

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**AS INTERAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-
EMOCIONAL DO INDIVÍDUO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A QUESTÃO DO ASSINCRONISMO**

CURITIBA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI

**AS INTERAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-
EMOCIONAL DO INDIVÍDUO COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A QUESTÃO DO ASSINCRONISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação, Área de Concentração: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana.

Coorientadora: Profa. Dra. Angela M. Rodrigues Virgolim.

CURITIBA
2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sakaguti, Paula Mitsuyo Yamasaki

As interações familiares no desenvolvimento afetivo- emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo / Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti – Curitiba, 2017. 304 f.; 29 cm.

Orientadora: Helga Loos-Sant'Ana
Coorientadora: Angela M. Rodrigues Virgolim
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

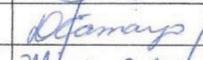
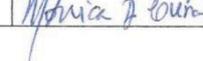
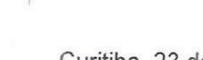
1. Habilidades sociais - Superdotados. 2. Cognição – Educação.
3. Afetividade - Aprendizagem. 4. Assincronismo - Educação. I. Título.

CDD 370.152

PARECER

Defesa de Tese de Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Helga Loos-Sant'Ana, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Carvalho da Veiga, Prof.^a Dr.^a Neyre Correia da Silva, Prof.^a Dr.^a Denise de Camargo, Prof.^a Dr.^a Mônica Dorrenbach Luna, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "AS INTERAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A QUESTÃO DO ASSINCRONISMO".

Procedida a arguição, 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
Prof. ^a Dr. ^a Helga Loos-Sant'Ana		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Elizabeth Carvalho da Veiga		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Neyre Correia da Silva		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Denise de Camargo		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Mônica Dorrenbach Luna		APROVADA

Curitiba, 23 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216



AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, alicerce e sentido da vida.

À minha professora orientadora Helga Loos-Sant'Ana, gratidão pela oportunidade de ingresso e participação em seu grupo de pesquisa. Suas valiosas orientações permitiram que este momento de partilha e socialização se tornasse realidade.

À Angela M. Rodrigues Virgolim, minha professora coorientadora, pela presença constante com sugestões, reflexões e correções. Sua delicadeza, humildade, bom humor e generosidade; para mim, uma grande lição que levo para a minha vida.

Ao Grupo de Estudos do STAA que me acompanhou no crescimento e aprendizado desta meta-teoria, em especial, Karina Paludo e Maria Eunice Oliveira, pelo apoio recebido nos momentos mais cruciais da pesquisa. Agradeço também ao Professor René Sant'Ana-Loos pelas discussões e ensinamentos que permitiram “beber na fonte” da Afetividade Ampliada.

Ao PPGE UFPR, em especial aos professores, equipe da secretaria e funcionários, pelo trabalho que desenvolvem, que fez (e continua fazendo) a diferença no nosso caminhar acadêmico!

Às Professoras da Banca de Qualificação e Defesa, membros titulares e suplentes, estimadas Denise de Camargo, Elizabeth Carvalho da Veiga, Monica Dorrenbach Luna, Neyre Correia da Silva, Maria Augusta Bolsanello, e Laura Ceretta Moreira pelas inúmeras contribuições que enriqueceram esta produção e pela participação em minha caminhada enquanto pesquisadora. Eterna gratidão a vocês.

Às equipes dos CMAEs (Centros Municipais de Atendimento Especializado) do Centro, Portão e Pinheirinho que abriram as portas para que esta pesquisa pudesse acontecer. Agradeço as Diretoras, Funcionárias e Professoras pelo carinho, disponibilidade e apoio em todos os momentos da coleta de dados.

À Leila Márcia da Silva, pela sua amizade e incansável apoio dado com as tecnologias.

Às caras famílias participantes – mães, pais e alunos – que doaram seu tempo e contribuíram para que esta pesquisa fosse possível. Sou muito grata aos familiares de Giovana e Roberto Carlos (irmãos), Aquiles e Hércules (irmãos), Marcos, Bianca, Guilherme, Cirilo, Mateus, Diego, Ariel, Leo, Emanuel, Alexandre e Li, aqui representados por seus nomes fictícios. Agradeço também a todos os alunos que responderam ao questionário que integrou o primeiro momento desta pesquisa.

Aos meus preciosos filhos Breno e Mateus. Como me fez bem a compreensão que tiveram e os gestos de carinho, principalmente na etapa final desta produção: o copo de água que refrescava o calor das ideias; o abraço seguido de “como é que está indo?”; o cobertor para cobrir minhas pernas; o pronto atendimento durante os panes e “*surtos do computador*”; por tudo isto e muito mais, o meu amor e gratidão.

Ao meu marido, companheiro e parceiro, Geraldo Tooru, que, com muita paciência e amor me acompanhou e amparou na trajetória desafiante desta tese, porque acredita nos meus sonhos.

Aos meus irmãos Sérgio Hisashi, Masashi e Sayuri, meu pai Mario, são tudo para mim; o amor incondicional que nos une me faz feliz e segura. Também à minha cunhada Myrtes, ao compadre Eduardo e meus sobrinhos Gabriel, Tiago e Kenzo (além de sobrinho, meu afilhado) por serem minha grande família.

À minha mãe Yuriko, que continua sendo o nosso porto seguro pela semente que deixou em nós. Construiu a nossa família pelo testemunho de fé e de oração. Guerreira, generosa, alegre, mãe firme, amorosa e protetora. Dentre tantas lições, a expressão “*gambatte*” (se esforce, dê o melhor de si) foi o que me fortaleceu. *Okatian, arigatou*, te amo muito.

“A verdadeira alegria vem da harmonia profunda entre as pessoas, que todos experimentam no seu coração e que nos faz sentir a beleza de estar juntos, de apoiar-se mutuamente no caminho da vida”. Papa Francisco, *Encontro de Famílias*, 2013.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação:** a questão do assincronismo. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa investiga as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e busca contribuir para revisar seu significado no desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reposicionando o papel a família nesta dinâmica. O aporte teórico utilizado foi o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, b, c, d). Foram convidados a participar da pesquisa 100 (cem) alunos formalmente identificados que frequentam as Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Destes, 58 alunos participaram da triagem no primeiro momento da pesquisa, e 15 alunos com suas respectivas famílias (compondo 13 famílias; pois dois alunos têm irmãos que frequentam o atendimento) compuseram o grupo na segunda etapa do trabalho. Após análise qualitativa dos dados – coletados por: Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF para crianças e adolescentes e EQIF para pais), Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP), Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (ERCA), Entrevista Semiestruturada, Sessão de Desenho-Estória, Grupo de Discussão Orientada – observou-se que as famílias com interações qualitativamente positivas, em relação a seus filhos: (a) estabelecem diálogos com comunicação positiva; (b) não utilizam punição física; (c) os filhos demonstram autoaceitação; (d) os filhos demonstram atributos de desenvolvimento de resiliência com forte controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional, indicando não-vulnerabilidade; (e) os pais destacam qualidades e valores relacionais quando se referem a suas famílias: “família sendo tudo”, “sentido da vida”, “bênção”, “confiança”, “porto seguro”, “união”, “compartilhar mesmas ideias, valores e exemplos”, “família sendo um grupo de pessoas, não necessariamente do mesmo sangue”; (f) os filhos identificam as famílias como apoio e envolvimento; (g) dentre as características comuns na família, foram descritas: solidariedade, integração, “brabeza”, agitação, ansiedade. Apresentam também dificuldades em lidar com a superdotação dos filhos nos seguintes aspectos: reações psicossomáticas, enfrentamento pela argumentação, desobediência dos filhos, elevado autoconceito do filho, percepção de um lado negativo em ser bondoso. Em relação às famílias com interações qualitativamente inconsistentes (ou precárias), os resultados mostraram que: (a) apresentam falhas na comunicação e diálogos negativos; (b) utilizam punição física; (c) os filhos demonstram autoaceitação; (d) os filhos demonstram atributos de desenvolvimento de resiliência com controle mediano, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional, indicando a não-vulnerabilidade;

(e) os pais destacam qualidades e valores relacionais quando se referem a suas famílias: “família sendo tudo”, “convivência”, “é a base”, “motivação”, “união”, “respeito pela nova configuração familiar”; (f) os filhos relatam conflitos relativos a estar/ficar juntos; (g) dentre as características comuns na família, foram descritas: isolamento, responsabilidade, busca do aprendizado, teimosia. Também apresentam dificuldades em lidar com a superdotação dos filhos, desta vez nos seguintes aspectos: comunicação negativa com os filhos, descontrole emocional da mãe, retraimento do filho para falar o que sente, superdotação é vista pela mãe como algo ruim, a superdotação é um peso para o filho, esquecimento, distração, super-sensibilidade psicomotora do filho, alta expectativa da mãe, preconceito da sociedade, impacto da descoberta de outras necessidades educacionais especiais, necessidade de maior participação do pai na educação, relacionamento com as filhas. A literatura da área apresenta o conceito de *assincronismo* como uma das características inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos superdotados. Contrariamente a isso, confirma-se, com base na análise teórica e nos resultados da pesquisa empírica aqui empreendidos, que o *assincronismo* é um fenômeno interacional; logo, não está no indivíduo, mas nas relações disfuncionais dele com a família. Conclui-se que o *assincronismo* origina-se na falta de alteridade nas relações, que tratam o indivíduo como vulnerável, desajustado ou problemático. Em famílias com interações qualitativamente positivas – onde predominam indicadores de relações positivas, harmônicas, estáveis, plenas de confiança e manifestações de alteridade – preponderam o reconhecimento da heterogeneidade, das diferenças que constituem este grupo e, sobretudo, da validação dos sentimentos dos filhos.

Palavras-Chave: Altas Habilidades/Superdotação; Desenvolvimento afetivo-emocional; Assincronismo; Sistema Teórico da Afetividade Ampliada.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo.** Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ABSTRACT

The present research investigates the epistemological basis of the concept of *asynchronism* and attempts to contribute for the revision of its interpretation in the affective emotional and cognitive development of gifted individuals rearranging the role of the family in these dynamics. The theoretical framework used in the research was the Theoretical System of Expanded Affectivity – TSEA (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a, b, c, d). A hundred students formally identified that attend to resource rooms for gifted in the educational system of the city of Curitiba were invited to participate in this study. Fifty-eight students participated in the first part of the study, and fifteen students with their families (composing thirteen families in total because two students have siblings that attend to resource rooms) composed the group in the second part. After the qualitative analysis of the data collected from the Family Interaction Quality Scales (EQIF – Child and Parent Versions), Psychological Well-Being Scale (PWBS), Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA), Semi-structured Interview, Session of Drawing-Story, Oriented Discussion Group – it was perceived that families with qualitative positive interactions: (a) establish dialogues with positive communication; (b) do not inflict physical punishment; (c) children show self-acceptance; (d) children show characteristics of great resilience, remarkable ability to interact with others and low emotional vulnerability; (e) parents focus on qualities and sentimental values when they refer to their families: “family is everything”, “reason of life”, “blessing”, “trust”, “safe harbor”, “union”, “sharing the same ideas, principles and examples”, “family as a group of people not necessarily blood-related”; (f) children report conflicts related to be and stay together; (g) The common characteristics shared by families that were identified: isolation, responsibility, search for learning, stubbornness. They also demonstrate difficulties in facing their children giftedness in the following aspects: negative communication with them, emotional unrest of mothers, children’s retreat in speaking what they feel, giftedness is a burden for their child, forgetfulness, distraction, psychomotor high sensitivity, motherly high expectations, social prejudice, impact in the discovering of other special educational necessities, need of a paternal higher participation in the children’s education, difficult relationship with their daughters. The literature of the field presents the concept of asynchronism as one of the inherent characteristics of the development of gifted individuals. Contrarily to this, it is attested based on the theoretical analysis and the results of this study that the asynchronism is an interactional phenomenon, thus, it is not present in the individual but in their dysfunctional relationship with their family. It is concluded that the asynchronism is originated by the lack of modification in relations that treat the individual as vulnerable, misfit or

problematic. In families with qualitative positive interactions – where indicators of positive, harmonic, stable, trusting relations and manifestations of modifications prevail – the recognition of heterogeneity, the differences that constitute the group and, above all, the validation of children's feelings preponderate.

Keywords: Giftedness; affective-emotional development; asynchronism; Theoretical System of Expanded Affectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Célula psíquica em analogia com a célula biológica.....	39
Figura 2: Analogia entre <i>self</i> e <i>identidade</i>	48
Figura 3: Regionais da Cidade de Curitiba.....	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção dos filhos sobre a comunicação positiva com seus pais.....	145
Gráfico 2: Percepção dos filhos sobre o clima conjugal positivo.....	146
Gráfico 3: Percepção dos filhos sobre punição física.....	147
Gráfico 4: Percepção dos filhos sobre comunicação negativa.....	148
Gráfico 5: Percepção dos filhos sobre clima conjugal negativo.....	149
Gráfico 6: Percepção dos filhos e pais sobre punição física.....	163
Gráfico 7: Percepção dos filhos e mães sobre punição física.....	164
Gráfico 8: Percepção do clima conjugal negativo entre os casais.....	165
Gráfico 9: Percepção dos filhos sobre clima conjugal negativo dos pais.....	166
Gráfico 10: Percepção da comunicação negativa entre mães e filhos.....	167
Gráfico 11: Percepção da comunicação negativa entre pais e filhos.....	168
Gráfico 12: Percepção de comunicação positiva entre mães e filhos.....	169
Gráfico 13: Percepção de comunicação positiva entre pais e filhos.....	170
Gráfico 14: Escala de resiliência para crianças e adolescentes.....	180
Gráfico 15: Representação da família com interações qualitativamente positivas.....	234
Gráfico 16: Representação da família com interações qualitativamente inconsistentes.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das Dimensões da Célula Psíquica, conforme o STAA	42
Quadro 2: Gênero e superdotação	97
Quadro 3: Características que diferenciam uma criança superdotada de outra criança.....	100
Quadro 4: Desenvolvimento Multiníveis de Dabrowski, categorizado por valores, sentimentos em relação ao si mesmo e sentimento com relação aos outros	125
Quadro 5: Locais de realização da pesquisa	132
Quadro 6: Alunos participantes da primeira etapa	135
Quadro 7: Participantes da segunda etapa	136
Quadro 8: Classificação dos filhos com relação às seis dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico.....	172
Quadro 9: Classificação da disposição dos itens da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes	178
Quadro 10: Classificação da pontuação na Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes	178
Quadro 11: Resultados da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes	179
Quadro 12: Categorias de análise.....	184
Quadro 13: Dificuldades dos pais: <i>família superdotada</i>	192
Quadro 14: Famílias participantes do grupo de discussão.....	209
Quadro 15: Animais que representam as famílias.....	209
Quadro 16: Estratégias de resolução de problemas e conflitos.....	213
Quadro 17: Como ser uma família feliz.....	216
Quadro 18: Bairro alagado.....	217
Quadro 19: Foto de Natal.....	218
Quadro 20: Grande torta.....	219
Quadro 21: A pipa fugitiva.....	220
Quadro 22: História antiga.....	220
Quadro 23: Os meus gostos de família.....	222
Quadro 24: O inesperado.....	223
Quadro 25: Morreu ou não morreu?.....	224
Quadro 26: Uma menina incomum.....	224
Quadro 27: A fuga da Vic.....	225
Quadro 28: O acidente.....	226
Quadro 29: A história da minha água-vida.....	227
Quadro 30: Mundo assombrado pelos demônios.....	228
Quadro 31: Síntese dos resultados.....	230

LISTA DE ABREVIATURAS

AH/S – Altas Habilidades/Superdotação

CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado

NRE – Núcleo Regional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SME – Secretaria Municipal de Educação

STAA – Sistema Teórico da Afetividade Ampliada

SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 ABORDAGEM AO PROBLEMA	19
1.3 PRESSUPOSTOS E TESE	22
1.4 OBJETIVOS	23
1.5 INTRODUÇÃO	24
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA)	29
2.1.1 Identidade Superdotada (Dimensão Configurativa)	43
2.1.2 Self (Dimensão Recursiva)	44
2.1.2.1 <i>Self e Identidade</i>	47
2.1.2.2 Alguns <i>flashes</i> sobre <i>self</i> -identidade e altas habilidades/ superdotação	49
2.1.3 Alteridade (Dimensão Moduladora)	52
2.1.4 Resiliência Ampliada (Dimensão Criativa e Ampliada)	57
2.1.5 Verdadeiro Eu (Dimensão Filogenética e Universalizante)	64
2.2 INTELIGÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	65
2.2.1 Inteligência e STAA: algumas articulações	71
2.3 CONCEPÇÃO SUPERDOTAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI	73
2.4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	77
2.4.1 Aspectos legais	77
2.4.2 Atendimento Educacional Especializado	79
2.5 FAMÍLIA	87
2.5.1 Família na Sociedade Atual	87
2.5.2 Família e Altas Habilidades/Superdotação	92
2.6 ASSINCRONISMO NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	108
2.6.1 Construção do conceito de assincronismo: concepções clássicas	110
2.6.2 Desenvolvimento emocional nas altas habilidades/ superdotação: Teoria da Desintegração Positiva	118
3 – MÉTODO	129
3.1 CONTEXTO	131
3.1.1 Local de realização da pesquisa	131
3.1.2 Demonstrativo da existência de infraestrutura	133
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	134
3.2.1 Recrutamento dos participantes da pesquisa	134
3.2.2 Informações relativas aos participantes	134
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	138
3.3.1 Instrumentos quantitativos	138
3.3.2 Instrumentos qualitativos	139
3.4 EMPREGO DOS INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS	140
4 – APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	143

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA	143
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA	150
4.2.1 Perfil das famílias com interações qualitativamente positivas.....	150
4.2.2 Perfil das famílias com interações qualitativamente inconsistentes.....	155
4.2.3 Perfil da família com irmãos identificados	162
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS COM OS INSTRUMENTOS QUANTITATIVOS.....	163
4.3.1 Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF.....	163
4.3.2 Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP.....	170
4.3.3 Escala de Resiliência para crianças e adolescentes – ERCA.....	176
4.4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS COM OS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS	183
4.4.1 Entrevista Semiestruturada com os Pais.....	185
4.4.1.1 Percepção de sua Família: a <i>Família Superdotada</i> (dimensões configurativa e recursiva).....	185
4.4.1.2 Indicadores de Resiliência na <i>Família Superdotada</i> (dimensão criativa).....	191
4.4.1.3 Indicadores de Alteridade na <i>Família Superdotada</i> (dimensão moduladora).....	205
4.4.2 Grupo de discussão orientada – construção do brasão familiar.....	208
4.4.3 Sessão de Desenho-Estória.....	215
4.4.3.1 Descrição da atividade.....	216
4.5 IDENTIDADE, <i>SELF</i> , RESILIÊNCIA E ALTERIDADE DA <i>FAMÍLIA SUPERDOTADA</i>	229
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	241
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICES.....	267
ANEXOS	279

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse renovado pelo estudo e pela compreensão da família e seu desenvolvimento é marcado pelo avanço das investigações nas últimas décadas do século XX, constituindo-se em objeto de aprofundamento por parte de pesquisadores em áreas como a Educação, a Psicologia e o Direito.

Desde aspectos cotidianos sobre os cuidados e necessidades especiais da criança, aos fatores imbricados nas relações parentais e conjugais, os lares contemporâneos vivenciam com maior intensidade o processo de ajustamento às atuais mudanças sociais, científicas, artísticas e tecnológicas – tentando não perder, no entanto, sua essência enquanto “porto seguro”. Ou seja, esta diversidade faz com que a família, de acordo com Costa Moreira, Bedran e Dojas Carellos (2011, p.164), passe por uma contínua “reinvenção de si mesma, embora persista como o centro de referência para a delimitação da subjetividade e também como alvo prioritário de cuidado das políticas públicas”.

Para Novaes (2008), a família do século XXI é delineada por características próprias, formada a partir de toda uma gama de configurações, estilos de vida, papéis sociais, condições físicas, econômicas, ambientais, dentre outras, onde acontecem conflitos, desordens, desequilíbrios, busca de alternativas e formas de interação para lidar com a parentalidade e conjugalidade.

Assim sendo, entrelaçadas pelas novas concepções de infância, adolescência e família, há padrões de interação específicos que se delineiam na família, sobretudo quando há entre seus membros uma pessoa que chama a atenção pela condição de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Nesta interação, é óbvio que pais e filhos se afetam mutuamente e, concordando com Winner (1998), Aspesi (2003) e Chagas (2008), o relacionamento é uma via de mão dupla, sendo que as peculiaridades desta condição de ser influenciarão significativamente toda a dinâmica familiar.

Neste relacionamento, tanto o filho, com suas características peculiares à superdotação é afetado pelos sentimentos, crenças e valores de seus pais, quanto a própria organização familiar é influenciada pelas demandas

específicas apresentadas pelo mesmo (SOLOW, 2001). Isso porque, conforme pontua Silverman, para a pessoa superdotada, “tudo é demais: sensível demais, intensa demais, motivada demais, honesta demais, idealista demais, moral demais, perfeccionista demais, demais para as outras pessoas!” (VIRGOLIM, 2016, trad. livre, p.3).

Winner (1998) constatou que a precocidade, a criatividade e a “fúria” por aprender são fatores muito presentes em crianças superdotadas e são vivenciados nas interações que pais e filhos estabelecem.

Diante destes fatores observados no desenvolvimento infantil, os estudos clássicos sobre o desenvolvimento socioemocional e a superdotação apontam com frequência uma característica que parece ser comum às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: o *assincronismo*, isto é, o descompasso entre os níveis cognitivo e socioemocional que tende a ocasionar desajustes no transcurso do desenvolvimento.

1.2 ABORDAGEM AO PROBLEMA

É reconhecido que as Altas Habilidades/Superdotação se constituem uma condição na qual se estabelece uma via de mão dupla, em que pais e filhos mutuamente influenciam toda a dinâmica da organização familiar (ASPESI, 2003; CHAGAS, 2008; WINNER, 1998), as características individuais e as práticas parentais associadas ao desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação (ASPESI, 2007, GAMA, 2007; SILVA, FLEITH, 2008). Também afetam o conceito de precocidade (ALONSO, 2006; BENITO MATE, 1996; 2000) e, principalmente, os aspectos denominados assincronicos/dissincronicos tratados pela literatura da área (TERRASIER, 1994; SILVERMAN, 1997, 2002, 2005; FREITAS; PÉREZ, 2012; SMUTNY, 2011; TOLAN; PIECHOWSKI, 2013) que, supostamente, delineiam o desenvolvimento psicológico das pessoas superdotadas.

