francesa. Sou apaixonado pela cultura francesa.*

*Eu digo que conheço Paris muito melhor do que muito curitibano conhece a nossa cidade. Tudo pela internet. Não sei de onde vem essa minha paixão pela cultura francesa e pela França... Quando conheci o idioma me apaixonei e deixei de lado o inglês...*

*Adoro ler e os meus autores preferidos são aqueles em que eu acompanho o enredo e vou vivendo junto com os personagens... É assim que me inspiro para a minha história e os meus personagens. Gosto de enredos subjetivos que permitem viajar junto, por exemplo, adoro a Clarice Lispector.*

*Gosto de enredos policiais como o livro do Jô Soares, Xangô de Baker Street, em que a gente vai seguindo a leitura e imaginando quem poderá ser o criminoso ou o vilão. Não gosto de livros que já mostram tudo muito claro. Não dão oportunidade para a imaginação. A fórmula de misturar realidade e ficção foi genial, temperada com grandes doses de humor.*

*Estava participando de um programa para superdotados numa instituição de ensino superior por três anos fazendo a análise de personagens de novelas da TV que tinham grande projeção no imaginário social faziam... O último que fiz foi o personagem Juvenal Antena vivido pelo... Dei-me muito bem com a professora de comunicação que me orientava na análise do personagem, mas não me dei bem com o novo estagiário de psicologia de 2008. Mas para participar do projeto eu tinha que fazer terapia com um estagiário do curso de Psicologia. Nos dois anos anteriores eu me dei muito bem com uma psicóloga. Em 2008 não me identifiquei com o novo estagiário que me julgou desinteressado e desmotivado porque não falava nas sessões. Mas ele sempre perguntava as mesmas coisas:*

*-Tudo bem? Como passou a semana?*

*E eu... Respondia... Tudo bem...*

*E o diálogo acabava aí... Ele não falava nada e eu também não. Acabaram me comunicando que eu estava suspenso do atendimento por causa do relatório dele. Minha mãe ficou muito braba e discutiu com a professora responsável pelo atendimento e ela acabou abandonando a minha*

*orientação... E eu achei um absurdo porque fui afastado do programa de apoio ao superdotado!*

Ele comenta sobre suas leituras:

*É difícil que os meus amigos entendam que eu goste de ler Graciliano Ramos e Clarice Lispector...*

*Veja só... Fiquei impressionado quando li a biografia do Graciliano Ramos (1945) e como ele conseguiu dar a volta por cima nas suas dificuldades. Quando li o livro *Infância* é uma autobiografia publicada em 1945 pude perceber que ele somou elementos pessoais com os sociais. Revela o quanto foi árdua a sua experiência de criança, nos fins do século XIX e início do século XX, vivida praticamente no interior de Alagoas. Primogênito de um casal sertanejo de classe média cresce em meio a uma prole numerosa, distanciado de pequenos gestos de afeto, aventuras e estripulias infantis. Fiquei pensando como foi possível para uma criança, viver, sobreviver e tornar-se um dos escritores brasileiros dos mais expoentes.*

Para interpretarmos os depoimentos deste participante fomos reler as obras dos autores citados por ele. Percebemos a identificação com a obra (*Infância* – 1945) em que as memórias da infância de Graciliano Ramos (1982-1953) o levaram a refletir sobre uma família constituída (diferente da sua situação), em que o autor relata muito sofrimento.

Ele comentou sobre a obra citada:

*... Uma família numerosa, com muitos irmãos, não garante experiências afetuosas em família. O autor relata um ambiente familiar árido, onde só encontra indiferença, injustiça, ingratidão...*

E seguiu com identificações que o levaram a concluir:

Ele não se tornou leitor e escritor naturalmente e por acaso, mas usou a dor da falta de justiça no mundo.

Comenta pensativo:

*... Assim como eu que escrevo sobre as minhas frustrações!*

Graciliano Ramos (1982-1953) e Clarice Lispector (1920-1977), clássicos da literatura brasileira, são citados por Arrigucci Jr. (1997) na História da Literatura Brasileira como figuras significativas na análise dos sentimentos humanos. Concluimos que sem dúvida, não são a leitura preferida dos adolescentes.



Clarice é outra escritora preferida deste participante. Reconhece que ela desenvolveu um estilo literário ímpar. Com livros marcados por singularidades e inovações linguísticas, encabeça a lista dos que mais incorporaram traços inéditos à literatura nacional. A ficção clariceana se concentra nas regiões mais profundas do inconsciente, ficando em segundo plano o meio externo, pois quase tudo se resume à mente das próprias personagens. Portanto, Lispector é o principal nome de uma tendência intimista em nossa literatura. O ser, o estar no mundo, o intimismo formavam o eixo principal de questionamentos tecidos em seus romances introspectivos. Não centra sua obra no social, no romance engajado, mas sim no indivíduo e suas mais íntimas aflições, reproduzindo pensamentos das personagens. É o estilo adotado na escrita dos contos deste participante. Quando encaminhou um conto para a nossa apreciação conforme está relatado mais adiante deixou claro que o seu texto tinha “o estilo clariceano”.

Abordando temas peculiares a escrita de Clarice é especial pelos temas que desenvolve e pela construção de suas narrativas. Ela escreve sobre temas intimistas que envolvem a vida e a existência, com questões que permeiam a subjetividade. Os seus textos são densos, intrigantes, misteriosos e reflexivos porque não narram fatos, mas tudo está centrado nos dramas existenciais dos personagens enquanto significação do ser e do mundo. Nos textos de Clarice Lispector uma fonte rica de conhecimento e subjetividade, cujo foco é o autoconhecimento, em que observamos claramente a interação e a busca de significados pelo leitor, bem como pela própria autora comenta. Esse gosto peculiar justifica a procura de textos de Clarice Lispector deste participante. As narrativas interpelam aquele que lê e o conduzem para o mundo da reflexão, do questionamento, do saber íntimo, bem como para uma significação para os enigmas existenciais. Nos textos em que se manifesta o ato criativo, ela se coloca de corpo inteiro na escrita e obriga o leitor a participar de sua criação, tornando-o cúmplice do vivido, coautor.

Estas características todas surgem nos contos de autoria deste participante enviados para nosso conhecimento e apreciação, indicando uma forte tendência para a dramaturgia. Recluso em si mesmo, incompreendido, com poucas oportunidades de lazer e amigos (fato comum aos adolescentes comuns), a leitura se torna significativa no momento em que o objeto de leitura e o sujeito-leitor estabelecem relações. Verificando a riqueza dos seus contos, com a sua permissão, encaminhamos para análise de professores de literatura e dramaturgia, que

consideraram pela idade a sua escrita com raro valor literário e respondendo ao seu pedido de orientação um dos autores paranaenses de sucesso nacional, disse textualmente: - *Ele deve continuar a escrever... Um escritor se constrói escrevendo!*

Apoiado em Freud, a Psicanálise afirma que o prazer estético da identificação com personagens, cenas, questões de ordem existencial, do tipo “quem sou eu”, possibilita participarmos de experiências alheias sem que sofram na mesma intensidade. A partir do paradigma da Psicanálise, o texto literário pode instigar conteúdos recalçados no inconsciente, bem como questões relacionadas ao desejo. A leitura é potente, neste sentido, quando desestabiliza, tumultua, remexe, provoca; enfim, quando cutuca as lembranças secretas e íntimas do leitor. O valor da leitura emerge justamente quando causa estranhamento, dúvida, abrindo possibilidades.

Dessa forma, a leitura constitui um dispositivo para a transformação do sujeito. O ato de ler pode produzir a modificação de sentidos cristalizados, apontando para novas configurações de sujeito. Ou seja: a subjetividade envolvida na leitura ultrapassa os diversos sujeitos e sentidos, tanto na atividade de escrita, quanto na atividade da leitura, pois ambas constituem-se na e pela linguagem, enquanto significação do ser e do mundo.

Deparar-se com o texto de Clarice é como tentar decifrar um enigma, uma obra de arte abstrata. O texto não se entrega facilmente, às vezes parece confuso. Entretanto, ao tentar compreendê-lo, o leitor pode ficar fascinado. O conhecimento que nasce dessa interação é tão sutil e íntimo que sensibiliza, questiona e desconstrói o mundo subjetivo, colocando-o na posição de criador. A leitura é proveitosa, principalmente porque faz refletir, pensar em questões da vida, valores e atitudes, o que indica que o texto literário, enquanto arte faz o leitor olhar para si e para sua realidade, perceber-se e autoconhecer-se. Ao afirmarmos que o texto faz “parar para pensar”, ou “dar-se conta de”, queremos dizer que geralmente as pessoas não têm o hábito de pensar sobre esses temas e associar o texto com as suas vidas.

Os participantes 16F01 e 14M02 demonstram atribuir importância ao ato de refletir e pensar sobre sua própria existência. As questões de vida/morte interpelam esses sujeitos e os efeitos ecoam, produzindo sentidos, revelando a subjetividade ao relatarem, por exemplo, as experiências de dor diante da doença e da morte, os sentimentos de perda, as vivências religiosas, o medo da violência, a insegurança e a dúvida, bem como a crise ética de valores.

Verificamos que os mediadores da leitura nem sempre estão enraizados nos meios familiares, ou nos professores das escolas. Muitas vezes, é em meio a outras situações, culturalmente significativas, que o sujeito encontrará no garimpo de si mesmo o alimento para o seu autoconhecimento.

A participante 16F01 define o seu gosto por livros como “obsessivo” e mantém uma forte interação emocional com os personagens marcantes dos livros da literatura russa.

Afirma:

*Tenho um “um gosto meio sádico” por enredos de ficção científica e situações trágicas com mortes e cemitérios... Acho muita graça e me divirto com o que eu escrevo...*

O participante 14M02 se enreda e se implica com os bonecos e bichos de pelúcia das suas histórias, substituindo a falta de colegas e amigos para as brincadeiras e interage com eles, como personagens vivos na sua imaginação.

Em ambos os casos, criaram um mundo particular que constituiu o lazer e o refúgio prediletos.

Participante14M02

Relata que:

*Desde muito pequeno eu gostava de brincar com bonecos e bichos de pelúcia, mas eles eram os personagens das histórias que eu inventava... Eu conversava com eles como se estivesse escrevendo uma história...*

Refletindo sobre as situações acima descritas, elaboramos a possibilidade de considerar, segundo a teoria de Bronfenbrenner, a formação de uma díade autor-leitor, ou quiçá, tríades, autor-leitor-personagens.

Participante14M03

Enuncia o seu autoconceito:

*Eu me acho normal, não tenho problemas, mas ainda não decidi o que pretendo fazer no futuro. Acho que é porque não sei muito bem ainda definir quem sou eu, minhas características principais. Sou inteligente, gosto de estudar, tenho amigos e me dou bem com as pessoas, meus pais são legais enfim, eu não tenho problema nenhum...*

Continua comentando:

*Eu penso que quem sabe convivendo em outro país eu possa pensar mais e descobrir o que quero fazer... Por enquanto é um branco na minha cabeça. Eu não me vejo fazendo alguma coisa ou profissão. Eu tenho muita imaginação e gosto de desenhar...*

A mistura de características físicas, interesses por jogos de vídeo game e televisão, aparecem no autoconceito, envolvidos pelo apetite e gulodice, característica dessa faixa etária. Inicia uma reflexão sobre si mesmo e faz um solilóquio:

*Quem sou eu?*

*Eu sou louro, tenho olhos azuis, 1,66 m, 56 quilos, 14 anos de idade.*

*Gosto de jogar jogos de videogame, ver TV. Jogar SPORE, HALF LIFE 2, PORTAL,*

*Comer salgadinho, batata frita, hambúrguer...*

*Gosto também de comer doces e comida saudável...*

*Dizem que sou guloso e comilão... Será?*

*Sou meio encabulado.*

De cabeça baixa, afirma:

*Só tem uma coisa que eu sei sobre mim...*

*Sabe? Eu me acho bonito... As pessoas dizem...*

*A minha mãe vive me dizendo que eu preciso ser mais humilde...*

Pausa:

*Hum... E eu também acho...*

Participante14M04

Ao responder a questão, assim se expressou:

*Quem sou eu?*

*Eu sou um cara inteligente e decidido. Nunca tive problemas na escola e nem tenho reclamações, como meu irmão que vive mudando de escola. Tenho boas notas e nunca reprovei. Sei o que quero e busco a maneira de conseguir.*

Este participante reconhece e afirma a sua superdotação e apresenta um comportamento amadurecido para a sua idade. É determinado nas suas atitudes e

respostas. É o filho mais velho de um casal inter-racial (mãe brasileira e pai da etnia japonesa). Observo que a sua aparência física não apresenta nenhuma característica de ascendência japonesa. Seu irmão mais novo, participante 12M05, tem todas as características físicas da etnia.

Observamos uma rivalidade entre os irmãos que vinham em horários diferentes por causa das dificuldades de relacionamento. Demonstrou, nas suas primeiras tarefas, extrema irritação e intolerância com o irmão mais novo referindo-se a ele com o que mais o incomoda.

O adolescente disse:

*O mais chato na minha família é ter que aguentar meu irmão dois anos mais novo. Ele é um saco!*

Tem dificuldades em se comprometer emocionalmente com os outros, pois nas suas decisões, a razão predomina sobre a emoção e não se detém muito tempo sobre um fato já conhecido, inclusive enfrentando os pais e convocando-os para uma atuação educativa.

Um acontecimento após o término da sessão de grupo veio demonstrar suas atitudes decididas, inclusive com o enfrentamento dos pais. Ocorreu que ele foi incumbido de vir buscar o irmão mais novo (participante 12M05), no horário previsto. Já estava me preparando para deixar a escola, quando ele me procura e informa que não estava localizando o irmão. Visivelmente irritado, informou que já tinha percorrido por várias vezes, por todas as salas da escola e outros locais possíveis, como cantina, banheiros, biblioteca, sem resultados. Também procuraram informações com os inspetores. O segurança da escola informou que o com certeza ele não tinha saído da escola. Percebendo que estavam todos preocupados, o irmão comenta comigo:

*Ele tem mania de se esconder... É um saco! Não se preocupe, ele aparece de repente... Já ficou de castigo e até apanhou por causa disso... Vou telefonar para a mãe e dizer que ela venha aqui procurar por ele porque eu vou embora...*

Decididamente, faz uma ligação para casa no seu celular e fala de maneira irritada e autoritária com a mãe.

*Olha... O fulano (nome do irmão) sumiu!*

*Como assim? Sumindo... ora... Você já sabe como ele é... Já procurei por tudo... Perguntei para o guarda e ele não viu ninguém sair pelo portão principal. Também já começou a vistoriar todas as salas novamente... Cantina, banheiro e biblioteca.*

*Eu não vou esperar e nem procurar mais! Estou indo embora... Avise o pai...*

*E venham vocês aqui procurar ele... Estou indo... Tchau...*

Momentos mais tarde, o guarda da escola veio informar que o aluno estava no terceiro andar da escola numa sala de aula conversando com uma antiga professora.

Participante12M05

Faz a enunciação do seu autoconceito:

*Quem sou eu?*

*Eu sou um cara alegre e legal, sou divertido e amigo de todos e não crio problemas para ninguém.*

*Mas não abuse...*

Este estudante é o irmão dois anos mais moço, do participante 14M04 apresentado anteriormente. Em sua ficha de informações da Sala de Recursos da escola, consta que ele possui o tipo de AH/SD denominado por Renzulli como criativo-produtivo. Essa informação vai fornecer as explicações sobre os seus comportamentos e atitudes pouco convencionais, como também pode explicar a falta de paciência do irmão mais velho.

É pouco desenvolvido, com baixa estatura para a idade com diferença para o irmão dois anos mais velho com porte de rapaz. Nos seus depoimentos utilizava vários mecanismos de defesa em resposta às frustrações que o mundo lhe externo impõe. Segundo a literatura, o princípio da realidade, na medida em que se desenvolve, impõe ao ego obedecer, mas o princípio do prazer persiste na sua manifestação. Em vista disso, no psiquismo se desenvolvem mecanismos de defesa, destinados a proteger dos afetos que causam angústia. As ameaças podem vir de sentimentos de inferioridade e do receio da crítica social. Os mecanismos de defesa têm funções protetoras e alguns deles são utilizados na vida cotidiana.

A literatura especializada refere mais de trinta mecanismos de defesa, em sua grande maioria, inconscientes. Entre eles, citamos alguns comportamentos deste

participante, conhecidos pela Psicologia:

Compensação - é o mecanismo de defesa pelo qual sujeito procura compensar algo que percebe como insatisfatório em si mesmo. Este participante procura chamar a atenção, embora com atitudes inadequadas, que revertem em castigos, como por exemplo, brincar de se esconder e deixar os outros preocupados.

Projeção – é o processo mental, dados os atributos não aceitos pela pessoa, que são imputados a outrem, como por exemplo, quando diz sobre si mesmo:

*Sou pequeno e magro, mas assim posso comer bastante que não engordo como outros que eu conheço... E posso “zoar” bastante com o meu irmão, pois quando eu o provoco e ele me bate todos fixam contra ele... Ele é repreendido porque é grandalhão e eu sou menor e magrinho... (risos)*

Racionalização é outro mecanismo de defesa conhecido pela Psicologia, como a tentativa de explicação consciente, visando justificar impulsos e afetos pelo ego. Não percebe seus sentimentos de hostilidade e procura utilizar argumentos lógicos. Por exemplo, quando diz:

*Eu não provoco o meu irmão... Apenas me defendo... Adoro ver ele furioso... Às vezes até apanho, mas vale à pena! Eu gosto de provocar os outros... (risos).*

*Minha mãe briga mais comigo... Ela é mais braba comigo... (risos)*

No dia marcado para a sua primeira entrevista, deveria vir acompanhado pela mãe, mas chega com grande antecedência, provavelmente com a intenção de poder conversar individualmente comigo. Dirige-se a mim, apresenta-se e inicia uma conversa informal, como se soubesse quais seriam as minhas perguntas. Demonstra ser comunicativo, educado, simpático, alegre e brincalhão. Aproveita a oportunidade para criticar a mãe comentando que ela sempre chega atrasada nos compromissos. Embora ainda não tivesse conhecimento detalhado sobre o roteiro da entrevista, como que intuindo o tema do assunto a ser tratado, inicia a sua fala espontaneamente e me surpreende com um comovente relato repleto de mágoas e queixas subliminares.

Sem nenhum estímulo, inicia focando diretamente a sua trajetória pelas escolas:

*Desde que eu entrei na escola para a alfabetização eu era mandado pelas professoras para a sala da Diretora todos os dias... Elas diziam que eu era indisciplinado, hiperativo, mal educado, desatento, dispersivo, desorganizado, desmotivado, desinteressado... Uma vez uma professora até me chamou de delinquente escolar!*

Afirma laconicamente e faz uma pausa, aguardando um comentário.

*Aí eu mudei de escolas várias vezes... Agora na escola que eu estou vou menos para a Sala da Direção..., mas ainda vou... Pelo menos uma vez por semana.*

Ele frequentava a 6ª série do Ensino Fundamental, após três sucessivas transferências de escolas por reclamações diversas e desadaptação. O seu autoconceito foi muito marcado pelas avaliações pejorativas e rótulos do seu contexto escolar. Embora em processo de ressignificação, ainda demonstre muita mágoa e ressentimento sub-reptício ao seu depoimento.

Perguntamos:

- Por que você está me contando isso agora? Nós acabamos de nos conhecer... Você gostaria de saber alguma coisa sobre mim?

Ele sorriu e não respondeu, continuando a me fitar.

Continuamos: Como ele se referiu ao passado: “Elas (as professoras) diziam que eu era”, trouxe-o para o aqui e agora e contra argumentamos:

- E agora, na sua escola nova o que as professoras dizem sobre você?

Ele sorriu e respondeu, dizendo apenas:

*Agora eu vou menos para a Sala da Direção...*

*... Mas ainda vou!*

Perguntamos: E o que você acha de você mesmo?

Ele responde:

*... Eu me acho um cara legal! Sou um bom amigo, podem confiar em mim, não brigo com ninguém e procuro ajudar os outros.*

*Só brigo com meu irmão.*

Fica pensativo, olhando a distância e faz um solilóquio:

*Minha mãe reza junto comigo todas as noites... Acho que é para eu melhorar...*

*A gente reza:*

*Meu Anjo da Guarda,*



*Meu amiguinho*

*Me leve sempre*

*Para o bom caminho.*

E continua:

*Lá em casa é tudo invertido. Era eu que lia livros de histórias para os meus pais... Eles diziam que era o jeito de eu ficar quieto...*

Continua falando sobre suas qualidades:

Meus pontos fortes são psicológicos

*Valores,*

*Amizade e união*

*Respeito (conheço, mas não uso)*

*Meus pontos fracos são:*

*Barriga*

*Canela*

*Pé*

*E mão.*

Na perspectiva do processo de desenvolvimento que ocorre durante todo o curso da vida, este participante estava trazendo num primeiro contato com uma pessoa desconhecida, a carga de vivências de um passado de mais de seis anos, desde o início da sua vida escolar, (uma vez que frequenta a 6ª. Série do Ensino Fundamental), ainda muito presentes e causa de sofrimentos expressos com evidente mágoa na sua fala.

A ambivalência sobre o autoconceito pela visão das professoras e a tentativa de ver-se como legal, demonstra o início de um movimento sadio de elaboração de vivências negativas.

Nesse momento, o seu olhar penetrante como que me fazia uma questão:

- E como será que ela me vê?

Provavelmente, iniciava o movimento de elaboração e transformação do autoconceito, numa mescla do que os outros dizem sobre mim e como eu mesmo

me vejo. Intuitivamente, percebemos que se iniciara um laço afetivo através de uma comunicação empática. Talvez nesse momento iniciasse uma parceria (díade) para poder checar qual a verdadeira situação do conceito sobre si mesmo.

Ele continuava a me observar, abrindo, um largo sorriso quando nesse exato momento a sua mãe chega e interrompe esse diálogo. Inicio a entrevista com eles.

O participante continuou a frequência regular nas sessões de grupo, geralmente chegando mais cedo e garantindo uma conversa individual com a comunicação de novidades. Sua participação era ativa e responsável, embora fosse calado nas sessões de grupo, mas demonstrando uma atenção concentrada. Parecendo alheio, ficava olhando na distância como que refletindo. Este participante gosta de ocupar-se desenhando super-heróis durante as atividades regulares das sessões. Eu concordei com essa atitude depois de sua explicação, quando informa:

*... Pode ficar sossegada... Eu estou prestando atenção em tudo o que você diz. Eu presto atenção assim mesmo... Consigo fazer as duas coisas... Sempre faço várias coisas ao mesmo tempo! Desenho e escuto música. Faço tarefas e vejo TV. Assisto aulas e escuto música.*

Refletindo sobre este comentário, temos a certeza de que dificilmente um professor tradicional de uma escola conservadora iria concordar e permitir que um estudante se ocupasse de uma atividade paralela, mesmo com a afirmação de que estava acompanhando a aula. Entra em questão a hierarquia e o poder do professor e a rotina maçante das escolas, aonde o aluno não pode se expressar livremente e não tem vez e nem tem voz.

Este estudante é um exemplo de atenção flutuante e participativa. Fala pouco, tem um jeito brincalhão, mas demonstra estar sempre “muito ligado” a tudo o que se passa em seu entorno.

#### Participante13M06

Enuncia o seu autoconceito a partir da impressão causada no microssistema (família e escola) a partir dos comportamentos inadequados:

*Quem sou eu?*

*Desde pequeno diziam para minha mãe que eu era hiperativo. Ela me contou que um dia ela leu um artigo no jornal falando sobre as características da superdotação. A lista devia ter mais de dez sintomas. De todos os dez sintomas que estavam escritos lá, eu tinha todos.*

Abaixa a cabeça e após uma pausa reflexiva inicia sua fala dizendo:

*Parece que eu tenho tudo de ruim.*

Este participante apresenta uma visão muito negativa de si mesmo, provavelmente influenciado pelos comentários que ouviu no contexto do microsistema, principalmente pela maneira como a sua mãe reconheceu os seus indicadores de AH/SD.

Num breve relato indica os motivos que o levaram para a SRAH/SD ele afirma:

*Eu tinha hiperatividade, desatenção e tudo o que estava escrito no jornal...*

Nunca falou de si mesmo e não soube responder as questões sobre o autoconceito. Sempre se esquivava e falava dos outros na sua história de vida e sempre com comentários negativos acerca deles.

Demonstra ter uma noção equivocada sobre a função das AH/SD na sua história de vida. Associa altas habilidades e as diferenças em relação aos outros, com sintomas de disfunções e doenças. O autoconceito é muito prejudicado. Parece sentir-se pressionado por uma realidade desfavorável e sem figuras significativas que o estimulem.

Envolvido e preso a uma rotina pouco estimulante, não consegue pensar positivamente sobre si mesmo.

Não apresenta possibilidade de resiliência para tentar superar os obstáculos e pensar positivamente num futuro melhor. Em decorrência de circunstâncias familiares, este participante apresenta uma carência afetiva e um sentimento de desamparo, frente às suas necessidades materiais e afetivas.

Os seus microsistemas e mesossistemas não favorecem uma equilíbrio emocional. Vivencia uma sofrida transição para a adolescência e numa fase existencial muito importante; não se vincula afetivamente com nenhuma das figuras parentais.