Embora se possam destacar avanços nas investigações em educação especial no contexto brasileiro referente à área, concorda-se com Chagas (2008) ao observar lacunas no entendimento desta dinâmica de desenvolvimento que ainda precisam ser supridas e, em particular, nos estudos das interações familiares.

O conhecimento anterior da autora da presente pesquisa, advindo do contato com famílias de indivíduos com AH/S nos programas de atendimento educacional especializado, e os relatos de pais corroboram estudos (ASPESI, 2003; CHAGAS, 2008; LANDAU, 2002; WEBB et al, 2007; SILVERMANN, 2007; SAKAGUTI, BOLSANELLO, 2013, TITON, SAKAGUTI, 2012) sobre as expectativas e dificuldades dos pais em lidarem com as demandas e peculiaridades apresentadas por seus filhos superdotados.

Estudos pregressos investigam a percepção de família e dos papéis de mãe e pai, importância da família no desenvolvimento afetivo-emocional do superdotado, como lidar com as dificuldades, expectativas e sentimentos dos pais e familiares em relação ao potencial superior (ASPESI, 2003; CHAGAS, 2008; SILVERMAN; MILLER, 2009). No entanto, ainda se sabe muito pouco sobre como a qualidade das interações familiares exerce influência e quais padrões podem gerar indicadores de promoção de desajustes que sugerem o fenômeno conhecido como assincronismo.

É importante chamar a atenção para as dificuldades da família, da escola e da sociedade, em geral, em reconhecer, lidar e interpretar as manifestações e “reações” de indivíduos superdotados, por estarem imersos numa cultura permeada de mitos que nega a legitimidade da superdotação; cultura que ainda cultiva ideias, como aquelas sustentadas por Platão, por exemplo, que “a alma (ou mente) e o corpo têm naturezas distintas” (VIRGOLIM, 2014, p.23). Sob este ponto de vista, interpretam-se as diferenças e as peculiaridades próprias do desenvolvimento humano de modo bipartido e fragmentado.

Aspesi (2007) ressalta que a suscetibilidade da pessoa ao se desenvolver harmoniosamente está atrelada à qualidade das interações familiares. Sabemos também que o desenvolvimento intelectual e o emocional, quando não equiparados, podem provocar o desajustamento do indivíduo. No entanto, pode-se questionar: em que medida este suposto desajustamento é de fato um “problema” do superdotado ou é resultado da falta de qualidade nas interações que se estabelecem entre ele e as demais pessoas ao seu redor?

Uma das peculiaridades no desenvolvimento da criança superdotada, bastante discutida na literatura, refere-se à falta de sincronização entre a capacidade intelectual, que se desenvolve rapidamente, e outros aspectos do

desenvolvimento que podem evoluir mais vagarosamente. Terrasier (1994) chamou esta peculiaridade de dissincronia e, em anos recentes, Silverman (1997, 2002) retoma o conceito como assincronia.

A disparidade entre idade cronológica e intelectual é apresentada, muitas vezes, pela comparação dos comportamentos manifestados, como o de uma criança de cinco anos com inteligência de dez, que apresenta um elevado distanciamento entre suas necessidades intelectuais em relação aos pares de sua idade. Contudo, defende-se aqui que isto não precisa implicar, necessariamente, em um descompasso com o âmbito afetivo-emocional conforme frequentemente defendido pela literatura da área (EXTREMIANA, 2000; FREITAS E PÉREZ, 2012; NEVILLE, PIECHOWSKI E TOLAN, 2012; TERRASIER, 1994, 1996, 2005), questionando-se, aqui, estas e outras situações de assincronia manifestadas como um fenômeno naturalizante do desenvolvimento das crianças superdotadas. Acredita-se, também, que esta tendência não pode ser atribuída a todas as pessoas com AH/S, uma vez que é necessário considerar a heterogeneidade deste grupo e buscar uma visão integradora das interações e do contexto social, histórico e cultural no qual o superdotado está inserido.

No entanto se, inversamente, tomarmos como pressuposto que os aspectos cognitivos e afetivo-emocionais são interdependentes e indissociáveis, e que não podem, portanto, trabalhar em descompasso, é possível inferir que as interações familiares que envolvem a condição de superdotação ajudem a criar a “ilusão” do assincronismo? E, ainda, como se desenvolvem a resiliência e a alteridade neste contexto? Diante do explanado, buscou-se, nos pressupostos teórico-metodológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, explorar o real sentido do conceito de *interação*, sem perder de vista, contudo, a subjetividade do indivíduo.

Neste sentido, no atual trabalho, chama-se a atenção para a forma dicotômica com que é comumente explorada a questão do desenvolvimento afetivo-emocional no indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Sobre esta dicotomia, Landau (2002), renomada pesquisadora da área, salienta que, por muito tempo os estudos da psique humana foram vistos e analisados de forma fragmentada e separados em diferentes categorias.

Corre-se, assim, o risco de perder o pertencimento do todo ao enxergar apenas uma das partes da realidade e não compreender a influência que os fatores históricos, culturais, ambientais, de personalidade e motivacionais, por exemplo, têm uns sobre os outros. E, muitas vezes, a cultura acadêmica nos ensina a enxergar e interpretar a vida de modo separado, não observando adequadamente as interações entre as diferentes e diversas confluências que compõem o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Esta fragmentação contraria a visão da realidade de forma integradora.

Concorda-se com Paludo, Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014) ao salientarem que tal desajustamento pode, mais uma vez, dizer respeito não ao indivíduo com a *identidade superdotado*, mas ao significado e sentido das interações que o rodeiam. Este termo *identidade superdotado* foi cunhado pelos mencionados autores para se referirem à condição de superdotação dos indivíduos com AH/S.

Nesta perspectiva, entende-se que não é pelo fato da condição de ser (ou não ser) superdotada que este “assincronismo” irá emergir nos superdotados. Acredita-se que esta particularidade no desenvolvimento aparece da dificuldade na qualidade e entropia nas interações que vivenciam. No presente estudo será utilizada a expressão *família superdotada* para caracterizar a identidade da família que apresenta, entre seus membros, pelo menos um indivíduo superdotado, vivenciando as demandas desta condição e, conseqüentemente, desta necessidade educacional especial.

Tendo em vista tais reflexões, pretende-se perscrutar a qualidade das interações (afetividade) que acontece na família do indivíduo superdotado, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão desta dinâmica de desenvolvimento. Parte-se da seguinte indagação:

Pode a dinâmica das interações familiares ajudar a explicar o denominado “assincronismo” no indivíduo superdotado?

1.3 PRESSUPOSTOS E TESE

As hipóteses, assumidas no presente trabalho, estão estabelecidas nos seguintes pressupostos:

- O conceito de *assincronismo* apresentado pela literatura da área como uma das características no desenvolvimento dos indivíduos superdotados necessita ser questionado e, eventualmente, revisto;
- O modo como os membros de uma família lidam com a condição de superdotação, bem como demais pessoas de referência para a criança/adolescente superdotado (professores e pares, por exemplo), pode ajudar a justificar eventuais manifestações do denominado *assincronismo*;
- Os fundamentos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), por meio das categorias *identidade* (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), resiliência (dimensão criativa e ampliadora), alteridade (dimensão moduladora) e *verdadeiro eu* (dimensão filogenética e universalizante) da Célula Psíquica podem ser utilizados para analisar e fornecer explicações para o desenvolvimento afetivo-emocional da família com características próprias às peculiaridades da condição de superdotação, a *família superdotada*.

Assim sendo, com base em tais pressupostos e nas reflexões feitas até aqui, configura-se o problema de pesquisa a partir da seguinte indagação: *Pode a dinâmica das interações familiares ajudar a explicar o denominado “assincronismo” no indivíduo superdotado?*

Esta pergunta enuncia implicitamente a tese de que o eventual assincronismo apresentado por indivíduos superdotados pode ser explicado, não simplesmente como inerente à condição de superdotação, mas por meio da dinâmica interacional que se estabelece no ambiente em que estes indivíduos estão inseridos e que ajuda a definir os rumos de seu desenvolvimento, entre elas o contexto familiar. Advoga-se assim, a necessidade de abordar o desenvolvimento afetivo-emocional na família do indivíduo superdotado numa perspectiva mais ampliada e integradora, sem dicotomias e dualismos. Esta tese, tal como formulada, pode contribuir para a revisão do conceito de assincronismo utilizado na área de Altas Habilidades/Superdotação.

1.4 OBJETIVOS

O estudo em questão tem como objetivo geral investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e apresentar dados empíricos que possam contribuir para a revisão de seu significado no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reposicionando o papel da família nesta dinâmica.

São objetivos específicos:

- Pesquisar as interações familiares, tendo como base, principalmente, algumas das categorias conceituais propostas pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, no prelo);
- Investigar indicadores de como a dinâmica das interações familiares afeta a construção do *self* e o desenvolvimento da resiliência, caracterizando assim a identidade da “*família superdotada*”;
- Avaliar o nível de satisfação pessoal de indivíduos superdotados e a percepção da qualidade das interações na família;
- Recuperar o conceito de assincronismo tal como apresentado na literatura;
- Apontar algumas das condições interacionais na família que propiciam a manifestação do assincronismo nas crianças com altas habilidades/superdotação;
- Contribuir, com base nas análises realizadas, para a revisão do conceito de assincronismo utilizado na literatura da área de Altas Habilidades/Superdotação, conforme proposto pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo).

1.5 INTRODUÇÃO

Pessoas que chamaram a atenção e se destacaram por suas produções criativas e destacadas sempre existiram na história da humanidade. O registro das realizações deixadas por ancestrais inteligentes e criativos pode ser mapeado, por exemplo, por meio de achados arqueológicos. As ferramentas, a produção do fogo, a fala social, a escrita, dentre outros instrumentos usados ao longo da história humana, garantiram ao homem muito mais do que possibilidades de

sobrevivência. Forneceram uma variedade de estratégias para seus esforços de adaptação e resolução de problemas, tornando-o capaz de atuar, sobretudo, nas relações internas e funcionais de seu cérebro. O homem é essencialmente social, e com seus pares expressa e compartilha o conhecimento transmitido culturalmente (VYGOTSKY, 1989).

A partir destas descobertas que foram produzidas por alguns homens, outros perpetuaram a funcionalidade das mesmas. Os registros das produções humanas permitem assim, identificar a manifestação social da inteligência humana, do talento e das habilidades especiais.

Para Vygotsky (1989), o processo de humanização acontece na interação que o sujeito estabelece como o “outro” e se constitui como pessoa. É por meio da cultura que o indivíduo se conhece e é reconhecido, desenvolve-se e manifesta sua inteligência. Sua capacidade transformadora e criadora permite modificar o curso de seu desenvolvimento.

E neste processo de evolução alguns indivíduos despertaram estranheza ou admiração por suas ideias e produções, ora consideradas inventivas e inovadoras, ora inadequadas e incompreendidas para aquele momento histórico (VIRGOLIM, 2014a). Nem sempre o superdotado foi reconhecido, respeitado e valorizado em suas diferenças e peculiaridades enquanto ser singular e, ao mesmo tempo, social.

Assim sendo, a representação daqueles que marcaram presença (ou não) por suas produções criativas e produtivas foi, ao longo da história, sendo permeada por crenças e modelos que a sociedade desenvolveu sobre esta população, numa perspectiva que tende a ser dualista e determinista. Isto pode ser observado, por exemplo, na definição de superdotação como abrangendo um desenvolvimento assincrônico (SILVERMAN, 1997, 2002, 2009, 2013).

O denominado *assincronismo*, que será adiante tratado em detalhes, mas que por ora pode ser entendido como uma disparidade entre os níveis cognitivo e afetivo-emocional no curso de desenvolvimento, vem sendo perpetuado na área da superdotação enquanto uma característica do indivíduo superdotado, um fenômeno inerente à condição de superdotação. Defende-se, aqui, com base nos argumentos de Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013 a, b, c, d, no prelo), que tal pressuposto pode ser revisto, uma vez que assumir a existência *per se* de um assincronismo entre os âmbitos cognitivo e afetivo-emocional da pessoa com Altas

Habilidades/Superdotação (AH/S) pode ofuscar a real compreensão dos fenômenos que estejam, de fato, em questão.

Toma-se em consideração a consciência de que os superdotados possuem um funcionamento que difere qualitativamente da norma vigente e que a concepção normalizadora decorre muito mais de critérios biologizantes e deterministas na abordagem à suas demandas emocionais-afetivas e à questões interacionais, posto que não explicitam – apesar de reconhecerem sua importância – os diversos e dinâmicos contextos que afetam o desenvolvimento do indivíduo superdotado e a *lógica de como este indivíduo é afetado por eles*. Assim sendo, tal condição assincrônica nem deveria ser generalizada para o universo da superdotação.

De acordo com o recorte elegido neste trabalho, pretende-se demonstrar a existência de certas condições de interação presentes em contextos familiares de indivíduos com AH/S e apresentar indicadores de como estas condições podem estar influenciando a manifestação do denominado assincronismo. Conforme a perspectiva aqui assumida, tal conceito deve ser interpretado a partir de uma realidade que situa as pessoas com altas habilidades/superdotação em determinado contexto histórico, social, econômico, repleto de interações concretas e que elas são (como qualquer outra pessoa) produtos e produtoras de tais relações.

A partir de uma orientação mista (qualitativa e quantitativa) em pesquisa, durante a elaboração desta tese realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os temas correlacionados à problemática proposta. A pesquisa para fundamentação teórica aconteceu mediante a consulta de livros e periódicos disponibilizados fisicamente em Bibliotecas Universitárias e no acervo particular de livros e periódicos impressos, como também por meio eletrônico, acessando-se site como da Scientific Electronic Library Online – Scielo; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil [BVS-Psi Brasil]; Institute of Education Sciences – ERIC e publicações em Associações da área de AH/S (Conselho Brasileiro para Superdotação – CONBRASD; National Association for Gifted Children – NAGC).

A pesquisa bibliográfica norteou, principalmente, a elaboração dos capítulos teóricos, contidos nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho. Na sequência, apresenta-se uma breve exposição a respeito da estrutura dos capítulos que constituem e organizam esta tese.

O Capítulo 1 apresenta a pesquisa, procurando situar o leitor quanto à justificativa, o problema, os pressupostos e os objetivos do trabalho.

Em seguida, o Capítulo 2 apresenta a Fundamentação Teórica, iniciando-se pelos pressupostos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), resultado do empenho de dois pesquisadores brasileiros: Helga Loos-Sant'Ana e René Simonato Sant'Ana-Loos, no qual este trabalho está, em suas bases essenciais, fundamentado. Suas críticas ao dualismo e ao primado do pensamento fragmentado e pulverizado da compreensão da realidade motivaram os autores na busca conjunta de uma meta-teoria psicológica para a unificação das perspectivas científicas e de seus métodos de modo integralizado (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a). *A Afetividade Ampliada* defende a tese de que é necessário explorar com maior profundidade o real sentido do conceito de *interação*, sem perder de vista, contudo, a subjetividade do indivíduo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

Na sequência, expõe-se cinco construtos inter-relacionados que explicam o monumental papel das interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação, a saber: a construção histórica das concepções de inteligência; a concepção de superdotação de Joseph Renzulli, a qual norteia o presente trabalho; os aspectos legais e a opção pela terminologia “altas habilidades/superdotação”, bem como suas implicações no atendimento educacional especializado; o estudo da família na sociedade atual e os traços marcantes da família superdotada; e o assincronismo a partir de uma discussão inicial sobre as concepções clássicas que envolvem a construção deste conceito, com o marco teórico das abordagens de Hollingworth, Terman, Vygotsky, Roeper, Terrasier e Silverman a respeito do desenvolvimento assincrônico, seguida do estudo sobre o desenvolvimento afetivo-emocional da criança com altas habilidades/superdotação a partir da Teoria da Desintegração Positiva de Kazimierz Dabrowski, e a visão ampliada e expandida do conceito de assincronismo a partir do STAA.

Deste modo, o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), cujo aparato intelectual configura-se num conjunto de pressupostos que buscam explicar a dialética do *Afetar e Ser Afetado* ou *Dialética da Afetividade*

Ampliada envolvida nas interações dos diversos fenômenos, constitui-se a base, tanto teórica quanto metodológica, apresentada no Capítulo 3, que descreve a metodologia utilizada na realização deste trabalho.

O Capítulo 4 apresenta a discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa à luz das teorias aqui abordadas.

O ineditismo da presente pesquisa é esta forma de olhar a *família superdotada* a partir de um paradigma interacional, ampliando o papel das relações interpessoais, no qual se busca não apenas os fatos e conhecimentos que acercam a figura e o lugar que historicamente ocupam os superdotados, mas com os quais estabelecem relações que delineiam novas perspectivas na compreensão da realidade, conforme postulado pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada. É mais ou menos neste sentido que comenta Landau a respeito das teorias como formas de olhar o mundo:

A raiz da palavra grega “teoria” é a mesma de “teatro”, e tem o significado de “ver ou fazer um espetáculo”. Então, a teoria é basicamente uma forma de *insight*, uma forma de olhar o mundo e não uma forma de conhecimento sobre o que o mundo é. Teorias deveriam ser vistas como modos de olhar o mundo como um todo, em vez de como “conhecimento completamente verdadeiro sobre como as coisas são”. (LANDAU, 2002, p. 212).

Caro leitor, na “coragem de desbravar campos novos, desconhecidos e não mapeados” (LANDAU, 2002, p. 209), seja bem vindo e se sinta um coparticipante no aprendizado do “espetáculo” a seguir.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Interações qualitativamente positivas: base da identidade saudável.

“E Jesus crescia em estatura, em sabedoria e graça, diante de Deus e dos homens”
(Lc 2, 52).

2.1 SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA)

A ciência moderna, ao consagrar a racionalidade hegemônica, colocando em detrimento disso a intuição e outras lógicas não convencionais, costuma lidar de forma fragmentada com a realidade. E assim, “sem uma visão ampla da realidade, não é possível dimensionar adequadamente o sentido das unidades em funcionamento igualmente amplo – por exemplo, dos indivíduos, os seres sociais, organizados em sociedade.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p.69).

Nesta racionalização encontram-se os “[...] problemas de origem da ciência [que] estão relacionados à desdogmatização da verdade” (MORIN, 2005, p.146), aos enviesamentos e “ideias autojustificadas”. Isto posto, as primeiras descobertas foram consideradas irracionais, assim como todo “desvio ou contradição relativo à norma aparece sempre, do ponto de visto dessa verdade, como erro” (*idem*, p. 147).

Isto não é problema novo. Durante muito tempo o estudo da psique humana foi pautado por condições e posições incongruentes e sectárias da compreensão da realidade:

Não bastando um rol de enviesamentos que parecem não se esforçar devidamente em se integralizar na definição do objeto da Psicologia, ainda se observa outra divisão, que tem um alcance ainda mais amplo dentro da ciência como um todo: o dualismo, que tem por consequência a dicotomia da realidade entre materialismo e idealismo, o que também abarca a dicotomia entre funcionalismo e estruturalismo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p.3).

A pulverização e a fragmentação conceitual acerca do objeto da Psicologia, e de uma forma mais ampla; o emprego de teorias e métodos parciais dicotômicos e dualistas e de metodologias que não são coerentes com o alcance dinâmico do objeto levam a práticas desarmônicas, acabam por perpetuar crises na agregação social e na integralização dos aspectos que compõem o desenvolvimento humano (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Imbuídos destas e outras reflexões, os autores do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), Helga Loos-Sant'Ana e René Simonato Sant'Ana-Loos, debruçaram-se diante do desafio de se estabelecer “um consenso acerca do que nos faz humanos – nossa identidade fundamental – e, por conseguinte, da presente desarticulação interna na Psicologia, referencialmente à teorização do seu objeto primordial, a psique” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a, p.2). E assim emerge o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), ou simplesmente *Afetividade Ampliada*, que vem sendo construído na intenção de contribuir para fomentar a integralização dos saberes (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d).

Assim, os referidos autores vêm concentrando seus esforços na sistematização deste conhecimento, agrupando suas pesquisas em uma única direção: a saber, ao desafio de estudar de maneira integradora o desenvolvimento humano e sua realização no mundo.

Destarte, o STAA ramificou-se em “diversas teorias”, uma vez que é “possível captar a essencialidade dinâmica que subjaz diversas facetas da realidade”, e a Afetividade Ampliada foi sendo aplicada em diversos “subconjuntos” de conhecimentos (SILVA, 2014, p.146), ramificadas em vários estudos, por exemplo, “teoria da arte”, “teoria da linguagem”, “teoria da autorregulação”, “teoria da superdotação”.

Numa perspectiva integradora, consideram-se as interações e os contextos nas quais o indivíduo está inserido, afetando o desenvolvimento da psique humana. Este trabalho chama a atenção para a forma dicotômica com a qual é explorada a questão do desenvolvimento afetivo-emocional na família do indivíduo superdotado.

O empreendimento de esforços na busca da integralização dos conhecimentos baseia suas premissas na visão multidimensional de homem (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c), conforme pontuam os autores do STAA:

Ambicionando superar tal perspectiva sectária da compreensão da realidade, a *Afetividade Ampliada* defende a tese de que precisamos explorar melhor o real sentido das interações. Isso porque a ciência, de um modo geral, tem insistido em dar prioridade ao entendimento da constituição

das coisas em detrimento de colocar no mesmo rol de importância os diversos meandros interacionais que fomentam a possibilidade de as coisas existirem e se estabelecerem perante outras coisas. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b, p.3).

O STAA propõe-se a funcionar como uma meta-teoria (ou teoria-método), alicerçado numa epistemologia (construção teórica do conhecimento), enquanto conteúdo e forma. A partir “de uma visão articulada, por meio da afetividade (ampliada) que permeia as interações dos diversos fenômenos que possam estar em questão em diferentes situações” (SILVA, 2014, p.146), o STAA é utilizado como método, fornecendo orientações a outros métodos, de maneira interrelacionada, buscando a superação dos problemas metodológicos gerados pela dicotomia dualista (*ibidem*, 2014). Conforme explicam os autores do STAA:

Basicamente, o método poder ser um problema significa que há grande chance de haver vários caminhos para se investigar a realidade e que nem todos eles são seguros. Ou que talvez, e penso ser o mais provável, o verdadeiro método seja o “entrecruzamento” de mais de um método (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013a). E, nesse caso, haveria um método do método, ou seja, uma teoria-método ou meta-teoria. (SANT'ANA-LOOS, 2016, p.116).