A sua principal referência é a mãe, embora a considere ausente ela justifique o seu comportamento pelo excesso de trabalho. Várias perdas afetivas marcam a sua história de vida e, provavelmente interferiram na construção do autoconceito. Apresenta sentimentos ambivalentes indicando conflito íntimo em relação às figuras da sua família (pai, irmã e avó materna). A situação familiar, provavelmente, tem contribuído para a baixa estima deste participante. Ele pontua a ansiedade e

preocupação com o futuro associando com situações de rejeição e desamparo:

*Meus pais são separados e a nova mulher dele não deixa ele nos procurar. A gente só fala com ele de vez em quando... Ela não gosta de nós... Agora a minha mãe está namorando e disse que vai casar em janeiro do próximo ano. Vamos ter que mudar de casa...*

Este participante é o único que questiona as vantagens de ser reconhecido com altas habilidades. Ao se referir a si mesmo como possuidor de AH/SD, expõe suas dúvidas e questiona as possíveis vantagens:

*Se sou assim... "diferente" não viu ainda nenhuma vantagem... Só cobranças...*

*Sem oportunidades e principalmente sem grana não se consegue nada...*

*Você conhece outras pessoas assim como nós que se deram bem na vida?*

Questionado sobre o significado que ele atribuía a se dar bem na vida, percebo que relaciona com a garantia de riqueza e sucesso, embora não saiba muito bem explicar maiores detalhes.

Aproveitamos a oportunidade e informamos que conhecemos várias pessoas como ele, com AH/SD, que são bem sucedidas, dependendo do que se propuseram a fazer uma vez que, a inteligência ajuda a vencer alguns obstáculos, mas não é garantia de sucesso e riqueza.

Proporcionamos a oportunidade para a reflexão sobre a questão, expondo histórias de vida de pessoas bem sucedidas, que estudaram, venceram obstáculos, trabalham nas suas áreas de interesse e estão satisfeitas consigo mesmas, com suas escolhas e com sua vida. Porém, nada na vida é garantia de sucesso.

O ser humano tem o livre arbítrio, sendo fundamentais o equilíbrio emocional e bom senso em suas atitudes. Cada um é responsável por suas escolhas. Citamos o exemplo da aprendizagem na escola, em que a inteligência auxilia a compreender com mais facilidade, mas não substitui a frequência e a atenção nas aulas, a dedicação aos estudos e esforços na realização das tarefas...

Ponderamos que se isto aconteceu é porque correram atrás dos seus sonhos e não ficaram esperando um milagre. A inteligência não é mágica para conseguir o que se deseja. É necessário construir um projeto de vida e buscar alcançar os seus objetivos.

Este estudante demonstra sentir-se bem no contato com os colegas do grupo.

Comparece assiduamente, mesmo sem os cuidados da mãe em vir trazê-lo, ou buscá-lo. Fala sobre sua família de maneira um tanto sarcástica. Revela pouca afetividade e certa agressividade, com raiva contida em relação à vida que leva. Percebemos que se sente muito só e que as reuniões com o grupo preenchem parcialmente uma lacuna de falta de apoio.

Sobre a composição do seu contexto familiar relata:

*A minha família tem: A mãe*

*Minha avó... Que deve ter mais de cem anos sei lá qual é a idade dela, só sei que é muito velha, acho que mais de setenta anos...*

*Minha irmã tem 21 anos*

*O pai que casou de novo*

*Ainda tem mais... Um galo garnisé, galinha e três pintinhos.*

*Mais galinhas...*

*Uma gata*

*Duas cadelas*

*Macho lá em casa só eu e o galo garnisé.*

Na descrição de sua família, cita um grande número de animais e apenas três pessoas, com ele incluído. Os animais assumem uma posição de destaque em sua história de vida e fica evidenciada a falta de figuras significativas como modelos positivos para o autoconceito. Convive somente com mulheres e pontua que inclusive os animais são do sexo feminino.

Comenta, com lástima:

*Na minha família a pessoa que se destacou em alguma coisa foi o meu avô que chegou a general..., mas já morreu!*

Este participante é vulnerável às críticas feitas pelos outros e sobre ele mesmo, concordando. Podemos inferir que vivenciou sentimentos de rejeição e isolamento, expressos nos depoimentos sobre a família e, principalmente, pelo afastamento do pai. Sente-se entediado em sua casa, permanecendo o tempo todo sozinho, pois não participa de atividade extraclasse, a não ser a Sala de Recursos.

Apresenta um não conformismo com a situação econômica da família que não permite gastos com jogos de vídeo game. Oscila quando fala sobre si mesmo e seus

interesses, com uma fala confusa e incoerente. Tem uma atenção difusa em relação às tarefas propostas. Não podemos afirmar que possui autoconceito negativo porque não houve nenhuma evidência de expressão; podemos afirmar que não possui um autoconceito.

Demonstra dificuldade para lidar com a autoimagem na interação com o sexo oposto. Assim se expressou sobre si mesmo:

*Nunca consigo ganhar uma garota...*

Consideramos que este participante necessita de atendimento psicoterápico para poder construir seu autoconceito e orientação para a sua mãe. Ser considerado normal é uma questão prevalente entre todos os participantes da pesquisa e suas famílias, em maior ou menor intensidade.

A busca intensiva de uma explicação, ou um diagnóstico (rótulo) que explicasse os comportamentos evidenciados, levou, no caso do participante 13M06, à busca de patologias, com a justificativa de que, quando não compreendemos e explicamos alguma situação, a tendência generalizada é patologizar o comportamento questionado.

#### 4.5 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 02

**A coragem de ser superdotado no contexto escolar: a incompreensão de professores e colegas. A desadaptação aos métodos de ensino da escola. A dificuldade de socialização. Peripécias e vicissitudes na construção do autoconceito. A realidade que angustia: sou diferente, sou superdotado... Sou normal? Eis a questão!**

##### 4.5.1 A realidade que angustia

A criança se apresenta “diferente” no contexto da família desde o seu nascimento: é comparada com as outras, com irmãos, parentes e conhecidos. Uma dúvida se instala na constelação familiar. Atentas às reações e comportamentos nunca vistos, as mães saem em busca de explicações e iniciam uma peregrinação por

especialistas das áreas da Saúde e Educação para encontrar as respostas. Depois de esgotados todos os “palpites e receitas empíricas” para essa compreensão, encontram informações sobre os indicadores das pessoas com AH/SD, um tema até aqui desconhecido para elas. Desde o início da caminhada, a angústia é o sentimento prevalente entre as mães.

A criança também sofre pela percepção de ser vista “diferente” das demais, e repreendida, excluída, rotulada, mas raramente compreendida e aceita. Não sendo atendidas as suas necessidades educacionais especiais, essas crianças iniciam a construção da identidade com distorções. Não possui, entretanto, no momento atual, bagagem verbal para expressar os seus sentimentos, o que apenas poderão fazer certamente bem mais tarde.

#### Participante 16F01

Fala sobre a sua vida afetiva e sobre as vantagens de se sentir aceita e compreendida ao encontrar uma pessoa com quem sente afinidade. Assim comenta:

*A partir de 2007 quando comecei a namorar tudo começou a melhorar e eu comecei a me compreender melhor... O namoro já dura dois anos. Ele é apenas um ano mais velho e já cursa o primeiro período de Ciências da Computação na UFPR. Nós temos muita afinidade. Ele é uma boa companhia porque conversamos muito e trocamos muitas ideias... Ele me acompanha, às vezes, nas viagens para Curitiba.*

A liderança desta participante pode ser inferida pela sua fala:

*Eu pretendo mudar a maneira de ser e pensar da mãe do meu namorado. Ela está sempre muito preocupada. Ele tem que estar avisando a toda a hora onde está... Eu combato essa situação... Por isso até trouxe ele comigo para ver se conversa com uma psicóloga de cabeça aberta. Foi a primeira que eu encontrei na minha vida... Ele já está na UFPR no primeiro semestre do curso de Física... (risos) e achando muito difícil... Estava acostumado com aquela moleza do Ensino Médio... Eu acho que ele também é superdotado... Por isso nos entendemos tão bem... Mas é muito dependente da mãe... Eu combato muito isso! Vou acabar com essa situação. Eu combato esse comportamento.*

*Convidei para vir comigo e vou levar algumas dessas tarefas para ele começar a refletir... Seria muito bom para ele conviver com uma psicóloga para “ele se desligar um pouco da mamãe!”*

Foi oferecida a possibilidade de o namorado participar das sessões, mas ele não foi assíduo porque tinha outros compromissos com o curso na universidade. Apresenta em sua fala identificações positivas com a sua família, especialmente com a mãe quando expõe opiniões concretas:

*Admiro minha mãe porque ela é esforçada pra caramba. Voltou a estudar, está fazendo um pós sobre educação especial... Agora está às voltas com a elaboração da monografia... É a pessoa que eu mais admiro!*

*Eu amo minha mãe!*

Sobre seu irmão mais velho, comenta:

*Meu irmão mais velho também tem altas habilidades. Ele se destaca nas relações interpessoais, trabalhando como vendedor. E o meu irmão mais novo, de 10 anos, também foi avaliado e identificado com AH/SD. Minha mãe, na ocasião falou: “Depois dos problemas que tive com você nas escolas, a última coisa que eu queria no mundo era mais um filho superdotado”... (risos). Acho que já incomodamos demais e também nós já sofremos muito juntas... Acabamos nós duas no psicólogo e no psiquiatra...*

Completo 17 anos no dia da sessão do grupo. Seu irmão telefonou informando que estavam trazendo um bolo para a comemoração de seu aniversário. Ela compareceu muito feliz, acompanhada pelo namorado e do irmão mais novo e preparou o clima para a comemoração. Arrumou a mesa com o bolo e, antes do canto de parabéns, pediu licença para dizer algumas palavras.

Esta participante já havia comentado que possui um “dom de oratória razoável”, o que confirma nesse momento, quando se dirige ao grupo; muito segura, expressa seus sentimentos:

*Eu quero dizer algumas palavras.*

*Eu fiz questão de vir e trazer um bolo para nós comemorarmos o meu aniversário. Eu acho muito importante comemorar um aniversário entre as pessoas que são importantes para a gente. Vocês são muito importantes para mim... Eu queria compartilhar esse momento com todos vocês. Estou muito feliz pelo meu aniversário ser aqui com esta comemoração!*

*É a melhor comemoração de aniversário que já tive.*

*Muito obrigada a todos.*

*Estou muito feliz!*

Houve aplausos e abraços numa reunião muito festiva e agradável, pois os meninos são muito gulosos e disputaram o bolo inteiro, com muitas brincadeiras. Foi realmente um momento de festa e comemoração.

As incompreensões do meio escolar são tantas como também da sociedade em geral. Como mecanismo de defesa, as famílias dos estudantes superdotados começam a esconder a sua situação para que sejam tratados como “normais”. Reconhecendo-se diferente dos demais, escondem a sua condição para evitar



barreiras, buscando um convívio mais prazeroso, para si e com os colegas e amigos...

Pérez (2008) refere-se à Síndrome do Impostor como sendo a sensação de estar informando uma condição que não existe, ou que não quer que seja percebida.

Quatro entre os seis participantes revelaram repercussões negativas das lembranças da infância na construção do autoconceito, comprovando a interação das transições entre os sistemas bioecológicos. Pontuaram grande sofrimento e mágoas trazidas pela ambivalência das vivências infantis nas escolas pelas quais passaram, questionando-se qual seria a melhor solução, serem reconhecidos como superdotados e sofrerem discriminação ou ocultarem o fato para serem tratados como normais. Em ambas as situações apresentavam dúvidas.

Em relação à participante 16F01, a liderança é uma característica que aparece destacada, embora sem a intenção de dirigir ou modificar a opinião ou comportamento dos outros na escola. Seus comportamentos eram interpretados como ameaçavas ao *status quo* da escola e as repercussões se fizeram presentes em dois episódios especiais.

Segundo o seu relato:

*Eu não me adaptava nas escolas. Os professores diziam: esta escola não é para você!*

*Eu me sentia um 'Alien' ou um 'ET'.*

*No meu histórico escolar constam 13 transferências. Acho que agora não vai acontecer mais nenhuma porque estou na 3ª. Série do Ensino Médio.*

*Mas quando minha mãe era chamada... Bem... Ela ficava de cabelo em pé.*

*Duas transferências foram porque causei um tumulto político...*

*O primeiro caso ocorreu foi em 1989 quando era governador o Álvaro Dias. Atualmente ele é Senador e candidato a governador do estado em 2010.*

*Os professores estavam em greve há vários dias. No dia 30 de agosto, fizeram uma passeata com uma manifestação em frente ao Palácio Iguazu, pedindo uma audiência com o governador. Ele mandou avisar que não os receberia e ainda deu ordem para atacar os professores e as professoras com bombas de efeito moral e polícia montada. Os cavalos atropelaram muitos professores.*

*Várias pessoas ficaram feridas ou queimadas com bombas e tiveram que ser hospitalizados.*

*O assunto ganhou manchetes de jornais nacionais afirmando que os professores tinham apanhado em frente ao palácio por ordem do governador.*

*Quando eu tomei conhecimento dos fatos fiquei furiosa! Eu fiquei revoltada!*

*Por coincidência minha mãe tinha sido aprovada num concurso para o magistério oficial do Estado e tinha sido recentemente nomeada para uma escola do nosso município.*

*Aí, na escola, a Diretora reuniu todos os alunos no pátio e fez um discurso em favor do Governador. Depois mostrou um jornalzinho pedindo para que nós fossemos distribuir na cidade. O jornalzinho defendia o governador e ficava contra os professores chamando-os de “baderneiros”.*

*Eu gritei no pátio da escola: “Eu não vou distribuir jornalzinho nenhum...”!*

*Eu não quero que minha mãe apanhe em frente ao Palácio Iguazu e por ordem do governador...*

*Fui parar na Sala da Diretora e recebi a transferência.*

Continua relatando o outro episódio político.

*O outro episódio também foi de fundo político: eu tinha perguntado para minha mãe quem mantinha as escolas públicas estaduais. Ela respondeu que era o governo.*

*Perguntei para as professoras também e elas me responderam que a obrigação de manter as escolas públicas estaduais era do governo do Estado.*

*Aí, uma festa junina foi planejada e todos os alunos eram obrigados a vender votos para o concurso da Rainha de Sinhazinha. Soube que a renda da venda dos votos ia ficar com a escola. Numa reunião do pátio onde os alunos estavam sendo repreendidos pela venda reduzida de votos, eu gritei: A escola está roubando o dinheiro dos nossos pais... Quando muitos pais têm dificuldades financeiras!*

*Fui para a Diretora. Minha mãe foi chamada e eu ganhei a transferência para outra escola.*

*Ainda bem que uma professora veio conversar comigo e disse que eu estava certa... Mas disse que as coisas são assim mesmo... Muitas vezes a gente está certa, mas deve ficar calada. A gente percebe que uma coisa está errada, mas não deve dizer... E muito menos gritando em público no pátio assim como eu tinha feito!*

*Assim aprendi que nem sempre podemos falar a verdade... Ela assusta muitas pessoas... Mas com essa explicação fiquei menos mal.*

Entre os eventos que levaram aos pedidos de transferência, ela relata que apenas comunicava a verdade descoberta pelo seu raciocínio e percepção dos fatos da realidade. Entretanto, a direção e os professores das escolas não participavam

dessa opinião, considerando perigosa a sua participação com a verdade. Continua informando sobre as situações que provocaram os pedidos de transferências escolares (treze até então) e que foram, segundo seu parecer, originados injustamente por “mal entendidos e equívocos sobre as suas intenções”. A única participante do gênero feminino apresenta alto raciocínio abstrato, com diversas maneiras de fazer uma leitura da vida e do mundo.

É preocupada com a política no mundo globalizado. Intitulasse uma filósofa e busca uma conexão espiritual na vida. Por sua trajetória de vida, parece ser a que mais sofreu, juntamente com sua mãe, deixando-a em desespero quando tentou contra a vida. As tentativas de adaptação e compreensão nos meios familiar e escolar são a tônica do sofrimento de ambas. Todos os acontecimentos significativos são guardados emocionalmente na memória e sempre revisitados.

Afirma:

*Eu sofri muito até conseguir me compreender e me adaptar neste mundo, por ser muito diferente.*

*Eu pensei que assim nem havia motivo para viver...*

*Foi aí que não quis mais viver! Por que eu fui nascer? Graças a Deus essa época passou e hoje eu me acho ótima... Mas foi um período muito sofrido!*

Participante 14M02

A entrevista inicial ocorre com o relato segundo o que memorizou dos fatos vivenciados durante os últimos quinze anos e até do seu nascimento. Afirma ser filho único, sem conhecimento do seu pai biológico até início da adolescência.

O estudante adolescente comenta:

*Eu sei de toda a minha história e acho que ela estava ficando como se diz hoje e engravidou sem planejar. Acho que agora já consegui dar a volta por cima. Nem por isso eu me sinto mal... Eu tenho consciência de que fui rejeitado, mas já superei essa situação... Espero, né... Acho que sim... Fui rejeitado mesmo, e daí!*

*É a minha realidade!*

O estudante complementa:

*Veja como eu fui rejeitado desde o início da minha vida... Tenho plena consciência disso e falo muito naturalmente... Fui rejeitado... Mesmo! Mas*

*aprendi a superar essa situação e a família da minha mãe acabou voltando a nos procurar...*

A dificuldade de socialização aparece em evidência nos seus comentários:

*Tenho poucos amigos. Sempre foi assim. Desde criança quando entrei na escola tive um ou dois amigos. É difícil para eu fazer amizades. Não temos afinidades!*

*Gosto de livros, Política, Química, Biologia e eles... De namoro, mulheres, jogos...*

*Fica muito difícil! Às vezes também eles se assustam com as minhas ideias... E ficam me olhando como se eu fosse diferente... E acabam se afastando!*

O fato de ter tido a iniciativa de inscrever-se para vários vestibulares, sem o conhecimento de sua mãe, e ser aprovado, gerou a frustração de ver impedida a sua matrícula pelas dificuldades administrativas apresentadas pelas universidades, sem a conclusão do Ensino Médio.

O participante comenta sobre sua vida escolar e seus estudos:

*Eu já tenho notas suficientes para ser aprovado para a segunda série.*

Gosto muito de lecionar para os alunos que necessitam recuperação nas diversas matérias. Com isso tenho o benefício de receber desconto significativo na mensalidade.

Participante14M03

Revela seu autoconceito de maneira positiva quando, espontaneamente, comenta sobre seus modelos de identificação entre grandes nomes da história da civilização, como por exemplo, ao dizer:

*A pessoa que eu mais admiro é Leonardo da Vinci. Eu sou como ele... Gosto de falar desenhando... Rabiscando... Explico alguma coisa e começo a desenhar. Outro que eu admiro é Isaac Newton... Gostaria de ser como um deles para trazer benefícios para a humanidade.*

Continua falando dos seus interesses intelectuais:

*As minhas áreas de maior interesse estão localizadas em Astronomia, Leituras e Jogos.*

Comenta as preocupações que vivencia em sua família por ainda não ter interesses definidos sobre os seus estudos no nível superior e profissão.

*Eu estudei até agora no colégio militar e sou muito obediente e comportado e atendo a ordens, regras e a autoridade. Isso deve facilitar minha adaptação nas escolas de lá... Um país mais desenvolvido! Deve ser melhor... Tenho muita força de vontade e muita vontade de crescer com essas mudanças. Penso num novo sentido para a minha vida e a da minha mãe. Vamos esperar para ver...*

*Estou um pouco preocupado, se vou gostar de lá, um país com hábitos diferentes, com outro idioma... Como vamos mudar para lá eu estou estudando inglês...*

*Mas ainda não falo legal!*

Sobre a família do pai, relata:

*Eu ouço comentários de que na família do pai há pessoas com provável superdotação...*

*A minha mãe preocupa-se muito porque faz comentários sobre algumas pessoas da família, que ela acha que teriam Altas Habilidades/Superdotação e que até hoje não sabem o que querem fazer na vida. E sofrem com essa situação...*

Ele conta a versão da história que escutou na família:

*Tenho dois tios da família da mãe que tem características de Altas Habilidades, mas não foram diagnosticados e não fizeram testes, como eu...*

*Mas o mais chato que comentam na família é que tiveram e têm grandes dificuldades em se fixar numa área de interesse.*

*O mais velho tem talento para a música, para o piano, mas nunca se desenvolveu.*

*O mais novo não concluiu nem o curso técnico embora domine os conteúdos de informática... Aí ele se sente injustiçado numa hora de se apresentar para concorrer a uma vaga de emprego...*

*Acho que por isso minha mãe se preocupa muito comigo, para que eu me conheça e descubra quem sou e o que gosto de fazer... Mas eu ainda não sei!*

*A minha mãe comentou: Eu não quero isso para os meus filhos...*

*Ela se preocupa muito com o meu futuro e porque ainda não sei me definir... Eu gosto de brincar no computador e jogar...*

E continua:

*Eu fui fazer uma avaliação por indicação da Supervisora Escolar. Ela achava que eu aprendia muito depressa e depois ficava sem fazer nada.*

*O meu irmão caçula tem cinco anos e é muito esperto, curioso e agitado. Ele já sabe ler perfeitamente e fica pegando todos os meus textos que eu levo daqui.*

*Ele também está fazendo os testes para identificação de superdotação, em fase final de avaliação. Acho que ele também tem altas habilidades.*

*Na escola eu nunca tive problemas. Acho tudo meio devagar, mas fico no meu canto desenhando ou fico quieto e não perturbo.*

*Houve um tempo em que eu fazia bagunça e conversava e minha mãe foi chamada várias vezes. Aí resolvi ficar na minha...*

#### Participante14M04

A vida escolar apresentou problemas para este participante e nunca apresentou dificuldades de adaptação na escola. Frequenta uma escola particular desde o início da escolaridade.

Expressa as características das pessoas com AH/SD acadêmica (schoolhouse giftedness) denominada por Renzulli (1986). Este tipo de superdotação é o mais facilmente identificado pelos testes tradicionais de QI ou outros de habilidades cognitivas, já que as suas habilidades normalmente se concentram na área linguística, ou na área lógico-matemática, que são as mais valorizadas nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica, nas quais, muitas vezes, apresentam notável desempenho nos conteúdos curriculares que mais lhe interessam.

Seu desenvolvimento tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos do pensamento e na aquisição, armazenamento e recuperação das informações. Sempre apresentou alto nível de desempenho nas atividades e aprendizagem escolares.

O participante 14M04 relata que:

*Tenho críticas a alguns professores e a conteúdos de disciplinas que não me interessam, mas suporto as chatices de um ritmo lento da escola e sempre procurei me adaptar... Estudo disciplinas que nem sei para que servem na prática... Mas me adapto.*

*Bem diferente do meu irmão, que vive mudando de escola.*

#### Participante12M05

Como já informamos este participante trazia em sua ficha de avaliação a observação de ser superdotado do tipo produtivo-criativo. Observamos que apresenta todas as características desse tipo de superdotação. Nas oficinas educativas, muitas vezes, parecia estar muito distante, com o olhar pedido, mas repentinamente dava um

palpite, demonstrando estar completamente conectado com o ambiente. Essa situação confirma a afirmação de teóricos que dizem: “(...) embora pareça que estão distraídos na sala de aula, sabem o que está ocorrendo.” (COSTA; SÁNCHEZ; MARTINEZ, 2000, p.80).

Colocava suas habilidades a serviço da criatividade e dos seus interesses. Geralmente se destacava por ser imaginativo, inventivo e dispersivo, quando a tarefa não lhe interessava. Gostava de desenhar heróis de histórias em quadrinhos japonesas (conhecidas como mangás), durante as aulas na escola e comentava que frequentemente era repreendido por isso.

Como usava mais o pensamento divergente, sempre teve dificuldades de adaptação na sala de aula. Como a avaliação das escolas, de maneira geral, segue os padrões tradicionais de ensino, muitas vezes teve o seu rendimento escolar com notas altas e baixas. Frequentemente ficava em recuperação, geralmente em Matemática, mas recebia a atenção e a ajuda do pai, que revisava os conteúdos com ele e dedicava um tempo para estudar junto. Sempre surpreendia a todos, sendo aprovado com notas altas.

Ele afirma:

*Meu pai estuda comigo e fica muito brabo porque eu erro as continhas... O raciocínio está certo, mas eu erro as continhas... Ele fica muito brabo e aí levo uma bronca...*

*Frequentemente ficava em recuperação, geralmente faço as provas acabo tirando nota bem alta e sou aprovado. Nunca reprovei... Mas dou um susto em todo mundo todo o ano...*

Seu comportamento dificulta a sua adaptação ao ritmo convencional das normas da escola e da sala de aula. Ele gosta de colecionar revistas com piadas e pegadinhas, quebra-cabeças, jogos de palavras, que aplica aos seus colegas e professores. Nós éramos colocadas no jogo em igualdade de condições e entrávamos na corrida para decifrar a resposta certa no menor espaço de tempo. A alegria era geral quando eu não conseguia resolver rapidamente e eles começavam a me dar “dicas”.

Possui grande senso de humor, com piadas machistas em que punha em dúvida a masculinidade dos colegas. Provocava e fugia, sendo então perseguido pelos colegas, sempre num desafio de habilidade em responder com originalidade. O clima da brincadeira era sempre muito divertido.

As mochilas dos participantes acumulam mil coisas que são retiradas em momentos

inesperados! Na escola, esses estudantes não se aproximam do modelo do “bom aluno” e geralmente não são benquistos, nem desejados pelos professores. Durante as oficinas educativas, este participante desenhava enquanto participava das tarefas, ou escutava a minha fala. Parecia que não estava prestando atenção, mas estava muito “ligado” e, de vez em quando, introduzia um comentário bem dentro do assunto. Às vezes, deitava a cabeça na carteira e ficava parecendo estar em estado de meditação.

Um acontecimento no mês de junho ocasionou uma crise familiar. Ele tinha um cachorrinho de estimação e saindo a passeio rotineiro ele se descuidou e o cão se soltou da guia. Ao atravessar a rua foi atropelado e morreu. Este fato gerou um intenso sentimento de culpa. Todos os familiares sentiram a perda, mas ele se sentia responsável, e revelou seu sofrimento, compartilhando com os colegas das sessões o sentido de vida e morte.

Ele comenta:

*Eu já chorei muito... Agora não estou chorando mais... Quer dizer... Tanto!*

*A mãe é que fica chorando a toda hora... Acha que já chorou mais que eu...*

*Nós não íamos viajar nas férias de julho, mas a mãe já avisou que vamos para a casa dos meus avós, no interior do estado para ver se nos distraímos... Também ela prometeu arranjar outro, e disse que já encomendou, mas precisa esperar nascerem os filhotes... E isso só vai acontecer lá por dezembro! Eu quero outro machinho igual ao que morreu.*

Essa situação emergente permitiu trazer para as sessões a reflexão sobre vida e morte, reprodução, e sentimentos de perda (não previstos), mas que trouxe resultados muito produtivos para o crescimento emocional diante das adversidades da realidade da vida. Todos concluíram que um “novo cachorrinho” não iria substituir o amor pelo outro, mas seria um novo companheiro!

O fato permitiu que, como esta pesquisadora tem experiência como contadora de história, fosse pontuado o mecanismo de reparação com a contação e interpretação da História da Dona Baratinha, da literatura infantil mundial.

Informamos o significado de resiliência pela superação da perda do Dom Ratão, quando a Dona Baratinha deu a volta por cima e voltou a cantar na janela, anunciando a procura de um novo noivo.

Essa situação continuou surgindo nas conversas pelos meses seguintes, sendo referência em várias das suas tarefas posteriores, sobre poderes mágicos em que



relatava o desejo de reverter o ocorrido com o seu cachorrinho.

Em dezembro de 2008 ele anunciou que o nascimento do novo cachorrinho estava previsto para janeiro de 2009 e todos comemoraram.

Este participante está chegando à adolescência, trazendo na bagagem as suas experiências infantis frustrantes, as mágoas e ressentimentos decorrentes da sua incompreensão familiar e desadaptação escolar, sem mesmo apresentar um desempenho acima da média nas disciplinas curriculares. Apresenta comportamentos e envolvimento com materiais e produtos originais, propositadamente para ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvo, isto é, a família, os amigos ou a escola.

Fala que a provocação e a reação do irmão é o motivo da sua satisfação:

*Eu sou astuto e sempre procuro driblar meu irmão que é muito mais forte que eu.*

*Esse é o meu maior desafio e minha maior qualidade. Sempre arranjo um jeito de enganar ele. O pior é que quase sempre acabo apanhando porque ele é muito maior e mais forte que eu... Mas o meu maior prazer é ter a oportunidade de “zoar” com meu irmão... (risos)*

*Ele fica muito brabo e eu acho muito engraçado... Mas sem apanhar... Não gosto de apanhar... O negócio dele é bater... E é interesseiro e louco por dinheiro...*

#### Participante13M06

A mãe deste participante, como já foi referido, não compareceu para a entrevista inicial e respondeu a formulários e questionários por e-mail, ou encaminhou pelo filho, inclusive as fichas de informações pessoais e contatos, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao questionar este participante sobre como era o relacionamento de sua mãe com a escola e seu estudo, ele disse que, no início da sua vida escolar:

*Só vinha reclamação sobre mim... Eu tinha todos os defeitos... E minha mãe ficava perguntando para os médicos com quem trabalha qual seria a minha doença e eles nunca descobriam...*

*Eu me lembro de ouvir falar que eu era hiperativo, depois que devia ter aquela doença de altos e baixos e talvez precisasse tomar remédios, mas nunca tomei...*

*Agora venho na Sala de Recursos e as coisas estão mais sossegadas, minha mãe e a escola nem se falam...*

Laconicamente, concluiu:

*O relacionamento dela com a escola é normal, pois não se falam. Minha mãe não vai à escola e a escola não chama ela. O relacionamento é normal... Assim eu acho até melhor.*

Este participante revela a sua frustração, quando manifesta que:

*Eu não sou o que a minha mãe queria que eu fosse. Eu sou como não devia ser... Eu estou sempre errado; quer dizer eu sou errado...*

Ele se sente diferente dos demais e ainda demonstra grande carência afetiva, carregando um sentimento de inadequação pela consciência de não corresponder aos anseios de sua mãe. Sente-se desorientado em relação aos seus desejos e refere-se a uma percepção negativa das suas altas habilidades, porque não consegue desenvolvê-las, ou produzir a contento. Essas características se manifestaram de forma desagradável em um ambiente desmotivador.

Em função disso, considera-se um “peso” e não encontrou vantagens, ou um campo para produzir satisfatoriamente. Inclusive, é o participante que tem menos oportunidades e incentivos, o que comprova que somente a identificação das altas habilidades não garante a construção de uma personalidade saudável e nem um bom desempenho na escola.

O incentivo do ambiente em todos os elementos dos sistemas e subsistemas do modelo de Bronfenbrenner é desfavorecido neste caso e, como são fundamentais para que as potencialidades e habilidades venham a se desenvolver, preocupa-nos que não sejam aproveitadas e possam vir a se perder.

Observamos que quando a mãe veio buscá-lo, em certa ocasião ao final das sessões, situação ocorrida ocasionalmente, este participante estava esperando na porta da escola e demonstrava grande alegria, saltitando em sua direção. Recebendo-a com beijos e abraços, saíam abraçados.

Ele tem uma percepção distorcida, como já foi referido e mais de uma vez demonstrou curiosidade e dúvidas sobre as vantagens de possuir Altas Habilidades, demonstrando acreditar como uma desvantagem, quando questiona:

*Você conhece alguém assim como nós que tenham se dado bem na vida?*

Atendendo o seu pedido, a pesquisadora identificou no Site Sapiens, alguns nomes de brasileiros considerados superdotados e trouxe a informação para a sessão de

grupo. Ele, o mais interessado, não fez comentários, apenas acrescentou:

*Sem grana tudo fica muito difícil...*

Comenta que também já presenciou alguns colegas querendo explorar em provas e trabalhos os conhecimentos de um estudante considerado o melhor aluno da classe e que sempre tira as notas mais altas.

Com satisfação conta uma situação de desforra que o colega utilizou:

Todos sentavam a sua volta para “colar” nas provas. Ele sabia que todos procuravam estar perto dele por interesse...

Veja o que fez... Um dia em que ele resolveu aprontar com os colegas numa prova de matemática. Ele resolveu toda a prova a lápis e deixou que os colegas copiassem. Só que resolveu todas as questões erradas. Só depois que os outros entregaram a prova ele resolveu as questões acertadamente passando a caneta por cima das respostas erradas com as certas...

Veja que legal! Todos tiraram zero e ele tirou dez... Quando se aproximavam dele novamente e pediram para colar as respostas das provas, ele dizia: Querem copiar de novo a minha prova?

Completa seu raciocínio:

*Achei muito legal porque as pessoas estavam sempre querendo se aproveitar dele...*

Os alunos com pensamento dedutivo que se destacam na escola por conquistarem notas elevadas são invejados e às vezes, hostilizados pelos colegas. O que chama a atenção na interpretação dessa atitude é a satisfação demonstrada pela vingança, bem com a crença de que sempre as pessoas estão querendo explorar e se aproveitar de alguém.

Este participante queixava-se de que não era chamado para compor as equipes de vôlei nas aulas de educação física.

Relata:

*Fiquei revoltado e um dia fez um protesto. Na aula de Educação Física quando íamos jogar vôlei ninguém me escolhia para compor nenhum dos times.*

*De tanto esperar e ficar sem jogar, um dia eu resolvi fazer uma oposição drástica. Sentei embaixo da rede e disse que se eu não jogasse ninguém iria poder jogar.*

*Aí acabei jogando nesse dia... Mas tinha que ser uma luta cada vez...*

Junto com o grupo de estudantes da Sala de Recurso, este participante realizou algumas atividades com alunos de outras escolas particulares, de nível socioeconômico mais alto. Ele faz referências às diferenças entre as pessoas com mais recursos financeiros, criticando e generalizando conceitos e vantagens, advindos somente do maior poder econômico.

Afirma que:

*Naquelas escolas só tem “filhinho de papai” que ficam batendo, provocam, vão, falam mal da gente e falam mal de tudo...*

*Dinheiro é a diferença.*

*Eu gosto de estudar na escola pública aqui a gente é tudo igual.*

Demonstra estar influenciado pela ideologia consumista da sociedade contemporânea, com a crença de que ser bem sucedido significa ser rico e famoso. Antes do início de uma das sessões, quando chegou antes dos outros, estando sozinho comigo, comentou sobre uma reunião anterior quando jogava batalha naval com um colega. Relatou:

*Você se lembra daquele dia que estava jogando batalha naval com o colega e ao mesmo tempo participando da atividade com você? Eu disse que quando um de nós ganhasse a gente parava o jogo, lembra?*

*Pois é... A gente parou porque eu ganhei... Mas eu não ganhei... Eu roubei no jogo e tapeei o meu colega e ele nem percebeu... Eu fiquei satisfeito com isso.*

*É legal... Gosto de tapear os colegas e tirar vantagens...*

Perguntamos por que estava me contando isso agora e ele respondeu:

*Não sei...*

Os outros participantes começaram a chegar e o assunto foi encerrado. Ele não voltou a comentar sobre esse fato. Percebo que este participante necessita de um apoio psicológico para tentar ajudá-lo a reeditar seu conceito sobre si mesmo, face às dificuldades que vivencia desde a infância com pouco apoio familiar.

Solicitamos para a Coordenadora da Sala de Recursos a providência de convidar

algumas pessoas superdotadas da comunidade para vir fazer uma palestra e falarem sobre as suas experiências de vida.

Sobre este aspecto, Novaes (1979, p.49) com muita propriedade comenta que:

Em geral, tratando-se de crianças superdotadas, sabemos que a falta de oportunidades educacionais, a pobreza de estímulos ambientais, a pressão social para atitudes de conformismo, além das dificuldades da escola em reconhecer e desenvolver suas habilidades e as distorcidas expectativas de pais e professores dificulta comumente, o desenvolvimento de suas potencialidades, fato que se acentua ainda mais em crianças provindas de baixo nível socioeconômico.

Sobre a falta de estímulos e oportunidades ambientais no seu microssistema, Pérez (2008, p. 68) afirma que:

Quando essas crianças crescem e tornam-se adultas, aquele desenvolvimento deficiente de suas potencialidades, ou a falta dele, trarão consequências que podem chegar a ser muito graves e que podem ser facilmente encontradas nas manchetes dos jornais.

Nesse caso, consideramos que o atendimento psicológico é fundamental e determinante na definição do destino desses jovens, pois tanto a fuga como o desvio de normas sociais, são tão trágicos quanto o desperdício e a nulidade das suas potencialidades.

Este participante necessita atendimento psicológico com acompanhamento e orientação da sua mãe, a única figura afetivamente significativa que habita o seu universo emocional.

As dificuldades evidenciadas pelos participantes da pesquisa indicam o despreparo dos professores e das escolas em responder às necessidades diversificadas dos alunos com AH/SD.

Embora as políticas educacionais venham incentivando a efetivação da escola inclusiva para todos e com qualidade, o professor, no cotidiano da escola, precisa reconhecê-los e se capacitar para trabalhar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem. É fundamental a formação do professor, porém segundo Pérez, (2010, p. 5):

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É

necessário deixar de ser um mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificarem as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Segundo Pérez (2010, p. 6):

Com base na complexidade do ato educativo, precisamos formar os profissionais da Educação Especial sobre conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas que gerem modos de pensamento e ações próprios.

#### 4.6 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 03

**Um olhar para o futuro – fantasia e realidade - sonhos, expectativas e possibilidades. Decisão e Projeto de Vida.**

##### 4.6.1 Futuro, fantasia e realidade

Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja: o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos.

O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Vygotsky, em sua concepção sobre o desenvolvimento humano, está em consonância com Bronfenbrenner na ideia de mediação através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos nas inter-relações com os objetos, da organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo (sistemas

bioecológicos).

No processo da passagem para a adolescência, o jovem visualiza os recortes do real vividos em todos os sistemas com o olhar voltado para o ingresso no macrossistema, através de estudo e profissão. Assim sendo, o futuro está repleto de anseios, desejos expectativas e sonhos, mas também de questionamentos e lacunas.

#### 4.6.2 Possibilidades, decisão e projeto de vida

A elaboração de um plano de estudo constitui um amplo campo que inclui o pedagógico e o psicológico. Geralmente os adolescentes iniciam selecionando o que não gostariam de fazer em seu futuro profissional. O gosto pelo estudo e pela profissão depende do interesse que tenham sobre eles. Eles têm a tarefa de ir construindo uma identidade profissional, outra faceta da identidade do sujeito.

No dizer de Bohoslavsky (1976, p. 44), “identidade profissional é a auto percepção ao longo do tempo em relação a papéis profissionais”.

Os pressupostos da escolha de uma profissão implicam posições não só psicológicas, mas também filosóficas, antropológicas, sociológicas e ainda ideológicas. No grupo pesquisado, surgiu a preocupação da possibilidade de trabalho e rendimento na futura profissão, além, do desejo de realizar-se realizando (BOHOSLAVSKY, 1965, p.48) alcançando metas e participando da melhoria do mundo e que vivemos.

A escola inglesa de Psicanálise utiliza o conceito de reparação (BOHOSLAVSKY, 1965, p. 64) como uma variável dependente do eu, onde a escolha da profissão mostraria a resposta do eu na eleição de um objeto interno a ser reparado. Segundo Wender, citado em Bohoslavsky (1965, p. 64-65), a escolha da profissão expressa respostas do eu frente a chamados internos, de objetos danificados que pedem, reclamam e impõem ser reparados.

O conceito de reparação parece explicar muitas condutas profissionais. Na fase da adolescência, a continuidade da identidade se liga a identificações ocorridas durante a sua história de vida nos sistemas bioecológicos do micro, exo e mesossistemas.

A realidade sociocultural muda constantemente e surgem novos campos de trabalho. Por isso, conhecer a situação atual é importante. Ninguém pode prever o êxito, a menos que se entenda a possibilidade de superar obstáculos com maturidade. Para isso, a pesquisadora iniciou uma estratégia de abordagem de

trabalho em esclarecer e informar os cursos e profissões, divididos em treze famílias profissionais como estímulo para a reflexão. Foram reunidas áreas afins, mais especificamente, do que somente as três grandes áreas conhecidas como Exatas, Biológicas e Humanas.

O contexto social do macro sistema deve ser analisado na ordem institucional familiar, da educação e da produção, pois o adolescente não apenas vai decidir o que fazer, mas quem ser, num misto de realizar-se realizando. Condensa vínculos da sua história de vida e potencialidades com objetos do futuro em termos de projetos. Especialmente depois de percorrerem um sinuoso caminho espinhoso, os adolescentes trazem na bagagem a aprendizagem adquirida em diversos graus de sofrimento. Sonham com um Projeto de Vida pleno de realizações. As expectativas se dirigem para o estudo e a profissão. E também para a vida pessoal e afetiva.

Em seu olhar para o futuro, existem muitas expectativas para o Projeto de Vida com muitos sonhos. No momento, a maior preocupação era continuar os estudos, com vistas a uma profissão.

Coerentes com as características de ética e justiça social sonham com uma sociedade mais solidária e advogam uma vida simples, com respeito ao próximo, como condições essenciais para ser feliz. Embora em suas vidas tenham passado por momentos existenciais muito difíceis, parecem ter superado essa fase, manifestando no seu autoconceito, a esperança de realização dos seus sonhos.

O Projeto de Vida está comprometido com as oportunidades que a educação ofereceu para que os adolescentes desenvolvam as suas potencialidades. O seu envolvimento aumenta através da participação, desde a infância com atividades responsáveis e orientadas para tarefas fora de casa, que o fazem entrar em contato com outros adultos das mais variadas profissões.

As histórias de vida de sujeitos com privação mostram que certo grau de rejeição e obstáculos pode funcionar como motivação para que iniciem um curso universitário e busquem a realização profissional, conseguindo isso sem qualquer vantagem de instrução durante a adolescência. Por outro lado, os adolescentes protegidos e não carentes, se mal orientados, podem desperdiçar suas potencialidades, ficando acomodados numa atitude de conforto.

O grau de crescimento psicológico é favorecido pelas oportunidades de entrar em vários ambientes. Pesquisas citadas por Bronfenbrenner (2002) demonstram que os padrões de carreira satisfatórios com homens de origem carente, mas com



características resilientes e que ingressaram na universidade, estavam acompanhados por evidências de mudanças positivas também em outros domínios do funcionamento psicológico. Selecionando medidas de inteligência idênticas, notas e aspirações durante o Ensino Médio, a tendência era para maior confiança e saúde e os de backgrounds carentes, com maiores mudanças positivas nas seguintes variáveis: alto nível de aspirações para o self, valorização da inteligência e das questões cognitivas.

Participante16F01

Em seu olhar para o futuro comenta que possuía muitas expectativas para o seu Projeto de Vida, recheados de sonhos e até mesmo muitas fantasias:

Já pensei em ir estudar Medicina em Cuba, principalmente para poder vivenciar as suas concepções socialistas.

*Tenho tantos desejos... Já quis tanta coisa, inclusive estudar Medicina em Cuba... Outro projeto é participar da Política do país para demonstrar as minhas convicções e os meus princípios.*

*Desejava poder “voltar no tempo” para viver no tempo da ditadura e assim lutar por um ideal.*

Continua:

*Não preciso de muita coisa para ser feliz... E não é preciso passar por cima dos outros para conseguir o que quero!*

*No meu projeto de vida pretendo combater a mediocridade do papel de gênero das mulheres da minha geração influenciada pela mídia que só valoriza futilidades que se voltam ao consumismo. Estou sempre repelindo as críticas dos familiares e contrário todos os conselhos para que “me cuide um pouco mais”.*

No momento que vivencia faz algumas tentativas de escolha de curso e profissão, comentando:

*O meu maior desejo, no momento, é continuar os estudos superiores na área de Física...*

*Eu não tinha ainda terminado o Ensino Médio e tentei o vestibular na UFPR para testar meus conhecimentos, como “treineira”, mas não foi aprovada.*

*Eu ainda não sei se quero ser professora como minha mãe.*

*Como domino o idioma inglês desenvolvo um trabalho com as crianças da Escola Internacional dando aulas de inglês e contando histórias em inglês para as crianças.*

*Adoro essa atividade.*

*No momento tenho três desejos: Passar no vestibular de Física; Ter um emprego no qual não tenha que conviver com estereótipos, pois odeio padrões (especialmente os capitalistas); Ter uma biblioteca grande com muitos livros de filosofia e mangás.*

*Tenho muita curiosidade em ver o que há nas bibliotecas das universidades, por exemplo, nas bibliotecas da UFPR que vai fazer cem anos... Isso porque já detonei as bibliotecas da minha cidade.*

Participante14M02

Falando sobre si mesmo e o futuro, afirma:

*Sou apenas mais uma pessoa no mundo, mas uma pessoa que visa seu bem e o bem dos seus iguais e que para isso, quero fazer algo para o mundo. Eu espero poder fazer algo de bom pelo mundo...*

*... Eu acho que todos nós nascemos com uma missão... Gostaria de saber a minha...*

Como tem consciência das adversidades da sua história de vida, planeja um futuro de muitas conquistas. O sentimento de rejeição é comentado, evidenciando uma possível elaboração, embora permaneça a lacuna pela falta de uma figura de identificação masculina como referência e modelo.

*É muito difícil eu escolher até uma área de estudo imagine então um curso e uma profissão... Eu não tenho em quem me espelhar... Eu gosto de tudo!*

Fala sobre o seu Projeto de Vida, num misto de realidade e fantasia:

*No meu Projeto de Vida pretendo prosseguir meus estudos no nível superior e penso em realizar mais de um curso.*

*Estou indeciso em relação às áreas específicas. Tenho muito interesse em Biologia e Química. Já tomei conhecimento sobre o andamento das pesquisas atuais sobre o genoma humano...*

*Tenho muitas dúvidas e gostaria de participar em pesquisas nessa área.*

*Mas sei que tenho que decidir algumas prioridades...*

*Queria cursar Biologia ou Química por causa do interesse pela genética e as pesquisas sobre o genoma humano. Depois mudei... Pensei Comunicação, mas não gosto do jornalismo porque ele não tem independência... São manipulados pela redação editorial... E acho que aonde vou aprender melhor a escrever é no curso de Letras... Minha mãe não gosta porque diz que eu só posso dar aula com esse curso.*

*Mas eu já disse que não quero dar aulas, quero é escrever... Ser escritor profissional...*

*Se eu fizer um bom trabalho eu posso ganhar dinheiro também... Nesse momento é a minha decisão, vamos ver como fica...*

Este estudante é um exemplo de resiliência, uma vez que tem consciência das adversidades da sua história de vida e essa situação faz com que planeje um futuro de muitas conquistas. Comenta as experiências e frustrações que o acompanharam ao longo do caminho, como o sentimento de rejeição, demonstrando um movimento subjetivo de elaboração, embora permaneça a lacuna pela falta de uma figura de identificação masculina como referência e modelo.

A construção do autoconceito positivo deverá constituir a autoestima e a autoeficácia que permitirá vivenciar experiências positivas, embora não possa evitar algumas frustrações e decepções.

*E gosto muito de literatura e de fazer crítica literária. Participava de um programa de apoio ao superdotado numa instituição de Ensino Superior de Curitiba há mais de dois anos aonde e trabalhava com uma professora do curso de comunicação.*

*A minha função era fazer a análise e a crítica sobre os conteúdos de novelas de sucesso no momento ou ainda analisar um personagem específico e verificar a sua repercussão na sociedade geral... Adorava este trabalho.*

*Mas... Havia uma exigência que era fazer psicoterapia com um estagiário estudante do curso Psicologia. No primeiro ano eu me dei muito bem com a terapeuta.*

Relatou que conversava sobre Psicologia nas sessões e a terapeuta teria dito:

*Indiretamente você também está fazendo o curso de Psicologia!*

*Aí houve a mudança de psicólogo. O novo psicólogo não falava nada e perguntava no início da sessão: "Como foi a sua semana?" Ele respondia: "Muito bem".*

*E assim o diálogo se encerrava e eu ficava olhando para o psicólogo que não sabia retomar a interlocução. Ele interpretou como desinteresse e fez um relatório dizendo que eu não tinha motivação... Não era verdade... Não me dei bem com ele. Aí comecei a faltar e a coisa ficou pior.*

*A situação ficou tão constrangedora para mim com um julgamento injusto até o dia em que fui avisado de que seria suspenso do projeto... Minha mãe tentou interferir, sem resultado. Ela recebeu correspondência em casa acompanhada de um carnê de pagamento sobre dívidas anteriores sobre o atendimento psicológico (que não estava combinado com a mãe), e comunicando a minha exclusão. Minha mãe ficou furiosa...*

*Esse programa fazia parte do projeto da instituição de apoio aos adolescentes com Altas habilidades/Superdotação. Veja só que triste a minha experiência, pois já te disse que adorava esse trabalho.*

*Analisei o personagem do Antônio Fagundes na novela da noite... Ele tinha uma participação social, era um personagem muito popular, mas sem muita ética... Eu percebia que o público adorava e aplaudia suas ações ditas como socialistas e em defesa do povo... Meio assim como Robin Hood... Um nobre que foi viver entre os bandidos na floresta e que tinha como política roubar dos ricos para distribuir aos pobres... Assim ele pensava estar fazendo justiça social...*

*Mas eu penso que porque alguns não são honestos e éticos não justifica que nós também sejamos assim... Enfim, acabou assim a minha carreira de crítico literário... Foi uma pena! Eu senti muito! Minha mãe brigou, mas não adiantou nada!*

Essa foi mais uma situação de perda a ser elaborada na sua história de vida. Ele relatou que, no momento, a sua função era fazer a análise e a crítica dos conteúdos das novelas então de sucesso e analisar um personagem específico de repercussão na sociedade em geral.

A sua indecisão foi reforçada pela frustração pela qual passou na metade do ano de 2008, quando foi desligado de um projeto que participava há dois anos em outra instituição de nível superior da cidade. O projeto era na área de Comunicação, com uma professora de Literatura do Curso de Crítica Literária. Esteve doente por algumas semanas no início do inverno e, com esse motivo, começou a frequentar irregularmente. O estagiário de psicologia comunicou suas faltas à professora responsável pelo projeto, com o parecer de desinteresse e enfrentamento. Em ocasiões anteriores, ele havia comentado que gostava mais da atendente anterior, do sexo feminino.