Ao funcionar como uma meta-teoria, tem a ambição de atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade numa perspectiva dinâmica, a partir da afetividade (entendida de modo ampliado) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em pauta. Em outras palavras, “[...] orienta os outros métodos a se inter-relacionarem, superando os problemas metodológicos oriundos da dicotomia dualista” (PALUDO, 2013a, p.95). E, “porquanto, assume as diversas concepções teóricas a respeito de um determinado assunto; sobretudo, o da psique humana, em uma reflexão que busca uma convergência monista” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b, p.11).

Assim sendo, ressalta Paludo que

[...] não é preciso uma teoria-método para, literalmente, investigar a realidade. De fato, uma teoria-método é importante para proceder à análise dos dados investigados acerca da realidade. Isto é, a pesquisa empírica, de um lado, ou a reflexão teórica, de outro, podem ser feitas por métodos “simples”. Porém, a conclusão final, se o que se deseja é uma

compreensão da realidade que possa reverberar de modo sistêmico (monista), deve ser sempre um diálogo entre os dois tipos básicos de método: materialista e idealista. (PALUDO, 2013a, p. 95).

Paludo (2013a) ressalta que o STAA avança em compreender e explicar o desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional e social, isto é, os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, numa perspectiva de análise sistêmica.

A partir de uma perspectiva contextual e interacional e, para tanto, fundamentando-se nos pressupostos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), serão apresentados a seguir alguns dos seus construtos balizadores: monismo, interação, linguagem, sensibilidade, abstração, entropia, escala, perspectiva, meta-abstração.

O primeiro conceito – *Monismo* – versa sobre a possibilidade de integração e articulação dos diferentes eventos dentro de uma realidade. Dito de outra forma, imbuído da concepção monista, os autores postulam que é possível ver “[...] a realidade como um todo e regido por um mesmo sentido – funcionam e podem ser estruturados (homeostaticamente) para o nosso bem viver” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p. 14).

A dificuldade começa quando é adotada uma postura em que a *dualidade* passa a ser caracterizada como independência e incompatibilidade entre pontos de vista, transformando-se em *dualismo*, como é interpretado o método cartesiano (SANT’ANA-LOOS, 2016, p. 119):

O dualismo assim concebido se torna uma dificuldade para a compreensão da realidade justamente porque principia a ideia de independência, o que sugere que não há a necessidade de diálogo entre a dualidade diferencial. No caso do cartesianismo, tal independência faz com a realidade possa ser “lida” pelo método idealista sem a necessidade de diálogo com a posição empírica, materialista. E a incompatibilidade suscitada pelo dualismo provoca a impressão de que se está em uma guerra que busca conquistar à força, a partir da vontade do mais forte, do mais hábil, do mais eloquente, o direito de cientificidade investigativa. (SANT’ANA-LOOS, 2016, p. 118).

O rompimento do dualismo não é tarefa fácil, como pontua Sant’Ana-Loos (2016, p.145), pois a sua superação “rumo ao monismo não se faz pela eliminação do dualismo. O problema maior mesmo não é, conforme o autor, a

existência do dualismo, mas, sim a insistência no dualismo, o que leva à ineficiência do sistema”. E, ainda:

[...] não precisamos dicotomizar o mundo, parti-lo em duas partes distintas e excludentes, logo incomunicáveis: o dualismo. Não há a necessidade de buscar compreender o cosmos por meio de ou meandros idealistas ou materialistas, ou inatos ou empíricos, ou racionalistas ou ambientalistas, ou transcendentos ou imanentes, etc. É possível desenvolver uma reforma no intelecto (como defendia Spinoza) que “visualize” (cognitivamente) a realidade de modo uno, integralizado, sem abismos entre os níveis existenciais. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 d, p. 11-12).

É necessário enfatizar que o que se busca é a *superação do dualismo e não a negação da dualidade* (qualidade do que é dual), uma vez que esta é fundamental na promoção dos diálogos e interações entre ideias e pessoas. Igualmente, concebe-se a pessoa em sua natureza multidimensional: um ser biológico, psíquico, social, cultural, afetivo, racional e universal (KLOEPPPEL; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

O monismo é tudo: conteúdo e forma, ao mesmo tempo; o máximo das possibilidades e o mínimo ocorrendo simultaneamente. Ele é, por definição, a ausência do dualismo. O que, exatamente, era o intento de Vygotsky para a ciência psicológica. E uma ciência em que havia (e há) tanta diversidade teórica, oriunda justamente das concepções dualistas de visão da realidade, como bem definia Vygotsky (VYGOTSKI, 1991), jamais seria (será) unificada sem a superação do dualismo por meio de uma compreensão monista bem alicerçada. Uma que convença as concepções dualistas ao ponto de que essas revejam seus conceitos, convergindo-os em uma visão mais ampliada, monista por excelência. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 145).

Neste aspecto, faz-se ponto de contato com Landau (2002) quando afirma que, por muito tempo, os estudos da superdotação e do desenvolvimento humano foram vistos e analisados de forma fragmentada e separados em diferentes categorias. Com isto, corre-se o risco de perder o pertencimento ao todo, de enxergar apenas uma das partes da realidade e não compreender a influência que os fatos e as coisas têm umas sobre as outras. Perpetua-se na educação que ensina, desde muito cedo, enxergar a vida de modo fragmentado. E o custo é alto, “perdemos o sentido de pertencer ao todo, não conseguimos compreender a influência que as coisas têm umas sobre as outras, e não percebemos a realidade como ela é, e sim suas partes e seus fragmentos.” (*ibidem*, 2002, p.211).

Conforme os autores do STAA, outro construto basilar dos pressupostos teórico-metodológicos é o caro conceito de *Interação*, que é “[...] o que dá nexos às coisas e à realidade” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b, p.4). Ou, dito de outra forma, “[...] é a base da manifestação existencial que se perfaz em realidade” (*ibidem*, 2013b, p.14):

Segundo a Afetividade Ampliada, o processo das interações faz (re)montar o nexos da funcionalidade das relações existentes na realidade: de cada coisa ou fenômeno em algum momento dado por um processo contingente, determinado, entre os participantes da relação interacional. O que determina, conseqüentemente, a verdadeira identidade (ou conceituação) das coisas. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b, p. 3).

Pois toda ação e todas as coisas estão entrelaçadas formando um todo constituído de interações. Deste modo, é preciso analisar as relações existentes na realidade a partir de uma perspectiva além da simples observação quantitativa da ação, deve-se buscar a realidade qualitativa da *interação*. (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b).

De forma complementar, outro construto resgatado pelo STAA é a *Linguagem*, por meio da qual se realizam as interações com a realidade (sistêmica, dinâmica/dialética, multifacetada), permitindo o conhecimento (objetivo ou subjetivo): “[...] porquanto a linguagem é uma estrutura dinâmica realizável dualmente, isto é, por duas perspectivas distintas que almejam algum tipo de acordo ou convenção (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013b, p.10).

Assim, a linguagem é o canal que favorece as trocas interacionais; é por meio da linguagem que se propicia o diálogo interacional com o outro:

Sendo o fundamento primário de tudo, a interação em si é sistematizada pela linguagem – ou realidade dinâmica – e os participantes ou agentes da interação são os interlocutores ou defensores de ideias: geralmente aquelas ideias que constituem a si mesmos, que se tornam suas referências (de mundo e de si próprios, suas crenças de autorreferência) (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.5).

Portanto, a linguagem, “como conjunto de signos construídos socialmente, adquire papel central no desenvolvimento das capacidades autorreguladoras” (SILVA, 2014, p.138), o que é “[...] revelador de aspectos significativos no desenvolvimento da criança” (*ibidem*, p.139). Defende o STAA que toda interação se insere em uma realidade e esta é circunscrita, sistematizada por meio da

linguagem, promovendo-se assim os registros da apreensão da existência, a percepção da realidade, daquilo que está posto e negociado nas interações.

Neste sentido, o STAA menciona os conceitos de *Sensibilidade* e *Abstração*: a sensibilidade permite recolher os dados dispostos em uma realidade; a abstração, por sua vez, representa o modo com que o sujeito depreende os significados e sentidos desta realidade vivencial e os sistematiza como registro e recurso para as novas experiências (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Ainda sobre o conceito de abstração, destaca-se que se trata do suporte para o pensamento e a linguagem, meio pelo qual se tem o alcance de níveis mentais superiores (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p.11); e, deste modo, tem-se também a promoção da identidade humana, porque o desenvolvimento do sujeito está acoplado à expansão do pensamento e da linguagem.

No ensejo de explicar a identidade humana, sobre “o que nos faz humanos”, sobretudo no que concerne à compreensão da psique humana, a Afetividade Ampliada postula esta distinção identitária a partir das noções de *Escala* e *Perspectiva* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Para Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013a), no sentido da *escala*, ao se observarem as outras espécies em relação ao ser humano, detiveram-se no “tamanho de seus mundos”. Por conseguinte, verificaram que as interveniências que os mesmos apresentam são bem menores comparativamente à escala dos humanos. Desta forma, as outras espécies podem estabelecer (ou a natureza o faz para elas, por meio da evolução) uma condição existencial igualmente menor. Ou seja, “[...] a identidade de outras espécies se dá conforme a instrumentalização evolutivamente constituída se embute nelas, incluindo-se nisso a conformação corpórea”; já a escala de mundo da espécie humana, por ser maior e mais resiliente, capacita a busca de soluções adaptativas e criativas à sua constituição concreta, física e corpórea (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a, p.10).

Por isso, no âmbito da *perspectiva*, o ser humano evolui em perspectiva “invertida” em relação às outras espécies, pois sua identidade se perfaz

“externamente”, conforme as necessidades do ambiente natural e complexidade social:

Deste modo, nossa identidade não advém de um produto estrutural “pronto”, como o que as outras espécies apresentam em sua ontogenia: ela é um processo de plasticidade funcional que se estrutura gradualmente pela linguagem e pelo pensamento. Assim, poder-se-ia dizer que somos “seres de linguagem e pensamento” e seus consequentes produtos – em consonância com a realidade do modo homeostático. E isso significa que não temos identidade no sentido comum do termo: *a identidade do ser humano é a não existência de uma identidade fixa*. Nossa identidade “caminha”, é “aventureira”, conforme a linguagem e o pensamento percorrem todas as possibilidades (adaptativas) da infinidade que é o universo. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a, p. 12).

Esta linha de argumentação sobre “o que nos faz humanos” é discutida também por Keith Devlin (PhD em Matemática, da Universidade de Stanford), segundo o qual a diferença entre os humanos e os outros animais está na capacidade e habilidade de aportar o processo mental da abstração. Os autores defendem, a partir das apreciações do referido matemático, que o ser humano atingiu uma qualidade de abstração superior por meio da evolução. Na classificação de Devlin, isto corresponderia aos dois últimos níveis em uma escala classificatória (terceiro e quarto) de abstração: níveis de linguagem simbólica e do pensamento matemático (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Assim sendo, tomando como base a escala dos níveis de abstração desenvolvidos por Devlin e fundamentados no monismo, a Afetividade Ampliada distingue um quinto nível adicional aos quatro já apresentados anteriormente por Devlin, que podem ser sumariamente assim identificados: (1. Estímulo-resposta, 2. Causa-efeito, 3. Linguagem, 4. Pensamento matemático): a Meta-abstração (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). A *Meta-abstração*, assim sendo, trata da capacidade de mapear os elementos de certa realidade e a possibilidade de o indivíduo perscrutar dinamicamente sua convergência de forma integralizadora (monista) – logo, estruturalmente harmônica e funcionalmente homeostática. Nesta perspectiva, este nível de abstração pode ser visto como a dimensão do discernimento e da resolução da questão existencial que capta os “atratores

estranhos” que podem resultar em uma realidade dita “fora da ordem”, reordenando-a rumo a um sentido de organicidade (homeostático).

No limite, é a perspectiva de abstração que, psicologicamente, fomenta a resiliência (em um sentido ampliado), conforme o STAA. Quando um indivíduo desenvolve a meta-abstração, adquire mais chances de entender as interferências que possam impedir seu desenvolvimento e, assim, empreender esforços para lidar com tais atratores (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Poder-se-ia dizer que é uma espécie de “visão de sobrevoos”. O termo *sobrevoos* deve ser conectado com a ideia de circularidade, ou seja, um olhar de cima que busca a conexão entre as partes – o que se torna mais fácil pelo vislumbre ampliado. Sem esquecer que também visa o retorno ao pouso após a compreensão ampliada (POMBO, 2014, p. 35).

Importante mencionar que existe um trânsito entre os níveis de abstração - distanciando-se da ideia de inércia -, promovido pela *Entropia*, isto é, a tendência de os processos transitarem entre a organização e a desorganização; sendo a “[...] energia que cria as possibilidades de trânsito dentro dos níveis de abstração” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013c, p. 13). Esse movimento é também nomeado pelo STAA como *trânsito interníveis* ou *fluidez interníveis*, tornando possível que mesmo que uma pessoa alcance um alto nível de desenvolvimento em sua capacidade de pensamento (intelectual), ainda conseguirá estar em conexão com a realidade concreta (KLOEPPEL, 2014, p. 60).

O caos ou a entropia fazem com que, sob certas condições, os sistemas se comportem de maneira incerta ou imprevisível, possibilitando que “[...] os sistemas complexos possam se tornar caóticos ou entrópicos. Porém na interação com a realidade mais ampla, eles podem fazer trocas que os (re)equilibrem.” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 191). Por isso, conforme os autores, não se deve vincular a complexidade necessariamente ao conceito de entropia ou caos; isso porque, caso os sistemas complexos consigam alcançar um nível razoável de equilíbrio interacional, como dito anteriormente, provavelmente serão capazes de lidar de modo adequado com sua dinamicidade existencial.

Como tudo depende, essencialmente, do modo como os sistemas complexos efetivam suas interações, a entropia não é considerada,

necessariamente, como algo negativo. A desorganização funciona como um atributo positivo quando o indivíduo consegue observar sua desorganização e empreende esforços para desenvolver recursos na busca do equilíbrio (ou da harmonia, homeostase, ou mesmo “felicidade”), o que os autores consideram que bem representa o desenvolvimento (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Salienta-se que este conceito também se encontra em sintonia com o conceito de multinível da *Teoria da Desintegração Positiva* de Dabrowski, que será discutida mais à frente.

Os quatro primeiros níveis de entropia caracterizam a forma como as pessoas operam com a realidade, e o quinto, proposto pelo STAA, seria como um salto evolutivo nos níveis de abstração. Ao atingir a meta-abstração, o ser humano realiza abstração recursiva de um modo mais avançado, permitindo-o enxergar a realidade de forma mais integrada e dinâmica, sob várias perspectivas (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). Alcançar a meta-abstração (ou o quinto nível) possibilita ao “ser psíquico” buscar gerenciar e solucionar as tensões provocadas pela entropia, gerando melhores interações consigo mesmo e com o universo.

Sob a ótica do STAA os superdotados destacam-se por sua capacidade de desenvolver a meta-abstração, o que os capacita a fazer o “sobrevoo” da realidade (construindo ciência e consciência) e lhes permite ampliar, expandir sua consciência social, perceptividade e sensibilidade/empatia desde tenra idade – além de panoramicamente “visualizar” e criar novos recursos, pondo em ação seus elevados níveis de criatividade.

Tal compreensão insere-se na convicção da existência de uma unidade psicológica básica, a *Célula Psíquica*, formada por três instâncias psicológicas (uma *Unidade Triádica*) que, juntas, constituem a base de quatro dimensões amplas do ser humano (PALUDO, 2013a):

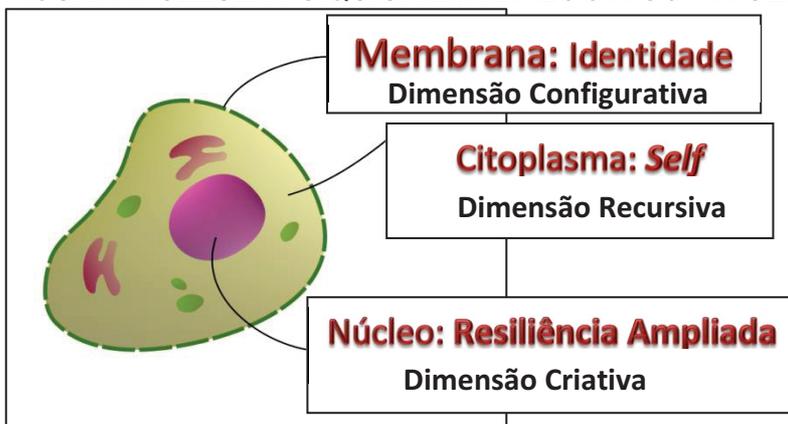
O conceito de Célula Psíquica como a face (ou faceta) estrutural da psique é aqui apresentado, conforme postulado pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA). A concepção de tal unidade básica busca, assim, contribuir para elucidar a “partícula fundamental” da psicologia humana, sem desconsiderar a interdependência e a complementaridade entre estrutura e função na análise dos fenômenos. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 1).

Os autores apresentam de “[...] modo alegórico, três dimensões que levam à ideia de célula (biológica): um núcleo (paradigmático), um citoplasma e uma membrana” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.7). A *Célula Psíquica*, composta como uma unidade triádica comparada às “células que formam um tecido, no nosso caso, humano e social” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 d, p.9), pode ser representada analogamente a uma célula biológica, conforme a Figura 1.

De acordo com a estrutura demonstrada na Figura1, é possível observar o funcionamento triádico da Célula Psíquica, fazendo-se a seguinte analogia:

- a. **Membrana:** Identidade – instância periférica, de contato com a realidade, com o outro, apresenta as características que permitem que o sujeito seja conhecido e reconhecido pelo outro. É a *Dimensão Configurativa*, que configura a identidade;
- b. **Citoplasma:** *Self* - espécie de “reservatório de recursos”, onde as diversas crenças de referência (sobre si e o mundo) são mantidas e constantemente atualizadas e (re)organizadas, sendo utilizadas pelo indivíduo como recursos psíquicos para as interações. É a *Dimensão Recursiva*.
- c. **Núcleo:** Resiliência Ampliada – alimenta o *self* e amplia o seu “banco de recursos”. A resiliência é a *Dimensão Criativa* da psique, com produção de novos recursos acionando a criatividade e o aperfeiçoamento das habilidades (KLOEPEL, 2014; PALUDO, 2013a; PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; SILVA, 2014).

FIGURA 1: CÉLULA PSÍQUICA EM ANALOGIA COM A CÉLULA BIOLÓGICA



Fonte: A autora.

As três categorias básicas do “eu” (que se apoiam na *identidade*, no *self* e na *resiliência ampliada*) estão em interação com o ambiente por meio da *alteridade*, “[...] possibilitada, no caso dos humanos, especialmente pela linguagem” (KLOEPPEL, 2014, p.68). A alteridade funciona como a “engrenagem” que coordena e modula as interações, e que se constitui na quarta dimensão da Célula Psíquica, a *Dimensão Moduladora*. Ou seja, “[...] trata-se da dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam, destinada a possibilitar que as três primeiras dimensões se atualizem e se (re)afirmem: sempre buscando o equilíbrio, a estabilidade, a harmonia do sistema psíquico (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.8).

Desta feita, para Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d, p.9), é a partir da instância da *alteridade* que “os indivíduos se perfazem, ‘cicatrizam’ o relevo de suas identidades perante a realidade, confirmando seus recursos (crenças) e criações de si”.

O STAA chama de *Circuito Psíquico* o funcionamento das quatro dimensões apresentadas (também Homeostase ou Translação Comunicativa), que é, exatamente, a consolidação da Célula Psíquica. Dito isso,

[...] alcançar tal grau de estabilidade, ou harmonia (o que poderíamos denominar desenvolvimento) é, provavelmente, a base para se suplantar as contradições e dispersões degenerativas da realidade dinâmica e complexa – essa que vivemos concretamente –, antes que ela se torne altamente entrópica e entre em colapso (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 10).

Para alcançar um grau apropriado de estabilidade na Célula Psíquica é “[...] preciso algum tipo de diálogo (reatividade interacional) para se buscar homeostase entre os elementos.” (SANT’ANA-LOOS, 2016, p. 117). No indivíduo, este “equilíbrio (homeostase), e por que não dizer *felicidade*, pode vir a acontecer pela confluência em harmonia com a realidade dinâmica, “o que depende inexoravelmente de como os seres efetivam suas interações” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.4).

Neste sentido, “apoiados nesta condição de homeostase, os sistemas, incluindo-se o humano, caminham rumo a um equilíbrio, na busca de “dominar” a entropia”, corroborando a ideia de monismo, ou seja, de que existe um princípio constitutivo único que organiza a realidade. Portanto, é com base

neste fundamento relacional que o STAA anuncia o processo de desenvolvimento do sujeito por meio da dialética das interações, sendo que tal dialética é denominada “*Dialética do Afetar e Ser Afetado* ou *Dialética da Afetividade Ampliada*” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 15). De acordo com Cebulski (2014):

Por esse prisma, o conhecimento está intrinsicamente conectado à compreensão do movimento existencial das coisas pela dinâmica mútua de afetar e ser afetado. Ou seja, ele é o resultado de interações, do sentido de afetividade envolvido nas relações, tanto de coisas quanto de pessoas (CEBULSKI, 2014, p. 77).

Diante do exposto, Paludo (2013a) salienta a inter-relação das dimensões psíquicas defendida pela Afetividade Ampliada: a *alteridade*, a *resiliência*, o *self* (crenças de autorreferência) e a *identidade*. A alteridade, pois, como já exposta, pelo *feedback* do “outro” exerce um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. As crenças autorreferenciadas que evoluem em conjunto com a capacidade de resiliência, o que alude também à autorregulação. E a identidade que conforma o que cada pessoa mostra ao mundo nas interações que estabelece.

Assim, conforme a autora, a autoimagem que o sujeito tem de si, como alguém capaz e competente para superar as adversidades, favorecerá o processo de resiliência. E o inverso também é verdadeiro: à medida que o indivíduo exercita sua resiliência, reconhecendo-se como alguém criativo e capaz de resolver problemas, fortalece as crenças acerca de si próprio. O modo como o indivíduo se autoavalia influencia a autorregulação, permitindo que ele consiga se modular frente às situações adversas – até para não sucumbir, caso não tenha recursos previamente construídos para lidar com elas (PALUDO, 2013a).

O Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese das dimensões (Configurativa, Recursiva, Criativa, Moduladora e Homeostática) nas quais são alicerçadas, respectivamente, as instâncias psicológicas da Célula Psíquica:

QUADRO 1: SÍNTESE DAS DIMENSÕES DA CÉLULA PSÍQUICA, CONFORME O STAA

PSIQUE	DIMENSÃO	CARACTERÍSTICA
IDENTIDADE	CONFIGURATIVA	Fenômeno que configura, conforma, delinea, isto é, identifica uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais.
SELF	RECURSIVA	É uma espécie de “reservatório” que guarda o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituído e ajustado continuamente.
RESILIÊNCIA	CRIATIVA (e AMPLIADORA)	Refere-se à própria capacidade de criar recursos. As situações adversas podem ter um caráter destruidor ou fomentador; dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao sujeito, que são dependentes da dimensão que envolve a alteridade.
ALTERIDADE	MODULADORA	É a partir do <i>feedback</i> do “outro” que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. É a “engrenagem” de coordenação, modulação, das interações dos elementos que compõem a realidade.
VERDADEIRO EU	HOMEOSTASE (LINGUAGEM PLENA)	É, basicamente, a “dimensão conectiva ou homeostática”, na qual o ser psíquico anseia ao seu máximo limite de desenvolvimento e harmonia das e entre as dimensões anteriores e as unidades externas (o outro, a realidade, o mundo).

Fonte: SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA (2013d).

Dito isso, as referidas categorias auxiliam na compreensão de como acontecem, psicologicamente, os processos do “afetar e ser afetado” do indivíduo em sua relação com a realidade, ajudando na compreensão acerca de como mediar mais adequadamente o desenvolvimento humano. Isso porque:

[...] o aperfeiçoamento das quatro dimensões psíquicas possibilita maior conectividade das pessoas entre si e com o ambiente a que pertencem, pode-se ainda alcançar uma quinta dimensão: a *Linguagem Plena* e a consequente formação do tecido social (ser humano pleno) integrado e

equilibrado (LIMA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, p.6).

Destarte, para uma análise com mais alguns detalhes das referidas dimensões e categorias, será apresentado, a seguir, como cada uma destas se caracteriza.

2.1.1 Identidade Superdotada (Dimensão Configurativa)

Paludo (2013b) aponta que o desenvolvimento da *identidade* é um fenômeno biopsicossocial, ou seja, um fenômeno que considera tanto os elementos biológicos e psicológicos quanto os sociais, como determinantes de sua inter-relação, na qual o resultante é o sujeito constituído, caracterizado e individualizado, o que expressa sua identidade.

A identidade é uma das instâncias psicológicas inter-relacionadas que formam a psique humana, denominada por esta abordagem como a Dimensão Configurativa da Célula Psíquica; isto é, a dimensão que configura e dá forma ao indivíduo, permitindo-lhe apresentar peculiaridades para que o mesmo possa se conhecer e ser reconhecido. Esta dimensão realiza a interface entre a subjetividade (crenças de mundo e de si próprio, suas crenças de autorreferência) e a objetividade existencial (atitudes que indicam a performance identitária). Estas características são marcadas por aspectos inter e intrapsíquicos, ou seja, por fatores ambientais, biológicos, de personalidade que se inter-relacionam no processo de desenvolvimento da identidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Desta forma,

Segundo o STAA, a identidade permite que o conteúdo psíquico, localizado no *self*, ganhe um formato e possa se expressar; isto é, a identidade é a instância psíquica por onde se manifesta o pensamento consciente e se faz a entrada na linguagem. Assim, subsidiada pelo *self*, a identidade contribui para a (re)construção dos recursos subjetivos e emocionais que indicarão a postura a partir da qual uma pessoa se sensibilizará aos estímulos do mundo e responderá para si mesma *como agir* e *o que fazer* na realidade imediata (LIMA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 4-5).

O STAA postula a identidade como a base da *dimensão configurativa*, pois é ela quem configura, delimita, define, arquiteta uma determinada forma, referenciando uma pessoa (ou coisa), enquanto a distingue das demais. É por

meio dessa configuração que se torna possível emergir o que está intrínseco ao sujeito (PALUDO, 2013a, b).

E ainda, de acordo com Silva (2014), a “demarcação da identidade iguala (identifica), mas também indica a diferença nas múltiplas dimensões da realidade das quais o indivíduo faz parte”. Isto é, refere-se àquilo que “é inerente à constituição do indivíduo em questão, mas que lhe possibilita apresentar-se ao mundo mediante os formatos que essa configuração toma ao longo do tempo” (p.151).

Neste sentido, considera-se que a identidade de um indivíduo é constituída nas interações que estabelece; ele se referencia e é referenciado pelos outros em sua “capacidade constitutiva e autogeradora”, pois “ao mesmo tempo em que o desenvolvente é constituído, as características que compõem sua identidade atuam nas relações sociais no sentido de provocar uma dada resposta no ‘outro’ com quem está em interação” (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013, p.2).

Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2013, p.2) afirmam que “a condição de ser superdotado tem influência em seu processo de desenvolvimento e no estabelecimento de relações com o mundo”. Para tanto, é imprescindível contar com recursos psíquicos construídos ao longo do desenvolvimento e que são investidos no *self*, categoria abordada na sequência.

2.1.2 Self (Dimensão Recursiva)

Diante do que foi explanado anteriormente, a identidade configura e identifica uma pessoa (ou qualquer outro ser) referenciando-a enquanto algo definido e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais. Já o *self* funciona como um “reservatório de recursos” constantemente atualizado e renovado, sendo que o indivíduo recorre a este conjunto de recursos psíquicos sempre que se encontra em qualquer tipo interação.

Deste modo, a estrutura que abarca um vasto conjunto de crenças de referência (sobre si e sobre como percebe o funcionamento do mundo), acumuladas ao longo de toda a sua experiência de vida e que estão, de forma subjetivada, “armazenadas” nesta instância psíquica: o *self* (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

Conforme a Afetividade Ampliada, esta instância subjetiva, interna ou “citoplasmática” da Célula Psíquica contém em si, entre outros elementos, as crenças de autorreferência, que é a base dos recursos primordiais utilizados nas interações, formando a “dimensão do *self* (ou “sélfica”). (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). Para Cebulski (2014, p. 154), “[...] a analogia feita à estrutura “citoplasmática” da célula biológica deve-se ao fato de que é incumbido ao *self* a função de manutenção, nutrição da organicidade psíquica (saúde mental – ou não)”.

De acordo com Loos (2003), esta categoria refere-se ao conjunto de recursos pessoais que permitem a cada um enfrentar as situações que se apresentam em seu cotidiano. A percepção que o sujeito tem sobre si mesmo permeia as estratégias de enfrentamento utilizadas por ele, dentre os quais se destacam três constructos inter-relacionados: autoconceito, autoestima e crenças de controle. Nesta direção,

[...] o *self* é uma espécie de “reservatório” que guarda o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou autoconfiança), constituído e ajustado continuamente. Ao que se aliam, igualmente, todas as referências sobre a realidade, isto é, além dos autoconceitos também estão ali os conceitos externos, os conceitos do mundo. Consiste na imagem que o sujeito tem sobre si e do mundo que o rodeia (nos âmbitos físico, cognitivo, emocional e social) somada às experiências prévias, à noção do presente e à perspectiva do futuro. (PALUDO, 2013a, p. 101).

Para Loos (2003), o autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si mesmo a partir da experiência, reflexão e *feedback* social; já a autoestima expressa o julgamento pessoal em relação os aspectos percebidos, isto é, ao grau que alguém gosta (ou não gosta) dos conteúdos que percebe de si mesmo. As crenças de controle estão ligadas ao autoconceito e ajudam a definir os sentimentos de autoestima; e referem-se às “representações subjetivas da própria capacidade para exercer controle sobre o ambiente e o próprio comportamento” (LOOS, 2003, p. 46).

Em relação ao autoconceito, Virgolim (2007b, p. 37) salienta que este constructo “funciona como uma espécie de filtro, moldando nossas escolhas e afetando o modo com que reagimos aos outros e ao mundo”.

Trancoso (2011) chama a atenção para as experiências de êxito e de fracasso no desenvolvimento do autoconceito, pelos quais permitem afirmação de conceitos anteriores e incorporação de novos conceitos e novas formas de agir sobre o mundo (êxito), e, no caso do fracasso, proporcionam ao indivíduo a necessidade de revisar e aprimorar conceitos ultrapassados. Desta forma, Trancoso e Loos-Sant’Ana (2017) salientam que:

Existe uma influência recíproca entre as concepções que eles próprios têm sobre a sua condição de superdotado e o nível de percepção de seus aspectos identitários (autoconceito, autoestima e crenças de controle). Durante as entrevistas, os participantes relataram como fez bem a elas saber que eram crianças muito inteligentes e capazes, e como começaram a “se gostar” mais depois disso. Da mesma forma, percebe-se que lidam melhor com o rótulo da superdotação aqueles que se percebem e se aceitam positivamente em suas características, apreciando a si mesmos como são (TRANCOSO; LOOS-SANT’ANA, 2017, p. 162).

Conforme Silva (2014), as crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima, autoconfiança, autoeficácia), presentes no *self*, corroboram a capacidade de resiliência do indivíduo, pois é imprescindível estimular e ativar suas possibilidades de acreditar poder, ser, ter, estar e de regular, principalmente a si mesmo e outros elementos do ambiente. Tal processo pode ser entendido, de forma ampla, como autorregulação (ou regulação do/pelo *self*).

Assim sendo, para a autora, fundamentada na Afetividade Ampliada, as crenças autorreferenciadas que o sujeito possui em relação a si próprio - considerando-se como alguém capaz e competente para superar as dificuldades, por exemplo – favorecerão o processo de resiliência, permitindo a ele buscar alternativas para atingir determinados objetivos, mesmo que estes signifiquem alterar certos estados interiores existenciais para alcançar outros. E ainda, a maneira como o indivíduo se (auto)avalia, com base na auto e altera compreensão de si e do mundo, permite que ele seja capaz de se modelar/modular/regular para enfrentar situações adversas, para não sucumbir diante delas, caso não tenha recursos para enfrentá-las (SILVA, 2014).

Silva (2014) destaca também que, apesar de, em parte, a autorregulação se inscrever nos processos recursivos do *self*, configurando-se entre/pelas crenças de autorreferência e de mundo que os indivíduos possuem, ela transcende essa dimensão e permeia todas as outras dimensões da Célula Psíquica:

Os processos de autorregulação observam-se nas interações entre identidade e *self*, uma vez que este último fornece recursos (recursividade) para a regulação/configuração da identidade, a dimensão configurativa. Esta dimensão implica um ininterrupto e constante movimento de autorregulação, pois é por meio dela que a subjetividade (interior existencial), que contém as crenças de [auto]referência (“definições” e convicções por meio das quais o indivíduo se prepara para interagir com o meio), faz a interface com a objetividade existencial, manifestada nas atitudes que caracterizam indicadores da “performance identitária”. (SILVA, 2014, p. 165).

Neste contexto, os estereótipos culturais interagem com o gênero da criança, afetando as crenças dos pais sobre as capacidades do filho ou da filha, provocando um “grande impacto na autopercepção das crianças, atingindo o seu *self* e interferindo em sua realização escolar. Trata-se de um processo em cadeia.” (LOOS, 2003, p. 39).

Loos (2003), em seu estudo sobre o papel da família no desenvolvimento das crenças autorreferenciadas em crianças, observou também como as expectativas e crenças dos pais e cuidadores em relação ao desempenho dos filhos interagem com o gênero, particularmente quando se refere à área da matemática. A autora cita pesquisas de Jacobs, que mostram como os pais são guiados por distintas expectativas diante do filho ou da filha, influenciados por estereótipos culturais, pais manifestam comportamentos diferentes de acordo com o gênero da criança. Por exemplo, na escolha de brinquedos por pais de meninas, há menos propensão em comprar brinquedos e jogos relacionados à matemática, como também, veem o sucesso nesta disciplina mais como resultado de esforço e treino do que à habilidade (LOOS, 2003).

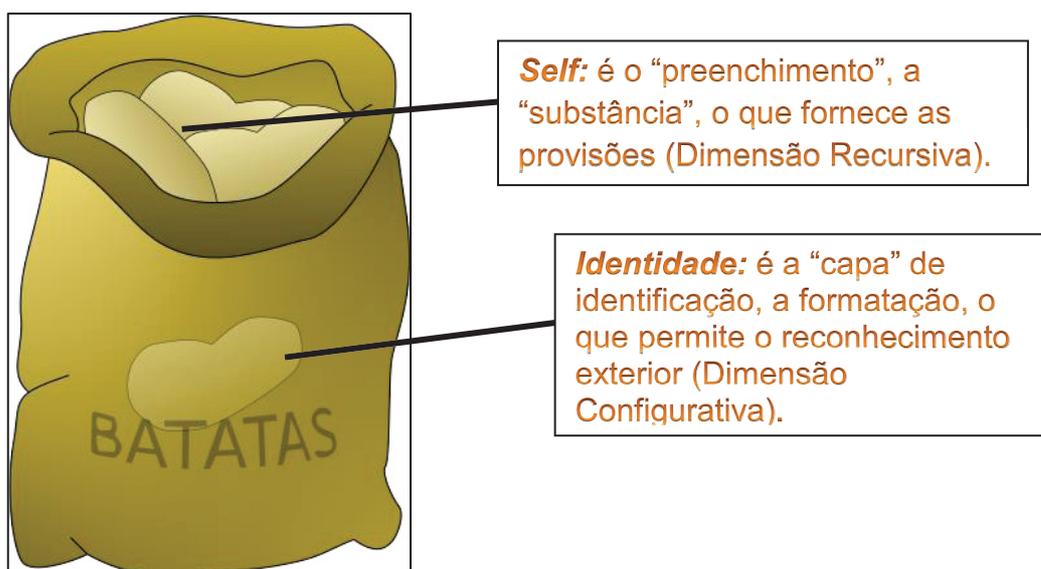
2.1.2.1 *Self e Identidade*

Acredita-se que a diferenciação entre *identidade* e *self*, tão opaca na literatura, é uma das contribuições do STAA, visto a forma imprecisa em que são comumente abordadas, trazendo dificuldades na demarcação destes construtos. Enquanto a *identidade* é caracterizada como o que identifica uma pessoa ou coisa, referenciando-a, o *self* é caracterizado como a instância que fornece “provisões” à identidade, integrando todas as referências que um indivíduo possui sobre si mesmo e sobre o mundo, pois estas o direcionam em seus movimentos na realidade. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Ainda, Silva (2014) ressalta que os construtos “*self-identidade*” são “coirmãos”; embora distintos, inter-relacionam-se entre si, pois dependem um do outro para manter a “estabilidade” no senso de si, isto é, no sentido de fornecer ao indivíduo o sentimento de unidade e de continuidade. Para tanto, identidade e *self* necessitam se autorregular sempre, em função das inúmeras interações com as quais continuamente se deparam.

Assim sendo, o *self* funciona como uma espécie de “depósito” interno de recursos psicológicos; já a *identidade* tem a função de configurar, dar um contorno, um formato externo ao que se organiza internamente. A analogia do “saco de batatas”, descrita na Figura 2, é bastante ilustrativa a este respeito:

FIGURA 2: ANALOGIA ENTRE *SELF* E *IDENTIDADE*



Fonte: A autora (inspirada em LOOS-SANT’ANA, 2013).

2.1.2.2 Alguns *flashes* sobre *self*-identidade e altas habilidades/superdotação

Mitos, equívocos, mal-entendidos e estereótipos podem ser identificados em qualquer área de estudo, o que nas AH/S também se verifica (ALENCAR; FLEITH, 2001; EXTREMIANA, 2000; GUENTHER, 2000; PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005, 2006; WINNER, 1998). Ideias errôneas veiculadas na/pela sociedade acabam contribuindo para o esfacelamento de crenças positivas a respeito da identidade dos indivíduos superdotados.

Adjetivos estereotipados presentes no imaginário popular relacionadas ao gênero constituem alguns dos mitos que norteiam a área de AH/SD e acabam por estigmatizar e rotular os indivíduos superdotados, afetando, como ressaltado anteriormente, a construção sadia da *identidade superdotada*. Neste sentido, observa Pérez (2008b, p.1), constata-se a “quase-invisibilidade de alunos com AH/SD na sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios.”

Concepções tantas vezes equivocadas a respeito da superdotação permeiam a construção das crenças autorreferenciadas do sujeito superdotado, nomeadas por Loos (2003) como o conjunto de crenças que os indivíduos têm sobre si mesmo, sendo que as mais conhecidas são o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle (ou senso de autoeficácia; ou ainda, autoconfiança), trazendo importantes prejuízos para o seu desenvolvimento.

[...] a criança identificada como superdotada está oficialmente rotulada. A área da educação especial tem lutado ardorosamente contra os efeitos estigmatizantes do rótulo e seu impacto no autoconceito e comportamento do aluno, assim como no relacionamento com seus pares. A sugestão da diferença influencia em como a criança percebe a si e aos outros, conseqüentemente influenciando suas experiências interpessoais e sua autoimagem em aspectos como motivação para a realização escolar, confiança social, comportamento de correr riscos e necessidade de conformidade. (VIRGOLIM, 2008, p.7).

Concorda-se com Monte e Lustosa (2010) no aspecto de que as AH/S e a adolescência são condições transpassadas por mitos e concepções diversas. As dificuldades enfrentadas por adolescentes em suas relações sociais são, em grande parte, conseqüências de visões equivocadas e reducionistas que acabam por limitar ou ofuscar a capacidade dos indivíduos.

Reis (2002) identificou barreiras internas e externas vivenciadas por meninas e mulheres superdotadas. Dentre as barreiras externas, a pesquisadora menciona o papel dos pais, da escola e do ambiente, bem como a necessidade de desenvolver um conjunto de crenças filosóficas, essencial no desenvolvimento do potencial criativo e acadêmico. Numa sociedade onde a maioria dos líderes e talentos é do sexo masculino, uma jovem tem frequentemente dificuldades em desenvolver crenças positivas sobre seu potencial criativo.

Neste sentido, Vanderbrook (2006) salienta que é comum encontrar papéis de gênero estereotipados em salas de aulas e menciona alguns estudos que mostram os obstáculos que alunas superdotadas enfrentam. Por exemplo, Pipher estudou o tipo de perguntas feitas por professores (de ambos os sexos) às meninas e meninos em salas de aula. Enquanto às meninas são formuladas perguntas simples, fechadas, com questões concretas, os meninos são chamados a responder a questões mais abstratas, abertas e de alto nível. Outros estudos mostram que, de modo geral, professores, independentemente do gênero, descrevem os meninos como academicamente mais hábeis do que as meninas. Em pesquisa realizada por Reis e Callahan, as autoras encontraram que, em sala de aula, as meninas superdotadas não foram encorajadas a enveredar por determinadas carreiras, mas também não foram ativamente incentivadas como o eram os meninos (VANDERBROOK, 2006).

Ainda com relação aos estereótipos sexuais, Reis (2002) encontrou que os professores acreditam que os meninos têm mais capacidade inata, enquanto que as meninas devem trabalhar mais para desenvolvê-la. A autora relata pesquisas recentes que indicam que alguns professores parecem ter menos expectativas em relação às meninas que aos meninos, especialmente no que se refere à realização em matemática e ciências. Os resultados de um estudo realizado por Fennema e colaboradores, em 1990, por exemplo, quanto ao papel das crenças de professores no desempenho de seus alunos em matemática, mostraram que os professores selecionaram a capacidade como causa do sucesso de seus alunos superdotados, atribuindo aos meninos características como respostas voluntárias, gosto pela matemática e independência. Deste modo, as meninas parecem internalizar expectativas baixas ou negativas desde muito cedo.

Silverman e Miller (2008), analisando a literatura na área, afirmam que os pesquisadores/escritores percebem a superdotação de forma muito similar aos pais, e as percepções das pesquisadoras/escritoras tendem a espelhar também as das mães.

De acordo com Goffman (1982), é a própria sociedade que institui os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados normais, apontando, julgando e construindo expectativas a partir de seus valores de normalidade.

Muitos pais e professores, preocupados com o estigma da superdotação, usam outros termos que consideram sinônimos, como brilhante, com alto potencial ou talentoso. De uma forma sutil, pode estar sendo negada a construção da *identidade superdotada*, em uma sociedade onde a normalidade é a regra. Neste sentido, Pérez e Freitas comentam que

A frequente associação equivocada das AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 635).

Outro nível de abrangência que interfere sobremaneira na construção da *identidade superdotado* vem dos legisladores. Pérez e Freitas (2014) chamam a atenção ao documento do MEC (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares, sobre as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no qual sugerem aos alunos com AH/S a alteração e adaptação de materiais, e o uso de equipamentos como a calculadora científica. No documento denota-se ainda a carência de conhecimento aprofundado sobre a área na apresentação de recursos de acesso ao currículo com recomendações equivocadas, que refletem uma visão irreal das necessidades do aluno com AH/S, quando sugere:

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.;
- pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.;
- materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos,

imagens etc., e de elementos que despertam novas possibilidades. (BRASIL, 1998, p.48).

O alerta de Pérez e Freitas (2014) se faz necessário, pois tais recomendações do MEC mostram forte vinculação aos recursos físicos e materiais como indicação de estratégias pedagógicas a este aluno; de forma subjacente, consideram erroneamente o superdotado como aquele que sabe tudo e necessita apenas de equipamentos e ambientes facilitadores para o seu desenvolvimento.

Sabe-se que o indivíduo não apenas integra aquilo que recebe nas relações que estabelece com o “outro”, mas responde às diversas situações utilizando os recursos que disponibiliza, ou seja, que foram construídos a partir da dinâmica interacional com o mundo. E, nesse ponto, a alteridade é fundamental. Há que se destacar que no STAA, dentre as instâncias psicológicas, a *alteridade* possui importante papel como categoria propulsora na constituição da identidade e do *self*, uma vez que é base da interação com a realidade. Este construto será discutido na sequência.

2.1.3 Alteridade (Dimensão Moduladora)

A interação desempenha, para os pesquisadores da escola de psicologia social genética, como Garnier (1996) e Vigotsky (1989), um papel central no desenvolvimento. Para Garnier:

Tanto na concepção do desenvolvimento cognitivo da escola de psicologia social genética (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1976; Mugny, 1985) quanto na concepção de aprendizado subjacente à teoria das situações didáticas (Brousseau, 1986), as interações sociais desempenham um papel chave em diferentes níveis. Assim, para a escola de psicologia social genética, os instrumentos cognitivos que a criança cria são também estruturas de representação do campo social que ela é levada a elaborar por ocasião das interações sociais. (GARNIER, 1996, p. 17).