Como já foi referido, este participante participou de vários vestibulares e foi aprovado em todos. Vejamos a sua versão:

*No início de 2008 resolvi me inscrever em todos os vestibulares das principais universidades da cidade (sem minha mãe saber) em cursos diferentes. Biologia, Química e Comunicação Social. Foi aprovado em todos, mas depois surgiu um impasse administrativo impedindo a minha matrícula porque não fiz aceleração e não tinha concluído o Ensino Médio. Fiquei frustrado, embora a mãe tenha entrado com um processo na 1ª Inspeção Regional de Ensino a SEED, com base na lei vigente. Escrevi de próprio punho uma carta ao juiz justificando o pedido. Aguardo a resposta. A lei está em vigência desde o final de 2007... Então não vale nada? ... Isso é um absurdo!*

*Agora me inclinei para o curso de Letras porque quero ser escritor... Não importa se não ganha dinheiro, o mais importante para mim é a realização pessoal...*

*Claro, eu também tenho que pensar em recursos, mas isso não me preocupa por enquanto. Nós sempre conseguimos viver com poucos recursos, mas tendo qualidade de vida.*

*A novidade é que estou escrevendo um livro, eu sou espírita e estou um romance, é do gênero policial, com um médium pelo meio. Está ficando muito bom, eu estou gostando...*

*Estou indo bem na terceira série do Ensino Médio, agora tudo legalizado com a aceleração... Mas não tenho prazer em ir para a escola.*

*Os problemas são os mesmos de sempre... Fico isolado. Mas vou fazer as provas e consigo notas boas.*

*Agora estou fazendo Francês, Espanhol, e Curso de Teatro, no Teatro Laila Schneider.*

Recebemos deste participante uma mensagem eletrônica registrada a seguir:

*Olá, Tudo bem? Aí vai um conto. A minha escrita é surrealista com elementos clariceanos, como falei, além de várias outras linhas que ficam visíveis no decorrer do conto. Espero que goste!*

*Um grande abraço,*

*Anexo um conto, O Veredicto de Tauret.*

*PS - Tauret é a deusa egípcia da felicidade, da fertilidade, e do renascimento.*

Também recebemos convites para assistir a dois espetáculos que participou como conclusão da primeira parte do curso de teatro.

Participante14M03

O Projeto de Vida deste participante estava totalmente envolvido com os planos da mãe para mudar-se com os dois filhos para um país estrangeiro, até o final de dezembro de 2008. Embora os pais estivessem separados, existia um profundo respeito entre todos, com todas as decisões tomadas em consenso sobre a vida dos filhos. A mãe possuía familiares nos Estados Unidos que insistiam para que buscassem uma experiência de melhoria de vida. Era uma oportunidade pelas facilidades que ofereciam para a adaptação e trabalho garantido, pois estavam estabelecidos com empresa de contabilidade. Os planos incluíam inclusive, a formação da mãe em nível superior na área de Contabilidade.

O pai, inicialmente não estava concordando com a mudança para um país estrangeiro da mãe com os dois filhos. Essa aliança dos pais proporcionava maior segurança diante de situações de vida desconhecidas. A preocupação era decidir o

que fosse o melhor para todos.

O emocional deste participante estava tomado pelos planos da próxima mudança de país, pois já possuíam os vistos legais para entrada com o vencimento no final em dezembro de 2008. Essa situação colocou uma pressão na decisão. O único empecilho estava sendo a negação da autorização do pai. Ele comentava, sem críticas, sobre a negativa do pai, até aquele momento, dizendo:

*No começo não sabíamos se o meu pai ia concordar. Ainda não sabemos se vamos. Meu pai não quer deixar... Mas não é um "não definitivo".*

*Minha mãe está tentando convencer ele. Eles têm conversado muito sobre isso. Eu não participo... Eles estão conversando... E eu? ... Aguardando!*

*Eu também tenho minhas dúvidas e meus medos, por isso não me meto! Eu não sei bem se quero ir ou não... Estou balançando... Eu tenho medo de não me acostumar.*

*A mãe é a mais animada e acha que pode ser uma oportunidade para nós melhorarmos a qualidade de vida num país do primeiro mundo! E diz que se não der certo a gente volta!*

Comenta a sua participação na pesquisa, dizendo:

*Achei muito legal participar desta pesquisa e fazer todas as tarefas. Foi muito interessante para desenvolver o meu autoconhecimento. Estou guardando todas as tarefas que realizei.*

*Vou levar para o novo país... Se a gente for é claro!*

*Estou organizando uma pasta.*

*Acho muito importante eu refletir sobre o meu potencial e tentar saber as minhas reais áreas de interesse. Minha mãe se preocupa muito com o meu futuro! E eu também.*

Em relação às suas dúvidas sobre o futuro faz uma tentativa de prospecção de Projeto de Vida, reafirmando alguns comentários:

*Mas agora eu ainda não sei bem o que quero fazer no futuro. Com a decisão de irmos morar em outro país... Eu tenho um pouco de medo por ser um país estrangeiro e eu não conheço como é a vida lá...*

*Não consigo pensar muito no futuro... Só consigo pensar no agora...*

*Eu já contei para você que entre todas as figuras da história da humanidade a que eu mais admiro é Leonardo da Vinci?*

*Eu sou como ele... Explicando alguma coisa começo a desenhar.*

*Outro que eu admiro é Isaac Newton... Gostaria de ser como um deles trazer benefícios para a humanidade.*

Ao realizar a tarefa de uma construção poética, escreveu:

*METAS QUE DEVERIAM SER UTILIZADAS*

*Nunca diga nunca.*

*Amor é legal.*

*Todos deveriam se amar.*

*Harmonia deveria ser a meta do mundo.*

*Amigos são indispensáveis.*

*Não se deve dizer não ao amor.*

No início de dezembro chegou, contanto:

*Agora nós vamos. O pai finalmente concordou com a nossa viagem! Eu estou ajudando a desmontar a casa e vender todas as coisas para levarmos mais dólares... Estamos dando livros, coleções e enciclopédias para os primos... A casa já está quase vazia. Após muitas conversas o pai finalmente concordou com a nossa viagem!*

*Agora vamos mesmo... O que pesou mesmo foi os vistos legais (Green-Card) que venceriam no final de dezembro de 2008.*

*E também a mãe tranquilizou a todos dizendo que se não der certo nós voltamos. Então vamos ainda este mês e vamos passar o Natal lá...*

Completa a notícia, dizendo:

*As passagens já estão compradas. Agora está tudo muito corrido. Minha mãe já pediu demissão do seu emprego e está providenciando a venda de tudo para juntar mais dinheiro... Está anunciando a venda do carro, mas ainda não fechou o negócio.*

Olha para o futuro e diz:

*Acho que não quero casar... Não quero ter filhos... (risos) Assim contribuo para diminuir a população mundial! Mas quem sabe...*

*Daqui a cinco anos penso que ainda estarei estudando... Mas daqui a 10 anos já devo estar trabalhando...*

Sonhos sobre o futuro se mesclam na projeção da fantasia da adolescência e sempre que o inconsciente se descuida, surgem brechas para a se manifestar. O discurso não tem a lógica da realidade, mas a sua própria lógica.

Comunica seu pensamento aos colegas:

*Sabem o que eu estava pensando? Eu posso encontrar a Gisele Bündchen, e até poder namorar com ela...*

Os colegas riram e o participante 12M05, retrucou:

*Veja só... Você nem ia saber o que fazer com ela...*

Ele respondeu prontamente:

*Vocês é que pensam... Deixa comigo!*

Recebemos duas mensagens eletrônicas comunicando a chegada à nova cidade, com os votos de Feliz natal e Ano Novo, com o comentário irônico:

*Para mim um “Ano Novo mesmo”! Depois eu conto...*

Participante 14M04

Este participante é seguro e amadurecido para sua idade e apresenta traços de personalidade autoritária. É determinado em suas respostas e atitudes. A realidade está mais próxima da decisão do seu Projeto de vida. Ele afirma, com comentários pouco comuns para a sua idade:

*A área de ciências físicas é a que mais me atrai.*

*A minha escolha imagina um conjunto de atividades avaliadas pelo seu valor de troca com a sociedade e associadas com um retorno financeiro.*

A sua posição como primogênito e a proximidade com a figura paterna contribuem para a construção da subjetividade, como sente, age e interpreta a realidade à sua volta.

Essa atitude orientou suas experiências atuais, quando criou seu próprio negócio e motivou os seus planos para o futuro. A avaliação da realidade não é pelo benefício social do empreendimento e dos auxiliares, mas pelo sucesso na condução do seu negócio. É rígido nos seus julgamentos, mesmo quando “emprega o irmão” no seu projeto empreendedor.

É prático nas decisões, com um sentido de valor conquistado pelo esforço e envolvimento individual: cobra de si mesmo, da mesma forma que cobra do irmão.

Este estudante apresenta características de maior maturidade em relação à idade



cronológica, com decisões sobre interesses e habilidades:

Faz a prospecção do futuro com base na avaliação dos seus pontos positivos:

*Eu gosto muito de Matemática e sou muito bom nessa disciplina, como o meu pai. Eu admiro muito meu pai. Ele é um modelo para mim. Já decidi que vou fazer o curso de engenharia. Não tenho dúvida. Ainda falta decidir qual a especialidade... Se engenharia elétrica como meu pai, ou outra...*

*Também gosto de administração... Porque gosto de empreendedorismo... Quero ser um empreendedor e ter meu próprio negócio. Preciso investigar e me informar mais! Ainda não sei bem qual é a melhor fatia de mercado...*

*No próximo ano já quero estar trabalhando... Quero estudar e trabalhar...*

Demonstra estar pendendo entre uma carreira técnica – Engenharia – seguindo o modelo do pai, e o desejo de tomar iniciativa em negócio próprio, Área Administrativa, numa carreira como empreendedor. Demonstra interesse na área financeira e capacidade de planejamento para adquirir o que deseja, sendo seguro ao afirmar:

*Sou “mão de vaca”. Guardo o meu dinheiro e planejo o que quero comprar. Compro tudo o que eu quero, principalmente, jogos para o computador. Dependendo do preço preciso fazer uma poupança por dois ou três meses. Mas chego lá... Compro tudo o que eu quero. Sei lidar com dinheiro.*

Após as férias de julho, teve dificuldades em conciliar os horários das aulas de inglês que coincidiam com o horário do grupo de pesquisa. Como seu irmão também participava do grupo, a semana em não pode comparecer pediu que enviasse as tarefas para que não ficasse atrasado.

Apresenta um autoconceito positivo e demonstra nas suas falas traços de prepotência, com grande vitalidade e dinamismo. Com grande satisfação relata suas experiências como empreendedor.

Relata:

*Já tenho o meu próprio negócio. Veja como faço o meu negócio que vem dando certo. Comecei investindo R\$ 20,00 na compra de chicletes que mandava meu irmão revender no recreio da sua escola. Ele reclamava no começo, mas eu propus 10% para ele, no acerto de conta semanal e fica muito satisfeito... Embora sempre reclame que é pouco...*

*Mas ele pode fazer o que quiser com o dinheiro e fica mais independente. O dinheiro já se multiplicou e cresceu muito... Quando junto à quantia necessária compro um jogo de videogame, sempre planejado desde o início do empreendimento.*

*Penso em trabalhar no futuro com investimentos...*

Comentamos sobre a falta de paciência e a irritação constante com o irmão mais moço e que, na realidade é seu parceiro no negócio de venda de chicletes colaborando com o sucesso do seu empreendimento, ele responde:

*É... Mas ele recebe 10% de comissão... E nada nesta vida é de presente! Nada é de graça!*

*Ele sempre resmungando reclamando que é pouco... Mas é isso que eu posso dar!*

*O que ele quer mais? E é uma moleza ele vender no recreio do colégio.*

Podemos observar que ele construiu o seu sentido de profissionalização e atitude para os negócios de empreendedorismo, a partir das mediações com as interações significativas que absorveu da personalidade e do contexto profissional do seu pai. Ao mesmo tempo em que são por ele constituídas, as mediações com o pai dão sentido à sua subjetividade. Os depoimentos indicam traços de personalidade exigente com avaliação, sobre os valores, pelo esforço e produtividade pessoal.

Participante12M05.

Refletindo sobre o seu futuro, alegre e confiante informa o seu Projeto de Vida:

*Eu já estou decidido. Meu sonho pessoal é ser rico.*

*Daqui a cinco anos vou estar no Ensino Médio, terceiro. Daqui a dez anos, devo estar tentando ser advogado... Já escolhi o meu curso superior. Vou ser advogado e Desembargador.*

*Quero ser Desembargador... Eles ganham C\$ 24.000,00. Eu já pesquisei na Internet. Tem que fazer concurso... Eu já sei tudo! É muita grana e eu acho legal... Já pesquisei na Internet tudo sobre a carreira de magistratura.*

*Eu quero ser lembrado por conseguir mudar o mundo!*

Os colegas retrucaram:

*Você diz que é um cara legal... Mas precisa ver se os outros concordam com isso que você diz!*

Perguntamos, numa atitude provocativa:

- Se você não fosse você, seria o seu melhor amigo?

*Claro... Sou um cara legal, compreensivo, companheiro... Se eu não fosse eu e fosse outra pessoa eu seria o meu melhor amigo...*

É interessante notar que o participante se refere ao final da carreira profissional, pois em outra ocasião disse que se escolhesse ser militar queria ser General, ou Brigadeiro. Na carreira de Magistratura, deseja ser Desembargador que é o topo da carreira.

Ao ser questionado sobre a situação, respondeu prontamente:

*E sei... Já pesquisei tudo, mas eu chego lá... É onde quero chegar...*

*No futuro namorar?... Talvez...*

*Também vou estudar matemática...*

*Sabe que eu tenho medo de errar a conta de Matemática nas provas... Eu faço certo, mas erro nas contas... Aí o pai bate! ... Quer dizer agora não! Desde os oito anos que não apanho mais. Só ganho puxão de orelha...*

Participante 13M06

Este adolescente tem menos oportunidades de desenvolvimento das suas altas habilidades e demonstra, no momento, um autoconceito negativo. Não participa de atividade extraclasse, não tem expectativas sobre o seu futuro e o aproveitamento das suas altas habilidades.

Está muito focado no presente e em conseguir uma atividade como emprego que o aproxime de conhecimentos de Informática. No presente, deseja um emprego numa loja de vídeo game para que possa manipular os vários jogos:

Comenta:

*Eu conheço vários jogos, mas não tenho possibilidade de comprar...*

*Ficar mexendo com eles seria uma boa... poder manipular e não ser preciso comprar...*

*Eu queria muito poder mexer com esses jogos!*

*Trabalhando numa loja de informática acho que vou poder jogar.*

Este participante, às vezes, surpreende com um depoimento desconexo, como vemos a seguir quando questionado sobre o seu futuro:

*No meu futuro eu quero ser psicólogo ou astronauta... ou professor ou advogado... Ou outra coisa que eu esqueci agora...*

*Agora só penso em passar de ano!*

*Quero ser astronauta... Agora eu só penso em passar de ano,*

*Também quero trabalhar numa loja de videogame.*

*Ainda não sei o que quero...*

Objetivando a atenção do leitor reiteramos a importância dos depoimentos relativo ao elevado senso ético e de justiça social em situações políticas da escola, com a análise e interpretação de situações aonde apontavam incoerências e dificultavam a aceitar normas que não consideram justas.

A literatura registra como uma das características das pessoas com AH/SD a preocupação com temas ligados à justiça social e à ética. Fazendo uma análise social dos depoimentos dos participantes da pesquisa, evidenciamos preocupações com temas mundiais, como a injustiça, a superpopulação do mundo, problemas ecológicos, dentre outros.

Os ideais sociais e humanitários aparecem nos depoimentos de todos os participantes, diluídos em otimismo e solidariedade social, seja ainda em fantasia, ou na intenção de poder colaborar para a melhoria da sociedade. Conhecem e invocaram grandes líderes mundiais, cientistas e gênios da humanidade, com grande admiração e, embora inconscientemente, como possíveis modelos de identificação. Demonstraram uma capacidade para compreender e analisar situações do contexto social mundial, desejando deixar uma contribuição positiva que marcasse a sua passagem pelo mundo.

#### 4.6.3 A VIVÊNCIA DA SUPERDOTAÇÃO

Sobre como perceberam a superdotação os participantes assim se expressaram:

Participante16F01:

Perguntamos: - Como vê seu próprio talento?

Comenta pensativa:

*Quero participar para tornar as pessoas e o mundo melhor com mais justiça social...*

*Considero meu talento um presente de Deus. Um privilégio ter esse dom.*

*Não preciso muito para ser feliz. Não é preciso passar por cima dos outros para conseguir o que quero. Não consigo dizer tudo o que penso! Queria ter a minha tão sonhada independência.*

*Sou filósofa, feminista e socialista, socialista convicta! Vou me filiar ao PT.*

#### Participante14M02

*Quem sou eu? Sou apenas mais uma pessoa no mundo, mas uma pessoa que visa seu bem e o bem dos seus iguais e que para isso, quero fazer algo para o mundo. Eu espero poder fazer algo de bom pelo mundo... Eu acho que todos nós nascemos com uma missão... Gostaria de saber a minha...*

*Não penso pequeno, eu identifico em mim outras qualidades,*

*Pensando no futuro... Olha... Abraham Lincoln disse: "As pessoas são tão felizes quanto se dispõem a ser".*

Faz uma reflexão aonde compara valores de satisfação pessoal, intelectual e conquistas materiais:

*Agora me inclinei para o curso de letras porque quero ser escritor... Não importa se não ganha dinheiro, o mais importante para mim é a realização pessoal... Claro, eu também tenho que pensar em recursos, mas isso não me preocupa por enquanto. Nós sempre conseguimos viver com poucos recursos, mas tendo qualidade de vida.*

*A novidade é que estou escrevendo um livro, eu sou espírita e estou um romance, é do gênero policial, com um médium pelo meio. Está ficando muito bom, eu estou gostando...*

#### Participante14M03

*A pessoa que eu mais admiro é Leonardo da Vinci. Eu sou como ele... Gosto de falar desenhando... Rabiscando... Explico alguma coisa e começo a desenhar.*

*Outro que eu admiro é Isaac Newton... Gostaria de ser como um deles para trazer benefícios para a humanidade.*

*Pensando no futuro... Acho que não vou casar... Assim colaboro para diminuir a superpopulação mundial...*

#### Participante14M04

*Eu quero ser empreendedor... Eu já sou um empreendedor e já fiz meu próprio negócio...*

*Quero estudar engenharia, ainda não sei bem qual especialidade... Ainda não decidi, mas quero fazer administração também para ser um empreendedor e ter meu próprio negócio... Quero também trabalhar, já no próximo ano...*

### Participante12M05

*Eu quero fazer alguma coisa boa para deixar para a humanidade e para ficar conhecido no futuro...*

A indústria de bens de consumo, muito presente nos dias atuais, incentivando o consumismo, também invade a mentalidade dos participantes mais imaturos, mesclando grandes ideais com desejos de sucesso financeiro, como comenta este participante:

*Eu quero ser rico! Meu maior sonho é ser rico!*

### Participante13M06

*No meu futuro eu quero ser psicólogo ou astronauta, ou professor ou advogado ou outra coisa que eu esqueci agora...*

*Quero ser astronauta...*

*Agora eu só penso em passar de ano,*

*Também quero trabalhar numa loja de videogame.*

*Ainda não sei o que quero...*

As suas preocupações estão ligadas ao seu entorno familiar e afetivo, com dificuldades em vislumbrar um futuro próximo. Assim se expressa, em relação à mudança de residência, em função do novo casamento da mãe fazendo um solilóquio:

*Vamos ter que mudar de casa no começo do ano... Quem sabe até tenha que mudar de escola. Minha mãe vai casar de novo...*

*Será que o novo marido dela vai ser mais um que não vai gostar de mim?*

A tarefa da pesquisadora foi apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito e da construção do autoconceito, saindo da aparência, do imediato, do significado, indo à busca do processo, do “não dito”, do sentido.

## 4.7 AINDA DIALOGANDO COM OS MESTRES

A partir dos teóricos que embasaram este estudo as interpretações dos depoimentos confirmaram as pesquisas já realizadas. Aplicamos aos conteúdos e continentes das

falas dos adolescentes. As várias leituras realizadas nos encaminharam para a análise e interpretação, na árdua tarefa de “desocultação do latente”, “do não aparente” de toda mensagem. Numa abordagem representacional (em oposição à instrumental), na qual colocamos a tônica nas orientações de valor, afetivas ou cognitivas dos significantes, ou dos enunciados de uma comunicação.

Analisamos a temática transversalmente na enunciação singular como um estudo de caso. Os dados foram analisados por grupamentos em categorias de significado e sentido, pré-indicadores, indicadores, conteúdos temáticos e núcleos de significação. Funcionando como uma técnica de ruptura, a análise dos depoimentos obrigou a pesquisadora a um intervalo de tempo para a elaboração dos conteúdos - estímulo-mensagem dos conteúdos dos discursos, e a tarefa intuitiva de desocultação e análise interpretativa.

A atenção concedida às abordagens autobiográficas fez ressurgir o sujeito face às estruturas e sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. O alvo da interpretação é o significado aparente dos conteúdos com a atribuição de sentido apresentado no curso de tempo vivido na construção do autoconceito. Enfocamos o espaço entre o tempo vivido pelo sujeito e as condições socioeconômicas e objetivas do contexto da realidade cultural, pelo viés da afetividade e valores vivenciados nas experiências de vida, durante as oficinas realizadas.

Interpretando os dados dos participantes no seu processo histórico, embora não tenha sido o foco dos teóricos que fundamentaram o estudo, por concordância e como enriquecimento teórico agregamos os pensamentos de Vygotsky (2001) quando afirma que o indivíduo é quase o social, onde o indivíduo e a sociedade desenvolvem uma relação onde um constitui o outro.

Pontuamos que o pensamento é entendido como sempre emocionado. Ao analisarmos o processo que se expressa na palavra com significado e, ao apreendermos o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento.

Uma questão preliminar para a discussão dos sentidos e significados é a relação pensamento e linguagem. A apreensão do homem, no dizer de Vygotsky (2001) se dá pela compreensão da gênese social do individual, pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Segundo Vygotsky, (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar. Entretanto, no campo psicológico, é uma

generalização, um conceito. Os significados são produções históricas, sociais e culturais, e estão presentes nos dicionários, embora também possam se transformar no movimento histórico.

Assim sendo, o significado é o ponto de partida para compreender o sujeito, pois sabemos que eles contêm muito mais do que apresentam e, por meio de um trabalho de análise e interpretação, podemos avançar para zonas mais profundas. Assim, o sentido é muito mais amplo do que o significado, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito faz frente a uma realidade.

Assim como outros teóricos citamos a explicação de Rey (2003), quando afirma que o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a uma necessidade, que embora ainda não se realize, mobiliza o sujeito para colocá-lo em atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente.

Namura, afirma que:

A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (2003, p.185).

Assim sendo, compreendemos que o sentido encontra-se numa dimensão que se aproxima da subjetividade na sua relação contraditória do cognitivo e do afetivo, do emocional e do simbólico.

À luz do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2002) as interações sociais integram a articulação das diferentes esferas dos elementos pertencentes ao micro, ao meso e ao exossistema, na caminhada do adolescente ao macrosistema. A educação é aqui concebida como um processo social ininterrupto que inicia no momento da concepção e se estende ao longo da vida.

A vida escolar é o primeiro grande teste de capacitação do indivíduo para o que será o cotidiano de sua existência: viver em grupo. A alteridade humana, que se exercita no contexto dos grupos, pressupõe a aceitação e a convivência com as diferenças. Aprender a participar de um grupo é, sobretudo, aprender a conversar. Etimologicamente, conversar é mudar juntos (cum + versare). De uma conversa, os que dela participam devem sair transformados, isto é, tanto uns como outros tendo experimentado o enriquecimento, com a troca dos pontos de vista. Não é possível



esquecer e me permito dizer que: “O meu ponto de vista é à vista do meu ponto”.

É necessário um treinamento para o sujeito poder abandonar a posição narcísica que alimenta a inveja e o egoísmo. Embora o foco sejam as dificuldades relacionais percebidas no espaço grupal, cada participante pode reconhecer-se em sua singularidade e com suas respectivas identidades psicológicas. Mantendo ações interativas que proporcionam um autoconhecimento na visão especular com o outro, desenvolvem a empatia.

Renzulli (2004) afirma que, diferentemente dos outros teóricos, uma das características do seu trabalho é ter processado simultaneamente tanto a linha teórica como a prática. Comenta sobre as finalidades, geralmente aceitas, para oferecer Educação Especial para os jovens com elevado potencial em duas áreas:

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes.

Renzulli (2004) comenta que a maioria das pessoas concordaria em que ambas as metas se apoiam mutuamente. Em outras palavras, o trabalho produtivo e criativo de cientistas, escritores e líderes, em todos os campos da vida traz benefícios para a sociedade e também provoca sentimentos de realização, auto realização e uma atitude positiva sobre o Eu de cada um. Essas características são, por sua vez, importantes contribuições para a auto eficácia (BANDURA, 1977), a crença de que uma pessoa é capaz de ter expressões subsequentes e normalmente mais avançadas de produtividade, finalidades geralmente aceitas para oferecer Educação Especial para os jovens com elevado potencial.

Renzulli comenta sobre as várias ocasiões em que lhe perguntaram onde se encaixava o desenvolvimento afetivo ou o desenvolvimento social ou emocional na Concepção da Superdotação dos Três Anéis e no Modelo Triádico de Enriquecimento. Afirma que: “Estes aspectos do desenvolvimento global são obviamente para desenvolver o real afeto quanto às experiências que fazem com que os muito importantes.” Mais adiante afirma que em seus estudos discutiu o desenvolvimento de aspectos cognitivos de duas formas.