Contudo, no desenvolvimento humano não basta a figura de um outro; é reconhecida também a alteridade como uma necessidade interacional. É essencial a qualidade das relações. Conforme salientam Loos, Sant’Ana e Núñez Rodríguez (2010, p. 151), “o eu não existe sem um outro. O eu só existe *com* o outro: uma disposição, conforme destacado por Buber, o ‘*a priori*’ da

relação. E, ao mesmo tempo, o ‘*a priori*’ da identidade individual”. O indivíduo só pode saber quem é por meio da relação que estabelece com o(s) outro(s).

As interações que acontecem neste processo de desenvolvimento são estruturais na constituição de recursos que possibilitarão o indivíduo tornar-se pessoa em contato com o “outro” significativo, e a família exerce influência preponderante neste processo. Desta forma, a qualidade das relações entre as pessoas inseridas no contexto familiar corrobora a construção da identidade singular de cada membro, conforme salientam Loos, Sant’Ana e Núñez-Rodriguez (2010, p.151):

A alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo saber, o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro. Representa, assim, o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que acontece a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem eu e nem o outro, mas algo resultante de ambas as co-presenças.

Muitos antropólogos, tais como Malinowski, Boas, Ruth Benedict e Margaret Mead, trazem à tona a questão da diferença e da diversidade das culturas e afirmam a relação de alteridade, isto é, o eu e o outro em relação, vista por diferentes ângulos (SOUZA, 2006). Ressalta-se que o eu só é construído mediante interação com o outro carregada de significado. Assim sendo, se não houver alteridade, a hegemonia presente na cultura e no senso comum dominará o outro, acabando por impor suas crenças e ideias.

Para Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013d), a partir da Dimensão Moduladora – que se caracteriza pela alteridade – é que o sujeito afeta e é verdadeiramente afetado pelos fenômenos da realidade. Isso porque tal processo permite que cada um se coloque no lugar do outro (acionando a empatia), cada qual aprendendo e modulando um ao outro e aos seus modos de ser. Trata-se, portanto, da dimensão que lida com as interações concretas da realidade: sempre de forma dual, tendo como atrator (meta) a busca da homeostase (equilíbrio, harmonia e felicidade) do sistema psíquico. Para os autores esta dimensão, ao se constituir na interface entre a objetividade e a subjetividade, promove no indivíduo com AH/S as configurações pelas quais ele

se representa e é representado por outrem. Tais configurações que representam o indivíduo vão sendo alicerçadas em sua estrutura existencial.

É claro que as interações construídas pelos indivíduos podem alcançar (ou não) tal equilíbrio ao longo de seu desenvolvimento, pois se entende que

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2013, p.86)

Numa perspectiva integralizadora, o sentido do “outro” é visto tanto no âmbito das relações cotidianas, quando as pessoas estão face a face com o outro, quanto na construção de recursos interiores ao enfrentamento dos desafios impostos no transcorrer da vida. Conforme pontuam Loos, Sant’Ana e Núñez-Rodríguez (2010, p. 149-150):

Confrontar adversidades sem chegar aos limites do resiliir com a própria essência exige, irrevogavelmente, a presença de outros, em relações de plena qualidade, nas quais a troca baseada na alteridade possibilite a construção de recursos internos – ou suportes de resiliência – a fim de que, diante de situações de dificuldade, não seja corrompido o ser-próprio da existência.

Assim sendo, os referidos autores defendem a íntima inter-relação entre alteridade e resiliência, passando por uma construção ampliada de identidade. Isso se explica pelo fato das relações de alteridade excederem a simples compreensão do outro humano que faz parte das interações, extrapolando para tudo que tem uma identidade no mundo. Por meio de relações alteras, a reconstrução da identidade dos indivíduos que interagem com o mundo é contínua, possibilitando “o reconhecimento do que pertence ao eu, do que pode vir a pertencer e do que não pertence” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010, p.153).

O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada postula que as interações do indivíduo com o outro (ser humano ou o qualquer “outro” que o rodeia) implicam na “afetividade” deste com o mundo. Ou seja, a afetividade abarca

tudo o que afeta o indivíduo psicologicamente, podendo causar-lhe diferentes tipos de modificações internas ou externas (SOUZA, LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, 2013). Sinalizam Loos, Sant'Ana e Núñez-Rodríguez (2010) que estas relações alteras também podem ser estabelecidas tardiamente no caso daqueles que foram privados dessas aptidões adquiridas com base nas interações precoces. Ressalta-se, assim, o elo entre resiliência e alteridade.

No ambiente escolar, a percepção dos professores influencia o modo como os alunos constroem e se reconhecem enquanto identidade superdotada. Uma pesquisa realizada com professores brasileiros mostra que eles definem a superdotação a partir de seis categorias de respostas: “capacidade e/ou desempenho extraordinário em áreas específicas; facilidade de aprendizagem; desenvolvimento avançado; conhecimento acima da média; inadaptação e problemas de comportamento; e capacidade intelectual superior” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p.83).

Já a família, na percepção de Virgolim (2007), também exerce fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança. É nela que os primeiros comportamentos de superdotação são percebidos (ASPESI, 2003; DELOU, 2007a, b; FREEMAN; GAMA, 2007; GUENTER, 2001; WEBB *et al.*, 2007; WINNER, 1998).

Esta percepção parental sobre a superdotação seria construída e afetada por fatores socioculturais, ou seja, por experiência de sua própria história familiar, como dos sentimentos, crenças e valores sobre o tema. Por exemplo, o medo da rotulação pode fazer com que os pais não aceitem ou não desejem que seus filhos sejam assim identificados (CHAGAS, 2008; SOLOW, 2001). Esta negação e/ou não-aceitação da superdotação provavelmente afetará a auto-percepção também negativa por parte da criança, incorporando esta informação que recebe dos pais como algo seu.

Conforme Aspesi (2007, p.32), “ao interagir com o filho, os pais percebem desde cedo algumas facilidades apresentadas por ele”, concluindo que tal percepção fará com que estabeleçam interações em níveis mais elaborados.

Freeman (2000) destaca que a provisão vital à criança inicia-se na família. Na mesma direção, Chagas (2008) enfatiza que “[...] o desenvolvimento de cada membro da família afeta o sistema familiar como um todo. Esse fato

imputa aos pais a responsabilidade de reconhecerem, valorizarem e investirem tempo, recursos e atenção nas habilidades dos filhos.” (p.3-4).

Este contexto positivo favorece a construção de uma identidade sadia. É por meio da presença de relações de qualidade (alteridade) que a criança poderá aceitar e compreender seu potencial. Assim, é importante que as interações familiares sejam caracterizadas pela promoção de uma atitude positiva em relação à criança, sobre o mundo e suas próprias capacidades: o apoio, a comunicação positiva e a inexistência de punição física são alguns dos fatores que contribuem para o desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Neste sentido, Delou (2007b) ressalta que há famílias que vivem as situações cotidianas de modo agradável, natural, permitindo que a criança expresse espontaneamente pensamentos e emoções, oportunizando a busca de respostas às suas questões.

As pesquisas de Landau (2002) acerca da influência da família sobre a criança com AH/S revelam que as condições socioeconômicas e a ocupação dos pais pouco influem no desenvolvimento de seu potencial. Já significativa diferença foi percebida na qualidade da interação cognitiva do ambiente familiar. Refere-se a autora às conversas ou discussões em família, as quais oportunizam, dentre outros aspectos, a organização dos processos de pensamento, a formulação de perguntas e o uso adequado da linguagem.

Os pais têm vivenciado seu papel na formação das redes de apoio para o desenvolvimento de seus filhos (ASPESI, 2007; OLIVEIRA; KOGA; CHACON, 2013), colaborando, por exemplo, com os trabalhos iniciados no serviço educacional especializado que possam ser realizados em casa; e provendo apoio material e emocional.

Esta sensibilização e envolvimento da família, sem sombra de dúvida, “traz para as crianças efeitos benéficos, afinal os conhecimentos adquiridos e as observações pontuais passam a ser parte do cotidiano corroborando para o desenvolvimento saudável de ambos”(OLIVEIRA; KOGA; CHACON, 2013, p. 2884).

Além do dinâmico funcionamento interno da família, há também as redes sociais de apoio que exercem influência nas interações e no desenvolvimento dos membros que compõem a família, a saber: escola, local de trabalho, vizinhança, amigos, serviços especializados, instituições e organizações não-

governamentais (ASPESI, 2007; DESSEN, 2007). Destaca-se a grande valia destes suportes, primordialmente, para a construção saudável de sua identidade enquanto indivíduo superdotado e *família superdotada*.

Os pais são as primeiras figuras de referência à criança. Uma interação familiar sadia possibilita vínculos seguros que permitirão às crianças construir recursos internos para lidar com circunstâncias de adversidade, ou seja, a “resiliência pode ser vista como uma capacidade latente nos indivíduos, porém esta somente será desenvolvida a partir de certas qualidades do meio, em especial dos processos interativos entre os seres humanos” (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010, p.155), assunto discutido a seguir.

2.1.4 Resiliência Ampliada (Dimensão Criativa e Ampliadora)

O constructo *resiliência* advém, originalmente, de um conceito da Física que se refere à capacidade de um material acumular energia, quando exigidos ou submetidos a estresse, sem sofrer deformação.

Diferentemente das leis da Física, a visão de resiliência nas Ciências Humanas e Sociais, como explica Paludo (2013a, p. 79), abarca uma complexidade e multiplicidade de fenômenos distintos, pois “não condiz exatamente com a volta ao estado anterior, porque a experiência do enfrentamento e a superação de uma situação considerada de risco se somam às experiências prévias”.

Nesta direção, Poletto e Koller (2008, p. 408) ressaltam que, “em psicologia este conceito está superado, pois uma pessoa não pode absorver um evento estressor e voltar à forma anterior. Ela aprende, cresce, desenvolve e amadurece”. Assim sendo, resiliência pode ser aprendida e ensinada através da educação, em seu sentido mais amplo:

[...] não existiria vida humana se os antepassados não tivessem ultrapassado riscos e vulnerabilidades em determinados períodos de vida, desenvolvendo para isso, proteção e capacidade de resiliência. Até porque a melhor preparação para a dificuldade é a própria dificuldade. Trata-se de um constructo que constituiria, no essencial, o principal fator responsável por preservar a estabilidade da estrutura psicológica do sujeito [...] e cujos elementos estruturantes são os seguintes: adaptação fisiológica, adaptação e habituação psicológica, sentido de autoeficácia, capacidade de

autorregulação comportamental e capacidade de reinterpretar experiências negativas ou de usá-las como aprendizagens positivas. (SOUSA; RODRÍGUEZ-MIRANDA, 2015, p.43).

Loos, Sant’Ana e Núñez-Rodríguez (2010) apontam que usualmente, a literatura da área sobre resiliência toma como foco de discussão deste conceito o enfrentamento às adversidades. Grotberg (2002, p.20) define a resiliência como a “capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

A primeira geração de investigações sobre a resiliência se concentra em crianças com base em um cenário de risco, sendo que os elementos que atuam sobre a resiliência são denominados *fatores de risco* e *fatores de proteção*. Pesquisas relacionadas a essa primeira geração concluíram que a resiliência é baseada em um conjunto de características pessoais, tais como: empatia, afetividade, autonomia, humor e competência. Com o passar do tempo, fatores externos, como por exemplo, o apoio familiar ou de um adulto significativo começam a ser analisados (ESTEBAN, 2012).

São diversas as abordagens tomadas pelo tema resiliência nos estudos da Psicologia. Ryff (2012), por exemplo, em suas pesquisas sobre idade adulta e envelhecimento, define resiliência como a manutenção ou recuperação da saúde e do bem estar diante da adversidade cumulativa. A autora investiga como as pessoas sustentam perspectivas positivas e capacidades funcionais à medida que os desafios da vida se multiplicam, sobretudo na velhice.

A conotação de resiliência utilizada por Ryff utiliza a categoria da adversidade e sua relação com o bem-estar. A Escala de Bem-Estar, formulada por ela, advém particularmente de suas investigações sobre as pessoas que lutam para lidar com os desafios que enfrentam em sua vida, procurando meios para gerenciá-los, aprender com eles e aprofundar seu senso de sentido da vida (RYFF, 2012). Na perspectiva do STAA, alcançar o “bem-estar” ou tal grau de “estabilidade” ou “harmonia” é a base para se “suplantar as contradições e dispersões degenerativas da realidade dinâmica e complexa” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 10).

Neste prisma, o STAA esclarece que uma situação adversa se torna presente sempre que um indivíduo não possua “recursos cognitivo-emocionais consolidados para enfrentar esse novo evento. Se possuísse tais recursos,

obviamente a situação não seria considerada adversa ou desafiadora para ele” (SILVA, 2014, p.152).

Sobre as características de personalidade associados à resiliência em adultos, estudos de Bland e Sowa (1994) incluem aquelas que podem amenizar os efeitos do estresse, tais como auto-eficácia, aprendizagem com desenvoltura, otimismo e pensamento construtivo e resistência. Os autores consideram três fatores no enfrentamento com sucesso para adultos resistentes: controle sobre a situação, compromisso com o que se tem feito para a situação e o grau de desafio que a situação apresenta. Para os adolescentes seriam considerados quatro componentes: controle, desafio, compromisso com a escola e compromisso consigo mesmo. Já em relação às crianças, os autores mostram que aquelas que são resilientes são mais propensas a procurar novas situações, determinadas e auto-suficientes; demonstraram forte senso de independência e de focalização, mesmo em situações caóticas. Além disso, desenvolvem uma “fonte de refúgio” dos ambientes estressantes por meio de interesses criativos, *hobbies*, atividades extracurriculares ou escola.

Sob a perspectiva de Viktor Frankl, fundador da Logoterapia, estão presentes, na dinâmica da resiliência, o autodistanciamento que envolve autocompreensão e, por conseguinte, reflexão, inteligência, sabedoria e capacidade crítica. O autodistanciamento é uma característica especificamente humana (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008). Diz respeito à “capacidade do homem de distanciar-se de si próprio” (*ibidem*, p.572) conforme Frankl, correspondendo ao que o STAA chama de a meta-abstração, ou seja, este nível elevado de abstração que capacita o indivíduo fazer o sobrevôo da realidade (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Assim sendo, no autodistanciamento, enquanto processo da resiliência, o humor tem papel relevante, como destacam Silveira e Mahfoud (2008, p.572):

É possível ao ser humano distanciar-se de si, por exemplo, por meio do humor - a capacidade de rir ou sorrir apesar da tragédia. Quando o sujeito ri de seus problemas provoca uma distância entre o núcleo do seu “eu” e a situação problemática. O humor possibilita ao homem tornar-se “senhor de si” (Frankl, 1946/1989a, p.327). O homem coloca-se “acima de uma situação” para dominá-la. (p.225).

Os autores complementam que o humor, além de permitir uma descarga emocional que alivia a pessoa, permite ao indivíduo enxergar a vida de forma otimista. Nesta perspectiva, o sentido da resiliência, então, é a busca de sentido da vida, que se traduz em criatividade, aprendizado, superação, crescimento (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008).

As características usadas para descrever indivíduos resilientes também podem ser usadas para descrever crianças superdotadas, assim como em relação às características de famílias que promovem a superdotação e resiliência. Desempenho acadêmico e atividades culturais são normalmente encorajadas em famílias de superdotados, bem como de crianças resilientes. Ambas as famílias contribuem para modelar comportamentos para o sucesso, como comprometimento com a tarefa, a capacidade de “sonhar”, de estabelecer metas e de se adaptar (BLAND; SOWA, 1994).

Devido às suas peculiaridades e constituindo-se num grupo heterogêneo, com interesses, estilos e ritmos diferenciados, destacando-se diante de seus pares, o superdotado necessita lidar com estas diferenças. Estudos de Zeidner e Shani-Zinovich (2013) mostraram que os superdotados têm mais resiliência para lidarem com conflitos, situações desafiadoras e afazeres de seu dia a dia, quando comparados com seus pares não-identificados como superdotados.

Na opinião de Pérez (2015, p. 89) “tanto para a construção de qualquer identidade como para o desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação, são tão importantes os elementos íntimos de cada um quanto o apoio do ambiente”. A autora ainda destaca que, para estes indivíduos, “os modelos adotados por cada um e as ofertas afetivas, sociais e culturais do ambiente são essenciais para que [...] possam construir suas identidades como tais” (*ibidem*, 89). Em pesquisa recente com mulheres adultas superdotadas, Pérez (2015) encontrou que todas as participantes conseguiram alcançar níveis elevados de escolaridade, independentemente de sua origem socioeconômica. Destaca ainda a relevância da resiliência como suporte:

Também é sintomático que além das questões socioeconômicas, a resiliência foi desenvolvida para superar adversidades relacionadas às AH/SD, ao bullying e/ou à falta de compreensão da família ou das demais pessoas pelo próprio comportamento de AH/SD. Bland e Sowa (1994)

referem que muitas características atribuídas à resiliência também têm sido observadas em superdotados. E mencionam: bom desempenho acadêmico, comprometimento com a tarefa; habilidade linguística, gosto por enfrentar desafios, “inteligência” e outras características, que os autores atribuem às AH/SD, mas que eu considero características de personalidade, como a presença de locus interno de controle, elevado autoconceito, elevada autoeficácia e autopercepção. (PÉREZ, 2015, p. 92)

Já, numa perspectiva ampliada de resiliência, Landau (2002, p. 207) vê a criatividade não como um estado, “mas uma atitude frente à vida e à sobrevivência”. Para o STAA, a partir dos recursos internos disponibilizados pela alteridade, o indivíduo é capaz de olhar para uma situação sob diferentes pontos de vista, e numa perspectiva integradora, numa “supervisão”, que permite experimentar e vislumbrar várias saídas e a escolha da opção mais relevante. Portanto, a resiliência ampliada congrega um conjunto de recursos disponibilizados pelo *self* (base da *Identidade*, segundo o STAA) para operar com os novos desafios.

Em estudos realizados por Landau sobre a correlação entre maturidade emocional, inteligência e criatividade em crianças superdotadas, os resultados revelaram que “a superdotação é condicionada não só pela alta inteligência, mas também pela maturidade emocional, e que a interação entre ambas facilita o comportamento criativo ou a atualização de toda a personalidade” (LANDAU, 2002, p.52).

O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada compreende o constructo resiliência em uma dimensão ampliada e criativa. Quando um indivíduo se encontra numa situação que se configura como adversa ou desafiadora, isto geralmente produz muita ansiedade e angústia. Isso acontece porque as soluções rotineiras não são suficientes para resolver tal questão e os recursos psicológicos do indivíduo já construídos não solucionam o problema, muitas vezes por ser uma circunstância nova e que nunca foi enfrentada. Isso exige a criação de novos recursos, exigindo que o indivíduo consiga superá-los sem ultrapassar seus próprios limites e “se romper”, colocando em ação a criatividade (SOUZA; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

Esta capacidade de *resiliência* demanda a necessidade da presença de outros, sendo a família o outro primeiramente significativo no desenvolvimento que possibilitará a construção de recursos internos necessários, ou “suportes

de resiliência”, a fim de que, diante de situações desafiadoras, não seja corrompido o ser-próprio da existência (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

A resiliência é, por excelência, a capacidade de se “estender”, se expandir, de se abrir, posto que, ao buscar soluções para enfrentar qualquer situação nova ou desafiadora, o indivíduo depara-se com a exigência, incondicional, dessa abertura – para novas (re)organizações, para a criação de novos formatos, novas configurações, conforme as situações e as interações demandarem (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013c):

[...] a resiliência é compreendida pelo STAA como o alicerce da dimensão criativa, com o intuito do aperfeiçoamento do ser e da interação. É a dimensão psíquica ampliadora que congrega um conjunto de “mecanismos” responsáveis por criar e disponibilizar especialmente ao self recursos para lidar com o novo ou com o complexo; logo, alimenta o self e amplia o seu “banco de recursos”. (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 100).

Postula o STAA que não existe resiliência sem criatividade e vice-versa. Nesta direção, Oliveira e Nakano (2011) também relacionam os dois construtos, criatividade e resiliência, que poderiam ser utilizados por indivíduos na busca de respostas mais adaptadas diante de um ambiente desfavorável.

Para o STAA a resiliência é a própria capacidade de criar recursos no enfrentamento das adversidades. Tais situações podem ser ou destruidoras ou fomentadoras de desenvolvimento, sendo que tudo dependerá dos recursos já construídos e dos fatores de proteção disponíveis ao indivíduo, que são, de acordo com o STAA, dependentes da dimensão que envolve a Alteridade, o diálogo que leva à homeostase daqueles envolvidos interativamente (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

A Afetividade Ampliada batiza esta instância psicológica da Célula Psíquica como *resiliência ampliada*, justamente para “procurar denotar que há diferenças, e marcantes, em relação ao conceito comum de resiliência utilizado nas Ciências Humanas” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.1).

A resiliência (ampliada) opera por meio de processos que não são totalmente acessíveis no nível consciente, mas o seriam em um nível instintivo ou intuitivo, funcionando em modo de meta-abstração, ou seja, “de catarses e insights, da “sensibilidade gestáltica”. As novas “ideias” são, na sequência,

abordadas por meio de uma “quebra iterativa” (analítica) no *self*, permitindo assim ser “traduzidas” para o nível consciente/cognitivo, habilitando o indivíduo a proceder à linguagem mais plenamente (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.7).

Ao confluir neste conjunto de processos, a psique busca possibilidades para a ampliação de si mesma, assim como o fortalecimento e a adaptação da totalidade do organismo, a criatividade e o desenvolvimento do aparato intelectual diante de diferentes situações da realidade, especialmente aquelas que se referem ao controle do caos ou entropia (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

A partir do conceito de resiliência ampliada observa-se um “processo de subjetivação a cada nova situação enfrentada, que, por sua vez, permite criar novas leituras, novos significados, novos recursos” (SILVA, 2014, p.154), pois coloca a pessoa em movimento, na busca de novas saídas. Isso acontece porque, como dito anteriormente, os recursos psicológicos disponíveis (conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo) não são suficientes para o domínio da nova situação, gerando, assim, um contínuo processo de “produção do ser” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a):

A modificação, transformação e/ou superação das situações adversas requerem, normalmente, movimentos que redimensionem e redirecionem os problemas. Isto é, faz-se necessário que o sujeito teça um movimento “elástico” ou de suspensão ou sustentação ativa, o que implica se colocar em outro lugar ou em outros papéis, fazer uma nova contextualização do problema, abstrair uma ou várias percepções dele e voltar ao seu estado melhorado, agora de forma melhorada, com mais recursos desenvolvidos. (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 102).