A dimensão do Tipo II do Modelo Triádico é um meio recomendado para oferecer

aos jovens atividades de processo que lidem com questões importantes como o autoconceito, as relações interpessoais e o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e valores. Porém, ao mesmo tempo, acredito que “atividades afetivas enlatadas não têm tanto potencial jovens se tornem pessoalmente envolvidos em algo que é tanto afetiva quanto substancialmente significativo para eles” (RENZULLI, 1999, p.3-54).

Como a Teoria da Superdotação dos Três Anéis Renzulli (1986) propõe a diferença entre duas categorias de superdotação, com dois tipos de perfil de superdotados, igualmente importantes, que contribuem para a heterogeneidade entre as pessoas com AH/SD.

Os dois tipos são: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. Ambas devem ser encorajadas, possuem as suas características, tem a mesma importância e, geralmente, interagem uma com a outra. Algumas pessoas apresentam características de um ou outro tipo ou características dos dois tipos. Ao explicar a diferenciação entre os dois tipos de superdotação comenta sobre as atividades do modelo dedutivo e do modelo indutivo presentes nas atividades de Enriquecimento do Tipo I (Experiências Exploratórias Gerais) e o Enriquecimento do Tipo II (Atividades de Treinamento em Grupo) no Modelo Triádico. A influência da interação pode ser relativamente limitada ou pode ter um efeito altamente positivo e extremamente motivador e se tornarem disparadores do posterior envolvimento.

O Modelo Dedutivo é orientado a maioria dos acontecimentos nas salas de aula e em outros lugares nos quais a aprendizagem formal e objetiva, introduzindo no repertório dos alunos conteúdos e habilidades apresentadas com roteiros preestabelecidos. Listas de objetivos comportamentais e abordagens curriculares baseadas em parâmetros são exemplos aplicados do modelo dedutivo.

O Modelo Indutivo, por outro lado, representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas. Uma boa forma de entender a diferença entre estes dois tipos de aprendizagem é comparar como ela ocorre em uma sala de aula típica e a forma como alguém poderia aprender novos materiais ou habilidades em situações da vida real. O principal pressuposto do modelo dedutivo é que a aprendizagem em um determinado momento terá um valor de transferência para algum problema, curso, perspectiva profissional ou atividade da vida futuros.

Nas situações indutivas a aprendizagem é semelhante ao funcionamento dos laboratórios de pesquisa, escritórios comerciais ou estúdios de cinema onde a meta é produzir um produto ou serviço. Todos os recursos, informações, cronogramas e sequências de eventos se direcionam para esta meta e a avaliação (em lugar das notas) depende da qualidade do produto ou serviço, sob a perspectiva de um cliente ou consumidor. Todos os resultados da aprendizagem num laboratório de pesquisa, por exemplo, têm uso no presente e, desta forma, a procura de novas informações, a condução de um experimento, a análise de resultados ou a preparação de um relatório são atividades que visam, em primeiro lugar, à entrega do produto e não a alguma situação futura amorfa.

Até a quantidade de tempo dedicada a um projeto específico não pode ser pré-determinada, porque a natureza do problema e a descoberta dos obstáculos que podem ser encontrados à medida que o problema se desenvolve não nos permitem determinar cronogramas rígidos.

Neste sentido, o Enriquecimento do Tipo III é o meio mais importante para promover o verdadeiro afeto e ajudar os jovens a explorar dimensões do seu desenvolvimento social e emocional. Ilustra com exemplos que mostram o que acredita ser a parte mais importante da Concepção da Superdotação dos Três Anéis e do Modelo Triádico de Enriquecimento, é encorajar os jovens talentosos a aplicar sua capacidade, criatividade e comprometimento com a tarefa na solução de problemas de suas escolas e comunidades, que são significativos para eles. Há muito tempo eu acredito que incentivar este tipo de envolvimento resultará no desenvolvimento de valores centrados no uso das habilidades e dos talentos de cada um para melhorar o nosso mundo. Estes tipos de envolvimento também trazem oportunidades de cooperação real (e não atividades cooperativas pré-determinadas), uma melhor compreensão da capacidade individual de fazer a diferença e a oportunidade de experienciar sentimentos reais e lidar com eles.

Em todos os âmbitos governamentais observa-se uma lacuna nas propostas políticas para essa clientela, com a ausência de estratégias de atendimento psicológico. Esse acompanhamento é um componente fundamental para que a criança com altas habilidades possa crescer como superdotada, num processo saudável de amadurecimento e equilíbrio emocional. Isto porque, na maioria das vezes, vivem num contexto que não a compreende, não a acolhe e não a reconhece. Muito cedo, a criança com altas habilidades inicia a sofrida vivência de percepções

ambíguas sobre si mesmas e sobre a sociedade em que vive.

Teóricos como Olszewski-Kubilius, 2002; Silverman, 1993; Van Tassel-Baska, 1998, entre outros, indicam que os papéis de pai e de mãe são fundamentais no desenvolvimento emocional e na constituição do autoconceito saudável do filho superdotado. Devem apoiar os seus interesses (evitando pressioná-lo a ser o melhor em todas as situações), valorizar seus esforços criativos, ouvi-lo, discutir com ele estratégias de resolução de problemas, serem responsivo às suas necessidades; apoiar suas aspirações profissionais (em vez de pressioná-lo a seguir a seguir carreiras consideradas de maior prestígio social); demonstrar amor pelo compreender trabalho e pela aprendizagem (atuando como modelos para seu filho), ajudá-lo a construir uma rede de apoio sócio emocional e monitorar seu processo na escola.

No dizer do educador Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1996, p. 38-44):

Educar é crescer, e crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. Para que o adolescente possa se compreender no espaço e significação da vida, o apoio da família desempenha um papel essencial no desenvolvimento saudável do autoconceito.

Conforme Fleith (2007b, p 47) “superdotação é uma questão familiar (...) é uma qualidade da família, ao invés de uma qualidade que diferencia a criança do resto da família”. Entretanto, a autora comenta que, enquanto os pais de outras crianças excepcionais (com as diversas deficiências) têm recebido apoio e manifestações de simpatia por parte da sociedade, os pais dos superdotados não têm recebido nenhum suporte da comunidade; ao contrário: se deparam com uma hostilidade encoberta por parte da sociedade, em relação àqueles que apresentam um potencial superior. Como consequência, muitos pais se sentem desinformados sobre as características e necessidades de seus filhos superdotados, confusos a cerca de como lidar com eles e acabam negligenciando na sua atenção e apoio.

Assim sendo, concluímos que temos filhos com altas habilidades e seus pais necessitando de apoio e orientação psicológica. A intervenção psicológica aplicada a pequenos grupos em que se processa a aceitação da diversidade favorece o pleno reconhecimento dos direitos alheios, a prática da solidariedade e a descoberta do prazer da convivência. A energia que circula num grupo favorece a identificação com

a possibilidade de utilização de várias estratégias, como uma ótima alternativa para que os participantes possam discutir seus sentimentos, num ambiente livre e seguro. Colangelo e Assouline (2000) citados por Fleith (2007b, p. 48), apresentam algumas sugestões a serem discutidas no grupo, tais como: O que significa ser superdotado para você, seus pais, professores e colegas? Quais são as vantagens e desvantagens em ser superdotado? Você, em algum momento, já tentou esconder suas habilidades superiores? Caso você não apresentasse um potencial superior, o que melhoraria? Caso você não fosse superdotado, o que pioraria? Existe algum momento na escola (ensino fundamental ou médio) em que é mais fácil ser um aluno com potencial superior?

Os planos sobre o Projeto de Vida deixaram lacunas e questionamentos. Antecipam as reocupações sobre os obstáculos e as possibilidades.

Essa situação é normal pela idade que vivenciam. Os modelos dos projetos funcionaram como uma possibilidade de prospecção em fantasias, sonhos.

O princípio de realidade impôs possibilidades diante das expectativas. Elaboram deixando muitas lacunas e questionam os obstáculos vivenciados na sua história. Quase todos, através da resiliência, demonstram que puderam superar as questões negativas sobre seu autoconceito construído na infância. Reconhecem as figuras significativas que fizeram a diferença como parceiros de caminhada. Demonstram gostar de discutir o contexto social e político do nosso país e do mundo atual comprovando a importância da visão sistêmica em relação aos vários subsistemas ecológicos com os ambientes que se superpõem e se intercalam em suas histórias de vida.

A reedição do autoconceito é um processo sofrido porque vai rever as barreiras encontradas na família, as reclamações das escolas, dos colegas, passadas pelo filtro de uma nova compreensão e perspectiva. Vai rever os motivos pelos quais foi repreendido, ficou de castigo, entrou em atrito com colegas... Como um *déjà-vu* e em *dejá-raconté* o filme da sua história de vida vai apontar as expectativas de comportamento da família, aonde ocorreram frustrações e decepções na busca de soluções próprias assumindo uma postura questionadora e reivindicatória que deixou registros de sofrimento e exclusão.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa evidenciaram as diversas dificuldades vivenciadas na caminhada para a identificação e a compreensão das condições de AH/SD. Essas situações deixaram marcas no processo de construção

da identidade e na constituição do autoconceito.

Um planejamento de apoio psicológico poderá ajudá-los a lidar com os eventos estressantes e as emoções conflituosas. O estabelecimento de uma relação de ajuda leva o estudante com AH/SD a desenvolver o autoconhecimento que permite discriminar as alternativas de decisões.

No dizer Fleith (2007b, p. 48-49):

A finalidade dessa intervenção é levar o aluno com altas habilidades a identificar seus pontos fracos e fortes, aceitar e reconhecer limites. Desenvolver um locus de controle interno, aceitar seus erros como fonte de aprendizagem, desenvolver habilidades de resolução de conflitos, comunicação, liderança e tomada de decisão, desenvolvendo senso de humor e assertividade.

Mais adiante cita Colangelo (1997) quando afirma:

Propiciar condições adequadas para que a criança com altas habilidades possa se desenvolver em sua plenitude implica estarmos atento às suas necessidades intelectuais e afetivas. Para isso, escola, família e sociedade devem empreender um trabalho de parceria e considerar a superdotação não como um problema a ser resolvido, mas um desafio a ser cultivado (COLANGELO, 1997, p. 362). Destaque da pesquisadora.

O atendimento psicológico para o desenvolvimento sócio-emocional para pessoas com AH/SD pode ser oferecido em atividades individuais ou em grupo, conforme foi desenvolvido na proposta dos módulos, adaptado às necessidades individuais e características de cada grupo.

Entendemos como importante a convivência em minigrupos de reflexão, como apresentamos nos módulos Construindo o Caminho, como um espaço para ressignificar o autoconceito, na identificação da diversidade e das dificuldades vivenciadas. Esse espaço potencial tem o objetivo de proporcionar a esses sujeitos a vivencia positiva de experiências em participar como membros de um grupo, sendo reconhecido e estimulado a expressar-se livremente. Nesse contexto pode elaborar tensões criadas pelas vivências familiares, incompreensões dos professores e colegas da escola.

As Oficinas Educativas Construindo o Caminho podem representar uma modalidade alternativa viável de enriquecimento curricular. Na experiência que desenvolvemos nesta pesquisa consideramos uma modalidade possível para integrar a construção de práticas de enriquecimento tanto de temas cognitivos como de temas afetivos

fazendo parte das práticas denominadas como:

[...] um guarda-chuva sob o qual uma ampla gama de práticas de enriquecimento desafiadoras e divertidas pode ser disponibilizada a todos os alunos que diferem em capacidades, interesses e estilos de aprendizagem. Igualdade para todos significa que devemos respeitar todas estas três diferenças e que devemos ser suficientemente comprometidos e inteligentes para descobrir formas de respeitá-las. (RENZULLI, 2004, p. 120)

## CAPÍTULO V

### 5 CONCLUSÃO

No dizer de Jean Piaget a meta principal da educação é criar homens e mulheres que sejam capazes de fazer coisas novas, não somente repetindo o que outras gerações já fizeram. Assim sendo as conclusões são provisórias, sem ponto final. Sem delegar a função de pensar representam a ousadia de apresentar o meu ponto de vista que reflete a vista do meu ponto.

#### 5.1 RESPONDENDO AS QUESTÕES NORTEADORAS

O eixo norteador que fundamentou a pesquisa está descrito na Questão Norteadora 01, complementada pelas questões 02, 03 e 04, apresentadas a seguir:

Respondendo a primeira questão norteadora:

- Como ocorre o processo de construção do autoconceito em estudantes com AH/SD, no rito de passagem para a adolescência?

Os depoimentos dos participantes da pesquisa indicaram que o autoconceito dos estudantes adolescentes com AH/SD, foi sendo construído no microssistema, com um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, através das observações, percepções e comentários registrados. Nessas interações, foi se constituindo a percepção da “diferença” apontada por pais, irmãos e familiares.

O autoconceito continuou a ser construído nos sistemas ecológicos seguintes, e a entrada na escola definiu a percepção de várias situações desagradáveis, da constatação da “diferença” sendo apontada por professores, coordenadores e diretores, causadora da grande dificuldade de inter-relação com a rotina da escola e



com os seus pares. A falta de habilidades sociais impediu a socialização saudável que geralmente ocorre entre crianças da mesma faixa etária.

A construção inicial do autoconceito foi dificultada e os participantes da pesquisa iniciaram uma sofrida caminhada para conseguir a sua identificação, compreensão e aceitação. Os padrões de atividades e os relacionamentos interpessoais nos diversos ambientes mantinham uma uniformidade com características físicas e materiais, longe da sua realidade que não atendiam as suas necessidades, criando facetas ambivalentes e negativas no processo de construção do autoconceito.

Investigamos seis histórias de vida através de uma lente que os acompanhou da infância até o início da adolescência, mostrando muito cedo atitudes e ações individuais diferenciadas, registrando inúmeras frustrações que causaram intenso sofrimento psíquico. Histórias de vida, embora diferentes, repetiram estereótipos e mitos sobre AH/SD e foram capazes de jogar luz sobre a forma como cada um, em suas diferentes formas, enfrentou os desafios.

Quando chegaram à adolescência, além das dificuldades psicoemocionais normais desse rito de passagem, os participantes tiveram como acréscimo ressignificar o autoconceito baseados em maiores informações, autoconhecimento e amadurecimento emocional.

A segunda questão norteadora:

**a. – Quais os aspectos que influenciaram o processo de construção do autoconceito dos estudantes adolescentes com AH/SD?**

Buscamos investigar e compreender os fatores que foram importantes no processo de construção do autoconceito nos diversos sistemas ecológicos. Pudemos constatar que além das percepções do meio familiar que funcionaram como apoio e tentativa de compreensão, a entrada na escola significou um corte no processo saudável de constituição do autoconceito. Ficaram gravadas experiências negativas, frustrações e incompreensões que intensificaram as dificuldades de socialização. Os depoimentos demonstraram comportamentos de hostilidade e rejeição de colegas e professores. Essas dificuldades continuaram em toda a trajetória da vida escolar.

A terceira questão norteadora:

- O autoconceito pode ser ressignificado no contexto, espaço e tempo?

O desenvolvimento humano se fundamentou num processo sócio histórico com a ideia da mediação, através de recortes do real operados nas diversas inter-relações

com os objetos em que os participantes da pesquisa procuraram organizar o ambiente e o mundo cultural do seu entorno.

Esta questão norteadora constatou que as interações bioecológicas que poderiam se estabelecer entre os elementos do modelo de Bronfenbrenner PPCT, foram saudáveis, oportunizando uma nova interpretação da realidade. Outras díades com pessoas significativas envolveram os adolescentes favorecendo a ressignificação do autoconceito, como por exemplo, avós, tias, padrastos, ou madrastas, entre outras pessoas. No contexto das Oficinas Educativas, as marcas da vivência das histórias de vida puderam vir à tona, ser compartilhadas e compreendidas com a identificação de situações semelhantes, quando um dos participantes comentou: vamos rir das nossas desgraças.

Dificuldades de socialização produziram adolescentes isolados e sem amigos. A falta de habilidades sociais e diferentes personalidades, reagindo diferentemente a fatos da vida não convencional, produziram líderes considerados inadequados.

No processo de elaboração e ressignificação das profundas mágoas, com base nas tarefas e autoconhecimento, produziram uma nova visão sobre si mesmo, e a pesquisadora sentiu-se colocada no meio de toda a ação.

A quarta questão norteadora:

- As expectativas sobre o futuro e o projeto de vida são influenciadas pelo autoconceito?

Os adolescentes tenderam a planejar o futuro iniciando com a prospecção de sonhos e fantasias, depois descendo para a realidade na tentativa de investigar as possibilidades e oportunidades. Os depoimentos revelaram a autoconsciência da história de vida como um processo contínuo. No mesossistema, um sistema ampliado do microsistema, o autoconceito foi se tornando mais claro com a emergência de situações frustrantes e os mecanismos para vencer desafios.

A partir da Teoria de Bronfenbrenner (1996), entendemos como desenvolvimento saudável o estabelecimento de vínculos afetivos proativos e a interação entre os diversos níveis da sociedade. O desenvolvimento saudável da criança e do adolescente é a proposta de olhar para a família, a escola e a comunidade, como espaço singular de constituição do sujeito social.

Articulamos a prática com a teoria, identificando os espaços da família e da escola como sendo geradores de possibilidades, por meio de vivências espontâneas, ou

dirigidas, na qual o sujeito projeta sua história, explorando o espaço escola que inclui a comunidade como um todo nos seus diferentes e diversos grupos ecológicos. Estar em movimento, atividade e interações, foi fator atuante para o projeto de construção da essência do seu ser, na dimensão do cidadão que deverá adentrar ao macrosistema em sua atividade criadora, produtiva e singular.

Na prospecção do Projeto de Vida, os participantes da pesquisa idealizaram uma atividade em que façam algo, criem, recriem e manifestem as suas potencialidades. Essa imaginação e idealização criadoras suscitam um estado de saúde biopsicossocial, colocando-os num estado de auto-eficácia.

No projeto de pesquisa, estabelecemos algumas questões norteadoras que pelos estudos e experiência profissional puderam balizar a nossa caminhada. Essas questões puderam ser respondidas, conforme acima relatado, e foram complementadas com as conclusões emergentes dos depoimentos dos participantes, num raciocínio indutivo e dedutivo, embora contatássemos que um ponto final seria precipitado, pois o processo de construção do autoconceito de adolescentes com AH/SD é um universo disponível a ser investigado.

## 5.2 O MEU PONTO DE VISTA É A VISTA DO MEU PONTO

As conclusões aqui apresentadas não constituem um ponto final, mas uma tomada de direção para aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre o universo psíquico e a subjetividade das pessoas com AH/SD. Investigamos o processo de construção do autoconceito durante a vivência do rito de passagem para a adolescência com procedimentos e estratégias educacionais de apoio psicológico, e confirmamos a Tese defendida:

O desenvolvimento do potencial de estudantes com altas Habilidades/superdotação depende em grau significativo do contexto social e institucional mais amplo que a sua atividade individual, com a oportunidade de ressignificação dos conceitos sobre si mesmo.

### 5.2.1 Conclusões sem ponto final

Assim ressaltamos que a análise dos dados investigados nos permitiu fundamentar e aprofundar os depoimentos dos adolescentes com AH/SD, frente aos ensinamentos dos teóricos que balizaram este estudo, cujo enriquecimento permitiu

conclusões que extrapolaram os objetivos propostos para esta tese e nos remeteram a outros estudos e pesquisas a serem realizadas.

Reiteramos que o instrumento mais enriquecedor utilizado foi a contoterapia com resultados surpreendentes porque os participantes adquiriram desenvoltura na linguagem oral, aprenderam a resumir e argumentar; descobriram a importância da simbologia do enredo, desenvolveram o gosto pela pesquisa, a criticidade e a criatividade na busca de novas soluções. Foi a mais apreciada pelos adolescentes, paralelamente resgatando o ato milenar de contar histórias, ajudaram a se conectarem aos seus sonhos, com a prospecção do futuro e do amor à vida, despertando a conscientização sobre os valores universais para a construção de um mundo melhor. Ajudaram a clarificar sentimentos e validar emoções, por identificação possibilitando a aplicação a alguma situação, dificuldade ou acontecimento pessoal, da sua história de vida. Todas as dificuldades que causaram sofrimento psíquico foram confrontadas e integradas como o passo inicial da ressignificação.

Assim sendo, a somatória das técnicas e instrumentos utilizados permitiu concluirmos sobre as questões que registramos a seguir:

#### 1-Pensamos Bioecologicamente.

Para se compreender esta complexa temática, a abordagem bioecológica de desenvolvimento oferece um modelo teórico e metodológico com recursos variados, porque busca privilegiar as histórias de vida, não apenas no seu contexto, mas as múltiplas interações entre as pessoas e os ambientes ecológicos.

Proporcionou a compreensão de vários sistemas de influência, por exemplo, os mais distais étnicos e culturais, que acabam formando o entorno ecológico do participante da pesquisa.

Uma das maiores contribuições da abordagem ecológica reside no fato de que ela torna o pesquisador capaz de pensar ecologicamente, possibilitando que sua atenção seja dirigida não só para o indivíduo e os ambientes imediatos nos quais ele se encontra, mas também para as interações do indivíduo com os ambientes mais distantes, dos quais muitas vezes, ele sequer participa diretamente.

#### 2- Verificamos a formação de Díades e Tríades

Salientamos a importância dos modelos das díades relacionais do microssistema nas transições ecológicas subsequentes, porque os adolescentes desenvolveram suas histórias de vida identificando-se com os modelos oferecidos no microssistema,

seguidos pelos oferecidos pelos professores, pelos pais das outras crianças e mesmo amigos mais velhos (exossistema e mesossistema), podendo experimentar, rejeitar ou escolher os modelos de identificação.

### 3- Identificamos a formação de Díades e Tríades com autores e personagens

O gosto obsessivo pela leitura como refúgio pelas dificuldades de socialização nos participantes 16F01 e 14M02 nos levou a pensar na possibilidade (nunca encontrada em Bronfenbrenner ou seguidores) de registramos de maneira pioneira a construção de díades e/ou tríades, pelo desenvolvimento de uma intensa interação com alguns autores e determinados personagens da literatura nacional e internacional. Embora a transição ecológica ocorresse em uma só via, como um fenômeno através de fronteiras ecológicas do exossistema, não foi de modo acidental, ou por acaso, mas construída em processos nos diferentes sistemas bioecológicos.

A interpretação dos relatos dos participantes indicaram diversas identificações com autores e personagens, de maneira silenciosa e potencialmente intensa. Propomos como conclusão que constituíram um espaço e um tempo de refúgio - em que a fala e a ação se congelava, mas repleta de influências na aprendizagem e na formação psicológica de caráter e ideais e conseqüentemente do processo de construção do autoconceito. A influência de autores e personagens funcionou como mediadores e influenciaram a definição de possibilidades de papéis profissionais futuros. Assim, ousamos considerar a possibilidade de considerar a formação de díades e/ou tríades, num nível diferente de estrutura bioecológica descrita pelos teóricos.

### 4- Constatamos a inexistência de perfil único de personalidade.

Pela análise dos dados, concluímos que não existe um perfil único de adolescentes com AH/SD, conforme registra o referencial teórico. A constatação de que, com histórias de vida, ascendência étnica, cultura, meio social diferentes, princípios educacionais e religiosos diferentes nos microsistemas, cada participante foi constituindo o seu autoconceito. Os irmãos participantes pertencentes à mesma família construíram identidades singulares, bem como a manifestação das altas habilidades variou em cada participante com AH/SD. Observamos que os irmãos educados pelos mesmos princípios familiares apresentam uma personalidade completamente diferente, sendo a maior dificuldade administrar a igualdade de princípios e valores e respeitar a diversidade.

### 5- Constatamos a presença e a mescla dos dois tipos de Superdotação

Renzulli propôs a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (1978) complementando

com os dois tipos de perfis (1986), considerando os dois perfis igualmente importantes. Verificamos características dos dois perfis citados, contribuindo para a heterogeneidade entre as pessoas com AH/SD.

Encontramos entre os participantes da pesquisa, os dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. Renzulli (1986) orienta que ambas devem ser encorajadas, possuem as suas características, têm a mesma importância e, geralmente, interagem uma com a outra. Algumas pessoas apresentam características de um, de outro tipo, ou de ambos.

Embora tenha sido referido que os educadores estão mais familiarizados com a superdotação no modelo dedutivo, em função da aprendizagem formal do sistema escolar, em alguns participantes foram observadas características predominantes de um tipo, convivendo com características do outro. Assim, não sentimos segurança em classificar os participantes.

Podemos tentar uma caracterização com base na análise dos depoimentos e comportamentos dos participantes. Assim sendo, a participante 16F01 e 14M02 apresentam evidentes características dos dois tipos, assim como o participante 14M03 apresenta evidências do tipo de superdotação dedutivo e o 14M04 apresenta predominantemente comportamentos e raciocínio do tipo dedutivo, mas apresenta com características produtivo-criativas altamente originais e criativas nos seus depoimentos e inter-relações.

Consideramos que o participante 12M05, conforme pode ser verificado em seus depoimentos é o que apresenta as características específicas do tipo de superdotação produtivo-criativa, na sua maneira de raciocinar e nos seus comportamentos propositais, buscando conseguir um impacto sobre a plateia-alvo da família e da escola, inclusive no relacionamento formado numa díade com a pesquisadora.