No entanto, apesar do reconhecimento crescente sobre a importância da promoção da criatividade no contexto educacional, estudos de Alencar (2007), ao longo de três décadas, alertam que, no contexto educacional, ainda é forte a concepção de criatividade enquanto “talento natural” atribuído apenas a alguns poucos indivíduos, além do desconhecimento de que todos possuem esta capacidade criativa, diferindo-se apenas no grau.

A autora afirma que o crescimento da capacidade criativa depende do ambiente e que esta capacidade pode ser “expandida a partir do fortalecimento

de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predispõem o indivíduo a pensar de maneira independente, flexível e imaginativa” (ALENCAR, 2007, p.48). Importante destacar que a criatividade é um fenômeno:

[...] complexo, multifacetado e plurideterminado. A sua expressão resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interfere na produção criativa, com impacto nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do talento criativo e ainda nas modalidades de expressão criativa, reconhecidas e valorizadas (ALENCAR, 2007, p.48)

A criatividade é um dos traços marcantes apresentados por indivíduos com AH/S (ALENCAR; FLEITH, 2001; MOON, 2002; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; ROBINSON; REIS; NEIHART; TIESO, 2007; VIRGOLIM, 2007a). Para Renzulli (2004), a criatividade constitui um dos grupamentos de traços que definem o comportamento de superdotação, dos quais citam-se também a habilidade acima da média e o comprometimento com a tarefa.

Na sequência será abordada a quinta dimensão do STAA, a qual tem por função a busca de conexão com a realidade do modo mais pleno possível.

2.1.5 Verdadeiro Eu (dimensão filogenética e universalizante)

A quinta dimensão proposta pelo STAA, a dimensão da *Integralização Homeostática* da Célula Psíquica é compreendida também como abarcando a Linguagem Plena ou o Verdadeiro Eu: “o Eu que “nasceu” para a conexão funcional, a linguagem (que comunica e, por conseguinte, integraliza e/ou se justapõe à realidade)” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.9).

Defende esta abordagem teórica que o ser humano, a partir da perspectiva de sua psique (que gerencia seus movimentos e suas ações/interações), embora seja um sistema altamente complexo (individual e coletivo), pode alcançar o equilíbrio, a harmonia, de modo a compreender melhor como se desenvolver (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Por isso, pode-se dizer que esta dimensão é a “dimensão conectiva ou homeostática”, e que funciona como uma meta-dimensão, mediante a qual o ser psíquico “deseja” chegar ao seu máximo limite de desenvolvimento, de

autorrealização, bem como de harmonia entre as dimensões anteriores e as unidades externas a si (o outro, a realidade, o mundo). Também é a dimensão que, em última instância, combate a entropia, mantendo a ordem na organicidade sistêmica da célula psíquica (incluindo a esfera da “engrenagem” interacional, a alteridade) (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.10).

Neste sentido, está posta também a importância do alcance da prática da resiliência ampliada, o ápice da capacidade de abstração (a meta-abstração), que é característica do que “nos faz humanos” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d). Todas as dimensões em funcionamento saudável levam ao equilíbrio em confluência com a realidade ou à homeostase, isto é, à expressão do verdadeiro eu (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d), um eu inteligente e capaz de estabelecer conexões saudáveis com o mundo à sua volta.

Em continuidade, apresenta-se uma reflexão de como ocorreu a construção histórico-social do constructo da *inteligência*, resgatando, ainda que brevemente, o modo como as habilidades humanas foram concebidas e trabalhadas no processo de construção do conceito de superdotação.

2.2 INTELIGÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao abarcar os diferentes contextos históricos de várias culturas, os estudos sobre a inteligência humana avançaram. Diversas teorias buscaram o rompimento com determinantes de um passado filosófico que enfatizava uma inteligência inata e divina (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; VIRGOLIM, 1997).

Numa incursão histórica da Antiguidade até os séculos XV e XVI, Virgolim (2014a) descreve que indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram considerados como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos. A explicação era atribuída a uma dimensão espiritual que fugia à compreensão humana.

Uma nova dicotomia se impôs pela derrocada da teologia medieval: o início da institucionalização da norma e normalidade impulsionadas pelas ciências naturais. Virgolim (2014a, p. 25) destaca que “o predomínio da religião

e de seus dogmas deixou de ser absoluto e abriu caminho para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como hoje conhecemos”.

Neste contexto histórico, político e econômico que se apresentou com o avanço da ciência, o início da queda da monarquia e o surgimento dos estados modernos, a religião perde seu poder absoluto e, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista, promoveram-se rupturas ideológicas do indivíduo com a sociedade feudal (FERNANDES, 2013).

A representação da superdotação como insanidade, no final do século XIX, foi em grande parte refutada por Terman, na década de 1920, com os achados de seu estudo longitudinal com 1528 crianças superdotadas selecionadas por seus professores, com idade média de 12 anos, de cinco grandes cidades da Califórnia (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997).

As investigações pioneiras de Terman, que culminaram na publicação de vários livros (como por exemplo Traços Mentais e Físicos de 1000 crianças Superdotadas, 1925; Os Traços da Criança Superdotada após o Crescimento, 1947; O Grupo Superdotado na Vida Adulta, 1959), resultado de 30 anos de investigação acompanhando sua população inicial, deixou um legado também em um levantamento de características do superdotado (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2014a). Complementa Landau (2002) que

Já neste século, em 1925, Terman dá pouca atenção ao pensamento criativo e descreve superdotação como um alto quociente de inteligência (do indivíduo), procurando mostrar sua mensurabilidade por meio de teste. O ponto central de sua pesquisa longitudinal baseia-se na hipótese de que o alto quociente de inteligência de uma criança serve para prognosticar sua produção na fase adulta. Posteriormente, Terman e outros pesquisadores explicam superdotação como um elevado nível intelectual encontrado em 1% ou 2% da população infantil. Suas orientações seguem esta definição: estimulada, a capacidade intelectual e acadêmica propicia aquisição e memorização do conhecimento. (LANDAU, 2002, p. 39-40).

Renzulli (2014) relata as conclusões do importante trabalho de Terman com sua população inicial, resultado de 30 anos de estudos. Os resultados indicaram que:

[...] os fatores de personalidade são determinantes extremamente importantes das realizações (...). Os quatro traços nos quais [os grupo mais e menos bem-sucedidos] se diferenciaram mais amplamente foram *persistência para atingir*

as metas, integração voltada aos objetivos, autoconfiança e ausência de sentimentos de inferioridade. Resumindo, o maior contraste entre os dois grupos foi, em termos gerais, o ajuste social e emocional e o desejo de obter sucesso. (Terman e Oden, 1959, p.148; grifos nossos). (RENZULLI, 2014, p.243).

Ao analisar o sucesso (ou não) na realização adulta, características socioemocionais e a motivação para o sucesso foram contrastantes e, embora Terman, na época, “nunca tenha sugerido que o comprometimento com a tarefa [um dos anéis da concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis] devesse substituir a inteligência”, ele afirmou que “o intelecto e a realização estão longe de ser perfeitamente correlacionados” (RENZULLI, 2014, p.243).

Não obstante a concepção que associa AH/S ao QI elevado ser questionável, ainda continua sendo considerada, o que dificulta o devido reconhecimento, identificação e valorização deste alunado em outras instâncias não-acadêmicas.

Sobre isso, Renzulli (1998) adverte que a abordagem psicométrica é limitada na sua capacidade de explicar a inteligência. Alerta ainda que, “no mínimo, atributos do comportamento inteligente devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais” (RENZULLI, 2014, p.226).

Gradativamente, durante todo o século XX, a concepção de inteligência foi-se alterando e ampliando a sua significação, passando a incluir, além do alto nível intelectual, outros aspectos, como artes, criatividade e liderança. Vai surgindo assim, uma concepção relacionada à mudança da visão unidimensional para uma visão mais ampla e multidimensional da inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001; GARDNER, 1995, STERNBERG, 1991) e, ainda, que os comportamentos relacionados à superdotação podem ser manifestados de diversas formas (RENZULLI, REIS, 1997).

Este período, entre a década de 20 e final de 40, foi caracterizado pelo surgimento das teorias cognitivistas. Refere-se a uma nova corrente psicológica que se ocupou em explicar a inteligência através dos processos pelos quais se relacionava a cognição com a interação ambiental, e não mais em mensurá-la através de testes psicométricos (DELOU, 2001). A autora salienta que, simultaneamente, foi a época em que a teoria de Vygotsky chegou aos Estados Unidos, contribuindo para preencher a grande lacuna

teórica que havia até então, relacionada às origens socioculturais do conhecimento.

Smith, Dockrell e Tomlinson (1997) salientam o pensamento de Vygotsky, segundo o qual o conhecimento disponível na cultura é mediado socialmente. O desenvolvimento intelectual só é possível devido às interações socioculturais entre os indivíduos. Sobre a tese deste sujeito social ativo e interativo posiciona-se Castorina (1996):

O esforço de Vygotsky foi mostrar que, além dos mecanismos biológicos apoiados na evolução filogenética e que estavam na origem das funções “naturais”, existe um lugar crucial para a intervenção dos sistemas de signos na constituição da subjetividade humana. A tese é que os sistemas de signos produzidos na cultura na qual vivem as crianças não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores. Na perspectiva adotada para problematizar o desenvolvimento psicológico e particularmente o cognitivo, a transição de uma influência social externa sobre o indivíduo para uma influência social interna encontra-se no centro da pesquisa. (CASTORINA, 1996, p. 15).

A explicação sócio histórica de fenômenos da realidade contribuiu com profundas implicações nas práticas educacionais (SILVERMAN, 1997), sobretudo na busca de superar concepções e práticas biologizantes e deterministas no reconhecimento e atendimento às demandas apresentadas por indivíduos com AH/S. Deste modo, a superdotação começou a ser interpretada como uma realidade que situa indivíduos concretos inseridos em determinado contexto cultural e social, afetado por relações e contradições.

Em 1929, à luz da teoria sócio histórica, o psicólogo russo conceituou “*genialidade*” como “nível superior de talento, que se manifesta em máxima criatividade, tendo excepcional importância histórica para a vida da sociedade, podendo revelar-se em diferentes esferas da criação humana: ciência, arte, técnica, política, etc.” (VIGOTSKI 1998, p.9). O autor destaca que toda descoberta, invento ou qualquer manifestação genial é condicionada pelo nível cultural da época, suas demandas e exigências. Enquanto a hereditariedade cria a possibilidade da genialidade, somente o ambiente social torna realidade esse potencial e faz emergir o gênio.

Silverman (1997) destaca que a concepção vigotskiana de *zona de desenvolvimento proximal* resignifica o modo pelo qual a educação interage

com o desenvolvimento da criança. Conforme Vygotsky (1989), este movimento de internalização (passagem do intersocial para o intrapessoal) constitui-se pela ação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Resumidamente, a ZDP é a região que se encontra entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizando-se a primeira pelo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e, a segunda, o que consegue fazer com ajuda do outro.

O desenvolvimento emocional e cognitivo, conforme Vigotsky, estão “inter-relacionados com a capacidade das crianças em responderem emocionalmente às abstrações intimamente ligadas ao transcurso de seu desenvolvimento cognitivo”; e, na criança superdotada, este processo difere-se pela precocidade e ritmo acelerado com que ocorre seu desenvolvimento, “trazendo importantes implicações à qualidade da experiência interior” (SILVERMAN, 1997, p.46, trad.livre)

Antropólogos como Herskovits, Redfiel e Kluckholn pesquisaram a escola e a educação, discutindo as questões relativas à cultura, fazendo parte desta discussão a negação dos ditos “testes de inteligência”, amplamente difundidos nas décadas de 30 e 40 (SOUZA, 2006).

Dentre as teorias contemporâneas de inteligência que “foram propostas como reação à abordagem psicométrica e à visão da inteligência como um fenômeno unitário”, num “modelo cognitivo-contextual de inteligência”, destacam-se as teorias de Renzulli, Sternberg e Gardner (VIRGOLIM, 2014a, p.48).

Segundo Renzulli (1998), os estudos das habilidades humanas levam a concluir que a “inteligência não é um conceito unitário, mas há muitos tipos de inteligência e definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito.” (p. 5).

Sternberg estudou os três aspectos da inteligência em termos de habilidades analítica, criativa e prática, concluindo que “uma pessoa pode ser superdotada em qualquer uma destas habilidades ou no que diz respeito à maneira como as *equilibra* para obter sucesso” (RENZULLI, 1998, p. 5).

Lembra Sternberg (1997a) que todos os três tipos de inteligência são importantes e que é necessário buscar um equilíbrio entre estes distintos elementos da inteligência. Ressalta, por exemplo, que se a pessoa tem apenas uma

elevada inteligência criativa, ela pode apontar muitas ideias inovadoras, mas não saberá reconhecer quais delas efetivamente são adequadas e como *vendê-las*. Já a pessoa que se destaca apenas pela inteligência analítica, caracterizar-se-á como um excelente crítico das ideias dos outros, mas provavelmente não gerará ideias criativas. Por outro lado, a pessoa que se caracteriza somente por uma alta inteligência prática, será um excelente *vendedor* de ideias, mas não será capaz de discriminar entre ideias ou produtos de pouco ou nenhum valor e aquelas genuinamente criativas. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 34).

Para Gardner, Kornhaber e Wake (1998), o intelecto humano inclui várias capacidades mentais, como já postulava Thurstone no final da década de 30 do séc.XX. Gardner (1995, p.14) define a inteligência como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”. Por sua visão pluralista ou modular da mente, reconhece não apenas as capacidades comuns a todos os indivíduos, mas também aquelas que se manifestam em certos ambientes culturais, podendo apresentar diferentes níveis individuais de sofisticação, dependendo do conteúdo. Nas palavras de Gardner, Kornhaber e Wake (1998, p. 137) “os seres humanos evoluem para serem capazes de executar vários tipos diferentes de operações em vários tipos diferentes de conteúdos”.

Pérez (2006, p. 40) salienta que a ideia de inteligência como potencial, proposta por Gardner, considera que “as inteligências não são estáticas nem quantificáveis e podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau; e sua característica *biopsicológica* lhe adjudica origem tanto genética quanto ambiental”. Ressalta ainda que, para Gardner, as inteligências são potenciais que poderão ser realizados, ou não, dependendo do contexto social e cultural de cada indivíduo. Desta forma, evidencia-se que a concepção de inteligência e de AH/S evolui de acordo com o sistema de crenças e valores do contexto sociocultural e com a forma como são interpretados pelos indivíduos nos diversos contextos em que estão inseridos.

Neste sentido, é papel da escola, de acordo com Gardner (2000, p. 16), “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências”, ou seja, o autor defende uma escola centrada no indivíduo, rica

na avaliação das capacidades, interesses e perfis dos alunos. Assim como a identificação precoce das potencialidades é importante, necessária também é a identificação das fraquezas com a finalidade de potencializar e fornecer recursos, conforme salienta o autor.

Para Gardner (2000), alguns indivíduos são considerados “promissores”. Apresentam, desde muito cedo, alto potencial, avançam rapidamente, podendo vir a se destacar num dos conteúdos específicos da inteligência que apresenta maior potencial. Este dado se torna relevante para a cultura como um todo, pois estes indivíduos realizarão grandes progressos nas manifestações culturais daquela área da inteligência. Para tanto, é necessário proporcionar oportunidades, um ambiente enriquecedor, para que as inteligências possam ser desenvolvidas.

2.2.1 Inteligência e STAA: algumas articulações

A partir do breve apontamento anteriormente apresentado sobre a inteligência humana em seus diferentes momentos históricos, afetada pelos valores, crenças, conceitos e representações da sociedade acerca deste construto nos diferentes contextos sociais e culturais, chama a atenção a forma dicotômica com que a inteligência e demais instâncias da psique são tratadas.

A inteligência se configurou em diferentes abordagens tratadas pelos estudos da psique (psicométrica, sócio histórica cognitivista, contextual), diversos argumentos (princípios de norma/anormalidade, medida) impulsionados pelas ciências naturais e da psicologia.

Cada um dos marcos históricos apresentados representam períodos de mudança em relação às concepções de homem e de mundo, na busca de novos paradigmas. No entanto, na “fronteira que então se estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais” (SANTOS, 1998, p.54).

Boaventura de Souza Santos, em seu discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna, sobre a crise do paradigma dominante, destaca:

Einstein constitui o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, um rombo, aliás, mais importante do que o que Einstein foi subjetivamente capaz de admitir.[...] Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Com um golpe de gênio, Einstein rompe com este círculo, demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão só ser definida. (SANTOS, 1988, p. 54).

Assim, tomando como base a escala dos “níveis de abstração”, anteriormente apresentada, o “golpe de gênio” de Einstein, e sabendo que estes níveis devem afluir em uma realidade única, integralizada e totalizante (perspectiva sistêmica do monismo); sob o ponto de vista do STAA, Einstein alcançou a prática da Resiliência Ampliada, a qual funciona em modo de Meta-Abstração.

Ao atingir a *meta-abstração*, realiza-se abstração recursiva de um modo mais avançado, consentindo ao indivíduo enxergar a realidade de forma integrada e dinâmica, sob várias perspectivas, o que “é propriamente um ato de evolução ou inteligência”, um salto evolutivo nos níveis de abstração (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

O papel que a entropia exerce nesta movimentação enquanto fomentadora das forças que agem no sistema psíquico, aumentando o caos e a desorganização, é também fonte da necessidade de organização dos mesmos, de modo a gerar um novo campo de equilíbrio.

Todavia, cabe salientar que todos os indivíduos têm um certo grau de influência sobre o próprio “desenvolvimento evolutivo” por conta de poderem, em boa medida, criar a própria realidade, e por si esta é uma ação *meta* (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Para os autores, a instância da Resiliência Ampliada (dimensão criativa da célula psíquica) não é explorada somente em nível consciente; ela é instintiva e intuitiva: por meio da meta-abstração (catarses e *insights*, “sensibilidade gestáltica”), as novas “ideias” passam por um conjunto de processos internos (no Self) e externos (pela Alteridade) para poderem alcançar a busca da homeostase, a “felicidade”.

Na sequência, será abordada a concepção de superdotação que norteia o presente trabalho.

2.3 CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI

Este trabalho optou pela concepção de superdotação do Dr. Joseph Renzulli, renomado pesquisador da Universidade de Connecticut, amplamente adotada no Brasil, inclusive pelo MEC e pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Resultado do investimento às políticas de inclusão na área de AH/S, foram implantadas pelo MEC, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em cada um dos Estados brasileiros e no Distrito Federal, em parceria com as Secretarias de Educação, fornecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com AH/S, orientação às famílias e formação continuada aos professores. Sobre o aporte teórico adotado, Virgolim (2014b) esclarece:

Buscando um aporte teórico que abarcasse todas essas possibilidades, o MEC adotou então o **Modelo de Enriquecimento Escolar** (The Schoolwide Enrichment Model – **SEM**), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli na década de 70, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (Renzulli & Reis, 2000). Este Modelo se encontra ancorado em três pilares: (a) o Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo **SEM**; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos; e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar. (VIRGOLIM 2014b, p.583).

Em sua Concepção de Superdotação do Modelo dos Três Anéis, Renzulli (1986, 2004) ratifica as dimensões do potencial humano para a produção criativa e afirma que o comportamento de superdotação consiste em ações resultantes da interação de três grupamentos de traços: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Tanto os fatores de personalidade quanto os ambientais influenciam a manifestação dos comportamentos de superdotação (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014).

A **habilidade acima da média** (e que não precisa ser muito acima da

média) pode ser geral ou específica, em qualquer área. A habilidade geral refere-se aos altos níveis do pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, bem como à capacidade de se adaptar às novas situações. Estas habilidades são normalmente medidas por testes de inteligência tradicionais e aplicáveis às diversas situações de aprendizagem. A habilidade específica consiste na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades do conhecimento especializado (estas habilidades ocorrem em situações de não teste). Dentre as habilidades específicas, temos, por exemplo, a fotografia, que ainda pode ser mais específica, como é o retrato fotográfico, a astrofotografia, a fotojornalismo entre outros. Habilidades específicas em certas áreas, como matemática e química, podem ser medidas por testes, mas muitas habilidades específicas como belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança e outros, devem ser avaliadas por meio de observação por especialistas da área e por outros instrumentos baseados em desempenho (RENZULLI, 2014; RENZULLI; GAESSER, 2015; RENZULLI; REIS, 1997).

A habilidade acima da média é o anel que permanece mais estável ao longo do tempo. Ou seja, o desempenho de um aluno dentro dos parâmetros de traços deste grupamento é relativamente inalterado, sendo o anel mais relacionado com as características cognitivas tradicionalmente avaliadas (RENZULLI; GAESSER, 2015), embora não limite-se a elas.

Outro parâmetro a ser considerado em indivíduos com altas habilidades é o **comprometimento com a tarefa**, uma forma consistente e concentrada de motivação. Por motivação entende-se “um processo geral de energia que desencadeia respostas em organismos; já o comprometimento com a tarefa representa a energia conduzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho.” (RENZULLI, 2014, p.241).

Este anel engloba traços marcantes de perseverança, determinação, persistência, força de vontade, 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, perseverando por um longo período de tempo, mesmo enfrentando dificuldade e pressão dos outros

(RENZULLI, 2014; RENZULLI; GAESSER, 2015; RENZULLI; REIS, 1997).

Renzulli (2014) afirma:

Os legados de *sir* Francis Galton e Lewis Terman indicam que o comprometimento com a tarefa é parte importante do desenvolvimento de uma pessoa para que ela se torne superdotada. Embora Galton tenha proposto enfaticamente uma base hereditária para o que ele chamava de “habilidade natural”, ainda assim, ele apoiava com veemência a crença de que o trabalho árduo era parte essencial da superdotação. (RENZULLI, 2014, p.242).

E, finalmente, a **criatividade** diz respeito aos traços que englobam curiosidade, flexibilidade, originalidade do pensamento, estando o indivíduo aberto ao novo e diferente, disposto a correr riscos no pensamento e na ação, apresentando sensibilidade à estética das ideias e das coisas, questionando as convenções sociais e as tradições (RENZULLI, 2014; RENZULLI; GAESSER, 2015; RENZULLI; REIS, 1997).