O participante 13M06 sugere características dos dois tipos, porém desenvolvimento do seu potencial está dificultado pela fragilidade sócio emocional que apresentava no momento da realização da pesquisa.

#### 6- Constatamos a influência Étnica e Cultural presente no Paraná.

A região sul do país, onde se encontra o Paraná, a partir do século XIX recebeu grupos de imigrantes de várias procedências europeias e sua população é um cadinho de etnias que se reproduz na composição dos alunos das suas escolas.

O grupo de participantes da pesquisa, embora pequeno, representou um exemplo

privilegiado dessa diversidade, reunindo participantes de famílias brasileiras e representantes das etnias e culturas japonesa, germânica e árabe. As diferentes características culturais influenciaram manifestamente a educação dos filhos.

#### 7- Registramos a preponderância da incompreensão familiar

Os pais perceberam características diversificadas de superdotação no comportamento dos filhos, desde o início do desenvolvimento. A dificuldade de identificação da superdotação levou-os a uma experiência solitária na busca da compreensão das diferenças de comportamento dos mesmos, resultando numa troca de comentários no microsistema, ambiente mais próximo, depois complementado por consultas especializadas nas áreas da saúde e da educação.

Reagiram à percepção dos indicadores e à identificação de AH/SD com insegurança, preocupação e angústia em relação a como lidar com essa condição dos filhos, alternando-se com sentimentos de privilégio e orgulho. Dessa observação, a pesquisadora percebeu que os pais também deveriam poder participar de informações e orientações em grupo, que sugerimos nas recomendações.

#### 8- Registramos dificuldades de compreensão dos familiares

Além das dificuldades de identificação e adaptação nas escolas, todos os pais relataram as dificuldades em lidar com o desenvolvimento sócio emocional dos filhos e da falta de uma rede de apoio com informação e orientação. Têm expectativas sobre o desenvolvimento das potencialidades, realização pessoal e profissional dos filhos, sintetizado nas falas assim expressas: Eu queria poder ajudar mais...; Só desejo que eles sejam felizes, ou na metáfora do desejo de compreensão e ajuda: Gostaria de poder penetrar no caramujo aonde ele se esconde.

#### 9- Pontuamos a relevância das dificuldades de adaptação na Escola

A maioria dos participantes sofreu discriminações a partir da entrada na escola, com dificuldades mais leves, ou mais graves de adaptação, quanto à socialização com colegas e amigos, situação que se prolongou durante toda a vida acadêmica, estando presentes nos depoimentos da adolescência.

Ao adentrarem ao mesossistema, iniciam um movimento onde ocorreram várias transições no espaço ecológico: estudante-colegas; estudante-professores; estudante-diretores, entre outras transições, que mantinham normas e regras diferentes daquelas conhecidas no meio familiar. Em todas as situações presentes

nos depoimentos, as dificuldades de adaptação e socialização na escola foram causadas pela desinformação e incompreensão em relação às características das pessoas com AH/SD, demonstrando a dificuldade da escola em atender essa clientela. O que mais evidenciamos foi a ineficiência do método de ensino, do sistema de avaliação e o despreparo geral dos professores.

10- Constatamos a precocidade da leitura e a dificuldade na escrita.

Consideramos que de maneira indireta, a precocidade na leitura nos participantes 16F01 e 14M02 influenciou a construção do autoconceito motivou levando-nos a pesquisar a maneira como ocorreu a sua iniciação. A investigação levou-nos a concluir que, inicialmente, as letras do alfabeto como signos, chamaram a atenção em suas formas, mas logo foi percebido pelos dois participantes acima referidos que as letras sozinhas não queriam dizer nada. A primeira descoberta foi o desenho da forma repetida das palavras, associadas sempre com um som. Seguiu-se a pesquisa pela busca de palavras com som semelhante, e pouco a pouco, a apropriação do grupo de letras que, por associação, adquiriram o estatuto simbólico que remetia sempre a um mesmo som. A seguir, surgiu o trabalho de procurar palavras que tivessem o mesmo som, podendo assim iniciar a leitura, considerada sempre muito mais interessante do que a escrita.

Assim sendo, mereceu menor atenção e importância, seja pelas dificuldades visomotoras e pela falta de coordenação motora, explicando a rejeição e a negação em escrever, percebida pelos pais e professores. Quando iniciaram a escrever, desenhavam as letras sem precisão. O sentido e o significado da apropriação da escrita foram secundários, resultando na aversão e recusa das tarefas do Maternal.

A primeira etapa da escrita apresentava uma letra disforme e muito irregular, em tamanho, forma e precisão, indicando uma desarmonia entre a compreensão e o funcionamento cognitivo, bem como o funcionamento instrumental lápis-papel. A agitação e a vitalidade levavam os participantes a fazer várias coisas ao mesmo tempo e a gazear as atividades do Maternal, criando as primeiras dificuldades na rotina da escola. Podemos inferir que sentissem que o cérebro era mais rápido do que a mão para copiar formas e escrever.

Bronfenbrenner (2002, p.5) menciona a capacidade de uma criança aprender a ler que pode depender tanto de como ela é ensinada, quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família. Afirma que: “Essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado



ambiente” (2002, p.5). Como exemplo, mencionou que é como se houvesse em cada cultura, uma planta, um molde, um esquema para a organização de cada tipo de ambiente.

Até o momento, os dois participantes citados se interessam em escrever textos cifrados, ou com senhas, substituindo o alfabeto, mesmo nos endereços eletrônicos, com signos que não têm nada a ver, aparentemente com as suas identidades.

#### 11- Registramos o autoconceito bioecológico e a sua ressignificação

O meio ambiente foi analisado como percebido pelo participante e não como ele existe na realidade objetiva. Os aspectos mais importantes na trajetória da construção do autoconceito foram aqueles que, numa dada situação, tiveram significado para o participante. Assim sendo, podemos inferir que construímos um conceito de autoconceito bioecológico, pois ele foi construído à luz do processo de desenvolvimento das histórias de vida nos vários sistemas. Em próximos trabalhos pensamos em incluir esse termo no glossário.

#### 12- Ressaltamos a eficiência e a eficácia da técnica da contoterapia

A técnica da contoterapia aplicada nas Oficinas Educativas utilizou os mitos gregos (Minotauro e os Trabalhos de Hércules e contos da literatura universal, enfatizando a trajetória do herói, com as tarefas e provas que o levaram a vencer os desafios), foi extremamente prazerosa para os participantes, sedentos de exemplos positivos. Possibilitou o desenvolvimento da interpretação e compreensão das metáforas apresentadas nas situações, muito ao gosto imaginativo e criador dos participantes da pesquisa. Consideramos uma estratégia altamente eficaz, podendo ser utilizada em programas de enriquecimento escolar e treinamento de professores em novas práticas educacionais.

#### 12- Identificamos ideais de Justiça e Ética Humanitária e Social

Em seus depoimentos ao enunciarem o autoconceito os participantes da pesquisa, paralelamente, sentiam-se responsáveis e com a missão de devolver a este mundo, através de ações produtivas, o privilégio recebido pela superdotação, demonstrando esse desejo através de citações de pessoas célebres, ao mesmo tempo em que anunciavam o propósito de participar positivamente para a melhoria do mundo.

#### 13- Participamos das tentativas da construção do Projeto de Vida

Uma terceira força de influência no desenvolvimento os participantes da pesquisa, foram as experiências dos exossistemas, onde entraram em contato com as estruturas sociais formais e informais do mundo atual, percebendo as possibilidades

e os limites do que acontece no entorno próximo: as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança do bairro em geral, a sua cidade, a sociedade brasileira e do mundo globalizado.

Para entrar no mundo adulto dos cursos e profissões, fizeram entrevistas com profissionais para rever papéis sociais, planos de estudo e trabalho projetados no macrossistema. Esses projetos envolveram os valores culturais, as situações e acontecimentos históricos que definem a situação econômica dos países no mundo globalizado que podem afetar os sistemas em que estão inseridos e os seus planos para o futuro. A influência mediática estava presente nas preocupações sobre as oportunidades de trabalho e rendimentos financeiros, bem como o acesso a bens culturais, como a possibilidade de viajar, aprender vários idiomas e concretizar a sua identidade profissional.

A preocupação financeira acompanha as visões de futuro, mas a realização pessoal está em prioridade nos seus projetos de vida. Estão esboçados com lacunas, fantasias, dúvidas e indecisões, mas foi a oportunidade de refletir sobre o seu futuro.

15- Constatamos a validade da tese defendida.

A tese que sustentamos neste estudo é que o apoio psicológico é uma necessidade especial aos adolescentes com AH/SD, para possibilitar o autoconhecimento e favorecer a reedição do autoconceito saudável. Uma resignificação é um processo que vai sendo elaborado no tempo de cada um. Acompanhamos as histórias de vida, ressaltando as experiências positivas e reorientamos os comportamentos, deixando de lado a tendência patologizante da prática profissional do Psicólogo Clínico.

Como afirma *Freeman* em sua obra (2010, p.7) é importante o apoio psicológico por que:

Nenhum de nós tem a capacidade de fazer o relógio andar para trás, tanto quanto nós gostaríamos, para editar o passado e assim talvez poderemos demolir alguns mitos e fornecer uma compreensão sobre as formas para trazer o maior sucesso e felicidade na vida de superdotados.

Conhecemos o seu posicionamento nas últimas pesquisas registradas na obra acima citada, em que acompanhou por vinte e cinco anos a trajetória de vida de superdotados na maturidade, registrando situações dramáticas e trágicas, inclusive com suicídios após uma história de vida bem sucedida. Concordamos com as suas observações, considerando que os superdotados, pelas dificuldades que enfrentam,

necessitam de acompanhamento contínuo, tanto cognitivo quanto psicológico.

16- Registramos o desejo de capacitação da família e professores.

A situação de insuficiência de informações técnicas entre familiares e professores, evidenciou o desejo de buscarem conhecimentos facilitadores, bem como propiciar apoio a todos sob sua responsabilidade, sejam com AH/SD ou não. Lembramos o dizer de Gina Riga, Diretora Executiva da Sociedade para Crianças Superdotadas de New Jersey – USA citada em Fleti, 2007b, que é desejável que possam desenvolver as suas potencialidades aprendendo tudo que podem aprender, mas, certamente nada a menos. É o que desejamos.

O Psicólogo e o Educador deverão desenvolver atitudes de acreditar no potencial saudável do sujeito com o qual atua e utilizar seus conhecimentos teóricos, para incentivar um desenvolvimento saudável; conhecendo os sistemas ecológicos dentro dos quais o sujeito se movimenta e a partir dos quais poderá planejar e propor a sua atuação. Não podemos reescrever a história de uma pessoa, mas podemos levá-la a olhá-la de outra maneira, por outra janela.

17- Registramos paralelamente as práticas de outros países.

Durante a pesquisa de referencial teórico, como já foi referido, registramos a prática em outros países, especialmente nos Estados Unidos, de vários centros e serviços de aconselhamento que foram criados com o objetivo de ajudar o superdotado com problemas e dificuldades de ordem psicológica. Um destes Serviços, denominado Programa de Apoio às Necessidades Emocionais do Superdotado foi, por exemplo, fundado há mais de 20 anos, na Wright State University, após o suicídio de um adolescente intelectualmente brilhante. Alguns destes centros como o da Universidade de Iowa, vêm atuando não apenas no aconselhamento psicológico, mas também na orientação vocacional e no aconselhamento familiar (COLANGELO, 1991).

18- Constatamos a eficiência e eficácia das Oficinas Educativas Construindo o Caminho como alternativa de atendimento sócio-emocional a estudantes superdotados. Na modalidade de grupo de reflexão, as Oficinas Educativas favoreceram a compreensão dos problemas dos superdotados, salientando-se a ambivalência a respeito de si mesmo, o autoconceito negativo, o isolamento social, o baixo rendimento acadêmico, a dificuldade de adaptação às normas impostas pela família, escola e sociedade, entre os vários outros temas abordados.

A contoterapia apresentou-se como uma estratégia bem ao gosto da dramaticidade

das histórias de vida dos adolescentes com AH/SD. A ressignificação das suas percepções favoreceu o amadurecimento emocional necessário para a prospecção do Projeto de Vida.

19- Reiteramos o favorecimento da que a experiência da pesquisadora como Psicóloga Clínica na condução das oficinas, que oportunizaram a emergência da conscientização de conceitos sobre si mesmos, com o aproveitamento das potencialidades, habilidades e experiências, nas várias áreas de atividades desenvolvidas, estendidas às perspectivas e expectativas de futuro na prospecção de um projeto de vida.

Pelos motivos acima expostos considerações que as Oficinas Educativas constituem uma estratégia que atende às necessidades dos superdotados podendo ser uma alternativa para o autoconhecimento. Nessa direção a formação do Psicólogo poderá contribuir de maneira efetiva.

20- Finalizamos com a convicção de que a nossa maior experiência na trajetória da busca da compreensão do autoconceito bioecológico dos adolescentes com AH/SD foi desenvolvermos a atitude expectante para percebermos que tínhamos muitos mais a escutar do que a falar.

### 5.3 RECOMENDAÇÕES

- A capacitação de profissionais é uma medida fundamental e emergencial em curto prazo. Especialmente as professoras do Ensino Infantil e Ensino Fundamental para passarem a observar nas suas salas de aula os indicadores das altas habilidades e iniciarem precocemente os encaminhamentos especializados.

Entretanto, em médio prazo, a medida mais efetiva é a introdução do estudo sobre AH/SD nos cursos de formação em Pedagogia e a divulgação de informações na grande mídia, como já ocorre com algumas deficiências.

- Inclusão de conteúdos sobre AH/SD no curso de Psicologia, com estágios de formação profissional para investir na Psicologia positiva, afastando-se da clínica de diagnósticos e patologias na prática profissional.

- Capacitação nos cursos de Psicologia, deixando de lado a vertente derivada da Psiquiatria, que aborda patologias e diagnósticos, investindo na visão positiva e preventiva.

- Sensibilização de líderes políticos e sociais para se movimentarem junto aos órgãos do governo para que as políticas públicas sejam cumpridas pelas instituições de ensino. A inclusão das pessoas com AH/SD poderá melhorar de maneira efetiva com a consistência ao desenvolvimento das potencialidades, serem pontos de apoio aos pais e estágio para professores. Toda essa clientela busca um porto seguro na sua caminhada.

No dizer de Fleith (2007b), propiciar condições adequadas para o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, implica em atendermos às suas necessidades educacionais e psicossociais em sua plenitude.

Reiteramos aqui a preocupação de Silverman (1993, p.23), já citada anteriormente, quando afirma que: “Um desenvolvimento emocional saudável é 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”.

Ao concluirmos este estudo, desejamos que Educadores e Pais favoreçam estudos, pesquisas, informações e estratégias de ação que favoreçam o desenvolvimento pleno das potencialidades daqueles que pensam e sentem de forma diferente e enfrentam a tarefa de ter que viver em uma cultura que rejeita suas diferenças. Para isso a família e a escola, em parceria devem considerar a superdotação como um desafio a ser enfrentado.

Nas palavras de Robinson e colaboradores (2002), p. 286:

Uma sociedade em que todos os cidadãos devem ser respeitados e acolhidos pelo que são e pelo que podem contribuir para os outros, respeito pela individualidade e recursos apropriados devem ser fornecidos aos jovens superdotados e talentosos, bem como para os outros jovens.

Desejamos também, que os nossos passos sejam as pegadas para outros caminhantes na busca do caminho da compreensão da diversidade para a inclusão efetiva.

## REFERÊNCIAS

ABERASTUTY, A. y Colaboradores. **Adolescência**. Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 1978.

ABERRASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALBERTI, V. **História oral**: A experiência do centro de pesquisa e documentação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1990.

ALENCAR, E, M. L. S de; VIRGOLIM, A. M. R. **Dificuldades sociais e emocionais do superdotado**. Em F. P. N. Sobrinho & A. C. B. Cunha (Orgs.), Dos problemas disciplinares aos desvios de conduta: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Dunya, 1993, p.89-114.

\_\_\_\_\_. ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade, expressão e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Tendências e desafios da educação especial**. MEC-SEESP, Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**:. Orientação a pais e professores. Porto alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação**: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. v. 1: **Orientação a professores**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 13-23.

ALI, A. S. **Issues involved in the evaluation of gifted programmes.** Gifted Education International v. 16, 2001, p.79-91.

ALLPORT, G. W. **Desenvolvimento da personalidade:** considerações básicas para uma psicologia da personalidade. São Paulo: EPU, 1975.

ALMEIDA, W. C. **O que é psicodrama.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, p. 12-22.

ANDRES, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais e legislação internacional:** América do Norte (EUA e Canadá) - América Latina (Argentina, Chile, Peru) - União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França). Consultoria Legislativa da Área XV, Educação, Cultura e Desporto, Biblioteca Virtual da Câmara dos Deputados, Educação, Cultura e Desporto, Anexo III –Térreo, Brasília: 2010.

ANGEL, R.C. e COOLEY, C.H. **International encyclopedia of the social sciences,** v. 3, 1992, p. 378-382.

Associação brasileira para superdotados – Seção RS (ABSD-RS), **Altas Habilidades/Superdotação.** Relatório final da pesquisa sobre portadores de altas habilidades – Região metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.

Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED. Portal ANPED. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 Jan. 2009.

ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPES, 1992.

ARIÈS, F. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ÁRIÈS, P. e BÉJIN, A, (Orgs.) **Sexualidades ocidentais:** contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ARN, W. & FRIERSON, E. **An analysis of programs for the gifted.** In J. C. Gowan & E. P. Torrance (Eds.), Educating the ablest. Itasca: Peacock, 1971.

ASCH, S. E. Handbook of social psychology. New York: Springer. Fletcher, G. **Psicologia social.** São Paulo: Editora Nacional. Delamater, J. (Ed.). 2006.

ASINELLI-LUZ, A.; ARCOVERDE, M.A.; RODRIGUEZ, P. O.A pedagogia da pergunta na prevenção ao abuso de drogas e violência: o caso PROERD. In: ASSIS, M.; ASSIS, O.Z.M.de. (Org.). **Educação e cidadania**, 1ª ed. Campinas: FE/Unicamp; R. Vieira Gráfica e Editora, v.1, 2005.

BANDURA, A. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. Electronic version .Psychological Review, 84 –2, 1977, p.191-215.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy**. In: Ramachaudran, V. S. Ed. **Encyclopedia of Human Behavior**, 4, New York: Academic Press, 1994, p.71-81.

BAKER, J. A. **Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents**. In S. M. Moon (Ed.), Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students. Thousand Oaks: Corwin, 2004, p. 21-30.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, Portugal: 1977.

BENITO M. Y. **Transtornos emocionales y problemática de adaptación em alumnos superdotados**. In: MARTÍN BRAVO, C. (Coord.) Superdotados: Problemática e Intervención. Valladolid, 1997, p.141-12.

BERGÈS-BOUNES e CALMETTES, J. S. **A cultura dos superdotados**. La culture des surdoués? Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Editions Érès, 2006, Porto Alegre: CMC, 2010.

BERT. J. L'échescolaire chez lês enfants dits surdoués. Paris: APC, 2003.

BOCK, S. D. P – Trabalho e profissão. In: CRP – 6ª. região e sindicato dos psicólogos no Estado de São Paulo. **Psicologia no ensino de 2º grau**– uma proposta emancipadora. São Paulo. Edicon, 1986.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed.reform. e ampli. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

BRADO, N. Autoestima: como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Saraiva, 1995.



BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDEN, N. **Autoestima: como aprender a gostar de si mesmo**. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.gov.br/imprensa/constituicao/Con1988br.pdf>> Acesso em 04 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 8069, de 14/07/1990. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA** – Brasília, DF 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Resolução nº. 196. Diretrizes e normas técnicas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS., 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.gov.br> Acesso em jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC –**Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Série atualidades pedagógicas 7- A – Secretaria de Educação Especial: **Superdotação e talento**. v. I e II, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 mai. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Núcleos de formação de professores e desenvolvimento de altas habilidades/superdotação** – NFPDAH/S. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Secretaria de Educação Especial, coletânea 4 volumes, documento orientador sobre as políticas públicas em curso. Disponível no Portal do MEC: <http://www.mec.gov.br> Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. In Inclusão: **Revista de Educação Especial** – SEESP, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a. Acesso em jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> 2008b. Acesso jan 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Parecer N. 13, aprovado em 03/06/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 13, Brasília, DF, 24 set. 2009a.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução N 4 de 02 de out. de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Brasília: Diário Oficial da União**, seção 1, p. 17, Brasília, DF. 5 out., 2009b.

\_\_\_\_\_. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais AnísioTeixeira**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: portal MEC – censo educação <http://www.mec.gov.br>. [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)

\_\_\_\_\_. **Conferência nacional de educação – CONAE** - Texto final. Disponível em: <http://www.conae2010>.

\_\_\_\_\_. **Instituto brasileiro de geografia e estatística - IBGE**, XII censo demográfico da população brasileira 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br/censo2010](http://www.ibge.gov.br/censo2010).

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, DC: American Psychological Association, n.32, 1979, p. 513-531.

\_\_\_\_\_. Ecological systems theory. **Annals of child development**, Greenwich, CT, JAI Press, n.6, 1989, p. 187-249.

\_\_\_\_\_. ; CECI, S. **Nature-nurture conceptualized in developmental perspective: a bioecological model**, Psychological Review, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, 1994, p.568-586.

\_\_\_\_\_. ; MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes**. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, v. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

\_\_\_\_\_. **Environments in developmental perspective: theoretical and operational models**. FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Orgs.). **Conceptualization and assessment of environment across the life span**, Washington D. C: American Psychological Association, 1999, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. ; EVANS, G. **Development science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings**. Social Development, n. 9, 2000, p.115-125.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. (original publicado em 1979). Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese, 2ª. Reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Humanizando seres humanos: Perspectivas Bioecológicas do Desenvolvimento Humano**. New York: Urie Bronfenbrenner Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **The bioecological theory of human development**. In U. Bronfenbrenner (Ed.) Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005, p. 3-15.

BUONO, S. N. **Emoção e afetividade**. In: CRP-06 e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. **Psicologia no ensino de 2º grau – uma proposta emancipadora**. São Paulo: Edicon, 1986.

BURNS, R.B. **The self-concept**. 1.ed. 1976, London: Longman, 1986.

BUTLER, N. Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 1993, pp. 649-668.

BYRNE, B.M. The general academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 1986, p.427-456.

\_\_\_\_\_. **On the structure of the Croock, L.** (1984).The link age of work achievement to self esteem, career maturity, and college achievement. **Journal of Vocational Behavior**, 25 (1), 1986, p. 70-79.

\_\_\_\_\_. Self-esteem and clarity of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, v. 59, 1990, p. 538-549.

\_\_\_\_\_. ;SHAVELSON, R. J. (Org.) *Intervención y investigación psicoeducativas em alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú, 2000.

CAMPBELL, J.O **herói de mil faces**. São Paulo, Editora Pensamento-Cultrix, 1995.

CANFIELD, J. e WELLS, H. C.100 ways to enhance self-concept in the classroom: a handbook for teachers and parents. Englewood Cliffs, N, J.: Prentice-Hall, 1976.

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 12 mar. 2008.

CARVALHO, M. C.B. **O lugar da família na política social**. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. 3. Ed. São Paulo: EDUC, 2000, p. 13-21.

CASTRO, DE MOURA C. **Diamantes descartados**. Revista Veja, Artigo, Seção Ponto de Vista, 2008.

CECCONELLO, A. M. **Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco.** Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. ; KOLLER S. H. M. **Inserção ecológica na comunidade:** Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 515-524, 2003.

CHAGAS, J. F., ASPESI, C.C. e FLEITH, D. S. **A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica.** Em M. A. S. C. Dessen e A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras.* Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 210-228.

\_\_\_\_\_. **Adolescentes talentosos:** características individuais e familiares. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAUVIN, R. **Les surdoués.** Paris: Stock, 1996.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina** – um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLANGELO, N. **Counseling gifted students.** In N. Colangelo e G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education.* Boston: Allyn and Bacon, 1991, p. 273-282.

\_\_\_\_\_. e ASSOULINE, S. G. **Counseling gifted students.** In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 2 ed., Oxford: Elsevier, 2000, p. 595-608.

COLL, C., *et all* . **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COOLEY, C. *International encyclopedia of the social sciences*, v. 3, 1992, p. 378-382

CORREIA, G. B. **A adolescência e a família.** In: *Manual de adolescência.* Sociedade Paranaense de Pediatria do Paraná - SPP – Comitê de adolescência, Curitiba, Top Graf & Gráfica, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade na adolescência.** In: Manual de adolescência. Sociedade Paranaense de Pediatria. Comitê de adolescência. Curitiba: Top Graf & Gráfica, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Educação e vida em sexualidade: uma visão interface.** Centro de pesquisa e pós-graduação da Universidade Tuiuti - Projeto de Educação Sexual, mimeo.:Curitiba: 1991.

\_\_\_\_\_. Sexualidade infantil: sobre o tornar-se menino ou menina. In: Congresso brasileiro de educação infantil da organização mundial para a educação pré-escolar - OMEP, **Anais...** Curitiba: 1993.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade e Educação. Revista da linha de pesquisa currículo e conhecimento** – Programa de pós-graduação em educação – v.1 n.1 UFPR, Curitiba: jan-jun., Editora da UFPR, 1997, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. A s histórias que eu conto. **Conbrasd, Boletim trimestral,** exclusivo para os sócios, Porto Alegre: 2010.

COSTA, M. R. **Tudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo. Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro.** Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2000.

COTTET, S. **Freud e o desejo do psicanalista,** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1989.

COVEY, S. Os 7 hábitos dos adolescentes altamente eficazes. São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

CROPLEY, A. J.; URBAN, K. K. **Defining and measuring creativity:** are creativity tests worth using. *Roeper Reviw*, v. 23, 2000, p.72-80.

\_\_\_\_\_. **Programs and strategies for nurturing creavity.** In: HELLER, K. A.; MONKS, E. J.; SUBOTNIK, R. E. (Org.) *International handbook of giftedness and talent.* Oxford: Elsevierm2004, p.485-898.

\_\_\_\_\_. COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, J. O. **A mulher na ciência: representação ou ficção**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Ciências da Comunicação. CAPES, Banco de Dados, 2007.

CZIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K.; WHALEN, S. **Talent teenagers: the roots of success and failure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

D' AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas-Athena, 1997.

DELISLE J. R. & RENZULLI, J. S. **The resolving door identification and programming model: correlates and creative production**. Gifted Children Quarterly, 26, 1982.

DELISLE, J. R. **Orientar o desenvolvimento social de jovens superdotados: um guia prático para educadores e conselheiros**. New York: Longman, 1992.

DELORS, J. (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999, p.89-102.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso 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**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. ; BUENO, J.G.S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista da Faculdade de Educação PUC – Campinas**, v.11, 2001, p.97-99.

\_\_\_\_\_. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. DE S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**, v. 1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 27-39.

\_\_\_\_\_. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. A. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**, Porto Alegre: 2007, p.131-141.

DESSEN, M. A. **A família como contexto de desenvolvimento**. In: FLEITH, D. S. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superotação, v. 3 Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 13-28.

DU PASQUIER, M. L'enfant qui écrit mal ou La difficulté d'accès au symbolique interrogée à travers l'écriture. *Psychiatrie de l'enfant*, XLV, 2002, p. 333-377.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª. Ed. 1976.

\_\_\_\_\_. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ESTEBAN, B. L. et al. **Ciencias psicossociales aplicadas a la salud**, 1ª ed., McGraw – Interamericana de España, Madrid, 1995.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide, 2000.

EYRE, D. **Able children in ordinary schools**. London: David Fulton, 1997.

\_\_\_\_\_. EYSENCK, H. **As formas de medir a criatividade**. In BODEN, M. A. (Org.) *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 629-642.

\_\_\_\_\_. **The english model of gifted and talented education**. Trabalho apresentado na 9ª, Conferência do Conselho Europeu para Alta Habilidade. Pamplona. Espanha: 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: Brasília, 2001.

FERREIRA, A. B. DE H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLEITH, D. S. & Alencar, E. M. S. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_. Alencar, E. S. A. (Orgs.) **Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional**. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007a.



\_\_\_\_\_. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. 3 v. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12679%3A](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3A), 2007b.

FORTESL, A. V. M. **A moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília: 2004.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**. São Paulo: EPU, 2000.

\_\_\_\_\_. **Out of school educational provision for the gifted and talented around the world**. Department of Education and Skills, London, UK: 2002.

\_\_\_\_\_. **Gifted lives: what happens when gifted children grow up?** London: Routledge Ed., 2010.

FREIRE, P. **Política e educação**, São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. ; e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, C. B. P. O adolescente e a realidade brasileira. In: Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FREITAS, S. N e SUSANA G. P B. P. **Altas habilidades/superdotação**. Marília, SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, 2010.

FREUD, S. Obras completas, 18 v. **Introdução à Psicanálise** (1916-1917) v. XII e XIII; **Observações sobre o amor de transferência** (1915) v. X, p. 289. Rio de Janeiro: Editora Delta S. A. 1932.

FREUD, A. Adolescência. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre: ano 5, n. 11, 1995.

GAGNÉ, G. **Giftedness and talent**: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Children Quarterly*, 29 (3)1985, p. 103-112.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo del talentos una compleja coreografia entre múltiples influencias causales.** Em Sipán Compañe A. (Coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos.* Huesca: Mira Editores, 1999.

GALLAGER, K. **Educating exceptional children.** 4. Ed. Boston: Houghton Mifflin, 1983.

\_\_\_\_\_. **Changing paradigms for gifted education in the United States.** In: HELLER, K. A. *Teaching the gifted child.* 4a. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

\_\_\_\_\_. E MONKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; e SUBOTNIK, R. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent.** Oxford: Elsevier, 2000.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Gifted educational in the 21 century.** *Gifted Education International,* v. 16, 2002, p.100-110.

GALLATIN, J. E. **Adolescência e individualidade:** uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.

GARDNER, H. **Frames of mind:** The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inteligências:** múltiplas perspectivas. 2ed. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mentes que mudam:** a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Porto Alegre: Artmed/Boolman, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cinco mentes para o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GECAS, V. The self-concept. **Annual Reviere of Sociology,** 1982, p.18-33.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **O estigma na formação do conceito**. In: Bock, A. M. B. *et al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13 ed. Reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002, p.122-126.

GOLEMAN, D. PhD. **Inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 1998.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GREEN, A. **Atomo de parentes y relaciones edipicas**. In: LEVI-STRAUSS, C, (Org.) **La identidad**. Barceloma: Grasset, 1981.

GROISMANN, M. **Adolescência e saúde mental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

HÉBERT, T. P. Meeting the affective needs of brigh boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, v. 13, 1991, p. 207-212.

HEIDGEGER, M. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. Trad.Dulce M. Critelli, apres. Solon Spanoudis, São Paulo: Moraes, 1981.

HELLER, K. A. *et al* (Org.). **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Elsevier Science, 2000.

HILLS, B.; ANDERSON C. E. The role of managed mental health carein counseling gifted children and families. *Roeper Review*, v. 24, p. 26-31, 2001.

HOROWITZ, E. D. **A developmental view of giftedness**.*GiftedChildQuartely*,v.31, 1987, p.165-168.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARNIS, M. H.; GOLDMAN, B. M. **Stability and variability in self-concept and self-esteem**, in LEARY, M. R. e TANGNEY, J. P. (eds.) **Handbook of self and identity**, New York: The Guilford Press, 2003, p. 106-128.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do comportamento**. 1 ed. São Paulo: Editora Manole, 2002.

KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KREBS, R. J. Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano. Santa Maria: Editorial, 1995.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brower, 1992.

LACAN, J. O Seminário, livro XI: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.

\_\_\_\_\_. **Seminário, Livro VIII: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1995.

LANDAU, E. A. **A coragem de ser superdotado**. 2ª. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LAPLANCHE J. e PONTALIS J.-B. **Vocabulário de psicanálise**. Trad. Pedro Tamen, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

L'ÉCUYER R. **Le concept de soi**. PUF, Paris, 1978.

LEMINSKI, P. **Um milhão de coisas. Os melhores poemas**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 06.

LEWIN, K. **Resolving social conflicts, selected papers on group dynamic**. New York: Harper, 1948.

LÓPEZ, G. L. **La Educación de niños com talento em iberoamérica**. In: OREALC/UNESCO. Trineo S. A. Santiago, Chile, UNESCO, 2004, pp. 143-152, p.178/179.

LOVECKI, D. V. **The quest for meaning**: counseling issues with gifted children and adolescents. In: SILVERMAN, L. K. (Org.) Counseling the gifted and talented. Denver: 1993, p. 29-50.

\_\_\_\_\_. **Identity development in gifted children**: Moral sensivity. Roper Review, v. 20, 1997, p. 90-95.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MACHADO, A. **Antologia poética**. Lisboa: Livros Cotovia, 1998.

MACHADO, C. da S. A família e o impacto da imigração: Curitiba - 1854-1991. **Revista Brasileira de História**, v.17,n.34, 1997, p.75-100.

MAGENDZO K. A.; DONOSO F. P.(Edit). **Quando a uno lo molestan...: um acercamiento a la discriminación em la escuela**. Santiago de Chile: LOM Ediciones /PIEE. 1ª. Ed., 2000.

MAIA, H. M. **Estudo ensino especial para superdotados**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, Brasília. DF: 2004.

MARSH, H. W. & SHAVELSON, R. J. Self-concept: its multifaceted hierarchicak structure. **Educational Psychologist**, v. 20, 1985, p. 422-444.

MARTINEZ, A. M. **Creatividad, personalidad y educación**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

MARKUS, H., & WURF, E. (1986). The dynamic self-concept: A social Psychological perspective. **Annual Review of Psychology**, 38, 1987, p.299-237.

MEAD, G.H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MILLER, A. **O drama da criança bem dotada**. Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. São Paulo: Summus, 1997.

MITTLER, P. **Educação inclusiva. Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEYERS, M. **Happy accidents: Serendipity in Modern Medical Break throughs**. New York: Arcade Publishing, Inc., 2007.

MOON, M. M. Emotional, social and family characteristics of boys with giftedness: a comparative case study. **Journal for the education of the Gifted**, v. 24, 2001, p. 207-247.

\_\_\_\_\_. **Gifted children with attention-deficit disorder**. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M. M. (Org.) The social and emotional development of gifted children - what do we know? Waco-Prufrock, 2002a, p. 193-201.

\_\_\_\_\_. **Counseling needs and strategies**. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, M. M. (Org.) The social and emotional development of gifted children. What do we know? Waco-Prufrock, 2002b, p. 213-222.

\_\_\_\_\_. **Social and emotional issues, underachievement, and counseling**. In: (Org.). Social emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. Thousand Oaks Sage, 2004. p. xxiii-xxxviii.

MONKS, F. J. e GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child**. 4 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

\_\_\_\_\_. ; STERNBERG, R. J. e SUBOTNIK, R. F. (Orgs.) **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Elsevier, 2000, p. 681-694.

\_\_\_\_\_. **Gifted educational in the 21st century**. Gifted Educational International, v. 16, 2001, p. 100-110.

MORIN, E. **As duas globalizações – complexidade e comunicação uma pedagogia do presente**. (Org.) Joaquim Clotet e Juremir Machado da Silva, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais**. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser Professor**, 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MUNFORD M. D. **Managing creative people**: Strategies and tactics to innovation. *Human Resource Management Review*, 10 (3), 2001, p. 313-351.

NAMURA, M. R. **O sentido do sentido em Vygotsky**: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2003.

\_\_\_\_\_. **Porque Vygotsky se centra no sentido**: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia Educacional**, 19, p. 91-117, 2004.

**National association for gifted children - NAGH** - entidade norte americana de apoio aos superdotados: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=31>. Acesso em 22 jan.2008.

NEIHART, M. (Org.) **The social and emotional development of gifted children: what do we know**. Washington: DC: Prufrock, 2002.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico dos superdotados**. São Paulo: Atlas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Talento e superdotação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.

\_\_\_\_\_. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

O'CONNOR, K. J. The application of Dabrowski's theory to the gifted. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON N. M.; MOON, M. M. (Org.). **The social and emotional development of gifted children: what do we know** Waco: Prufrock, 2002, p. 51-60.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. **Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment**. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, M. M. (Org.). **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** WACO: Prufrock, 2002. P. 205-212.

**Organização Mundial de Saúde – OMS.** Estimativa sobre pessoas com altas habilidades e superdotação. Relatório anual, Viena, 1993.

ORTIZ, C. M. e GANDARA, B. V. **Evaluación de la alta-eficacia em niños y adolescentes.** Psicothama, V. 14, N. 2, España: Universidad de Oviedo, 2002, p. 323-333.

OSÓRIO, L.C. **Psicologia grupal.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer: estudos sobre adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adolescer: estudos revisados sobre adolescência.** 3 ed. São Paulo: Revinter, 2008.

PAJARES F. e URBAN, T. (ed.) **Self-efficacy beliefs of adolescents.** Greenwich, Connecticut; Information and Age Publishing, IAP, 2006.

PERES, J. P. **O autoconceito das crianças.** Cadernos Região e Educação, 6 (11). Porto Alegre: 1966.

PÉREZ, S. G. B. P. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades.** Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p.45-59.

\_\_\_\_\_. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

\_\_\_\_\_.; STOBAUS, C; D. A. Um professor de ensino regular e seu 'algo mais' para atender aos alunos com Altas Habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial.** Santa Maria: UFSM, v. 2,2005, p. 73-84.

\_\_\_\_\_. **Assincronia, precocidade e mitos:** três razões para entender a identidade do aluno com altas Habilidades. Curitiba, Portal de Educação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2005. Disponível em: [http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/institucional/dee/dee\\_artigos.php](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/institucional/dee/dee_artigos.php).



\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** Tese (Doutorado em Educação), 2008 Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

\_\_\_\_\_. A identificação das altas habilidades/superdotação sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, set./dez. Santa Maria, 2009, p. 299-328.

\_\_\_\_\_. FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil:** uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, CAXAMBU. **Anais...** . Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://anped.org.br/reuniões/32/>

\_\_\_\_\_.; FREITAS, S. N. **Altas habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial-ABPEE, Marília: ABPEE, 2010.

\_\_\_\_\_.; FREITAS, S. N. **Altas habilidades/Superdotação:** Respostas a 30 Pergunta. (Orgs.) Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotações (AGAAHSD) Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

PETZOLD, M. The psychological definition of the family. In: CUSINATO, M. (Org.). **Research on family resources and needs across the world.** Milano-Italia: Led Edizioni Universitarie, 1996, p. 25-44.

PIAGET, J. **A construção da realidade na criança.** Petrópolis, Vozes, 1954.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1962.

PIECHOWSKI, M. M. **Emotional development and emotional giftedness.** In: COLANGE, N. /DAVIS, G.A. (Org.). Handbook of gifted education. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1991, p.61-72.

\_\_\_\_\_. **Emotional development and emotional giftedness.** In COLANGELO, N.; DAVIS G.A. (Org.). Handicap of gifted education. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon, 1991, p. 285-306.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n.1, p. 3-14, jan.-abr., 2009.

QUINTANA, M. **Apontamentos de história sobrenatural: poesias**. São Paulo: Círculo do Livro S. A., p.23, 1961.

RAMOS, C. **O despertar do gênio** – aprendendo com o cérebro inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2002.

REIS, S. **Necessidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes**. In: ELLIS, J; WILLINSKI, J. (Ed.) *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid:Narcea, 1999, p. 61-78.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness?** Re-examining a definition. **Phi DeltaKappa**, 60 (3), 1978.

\_\_\_\_\_. **The threering conception of giftedness**: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The Triad Reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p.2-19.

\_\_\_\_\_. ; REIS, S. M. **The school wide enrichment model** – A how-to guide for educational excellence. Creative Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. (SRBCSS-R) Edição revisada. Mansfield center: Creative learning Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma restrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, N1 (52), jan./abr., ano XXVII, 2004, p. 76-131.

RIBEIRO, M. B. L. L. **Crescimento físico do adolescente**. In: Manual de Adolescência. Sociedade Paranaense de Pediatria – Comitê de Adolescência. Curitiba, Top Graf & Gráfica, 1987.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed.São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZA, M. **A parent's guide to helping children: using bibliotherapy at home.** The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter; 1977, p. 6-8.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÁNCHEZ, M. D. P.; AVILÉS, R. M. H. Funciones del psicopedagogo em La evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. (Org.) **Los superdotados: alumnos excepcionales.** Málaga: Aljibe, 2000.

SANDOR, P. *et al.* **Técnicas de relaxamento.** Ed. Vetor, São Paulo, 2007.

SCHULER, P. **Perfectionism in gifted children and adolescents.** In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N. M.; MOON, M. M. (Org.) *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* WACO: Prufrock, 2002, p.71-79.

SERRA, V. A. **A Importância do autoconceito.** *Psiquiatria Clínica*, 7(2), Coimbra, 1986, p.57-66.

\_\_\_\_\_. **O auto-conceito.** *Análise Psicológica*, 2 (VI), 1988, p. 101-110.

SHAVELSON, R.J., & BOLUS, R. **Self-concept: the interplay of theory and methods.** *Journal of Educational Psychology*, 1982, p. 3-17.

SHERIF, M. (1972). **Self-concept.** *International Encyclopedia of the social sciences*; v. 14, 1972, p. 150-158.

SILVERMAN, L. K. **A development model for counseling the gifted.** In (Org.). *Counseling the gifted and talented.* Denver: Love, 1993.

SIMIONATO, R. G. B. **Dinâmica de grupo para desenvolvimento do potencial humano.** Campinas-SP: Papyrus Editora, 2001.

SNYDER, T. E. **El niño hiperactivo: guía de padres y educadores para comprenderlo y ayudarlo.** Madrid - Espanha: Ibéria Grafic, S. L., 12ª. Ed.2006.

SRI YUKTESWA E. **Autobiografia de um yogue**. Cap. 26, São Paulo: Lotus do Saber Editora, 2006.

STANLEY HAL, G. **Educational problems**. 2v., New York: Apleton, 1904.

STERNBERG, R. J. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. A three-facet model of creativity. In: STERNBERG, R. J. **The nature of creativity: contemporary psychological perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 125-147.

\_\_\_\_\_; GRIGORENKO, E. L. **La inteligência exitosa: uma visão más ampla de quién es más listo em la escuela y em la vida**. Entrevista exclusiva in *Códice* 2,5, Bogotá: Instituto Alberto Merani, Ano 1, N. 1, fev. 2000.

\_\_\_\_\_. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TANNER, J. M. **Growth at adolescence with a general consideration of the effects of hereditary and environmental factors upon growth and maturation from the birth to maturity**. 2 ed., Oxford: Blackwell, Scientific Publications, 1962.

TAN-WILLMAM, C.; GUTTERIDGE, D. **Creative thinking and moral reason in go academy call y gifted secondary school adolescents**. *Gifed Child Quartely*, v. 25, 1981, p.149-153.

TÁVORA, A. **A alma dos diferentes**. Disponível em: <http://www.sociologia.org.br>. Acesso em 30 de março de 2009.

TEIXEIRA, E. F. B.; MULLER, M. C.; SILVA, J. D. T. (Orgs). **Espiritualidade e qualidade de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TERRASSIER, J. C. **Les enfants surdoués ou la precocité embarassante**. Paris: ESF, 1999.

THOMAS, W.I.; THOMAS, S. D. S. **The child in América**. New York: Alfred P. Knoph, 1928.

TORRANCE, E. P. **Torrance testes of creative thinking**- Norms and Techicam Manual. Bensenville I L.: Scholastic Testing Service, 1974.

\_\_\_\_\_. **The nature of creativity as manifestits testing**. In: STERNBERG, R. J. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 43-75.

\_\_\_\_\_. e SAFTER, T. **Making the creative beyond**. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press, 1999.

TRINDADE, A. **Os direitos fundamentais em uma perspectiva autopoietica**. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.

TRIVINUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre Ética**. Petrópolis: Vozes, 1996.

**UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha** (1994). Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE. UNESCO Declaração e Programa de Ação de Viena. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena, 1993. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em 04 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Conferência mundial de educação para todos. WCEFA – **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: mar. de 1990. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 15 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990 –Disponível em: Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). 1998. Acesso em:10 mai. de 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PÁRANÁ. Sistema de Bibliotecas**: Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. Normas para apresentação de documentos científicos, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

VAIVRE-DOURET, L.; BURNOD, Y. **Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant "à hautes potentialities"** (surdoués): suivi prophylactique. Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 2004, p. 129-141.

VANTASSEL-BASKA, J. **Characteristics and needs of talented learners**. In: (Org.) *Excelence in Educating: gifted and talented learners*. Denver: Love, 1998, p. 173-191.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VAUTHIER, J. **Les enfants precoces: une etude historique em la precocité intellectuelle**: de la mythologie à la genetique. Wavre: Mardaga, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação**. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v.13, p.173-183, 1997.

\_\_\_\_\_. **et al. Toc, toc... plim, plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação dos alunos com superdotação: ensaios pedagógicos construindo a escola inclusiva**. Brasília: MEC / SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC / SEE, 2007.

VON OECH, R. **Um “toc” na cuca**. São Paulo: Livraria Cultura, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Historia del dessorollo de las funciones psíquicas superiores (1931)*. In: **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid, Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **La genealidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

YENNE, B. **As100 Invenções que mudaram a história do mundo**. São Paulo: Ed. Excenter, 2002.

YEWCHUK, C. e LUPERT, J. **Inclusive education for gifted students with disabilities**. In: HELLER, K. A., STERNBERG, R. J. e SUBOTNIK, R. F. (Orgs.) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier, 2000, p. 659-670.

YUNES, M. A. M. **Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família**. Disponível em Scielo, 2004. Acessado em junho de 2008.

WALLON, H. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: PUF, 1989.

WEBB, J. T.; GORE, J. L.; DEVRIES, A. R. **A parent's guide to gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

WEBER, L. (Org). **Desenvolvimento e família: visões interdisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2008.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: Psy, 1998.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**. Mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

WOODWARD, K. (Eds). **Identity and difference**. London: Sage, 2002.

ZAGURI, T. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZAJONG, R. B. **The family dynamics of intellectual development**. *American Psychologist*, v. 56, 2001, p. 490-496.

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZUO, L. **Family environment in gifted children's identify formation**. *Gifted and Talented International*, v. 14, 1999, p. 91-99.

## GLOSSÁRIO

Por não serem comuns aos profissionais da área da educação, apresentamos as definições operacionais de termos com o significado que pretendemos imprimir aos verbetes pertinentes à Psicologia, à Psicanálise (Freud, Lacan) e ao Psicodrama (Moreno), utilizados no corpo do texto e nas sessões de grupos de reflexão das oficinas educativas *Construindo o Caminho*, os quais, podendo acumular diferentes acepções, exigem ser explicitados conforme foram interpretados e aplicados neste documento.

- **Aqui-e-agora** - expressão derivada do latim *hic* e *nunc* que significa imediatamente, neste momento.
- **Escuta empática** - É a maneira como se ouve através da imersão na experiência afetiva para depois refletir sobre a experiência (COVEY, 2003).
- **Espelhamento** – Técnica em que o objetivo é repetir com suas próprias palavras o que o outro está dizendo e sentindo (COVEY, 2003).
- **Espelho** - Técnica utilizada no psicodrama em que o protagonista sai de cena e passa a ser espectador da representação que um ego auxiliar faz de sua intervenção anterior, para que possa identificar como próprios aspectos ou condutas que não está podendo reconhecer como suas (OSÓRIO, 2003).
- **Grupo** – Sistema humano num conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados (OSÓRIO, 2003).
- **Grupo de reflexão** - Espaço privilegiado para a emergência do inconsciente através da manifestação da fala, como espaço de ação interativa, com objetivos compartilhados de reconhecimento e suporte para novas identificações (OUTEIRAL, 2004; OSÓRIO, 2003).
- **Oficina educativa** - Sessões de encontro de grupo de estudantes adolescentes mediante atividades diversas com utilização de técnicas psicodramáticas orientadas pela psicóloga-pesquisadora com ação estruturada e objetivos definidos para favorecer a troca de experiências e o debate para desenvolver aptidões e/ou habilidades de produção de conhecimento e/ou socialização.



- **Prospecção ao futuro** - Técnica em que se convida o protagonista a imaginar-se em um tempo futuro e visualizar os conteúdos e vivências da situação trabalhada projetada num momento vindouro (OSÓRIO, 2003).
- **Self** – Na Psicologia o mesmo sentido de si mesmo, Ego, ou o Eu.
- **Solilóquio** – Técnica psicodramática na qual o protagonista é estimulado a dizer em voz alta como se falasse consigo mesmo, sentimentos e pensamentos evocados durante um momento da sessão dramática (OSÓRIO, 2003).
- **Sessão psicodramática** - Representações como veículos de expressão de sentimentos, desejo, conflitos, em que se une a ação à palavra, desenvolvida em três momentos sucessivos: aquecimento; representação e compartilhamento (OSÓRIO, 2003).
- **Sujeito Suposto Saber** – Na concepção de transferência de Lacan o Sujeito Suposto Saber é o lugar inconsciente que o analista é chamado a ocupar, o lugar de alguém que tem o saber (na realidade não tem) e vem tamponar a sua falta (Dicionário de Psicanálise: Freud & Lacan, 1977, v. 1 p. 277).
- **Tele** - Palavra que Moreno tomou do grego significando influência à distância para identificar a percepção interna mútua dos indivíduos e que seria distinta da noção psicanalítica de transferência por não considerar a projeção das fantasias inconscientes do indivíduo sobre o outro, mas apenas o que, segundo Moreno, corresponde à intuição não auto-sugestiva que cada um de nós tem sobre seu próximo. Para seu autor, tele é uma estrutura primária e que surge antes da transferência, que seria então uma estrutura secundária. A "tele" seria o cimento que mantém unidos os grupos (ALMEIDA, 1990).
- **Transferência** – No sentido freudiano, é a repetição de protótipos infantis, onde haveria um deslocamento de afeto de uma representação para outra, assim como na relação do sujeito com as figuras parentais depois revivida em outras relações. Trata-se da instauração de um lugar (dimensão do simbólico), lugar de "autoridade" como definiu na sua conferência sobre transferência (FREUD, 1916-1972). Ganha nos grupos de reflexão um lugar privilegiado e fundamental.

**ANEXOS**

**Anexo 01- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas do SCS/UFPR**

Atenção: embora tenha sofrido reformulações, por motivos já citados, consideramos importante deixarmos registrado o projeto inicial e o Parecer do Comitê de Ética porque registra o pensamento inicial da pesquisadora sobre a pesquisa a ser realizada bem como a pretensão inicial na trajetória desta tese.