Importante considerar que o aluno não necessita manifestar todos os “três anéis” com a mesma intensidade ou mesmo tamanho, mas apenas ser identificado como capaz de desenvolver essas características (RENZULLI, 2004). Neste sentido, para que o aluno possa desenvolver comportamentos de superdotação, é fundamental oferecer-lhe: Oportunidades, Recursos e Encorajamento, conforme salienta Renzulli (SANT’ANA, 2016).

Talvez o aspecto mais notável da Teoria dos Três Anéis é o fato de que a interação dos conjuntos de traços (utilizados para resolver determinada situação-problema ou área de atuação em particular) é o que possibilita o início de qualquer processo criativo-produtivo. Além disso, estes conjuntos de traços ou características podem ser desenvolvidos em “certas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias”, considerando-se o caráter relativo ou situacional da superdotação (RENZULLI; GAESSER, 2015, p.107).

Renzulli (1978, 1986, 1994) postula que deve haver uma mudança de ênfase na concepção atual de “ser superdotado” (ou “não ser superdotado”) para um interesse em desenvolver comportamentos de superdotação naqueles indivíduos que têm um potencial maior para se beneficiar de programas educacionais especiais. Assim sendo, substitui-se a ênfase dada à superdotação, como um fenômeno inato e cristalizado, para uma perspectiva mais flexível, considerando-se a relevância dada à interação entre o indivíduo e o ambiente. Para marcar esta interação, Renzulli utiliza-

se graficamente, no Modelo dos Três Anéis, de um fundo hachureado (em inglês, padrão *houndstooth*), nome que utilizou para denominar as pesquisas que se seguiram sobre esta interação.

A “*Operação Houndstooth*” refere-se a uma pesquisa ampla pela busca dos fatores co-cognitivos que estariam na base das relações humanas. Encontrou-se então seis fatores que se inter-relacionam e que geralmente são associados “ao desenvolvimento das habilidades humanas, a saber: otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental, visão/sentido de destino.” (RENZULLI, 2014, p.249). Sobre tais pesquisas, Renzulli (2006, 2014) informa:

Esta nova iniciativa foi motivada por uma preocupação antiga sobre o papel que a educação do superdotado deveria desempenhar no preparo das pessoas com alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos da vida e uma preocupação com o bem-documentado declínio do capital social em sociedades modernas. (RENZULLI, 2014, p.249-250).

Basicamente, o **otimismo** inclui componentes cognitivos, emocionais e motivacionais, refletindo na crença de um futuro melhor, caracterizada pela esperança e sentimentos positivos na aceitação de trabalho árduo; **coragem** é a capacidade de enfrentar as dificuldades, superando os medos físicos, psicológicos e morais; refere-se à integridade e força de caráter, marcas daquelas pessoas criativas que aumentam o capital social; o **romance com a disciplina** se refere à paixão do indivíduo por um tópico ou disciplina, o que fornece aos jovens a motivação para um compromisso de longo prazo no futuro; o traço da **sensibilidade para as questões humanas** engloba o altruísmo, *insight* e empatia; o investimento na realização de uma meta ou tarefa demanda alto índice de **energia física/mental**, sendo que carisma e curiosidade são correlatos a este construto; e, finalmente, quando o indivíduo tem **visão/sentido de destino** sobre atividades e eventos futuros, esta visão o estimula a se direcionar na busca de objetivos (RENZULLI, 2014, 2006).

A Teoria dos Três Anéis fornece uma terminologia clara para o entendimento dos fatores que compõem a superdotação. Neste sentido, Vieira (2010) se preocupa com o fato de que, em nosso país, há uma descontinuidade das políticas públicas nos serviços de atendimento educacional especializado. Torna-se necessária a adoção de uma terminologia

ampla e comum a todos os profissionais, além do uso de uma denominação que traduza a concepção brasileira de superdotação, de forma clara, para a sociedade. A necessidade de se garantir a identidade e o reconhecimento deste indivíduo será o tema abordado no próximo capítulo.

2.4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

2.4.1 Aspectos legais

A vinda de Helena Antipoff ao Brasil em 1929 marca o atendimento pioneiro aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o início das pesquisas em Educação Especial (DELOU, 2007a). Foi neste contexto que a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada. Vale destacar que em seu TÍTULO X – DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS, artigos 88 e 89, dedicados à educação dos “**excepcionais**”, esse era o termo utilizado, na época, por influência de Antipoff, para designar este alunado. Estes dois artigos foram revogados posteriormente pela Lei 9394/96 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015):

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Na sequência, durante a ditadura militar no Brasil, foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Com sua promulgação, foi previsto pela primeira vez, em seu Art. 9º, que os estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que encontrassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Denota-se a natureza clínico-terapêutica do atendimento na terminologia “*tratamento*” usado para se referir também ao alunado superdotado. Esta conceituação, inserida no paradigma do modelo clínico, dá primazia ao

“diagnóstico” que define se uma pessoa “é” ou “não é” superdotada. Deste modo, sustenta o paradigma tradicional de inteligência considerada inata e estática.

Desde a Lei 4024/61 à Lei 9394/96 há avanços significativos, desde o paradigma dos serviços de reabilitação sob a natureza clínico-terapêutica dos atendimentos utilizados com os alunos, até a mudança de enfoque na atenção à deficiência sob o prisma dos princípios filosóficos das políticas inclusivas. Isto se dá, sobretudo, pela incorporação de diretrizes no campo da legislação educacional, destinando-se um capítulo à Educação Especial.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), dispõe a definição do caráter de modalidade da Educação Especial, o alunado e os locais de oferta:

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação** [grifo nosso].

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Documento norteador das políticas de inclusão, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2002), que se originou da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, traz em suas linhas de ação para a Educação Especial, a universalização educacional, fazendo emergir as discussões sobre o compromisso na *Educação para Todos*. Como afirma Carvalho (1997), é inaugurado, assim, o conceito de Escola Inclusiva.

A Resolução Nº 02/2001 considera alunos com Altas Habilidades/Superdotação aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.” (BRASIL, 2001, p. 39). Conforme Virgolim (2007,

p. 37), foi a partir do referido documento que a terminologia Altas Habilidades/Superdotação apareceu pela primeira vez no Brasil, associando “dois conceitos de concepções teóricas diferentes (sócio interacionista e inatista) de modo conjugado”.

A definição brasileira para superdotação mais atual mostra a influência dos pressupostos filosóficos de Renzulli e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC (2008):

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Este trabalho optou por utilizar a terminologia Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), primeiramente, em consonância com os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Paraná, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A adoção da terminologia também vai ao encontro da decisão do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) que, desde 2002, por decisão de profissionais especialistas da área, chegaram ao consenso do uso deste termo:

Na segunda reunião que desencadeou a fundação do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação, realizada em Lavras (MG), em 2002, chegou-se à decisão consensual de utilizar o termo Altas Habilidades/Superdotação para nomear o **comportamento de superdotação** que Renzulli adotou na sua Teoria dos Três Anéis, a partir de 1986, uma concepção mais ou menos homogênea entre seus membros. (PÉREZ, 2008, p.42).

Acredita-se que o mérito da discussão sobre a escolha da expressão ou terminologia aos indivíduos com traços e perfis comuns, com identidade superdotada, está em contribuir na formação de uma identidade sadia por meio da qualidade das interações, dentre elas, a rede de apoio no Atendimento Educacional Especializado, tratado a seguir.

2.4.2 Atendimento Educacional Especializado

Considera-se que o investimento no capital social, tratado por Renzulli (2014), pode ajudar a desenvolver valores inclusivos na escola, pela oferta de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que alcancem toda a escola, “contemplando assim uma educação que respeita os direitos e deveres de seres humanos diferentes e únicos” (PÉREZ, 2006, p. 47).

A escolha dos alunos que vão compor estes serviços especializados está atrelada à concepção de inteligência e de superdotação que refletirão na identificação das AH/S, cuja família se insere neste processo.

A identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento ao grupo social que apresente altas habilidades/superdotação. Os procedimentos de identificação devem estar associados à **natureza do atendimento** oferecido para estes sujeitos. (VIEIRA, 2005, p.1, grifo nosso)

Se forem considerados alunos com AH/S, tomando como base o paradigma tradicional, então, o processo de identificação contemplaria apenas a utilização de testes de inteligência, e seria ofertado atendimento especial apenas aos 3% a 5% dos alunos (conforme previsão da Organização Mundial da Saúde – OMS) com superdotação em uma determinada população, propondo-se um programa de atendimento especializado predominantemente focado nos aspectos intelectuais.

Conforme Pérez (2006, p.44), as teorias de superdotação que propõem esta abordagem de AEE costumam diferenciar a “superdotação intelectual, como algo que seria a verdadeira superdotação, de outros tipos de superdotação, normalmente chamados de talentos”. A autora salienta que estas teorias estão respaldadas no paradigma tradicional da educação de superdotados, tendo como marco teórico as concepções de inteligência de Spearman, Thurstone e Cattell.

Já as teorias de superdotação que levam em consideração dimensões multifacetadas, abolindo a ideia de uma inteligência inata e estática, propõem métodos de identificação qualitativos a partir de várias fontes. Sendo assim, o AEE não se restringiria apenas aos aspectos cognitivos, mas englobaria as habilidades específicas, em quaisquer áreas do fazer e saber.

O aporte teórico do Modelo de Enriquecimento Escolar citado anteriormente (VIRGOLIM, 2007a, 2010) sugere o Modelo Triádico de

Enriquecimento (REIZULLI; REIS, 1997) como a intervenção educacional compatível com a concepção de superdotação apresentada no Modelo dos Três Anéis. Este modelo de enriquecimento propõe que os alunos sejam encorajados a participar de atividades exploratórias e investigativas que culminarão em um produto criativo; e sugere que é possível criar condições e circunstâncias que estimulem a interação dos três anéis descritos (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, criatividade).

A política de universalização da Educação Básica destinada a toda população, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, é contemplada nas vinte metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020. Em específico, a Meta Quatro visa à universalização do ensino destinado aos alunos de quatro a dezessete anos, incluindo-se aqueles com AH/S (BRASIL, 2014a, b).

Mas um dado revela-se preocupante: a escassa taxa de alunos com AH/S matriculados no AEE. Pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2014, são 49,7 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério) no Ensino Regular, e na Educação de Jovens e Adultos (presencial Fundamental e Médio).

Pérez e Freitas (2014) observaram que, no Censo de 2012, apenas 11.025 matrículas correspondiam aos alunos com AH/S identificados, um dado alarmante que chama a atenção: este número representa apenas 0,02% das matrículas. As autoras destacam que há uma indefinição do público alvo da Educação Especial pelo próprio INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em seu resumo técnico do Censo Escolar de 2013.

Conforme Freitas e Pérez (2012) os alunos com AH/S, embora frequentem os bancos escolares, continuam excluídos do sistema educacional. Os dados do Censo revelam ainda que, quando a criança com AH/S não é reconhecida e atendida em suas peculiaridades singulares, cercada por um ambiente privado de estímulos e carente de capital social, ocorrem os problemas e desajustamentos, tanto no âmbito individual, familiar, escolar ou social.

Assim sendo, algumas das razões pelas quais estes alunos ainda não tenham sido reconhecidos e identificados se relacionam com as ideias estereotipadas e equivocadas presentes no imaginário popular que dificultam o processo de avaliação e atendimento educacional adequado (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 1999; EXTREMIANA, 2000; GUENTHER, 2000; PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005, 2006; WINNER, 1998), assim como na falta de clareza de uma terminologia que os identifique (VIEIRA, 2010).

Assim sendo, a representação cultural da superdotação os coloca como sujeitos socialmente inábeis, egoístas, *nerds*; além disso, são percebidos como os que tiram nota dez em todas as áreas, provenientes de classes sociais altas e de maior ocorrência na população masculina.

Esses adjetivos simplistas e equivocados presentes na sociedade representam alguns dos principais mitos que norteiam a área; e o custo é alto: prejuízos na *Célula Psíquica* em desenvolvimento de tantos indivíduos com AH/S.

Para Castro e Freitas (2008), o rompimento das fronteiras e obstáculos a respeito dos mitos, valores e crenças que afetam a superdotação se dará pelo conhecimento e convívio com as diferenças, pelo respeito à heterogeneidade e à singularidade.

Para Winner (1998, p. 12), o estudo desta área, por ser um “tópico sensível, politicamente carregado, com frequência rotulado como elitista, contribuiu para que os mitos e concepções equivocadas sobre a natureza da superdotação permaneçam até os dias atuais.

Destaca-se assim, a importância da parceria entre família, escola e professor no desenvolvimento do aluno com AH/S, seja em classes regulares ou em programas especializados. Os comportamentos de superdotação estão diretamente relacionados às interações que acontecem no nível social, no emocional, no intelectual, bem como às questões que envolvem a aprendizagem e o conhecimento, estando, também, diretamente ligados às demandas pedagógicas.

Neste sentido, Landau (2002, p. 95) considera que:

A criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios e ofereçam possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Em outras palavras, de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social. Assim,

cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior.

Concorda-se com Pérez e colaboradores (2011) ao salientarem que alunos com AH/S, assim como quaisquer outros estudantes, necessitam de encorajamento, apoio e incentivo para que suas melhores possibilidades sejam trabalhadas na escola. No entanto, devido às deficiências encontradas no sistema regular de ensino, emerge a necessidade de “alternativas diferenciadas” para o atendimento deste alunado:

O atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, salas de recursos específicas para as AH/SD ou centros de referência, possibilitam a ela se conhecer melhor, entender seus anseios e ter um espaço no qual possa dividir com outros, que também apresentam características semelhantes, os seus desejos, suas preocupações e realizar atividades que oportunizem um desenvolvimento mais harmônico. (PÉREZ *et al.*, 2011, p. 29).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresenta como uma das estratégias de apoio aos sistemas de ensino a oferta deste atendimento especializado.

Desta forma, objetivando o apoio à inclusão escolar aos alunos da Educação Especial, incluindo-se aqueles com AH/S, foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais na rede regular de ensino em período contraturno.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito da Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, este atendimento tem como função apoiar e organizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras que impedem a aprendizagem e a plena participação dos alunos na sociedade. O AEE, considerando as necessidades específicas do alunado, disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, as tecnologias assistivas e programas de enriquecimento curricular (BRASIL, 2009).

Considerar quem terá acesso e oportunidade de frequentar o serviço especializado para ampliar, aprofundar e enriquecer o currículo dependerá, entretanto, da concepção de inteligência e de superdotação na definição de critérios de identificação deste alunado.

Alencar (1992) alerta para o fato de que o ponto de partida para uma discussão sobre identificação e atendimento ao superdotado reside necessariamente na conceituação dos constructos 'superdotado' e 'superdotação'. E chama atenção ao “desperdício de talento e potencial humano em nosso país decorrente de uma visão limitada de educação e das poucas possibilidades oferecidas ao desenvolvimento e expressão da inteligência, da criatividade e do talento” (p.27). Neste sentido, complementam Maia-Pinto e Fleith (2002) que:

A falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial, uma vez que parte do professor, além da família, a primeira indicação ou o primeiro incentivo. O enfoque para se introduzir definitivamente um programa especial em uma escola, deveria estar centrado na preparação do professor, para que ele pudesse dar início a todo um processo. (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p.88).

Contudo, concordando com Freitas e Pérez (2012), não basta apenas investir na formação dos professores, coexistindo outros fatores que implicam no atendimento dado ao aluno com AH/S, além da ação docente. É preciso o “entrelaçamento da educação geral, da Educação Especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas à formação de professores às práticas pedagógicas” (p.7), promovendo-se assim a discussão coletiva em todos os âmbitos educacionais. Quando educação para todos for um verdadeiro compromisso político de toda a sociedade brasileira haverá perspectivas para a prosperidade da nação.

Mantoan (2014) salienta que garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola regular, assim como o investimento na formação do professor, são importantes, mas não suficientes para que se implemente a educação inclusiva. Pois se considera crucial o direito à diferença crucial para que sejam efetivadas as exigências dessa educação, proporcionando a

participação dos alunos no processo escolar geral, conforme as capacidades de cada um. A este respeito, entende-se que:

[...] é na convivência com seus pares que a compreensão das diferenças e a aceitação dos ritmos diferenciados de pensar, realizar e desenvolver tarefas são exercitados uma vez que não encontramos configurações de superdotação idênticas. Cada um desses estudantes constitui-se unicamente, de acordo com a conjugação particular de suas características cognitivas, motivacionais e criativas situadas em contextos sociais específicos e com traços personalísticos únicos. E essa diversidade por contemplar a singularidade dos comportamentos da superdotação facilita a interação entre pares promovendo a compreensão de sua diversidade. (PEREIRA, 2014, p.52).

Vieira (2005) reafirma a importância do papel dos colegas e da escola no reconhecimento, identificação e desenvolvimento dos indivíduos com AH/S, uma vez que os colegas podem oferecer informações sobre a criança que, muitas vezes, passam despercebidas para o adulto.

Observa-se que a família, assim como a escola, parece menos apta a reconhecer os talentos nas meninas que nos meninos (FREEMAN; GUENTHER, 2001; GUENTHER, 2006). Resultados dos estudos de Aspesi (2003), Chagas (2003), Chagas e Fleith (2009), Costa (2000), Maia-Pinto (2002), Maia-Pinto e Fleith (2002) indicaram predominância de meninos nos serviços especializados.

Em relação aos meninos, Sakaguti (2010) inferiu que os pais reconhecem precocemente o potencial dos filhos e procuram encaminhá-los para um melhor aproveitamento de suas habilidades. Já em relação às meninas, acontece o oposto: elas são vistas pelos pais como se pertencessem a um pequeno grupo transgressor, que não respeitam as normas sociais e isto restringe a identificação e sua possível participação em programas de atendimento especializado.

Pérez (2015, p.86) destaca a “síndrome do impostor”, referindo-se ao sentimento de baixa autoestima, fazendo com que as meninas e mulheres com AH/S “não atribuam seu sucesso a seu próprio esforço, e que percebam sua imagem como PAH/SD [pessoa com AH/S] como algo imerecido e acidental”. A autora destaca ainda que os homens costumam atribuir o sucesso à sua

própria capacidade, enquanto que as mulheres o atribuem ao esforço ou à sorte, uma atitude comum entre elas.

É evidente que participar de um programa educacional especializado para AH/S se constitui em oportunidade ímpar de encontro com os pares. Concorda-se com Pereira (2014) ao afirmar que este momento de troca de experiências e saberes entre as crianças e adolescentes permite a eles construir sua identidade e se reconhecerem como grupo. Além disso, propicia a percepção, nas diferentes experiências, que suas peculiaridades e habilidades fazem parte de um contexto social.

Olszewski-Kubilius e Lee (2014) evidenciaram que, em geral, os pais percebem resultados positivos e favoráveis do atendimento educacional especializado aos seus filhos com Altas Habilidades/Superdotação, especialmente no desenvolvimento da superdotação acadêmica. Entende-se que este tipo de superdotação é o mais facilmente identificado pelos professores da sala de aula comum, assim como pelos pais destes alunos.

Delou (2007b) afirma que a identificação de um filho com AH/S contribui para que outras pessoas da família se reconheçam como tal, inclusive os próprios pais.

Sabe-se que o aluno superdotado também faz parte do público alvo da Educação Especial. Assim como os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e deficiências, os superdotados também necessitam de reconhecimento, compreensão às suas peculiaridades, apoio na construção de recursos pessoais e de AEE. O diálogo entre família e escola sobre tais necessidades específicas faz parte deste processo educacional. Portanto, na relação família-escola, Rech e Freitas (2006) salientam que propiciar um ambiente acolhedor, em casa e na escola, oferecendo a estas crianças atenção, amor, compreensão, entre outros 'ingredientes' afetivo-emocionais, é de extrema importância para que elas se desenvolvam de forma sadia.

Gama (2007) sugere, dentre outras estratégias de parceria família-escola, que a educação infantil possibilite o envolvimento dos pais com a rotina da escola, visando a diminuição do impacto das demandas que a criança com altas habilidades/superdotação impõe aos profissionais e a suplementação do ensino para um aprendizado prazeroso e enriquecedor. A autora ainda salienta que, na parceria entre pais e alunos com altas habilidades/superdotação, é

importante que se discutam as questões emocionais, por exemplo, como lidar com o possível isolamento, o perfeccionismo e a acentuada sensibilidade. E que, muitas vezes, o isolamento é proveniente da falta de interação com outras crianças que compartilhem de interesses e habilidades semelhantes.

Sem dúvida, o desenvolvimento das características que delineiam as AH/S passa pela qualidade das interações com os pais. Primeiro, porque os pais são os “mentores mais significativos do seu desenvolvimento, constituindo-se nos pilares básicos das suas primeiras aprendizagens”; segundo, pelo fato dos pais serem o “suporte afetivo significativo” que capacitará a criança no desenvolvimento de sua autonomia favorecendo sua ação no meio; e por último, ser “motivação importante para seus filhos” (VIEIRA, 2005, p.12), tema da seção a seguir.

2.5 FAMÍLIA

2.5.1 Família na Sociedade Atual

A complexidade da sociedade atual incide na família, que vem sofrendo mudanças em sua configuração e transformações comportamentais de forma marcante nas últimas décadas do século XX, conforme pontua Novaes (2008, p. 83-84):

Na família pós-moderna, emergente, 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 conseqüências afetam a dinâmica familiar, provocam mais conflitos, turbulências, transgressão da ordem familiar com a busca de alternativas e das novas formas de parentalidade e de 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”.

A configuração do grupo familiar no Brasil se modifica seguindo o rumo da história, sendo influenciada, entre outros fatores, pelos avanços tecnológicos, as mudanças demográficas e os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Basta lembrar o fenômeno do início da comercialização da pílula anticoncepcional no Brasil na década de sessenta, do preservativo masculino, da televisão que passou a fazer parte dos lares brasileiros, ou da “revolução sexual”. Neste sentido, a revista Realidade, citada pela historiadora Pedro (2003, p. 248) anunciava “A mulher brasileira, hoje”, informando uma pesquisa onde 87% das mulheres consideravam importante evitar filhos, 46% adotavam alguma forma de contracepção e 19% delas já utilizavam as pílulas. Para a autora, o uso das pílulas anticoncepcionais coincide com o grande aumento da força feminina no trabalho formal, de 31% no início da década de oitenta, para 35% no final da mesma década, aumentando ainda mais na década de noventa.