Ao final do estudo um relatório circunstanciado sobre a pesquisa realizada foi enviado ao referido Comitê de Ética como encerramento do processo.



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa



## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO SCS/UFPR

Nº DO PROJETO NO CEP: 549.086.08.06		-CAAE: 0035.0.091.000-08	
TÍTULO: Adolescentes superdotados: um estudo exploratório – prospectivo sobre o Projeto de Vida.			
TIPO/PROCEDÊNCIA: Projeto de Tese de Doutorado – Programa de PG em Educação – Setor de Educação - UFPR			
TIPO DE PESQUISA: <input checked="" type="checkbox"/> qualitativa <input checked="" type="checkbox"/> quantitativa:			
LOCAL: Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) – PROGRAD - UFPR			
PERÍODO: Julho de 2008 a Dezembro de 2009			
OBJETIVOS: Investigar o perfil psicológico do processo de construção da personalidade, identidade e subjetividade de adolescentes superdotados, com análise da história de vida e o desenvolvimento da inteligência e da cognição na elaboração do projeto de vida. – Aprofundar análise sobre as relações adolescente-mundo, enfocando as maneiras pessoais de perceber o mundo, a família, a escola e a si mesmo. – Visa também verificar, como hipótese, se esses alunos, diagnosticados como sendo dotados de altas habilidades, apresentam maiores índices de rendimento escolar ou mesmo se tal característica favorece ou dificulta seu amadurecimento e socialização.			
(X) SUJEITOS: 20 (vinte) adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 17 anos, submetidos a avaliação psicológica e diagnosticados como superdotados.		(X) DOCUMENTOS Questionário de avaliação – Entrevista – Entrevista clínica semi-estruturada – Fichas de identificação de indicadores de altas habilidades para pais e alunos – Gravador, fitas cassete e CD's.	
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Gilka Borges Correia (doutoranda)			
COLABORADOR(ES): Prof. Dra. Araci Asinelli da Luz (orientadora)			
TCLE: <input checked="" type="checkbox"/> <u>Atende</u> a Res. CNS 196/96		<input type="checkbox"/> <u>Não atende</u> a Res. CNS 196/96 Motivo:	
Comentários Gerais: Trata-se de estudo prospectivo e exploratório de avaliação das variantes de influência sobre a construção da personalidade, identidade e subjetividade de adolescentes, clinicamente diagnosticados como superdotados. Temas como histórico de vida, desenvolvimento da inteligência e da cognição na elaboração do projeto de vida, sentimentos, experiências de vivência e relacionamentos na escola, no lar e na vida social, fazem parte integrante da proposta de estudo da autora com esses jovens. O projeto está inserido na linha de pesquisa da Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, já bastante consolidada no Programa de PG em Educação da UFPR. O processo inclui toda a documentação exigida para a sua correta tramitação administrativa e é apresentado com excelente e atualizada revisão da literatura. Documento “Análise de Mérito”, subscrito pela Profª Laura Ceretta Moreira e apresentado às fls. 9 e 10, ressalta a importância do			



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa



estudo e confere relevância científica à proposta da autora. Documentos de Aquiescência dos Serviços que sediarão a pesquisa, a saber: Instituto de Educação do Paraná e NAPNE-PROGRAD-UFPR, estão apresentados às fls. 11 e 12, devidamente assinados pelos seus representantes legais. No item “Materiais e Métodos”, a autora descreve, com propriedade, a importância dos instrumentos a serem utilizados no presente trabalho, dando ênfase às fichas de identificação de indicadores de altas habilidades, material também utilizado por outros Centros de Pesquisa de referência nacional, identificados com a mesma área temática de estudo. Termos e Declarações pertinentes à composição formal do processo são apresentados individualmente às fls. 30 a 32, devidamente assinados pela autora. O TCLE, apresentado às fls. 33 a 35, dirigido aos pais ou responsáveis legais, descreve com bastante clareza e objetividade a importância do estudo e garante o desejável anonimato e a plena confidencialidade. Modelo de entrevista a ser utilizado bem como os itens da Entrevista Clínica Semi-Estruturada utilizada na prática psicológica, e as fichas de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades, aplicáveis a pais e alunos, são igualmente apresentados às fls. 41 a 55. Qualificação acadêmica da autora e orientadora é dito estar disponível na Plataforma Lattes-CNPq. *Pendência:* A folha de rosto, utilizada na organização do processo, deverá ser substituída pelo modelo que inclui a Instituição Vinculada (Setor de Educação da UFPR – com assinatura de sua Diretora) e as Instituições que sediarão o estudo, com as devidas ciências de seus dirigentes. *Parecer Conclusivo:* Atendida a pendência apontada, sou de Parecer Favorável à **APROVAÇÃO** do presente projeto, posto que estarão integralmente obedecidas as normativas de ética, previstas pela Resolução 196/96 – MS e demais instruções emanadas deste Comitê.

**PARECER DO RELATOR:**

- APROVADO  
 APROVADO COM RECOMENDAÇÃO  
 PENDÊNCIA  
 NÃO APROVADO

Data: 22 de maio de 2008

Prof. Oldemir C. Mangili (relator)

Atendida(s) a(s) pendência(s): \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

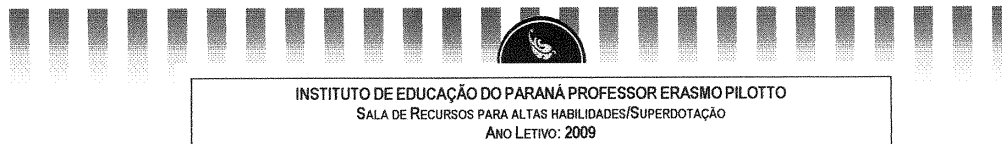
<input type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> PENDÊNCIA	<input type="checkbox"/> NÃO APROVADO
-----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------

Curitiba, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Presidente do CEP – SCS – UFPR : \_\_\_\_\_

Encaminhe-se para: \_\_\_\_\_

## Anexo 02 – – Atualização de Cadastro da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação da Instituição de Ensino



### ATUALIZAÇÃO DE DADOS

#### Nome completo do(a) aluno(a):

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_\_  
 Nome do Pai: \_\_\_\_\_  
 Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

#### Telefones para contato

Residencial: \_\_\_\_\_

Do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_  
 Pai: \_\_\_\_\_  
 Outro contato (identifique): \_\_\_\_\_

#### E-mails para contato

Do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_  
 Pai: \_\_\_\_\_  
 Outro contato (identifique): \_\_\_\_\_

#### Dados da Escola de Origem

Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
 Endereço da Escola: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_  
 Recebe bolsa-auxílio de estudos (para alunos de escolas particulares): ( ) sim ( ) não

#### Outras informações

Possui avaliação clínica favorável para Altas Habilidades/Superdotação? ( ) sim ( ) não  
 Indique o ano em que foi avaliado: \_\_\_\_\_  
 Indique a instituição, clínica ou nome do profissional que fez a avaliação: \_\_\_\_\_  
 Atualmente está recebendo algum tipo de atendimento terapêutico? ( ) sim ( ) não  
 Se a resposta for sim, indique o atendimento: \_\_\_\_\_

#### Atividades Complementares

Indique as atividades complementares que o(a) aluno(a) está desenvolvendo atualmente:

1.	Dia: _____	Horário: _____
2.	Dia: _____	Horário: _____
3.	Dia: _____	Horário: _____
4.	Dia: _____	Horário: _____

#### Assinatura do Responsável:

Utilize este espaço para outras informações importantes:

### Anexo 3 - Questionário de Informações Sócio-Demográficas

Páginas de 01 a 04

#### INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA

Doutorado

Nome do adolescente: \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Menino

Menina

Cidade onde nasceu \_\_\_\_\_

É seu(sua) filho(a) biológico(a)? \_\_\_\_\_

Adotado(a)? \_\_\_\_\_ Idade em que foi

adotado(a): \_\_\_\_\_

Série que cursa: \_\_\_\_\_

Tem professora particular?  Sim  Não

#### PARTE A: (dados da mãe)

Nome da mãe do adolescente:

\_\_\_\_\_

\_Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Situação ocupacional:

Emprego regular

Emprego parcial

Não trabalha fora de casa

Aposentado(a)

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Nível de escolaridade da mãe:

**Completo Incompleto**

Ensino

fundamental

Ensino médio

Ensino técnico

Ensino superior

Especialização

Mestrado

#### Etnia da mãe:

Branca

Parda

Indígena

Negra

Amarela

Outra (especifique) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Estado civil da mãe em relação ao pai da criança:

Casada

Separada - Quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Divorciada - Quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

União estável

Solteira

Outra (especifique) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Estado civil atual da mãe:

Casada

Separada - Quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Divorciada - Quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

União estável

Solteira

Morando com parceiro

Outra (especifique) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Questionário de Informações Sócio-Demográficas  
Página 2

<b>ID:</b>
------------

Tempo de duração da relação atual da mãe:

\_\_\_\_\_

Aproximadamente com que frequência vai a serviços religiosos (ex. na igreja, no templo, na sinagoga):

- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Mensalmente
- Apenas em feriados religiosos
- Quase nunca
- Nunca

Você sente que é:

- Muito religiosa
- Religiosa
- Mais ou menos religiosa
- Pouco religiosa
- Não é religiosa

**PARTE B: (dados do pai)**

Nome do pai do adolescente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

**Situação ocupacional:**

- Emprego regular
- Emprego parcial
- Não trabalha fora de casa
- Aposentado
- Outro (especifique): \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Nível de escolaridade do pai:**

	Completo	Incompleto
Ensino fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Etnia do pai:**

- Branco
- Pardo
- Indígena
- Negro
- Amarelo
- Outra (especifique) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Estado civil do pai em relação a mãe criança:**

- Casado
- Separado - Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- Divorciado - Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- União estável
- Solteiro
- Outra (especifique) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Estado civil atual do pai:**

- Casado
- Separado
- Divorciado
- União estável
- Solteiro
- Morando com parceira
- Outra (especifique) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



Questionário de Informações Sócio-Demográficas  
Página 3

<b>ID:</b>
------------

**Casamento anterior**

Se o pai ou a mãe biológica do adolescente foi casado anteriormente, por favor, indique:

**Mãe**    Sim    Não

Duração do relacionamento (anos) \_\_\_\_\_

**Pai**    Sim    Não

Duração do relacionamento (anos) \_\_\_\_\_

**Outro(s) adolescente(s)**

Por favor, liste todos os filhos de cada um dos parceiros, estejam eles vivendo ou não em casa:

Quais são os nomes dos outros adolescentes?	Quais são os nomes dos pais dos outros adolescentes?	Data de nascimento	Qual foi a última série que completou?	Eles estão vivendo em casa ou fora?
		_ / _ / _		<input type="radio"/> Casa <input type="radio"/> Fora
		_ / _ / _		<input type="radio"/> Casa <input type="radio"/> Fora
		_ / _ / _		<input type="radio"/> Casa <input type="radio"/> Fora
		_ / _ / _		<input type="radio"/> Casa <input type="radio"/> Fora

**Outros adultos**

Morando com a família (ex: avós, tio/tia, parceiro do pai/mãe):

Nome: \_\_\_\_\_

Relação com o adolescente: \_\_\_\_\_

Quanto tempo vive com a família: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Relação com o adolescente \_\_\_\_\_

Quanto tempo vive com a família: \_\_\_\_\_

**PARTE C: Se o adolescente tem uma madrasta, complete esta parte também.**

Nome da mãe madrasta: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_ / \_ / \_

Idade: \_\_\_\_\_

**Situação ocupacional:**

Emprego regular

Emprego parcial

Não trabalha fora de casa

Aposentado(a)

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

Questionário de Informações Sócio-Demográficas  
Página 4

<b>ID:</b> _____		
<b>Nível de escolaridade da madrasta:</b>		<b>Etnia da madrasta:</b>
	<b>Completo</b>	<b>Incompleto</b>
Ensino fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique): _____ _____		
<b>Estado civil atual da madrasta:</b>		
<input type="radio"/> Casada		
<input type="radio"/> Separada		
<input type="radio"/> Divorciada		
<input type="radio"/> União estável		
<input type="radio"/> Solteira		
<input type="radio"/> Morando com parceiro		
<input type="radio"/> Outra (especifique) _____ _____		

<b>PARTE D: Se a criança tem um padrasto, complete esta parte também.</b>		
Nome do padrasto: _____ _____		<b>Nível de escolaridade do padrasto:</b>
Data de nascimento: ____ / ____ / ____		<b>Completo</b>
Idade: _____		<b>Incompleto</b>
Ocupação: _____		Ensino fundamental
<b>Situação ocupacional:</b>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Emprego regular		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Emprego parcial		Ensino médio
<input type="radio"/> Não trabalha fora de casa		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Aposentado		Ensino técnico
<input type="radio"/> Outro (especifique): _____ _____		<input type="radio"/>
<b>Etnia do padrasto:</b>		Ensino superior
<input type="radio"/> Branco		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Pardo		Especialização
<input type="radio"/> Indígena		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Negro		Mestrado
<input type="radio"/> Amarelo		<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Outra (especifique) _____ _____		Doutorado
		<input type="radio"/>
		Outro (especifique): _____ _____
		<b>Estado civil atual do padrasto:</b>
		<input type="radio"/> Casado
		<input type="radio"/> Separado
		<input type="radio"/> Divorciado
		<input type="radio"/> União estável
		<input type="radio"/> Solteiro
		<input type="radio"/> Morando com parceira
		<input type="radio"/> Outra (especifique) _____ _____

## APÊNDICES

## **Apêndice A** - Entrevista semiestruturada individual focal e afetiva com adolescentes.

Questões investigadas - Gravadas com a concordância do entrevistado:

“*Rapport*” - Abordagem psicodinâmica

A investigação sobre a subjetividade dos sujeitos da pesquisa será conduzida por técnicas de entrevista utilizada pela Psicologia Clínica, semiestruturada, com base nas questões expostas no roteiro a seguir:

Contato inicial - apresentação do entrevistador.

- informação dos objetivos a curto e médio prazo;
- garantia do sigilo e confidencialidade;
- reasseguramento da voluntariedade da participação;
- explicação sobre as técnicas a serem utilizadas;
- apresentação de questionário de auto avaliação

1- Dados de identificação:

Nome:

Data Nascimento:                      Localidade:

Endereço:

Telefones para contatos – Residencial:                      Celular:                      Email:.

Filiação:

Escolaridade:

2- Estrutura familiar

Quantos irmãos você tem:

Qual a sua posição entre os irmãos:

Quais as figuras mais significativas na sua família:

3- Vida Escolar:

Com que idade você entrou na escola

Você se considera um aluno? MUITO BOM \_\_\_ MÉDIO\_\_\_FRACO \_\_\_

Rendimento acadêmico:

Disciplinas preferidas:

Disciplinas com dificuldades:

4- Sociabilidade:

Amigos:

Colegas

5- Interesses:

Lazer:

6- Percepção de superdotação: em si mesmo:

Pela família:

Pelos colegas e amigos:

Dificuldades vivenciadas:

Apoios recebidos:

7- Vida afetiva:

Qualidades:

Defeitos:

Fatos mais significativos:

Decepções:

8- Expectativas quanto ao curso superior:

Vida profissional:

Projeto de vida:

Livre: Se você tivesse que se apresentar para uma pessoa importante e que lhe perguntasse: Quem é você? Me fale de você... O que você diria...

**Apêndice B** Dinâmica de grupo (adaptada pela pesquisadora).

Com o objetivo de integração grupal foi realizada uma sessão de dinâmica de grupo com os participantes da pesquisa, relatada em síntese a seguir: particularidades:

Título: A teia da vida.

- Objetivo: propiciar a oportunidade interação e conhecimento intergrupar.
- Material: um rolo de barbante; cadeiras dispostas em círculo.

Procedimento: Pedir para todos ficarem em pé em círculo. O coordenador inicia o jogo lançando o rolo do barbante aleatoriamente e um participante que esteja no círculo em local oposto ao seu formula uma pergunta sobre a identidade, ou vida pessoal. Esta pessoa deve responder a pergunta e enrolar firmemente a ponta do barbante em seu pulso, lançando o rolo para outro participante, procedendo da mesma maneira descrita anteriormente, e assim sucessivamente até que todos tenham recebido o rolo de barbante e respondido as perguntas dos participantes.

Desta forma, no chão do centro do círculo forma-se uma teia com os fios do barbante lançados pelos participantes. Ao último participante pede-se para abandonar o rolo de barbante no chão, todos devendo sentar-se em suas respectivas cadeiras.

Após, inicia-se o compartilhamento da experiência vivida, com a tônica lúdica proporcionada por meio de comentários sobre o aumento da interação interpessoal e do conhecimento mútuo necessário para o desenvolvimento de uma tarefa em comum. Desta forma foi possível observamos identificações e trocas afetivas entre participantes e suas mães.



**Apêndice C - Autobiografia**

Adolescentes - Sua história de vida como PAH/SD em períodos de tempo significativos: vida em família – ingresso na escola – transição para a adolescência

Consigna: “Eu, como superdotado: percepções e vivências”.



**Apêndice D - Contoterapia (CORREIA, 2010)**

Desenvolvida pela pesquisadora a Contoterapia (CORREIA, 2010) foi utilizada nos grupos de reflexão, como instrumento e técnica derivada da prática psicodramática, com conteúdos para reflexão de textos sobre autoconhecimento e autoconceito, poemas de autores intimistas consagrados, pesquisas biográficas de vultos célebres da ciência e da arte, que demonstraram determinação e comprometimento com as suas metas e projetos de vida.

A Contoterapia consiste na análise de contos da literatura internacional com a interpretação da trajetória dos principais heróis da mitologia grega (CAMPBELL, 1987), levando os adolescentes a apreender o sentido do texto e associar com a maneira como que aqueles heróis lidaram com as tarefas, provas e emoções na trajetória enfrentada para vencerem obstáculos e alcançarem as metas.

## Apêndice E - Oficinas Educativas

### Construindo o caminho

Um lembrete aos pais, educadores e a todas as autoridades constituídas: O Adolescente Superdotado possui um Capital de Vida precioso para o futuro científico e tecnológico do Brasil. Representam a maior riqueza de um país!

Queridos adolescentes! Vocês são a esperança no amanhã...



Fonte: Internet–Banco de imagens-FreeStockPhotos

O adolescente não precisa esperar para ser...

Ele já é... em evolução permanente...

Aonde você está?



FIGURA – Energia vital do desenvolvimento do ser humano. FONTE: CORREIA, 1999.

## Adolescente...

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos!  
(Paulo Freire)

No processo de crescimento e desenvolvimento você vai incorporando e acomodando, as vivências significativas dos diversos momentos da sua história de vida... como num encaixe de peças de um quebra-cabeça.



FONTE: Internet - Desenvolvimento Humano. Adaptação Maciel, 2007.

O desenvolvimento humano aborda o enfoque global da psicologia positiva denominada *life-span approach* (desenvolvimento durante a vida) e do conceito de resiliência com a contribuição da Antroposofia (Rudolf Steiner) em que você é o herói da sua história.

### Introdução

Aventurar-se pelo nosso universo interior é, sem dúvida, um desafio! Entretanto, o autoconhecimento é fundamental para a construção de um autoconceito saudável.

O futuro do país depende da sua geração para promover o progresso e garantir a paz no mundo. Portanto, a maior esperança do Brasil reside na produtividade máxima do potencial dos nossos adolescentes superdotados, assim como você!

Ao educador, cabe oferecer-lhes alternativas de apoio psicológico para uma inclusão efetiva na sociedade, em constante mudança e com forças desafiadoras, que os colocam em circunstâncias muitas vezes ameaçadoras e de alto risco: violência, drogas, consumismo...

Queremos compartilhar as suas inquietações, dúvidas, aflições...

Pretendemos discutir sobre as suas motivações e expectativas...

Desejamos pesquisar alternativas para orientar o seu autoconhecimento e o autoconceito necessários e fundamentais na construção do seu Projeto de Vida.

Você tem a consciência de que é “especial” e “diferente” num mundo massificado que privilegia uma normalidade medíocre e sufocante.

Queremos compartilhar seus sonhos e esperanças, mas também seus medos e sofrimentos, vivenciados ao longo da sua história de vida. Para isso vou tentar me colocar no seu lugar, com compreensão, respeito, amor e aceitação incondicional.

### **O que é o programa “Construindo o caminho?”**

É um atendimento psicológico e educacional dividido em 10 Módulos sequenciais, com reflexões, tarefas e exercícios lúdicos abordando temas sobre Autoconhecimento, Características de Personalidade e Estilos e Tomada de Decisões, Conhecimento de Cursos e Profissões, com técnicas psicodramáticas como solilóquios.

- Você mutante – “Qual o bicho que gostaria de ser”...

Por quê?

Se você fosse outra pessoa seria amigo de você? Por quê?

Se você fosse outra pessoa escolheria você como namorado (a)? Entrevistas simuladas com profissionais.

Salto no futuro –

“Pense e imagine-se no futuro daqui a 5 anos”

Daqui a 10 anos?

“O que você deverá estar fazendo...”

### **Qual é o objetivo?**

O programa “Construindo o caminho” pretende propor uma reflexão para desenvolver o autoconhecimento e o autoconceito e conduzir o emocional e o espiritual na prospecção do seu Projeto de Vida.

### **Como se desenvolve?**

**Os 10 módulos estão divididos em três momentos da trajetória existencial**

#### **Primeiro momento:**

A história da vida infantil até a adolescência no micro, o exo e o meso sistemas, com vivência de hábitos e valores familiares e traços do perfil de personalidade;

#### **Segundo momento**

A prospecção da vida no macro sistema com exercícios, tarefas e estratégias sobre o desenvolvimento das suas potencialidades no futuro.

#### **Terceiro momento**

Elaboração do Projeto de Vida com conhecimentos das diversas áreas do saber, do mundo das profissões e do trabalho. Discussão em grupo e avaliação do processo.

Reuniões de dinâmica de grupo – Estão previstas reuniões semanais de maio a dezembro de 2008.

Os Módulos enfocam o autoconhecimento e o autoconceito, o conhecimento dos cursos e profissões, como preparação para a elaboração do Projeto de Vida, tendo como fundamentos teóricos:

- A Psicologia Positiva e a resiliência individual e familiar focadas nas potencialidades saudáveis do sujeito e na unidade funcional da família;
- A Visão sistêmica e ecológica de Bronfenbrenner - micro, exo, meso e macro sistemas;
  - Investimento do desenvolvimento da autoestima;
  - O respeito das configurações e constelações familiares, papéis de interação, padrões de comunicação, princípios, papéis de interação, padrões de comunicação, princípios, crenças e valores;
  - Treino na capacidade para lidar com situações de estresse interno e externo e superar conflitos e adversidades;
  - Enfoque na unidade funcional da família de forma que todos os seus membros fortaleçam os seus laços.

Alguns diferenciais do “Programa Construindo o Caminho”:

- O Projeto de Vida é construído com o jovem e não para o jovem;
- Os desenvolvimentos dos módulos propõem reflexões, tarefas, pesquisas, exercícios desafiantes num enfoque lúdico e prazeroso;
- A filosofia formativa fundamenta-se no movimento denominado Protagonismo Juvenil;
- Incentivo ao treino do livre arbítrio respeitando a diversidade cultural, paradigmas e contingências;
- Crença de que os adolescentes não são mais crianças, mas ainda não são adultos. Isso não significa que têm que ficar “esperando” que as coisas

aconteçam: O adolescente não tem que esperar para ser. Ele já é... Em evolução continuada...

### Os temas

Módulo I - Autoconhecimento: iniciando uma viagem ao seu universo interior - pequenos passos - avaliação inicial de qualidades

Módulo II – Eu vivo em grupo: “às vezes sou grão, às vezes sou monte...” Formação de hábitos: importância - Crenças e paradigmas pessoais e familiares.

Módulo III - Compreendendo o outro: empatia - resiliência.

Módulo IV – A identidade e os hábitos, princípios e valores: eles nos ajudam ou nos destroem – crenças e paradigmas sobre a vida.

Módulo V – Investindo na autoestima: a lei do espelhamento, parcerias e mentores e o investimento em si mesmo;

Módulo VI – Torne-se um agente de mudança: o livre arbítrio e a aprendizagem com os erros;

Módulo VII – A trajetória da biografia do herói, tarefas e provas da história de vida: sentido e significado – “porque quem tece a sua história de vida é você...”;

Módulo VIII – O chamado para a aventura do futuro: conhecendo os cursos e as famílias profissionais;

Módulo IX - Planejando o futuro: cruzando o limiar do desconhecido – administre riscos e desafios e aceite parcerias e ajuda de guias e mentores - A carreira profissional em prospecção: diferencie sonhos e metas;

Módulo X - Sua vida daqui a cinco anos... 10 anos... “Como será, e aonde você vai estar?...”

Elaboração prospectiva do Projeto de Vida - Construção individual - Buscando Caminhos - o autoconhecimento do adolescente como protagonista na prospecção do seu Projeto de Vida, reunindo o intelectual, o cognitivo, o afetivo, o emocional e o espiritual.

Curitiba, maio a dezembro de 2008.



Gilka Borges Correia  
CRP-08-0755

Contatos

Residência:

Rua Marechal Hermes, 946 – AP. 602

CEP 80.530-230

Centro Cívico – Curitiba – PR – Brasil

Email – [gilka.correia@gmail.com](mailto:gilka.correia@gmail.com)

Telefax: (041) 3352-5107

Telefone: (041) 3352-4484