Almeida e Moreira (2011) destacam que o momento em que a mulher entra no mercado de trabalho formal, inicialmente pelas contingências provocadas pelas Grandes Guerras e ganhando força com o acesso à educação profissionalizante, afetou significativamente o conjunto da sociedade e mudanças na vida da família.

Cassoni (2013) aponta outras questões, não apenas econômicas, que modificaram o perfil da família, como a regulamentação do divórcio no Brasil em 1977.

A família contemporânea brasileira tem passado por inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, das quais os múltiplos arranjos conjugais dão origem a novas configurações familiares. A esse respeito, Nascimento (2006) indica estatísticas que demonstram a mudança no conceito de família a partir da incidência de novos arranjos:

Embora o arranjo familiar composto de casal com filho, com ou sem parentes, seja, ainda, a maioria do total de arranjos (61,0% em 1991 para 55,7% em 2000), em muitos lares não existe mais o modelo clássico, com pai, mãe e filhos do mesmo casamento, o que é demonstrado pelo grande aumento de casais que vivem em união consensual (18,3% em 1991 para 28,3% em 2000); pelo número crescente de pais e mães sozinhos que criam os filhos (16,8% em 1991 para 19,4% em 2000); e pelo crescimento do número de separações judiciais e divórcio que entre 1993 e 2003 aumentaram 17,8% e 44%, respectivamente. (NASCIMENTO, 2006, p. 20-21).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelas discussões sobre a guerra fria, a ameaça da superpopulação, o controle sobre a procriação e o índice da queda

da fertilidade, além dos sentimentos de instabilidade e insegurança em relação aos “bons costumes” e à emancipação feminina. Diante destas mudanças renunciava-se a crise e o fim da família (CECCARELLI, 2007; FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2011; JABLONSKI, 1998).

Rios (2014) chama a atenção para a crise do modelo tradicional de família, e não propriamente a crise da família diante do estranhamento às novas configurações familiares da atualidade:

A situação atual impõe a uma análise da realidade, sem estigmatizar nem julgar a situação das famílias do mundo moderno, já que existe uma crise do modelo tradicional de família mais que uma crise da Família. (RÍOS, 2004, p.4, tradução livre).¹

Neste sentido, Ceccarelli (2007) destaca que atualmente há novos arranjos familiares em que o exercício da parentalidade é diferente do modelo tradicional, a saber: famílias monoparentais, homoparentais, adotivas, recompostas, concubinárias, temporárias, de produções independentes, dentre outras. Há também mudanças que influenciam as condições de procriação como: “barriga de aluguel”, embriões congelados, procriação artificial e, o autor cita ainda, brevemente a clonagem.

Evidentemente, muitas destas formas de procriação e de filiação sempre existiram na história da humanidade. No entanto, conforme Ceccarelli (2007) os indivíduos destas formas de procriação encontravam-se à margem da norma padrão oficial ou ignorados pela sociedade, como se não estivessem acontecendo ou, mesmo ainda, tratados como uma fatalidade para as crianças sujeitas a serem criadas por um só genitor — em grande parte dos casos, pela mãe.

As modificações sócio-político-demográficas afetaram os tipos de cuidados, inclusive pelo novo papel dado aos avós nas duas últimas gerações em relação à educação dos netos. Em relação às famílias multigeracionais, envolvendo avós, pais e netos, Lopes, Neri e Park (2005) destacam a importância da qualidade das relações entre pais e netos, afetando o bem-estar dos avós ao envolverem-se no cuidado dos netos, passando a substituir os pais. Esta substituição

¹ La situación actual obliga a un análisis de la realidad, sin estigmatizar ni juzgar, de la situación en las familias del mundo moderno ya que existe una crisis del modelo tradicional de familia más que una crisis de la Familia. (RÍOS, 2004, p.4).

extrapola os limites práticos, pois é comum netos chamarem, por exemplo, suas avós de mães, ou ainda, quando o cuidado é partilhado por ambas, afirmarem que têm duas mães ou dois pais.

Para Pimenta (2014), as mudanças de papéis no interior dos grupos familiares acompanham o desenvolvimento da sociedade ao longo da história, alterando as expectativas em relação à própria função da família. Demandam, assim, uma análise mais apurada destes fatores.

Apesar das diferentes e novas configurações que possa adquirir, a família permanece, nos dias atuais, marcada por mudanças nos arranjos familiares, na configuração sócio-demográfica da população e dos estilos parentais. Desta forma, a família resiste e é reinventada de modo singular a cada momento histórico (NOVAES, 2008; TEPERMAN, 2011).

Conforme Dessen (2010, p. 211), na sociedade atual a definição de família “deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos critério para a composição de família”, sendo que os familiares são aqueles com os quais o indivíduo mantém um vínculo alicerçado na intimidade e nas relações intergeracionais.

Sendo uma instituição construída socialmente, o papel desempenhado pela família “está sempre relacionado ao desenvolvimento da sociedade nos diferentes contextos históricos, desde sua existência.” (PIMENTA, 2014, p. 139).

Considerada um sistema, a família constitui-se a primeira experiência de inclusão entre os seus. A teoria sistêmica possibilita uma compreensão de como as interações dos indivíduos com diferentes contextos influenciam-se mutuamente, afetando toda a dinâmica familiar. Nisso, o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), mais recentemente denominado como modelo bioecológico (Bronfenbrenner; Morris, 1998), traz contribuições ao analisar o dinamismo das interações nos diversos aspectos da vida do indivíduo inserido em diversos ambientes, nos quais o microsistema familiar também faz parte. Para tanto, Bronfenbrenner (1996) propõe uma análise do desenvolvimento de forma contextualizada, contemplando a interação dinâmica de quatro dimensões ambientais nas quais o indivíduo participa, do mais próximo ao sistema mais distante, a saber: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Dessen e Braz (2005) afirmam que o desenvolvimento humano é um contexto complexo, pois compreende um processo de transformação contínuo ao longo do

tempo e composto por fatores individuais e ambientais. Dentre os fatores individuais, têm-se os traços de personalidade e características físicas, e quanto aos aspectos que podem afetar o desenvolvimento do indivíduo, destacam-se o ambiente familiar e o meio em que o indivíduo está inserido.

Resultados evidenciados no estudo de Melo (2015) mostraram que os adolescentes com baixo nível de comportamento violento estão inseridos em contextos onde prevalecem vivências afetivas, destacando-se a presença positiva da família em seu desenvolvimento.

Sabe-se que a agressividade é uma das tendências comumente utilizadas para a resolução de conflito interpessoais, não sendo de natureza episódica; e apresenta uma diversidade de manifestações, cuja evolução está sujeita a múltiplas variáveis tais como: história da vida familiar, práticas parentais, condições socioeconômicas, eventos estressantes e contexto familiar (JOLY et al., 2008). As autoras salientam que o comportamento agressivo é, em grande parte, influenciado pelo modelo dos pais, repercutindo em outros contextos (como o escolar), com a repetição dos padrões de relações familiares aprendidos e do próprio fracasso escolar decorrente desta conduta.

Destaca-se também o importante papel dos serviços de apoio e das oportunidades ofertadas pelo meio. Tais redes sociais de apoio contribuem, dentre outros aspectos, na promoção do desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia no gerenciamento da própria vida familiar (DESSEN, 2012).

Neste contexto, Dessen (2012, p. 20) ressalta estudos de Duvdevany e Abboud que indicam a importância das mães participarem de serviços especializados para que se “empoderem na direção de uma maior conscientização de seus direitos e de um maior envolvimento e participação nos atendimentos e programas de intervenção”, visando ao enfrentamento dos desafios advindos com as necessidades especiais de seus filhos.

A família, como espaço particular no contexto de desenvolvimento humano, afeta todos os indivíduos que nela interagem, podendo favorecer ou dificultar este processo (KOLLER, 2008; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008; POLETTO; WEBER, 2008).

Yunes (2003, p. 80) ressalta os estudos pioneiros de McCubbin e McCubbin, que definem famílias resilientes como “aquelas que resistem aos problemas

decorrentes de mudanças e adaptam-se às situações de crise”. Conforme tipologia de famílias resilientes investigadas, os autores chegaram a quatro tipos de famílias: vulneráveis, seguras, duráveis e regenerativas, chamando a atenção para a necessidade de políticas de programas de apoio e a “importância de se olhar para o grupo familiar, sem esquecer a sua inserção e relação com a comunidade.”

É importante considerar que, quando se trata de resiliência em família, conforme Yunes (2003, p. 83), os estudos têm contribuído para “reverter o panorama ‘negativo’ no qual o mundo familiar tem como figura principal os desajustes e conflitos”.

Silva e outros (2005), em um estudo sobre a resiliência e a promoção da saúde, observaram que famílias, mesmo enfrentando situações adversas, muitas vezes desde que se constituem são potencialmente capazes de desenvolver práticas de cuidado, promovendo a saúde e criando condições para que seus membros construam uma trajetória de vida que possa ser considerada resiliente. Os autores salientam que esta capacidade só emerge quando são criados e disponibilizados os recursos que efetivamente podem responder às suas necessidades.

2.5.2 Família e Altas Habilidades/Superdotação

Para Aspesi (2003), a natureza da superdotação é complexa e envolve múltiplos sistemas, dos quais, citam-se: biológico, psicológico, intelectual, emocional, social, histórico e cultural; e, neste bojo, o contexto familiar pode contribuir para o desenvolvimento das AH/S.

A literatura especializada destaca a importância do papel da família no desenvolvimento do superdotado (ALENCAR; FLEITH, 2001; COOK; WITTIG; TREFFINGER, 2011; DELOU, 2007; DEVRIES, 2011; FLEITH, 2008; GUENTHER, 2006; GUENTHER; FREEMAN, 2000; NEIHART *et al.*, 2002; RANGNI; COSTA, 2013; SILVA; ASPESI, 2007; VIEIRA, 2006), salientando-se a influência dos pais no reconhecimento, na identificação e na educação de seus filhos.

As famílias dos estudos realizados por Gullesterian (2008) caracterizam-se, entre outros aspectos, pelo apoio e orientação cultural, intelectual e moral-religiosa aos seus filhos com altas habilidades/superdotação, sendo que estes

últimos apresentavam habilidades sociais mais elevadas em relação às amostras normativas da pesquisa.

Em relação às práticas educativas utilizadas por pais de crianças superdotadas, estudos empíricos realizados por Aspesi concluíram que são utilizadas práticas indutivas com maior frequência do que as coercitivas. Pais percebem que seus filhos se mostram autorregulados e apresentam compreensão a partir do diálogo (ASPESI, 2003, 2007).

Quanto aos estilos parentais, Winner (1998) aponta que pais de crianças superdotadas têm autoridade, concedem independência, autonomia e padrões claros de conduta e desempenho. Aspesi (2007) descreve as famílias dos indivíduos superdotados como, geralmente, centradas nas necessidades dos filhos, atentos e responsivos ao perceberem os primeiros sinais diferenciados de habilidades destes. Neste sentido, salienta-se a influência das crenças que a família tem sobre as altas capacidades de seus filhos que permeiam sua interação com eles.

Na opinião de Chagas (2007, p.19), a percepção parental sobre as AH/S seria constituída a partir da “experiência prévia dos pais com outros membros da família, da comunidade ou através da mídia. Seus valores e crenças sobre o tema poderiam levá-los a reconhecer e estimular algumas habilidades em detrimento de outras”.

Estudos de Solow (2001) indicam a influência de cinco categorias na concepção de superdotação dos pais, a saber: sistema de valores dos pais, papel como pais, seu envolvimento com o sistema escolar, sua família de origem e seu entendimento sobre sua própria condição de ser.

Mudrak (2011) examinou as maneiras pelas quais os pais percebem e influenciam o desenvolvimento de seus filhos. Dentre outros aspectos, os pais perceberam a superdotação como uma característica inata e estável que predispõe a criança para realizações extraordinárias. Esta percepção estava relacionada às práticas de apoio ao desenvolvimento de talentos; mas também com as altas expectativas e pressões para que a criança mantivesse seu desempenho máximo. Para alguns pais, a superdotação foi concebida como algo imutável; isto não apenas influenciou suas práticas de apoio como também influenciou nas maneiras pelas quais as crianças se percebiam e nas baixas estratégias para enfrentamentos dos desafios.

Nesta perspectiva, no contexto familiar, Pérez (2008, p. 2) indica três diferentes situações que ilustram o modo como a família lida com as AH/S do filho: a primeira, quando percebe as diferenças e as valoriza; outra é a negação; e a última quando superestima, valorizando excessivamente as diferenças, colocando expectativas exageradas nos indivíduos com AH/S e exigindo-lhes alto desempenho em todas as situações.

Observa-se que há padrões de interação específicos que se delineiam na família quando um de seus membros é superdotado. Escribano (2003) descreve o clima psicológico de uma família, quando um dos seus membros é superdotado, como propício e positivo; com práticas parentais flexíveis e sensíveis às demandas apresentadas por esta condição; demonstram aceitação, valorização e altas expectativas.

Winner (1998) descreve que um dos fatores muito presentes entre pais de crianças superdotadas é a vivência da intensidade e da precocidade apresentadas por seus filhos. A autora destaca ainda que é neste espaço familiar que os primeiros indicadores de superdotação são reconhecidos. Antes dos cinco anos de idade, os pais ou cuidadores tipicamente percebem alguns dos seguintes sinais em suas crianças: atenção e memória de reconhecimento, preferência por novidades, desenvolvimento físico precoce, linguagem oral avançada e a super-reatividade, que consiste em reações intensas a ruídos, dor e frustração.

Silverman (2007) defende que a precocidade apresentada pelas crianças pode torná-las vulneráveis e são as mães as mais atentas a este aspecto, buscando apoio e atendimento para seus filhos. Desde cedo, crianças pequenas com indicadores de superdotação chamam atenção e “saltam aos olhos” dos adultos com os quais convivem, muitas vezes porque lêem com fluência, fazem cálculo mental, questionam e argumentam sobre situações que deixam adultos desconfortáveis por não saberem responder à profundidade das perguntas instigadas pela curiosidade.

Para Aspesi (2003), crianças superdotadas, desde a tenra idade, em suas interações na Educação Infantil, têm consciência de suas peculiaridades que constituem a diferença com seus pares etários. Neste sentido, Germani afirma que

As interações sociais que cada criança realiza são como uma espécie de portas que se abrem para a entrada dos principais elementos da construção de sua identidade, dentre eles a formação do autoconceito e auto-estima. É, portanto, no contexto das relações sociais – com seus professores, com seus colegas e com sua família – através dos complexos canais da comunicação humana que são acessados, que ela terá uma das principais oportunidades de se observar através do outro e elaborar as crenças a respeito de si mesma e do mundo que a rodeia. Deste modo, a criança faz suas primeiras experiências sobre o sentido de ser diferente, ser aceita, ser amada, ser rejeitada e ser indiferente a partir das interações sociais que estabelece, espécie de bússola norteadora de seu desenvolvimento e comportamentos frente à vida. (GERMANI, 2006, p. 158-159).

A preferência pela companhia dos adultos, interesse pelos livros, memória destacada, precocidade, rapidez e facilidade na aprendizagem são alguns dos indicadores das características cognitivas da criança superdotada (ALENCAR; FLEITH, 2001; BENITO MATE, 1996, 2000; EXTREMIANA, 2000; LANDAU, 2002; NOVAES, 1979; PÉREZ, 2004; WINNER, 1998). A profundidade e intensidade de como as crianças manifestam seus estilos de aprendizagem, habilidades intelectuais, sociais e afetivas, emocionais são amplamente discutidas pela literatura, por exemplo, Winner (1998), Freeman (1991, 2000), Webb e outros (2007), Webb (2010), Rimm (2011) e Clark (2010).

A percepção destas características é distinta entre pais e mães de crianças superdotadas. Silverman e Miller (2009) mostram que, para os pais, a criança apresenta apenas potencial para a superdotação que ainda necessita ser demonstrada em realizações futuras. Já, para as mães, a questão das realizações não é tão relevante. Elas se preocupam, em geral, com o ajustamento e bem-estar de seus filhos, no momento atual, na infância. Este sentimento as acompanha desde que tomaram consciência de que seus filhos têm um desenvolvimento mais rápido em relação às outras crianças.

De acordo com Gama (2007), os pais logo que percebem esta diferença na criança pequena e na Educação Infantil buscam contato para confirmar ou afastar a ideia de “problema”, pois “algo está errado”.

Webb *et al* (2007) relatam que pais de crianças superdotadas sentem certo desconforto diante de familiares e de outros pais, por quererem que seus filhos sejam “normais” ou não sejam tão diferentes de outras crianças. E assim

como seus filhos, os pais também precisam de coragem para continuar apoiando os interesses e habilidades dos seus.

Tolan (2007) assinala que muitos pais e professores gostariam que estas crianças fossem perfeitamente "normais" em todos os aspectos, exceto na capacidade acadêmica.

Acredita-se que o impacto da diferença esteja associado, como bem descreveu Mannoni (1988), ao modelo internalizado pelos pais de um filho ideal. O padrão da norma, adequação, à média, por si só, são excludentes. Como desdobramento desta reflexão, assim como ocorre com a deficiência, aos pais de crianças com AH/S impõe-se um modelo referencial que foge ao padrão esperado para aquela faixa etária.

Landau (2002) ressalta que uma criança superdotada é como qualquer outra criança, necessitando de amor e de cuidados, distinguindo-se de seus pares pelo talento. Nisso, é preciso promover o encorajamento, o apoio, o estímulo desta inteligência superior num ambiente criativo e acolhedor, "na qual a criança sinta que pode ser quem é e não quem deveria ser." (p. 214).

Concorda-se com Silverman (2005) ao advertir que os superdotados são o único grupo do público-alvo com necessidades educacionais especiais que, muitas vezes, precisam fingir ser como todo mundo, negando suas diferenças e escondendo suas reais potencialidades. A autora alerta que, para parecerem normais, eles se tornam "anormais".

Landau (2002) observou que, em relação à condição de superdotação, não há diferenças substanciais entre meninos e meninas, sendo estas últimas, entretanto, menos encaminhadas ao serviço especializado. Uma situação que chama atenção da pesquisadora é o grau de expectativa dos pais em relação às filhas superdotadas, que é menor em relação aos filhos. Os pais costumam proteger mais as filhas desde a tenra idade. Para Reichenberg e Landau (2009), em diversos contextos culturais, as famílias encorajam mais os meninos superdotados do que as meninas. Os pais encorajam os meninos a se arriscarem, pensarem e agirem de modo independente, serem autoconfiantes, desenvolverem habilidades para assumirem responsabilidades.

Os autores (p.42-43) referenciam pesquisas indicando que o gênero afeta fortemente o alto desempenho das crianças superdotadas, conforme o Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2: GÊNERO E SUPERDOTAÇÃO

Freeman (2000)	Quando os pais identificam seus filhos como superdotados, a proporção é de dois meninos para cada menina.
Johnson, Lewman (1990)	Nos EUA, esta mesma proporção foi vista nos estudos com pais de crianças superdotadas de 4 a 6 anos.
Zha (1995)	Na China, em um estudo longitudinal de 15 anos, em que os pais fizeram o primeiro julgamento da superdotação, 69,5% eram meninos e 30,5% meninas. Supõe-se diferenças de atitudes nas famílias chinesas, em que as meninas são vistas como inferiores.
Freeman (1991)	No Reino Unido, os pais fazem a indicação de superdotação em 64,3% para meninos e 35,7% para meninas. A explicação parece ser que os meninos têm mais problemas de comportamento, além de serem mais exigentes.
Stapf (1990)	Meninas intelectualmente superdotadas parecem cognitivamente mais com meninos superdotados do que meninas de capacidade média.
Luthar, Zigler, Goldstein (1992)	Nos EUA, as meninas superdotadas foram vistas como mais deprimidas do que os meninos superdotados, muitas vezes subestimando suas capacidades por causa do conflito entre sucesso e "feminilidade".
Golombok, Fivush (1994)	Análise estatística criteriosa em centenas de estudos demonstrou que diferenças de gênero na capacidade em matemática e língua são tão pequenas, que são praticamente inexistentes. Eles concluíram que as diferenças mensuráveis, entre os sexos, em aptidão, são devidos a "interação complexa entre pequenas diferenças biológicas e maiores diferenças de gênero nas experiências de socialização."
Arnot, Gray, Rudduk, Duveen (1998)	As estudantes britânicas estão alcançando maiores notas no exame nacional do que os meninos em todas as matérias aos 16 anos, e em tudo, com exceção da Física, aos 18 anos. Pesquisas com resultados similares foram encontrados nos estudos dos EUA e Austrália.
Benbow, Lubinski (1993)	Investigando jovens americanos matematicamente precoces, os autores, embora reconheçam as influências culturais, concluíram que há um viés matemático na genética em favor dos meninos.
Jacobs, Weisz (1994)	Analisando os estudos sobre a superdotação em Matemática nos EUA, concluíram que os pais mantêm expectativas de gênero fixas e convencionais. Isso influenciou a autoestima das meninas mais do que suas performances reais, e inibiu as suas ambições.
Power, Whitty, Edwards, Wigfall (1998)	Investigaram os jovens estudantes identificados como "academicamente capazes" na escola e concluíram que suas percepções de identidade masculina poderiam tanto promover quanto comprometer seu desempenho acadêmico.

Heller, Zeigler (1996/1997)	Em matemática e ciências naturais não foram encontradas nenhuma evidência confiável de que as meninas superdotadas são menos capazes do que os meninos superdotados nestas disciplinas.
Freeman (2000)	As meninas estão sendo mais influenciadas por pressões sociais do que os meninos; por exemplo, pela "não-feminilidade" de disciplinas como a Física, que também dispõe de menos prática e de modelos femininos.
Subotnik, Kassin, Summers, Wasser (1993)	Muitas vezes foi notada a "incapacidade aprendida" das meninas superdotadas (sentimento de que os eventos e resultados estão além de seu controle); elas atribuem o sucesso pessoal à sorte ao invés de à sua própria capacidade. Por exemplo, quando os meninos falham no exame, dizem que o exame não foi justo, enquanto que as meninas dizem que não estudaram o suficiente.

Fonte: REICHENBERG; LANDAU (2009, p.42-43).

Os estudos citados acima (REICHENBERG; LANDAU, 2009) demonstram que os pais reconhecem, identificam, encorajam a manifestação dos comportamentos de superdotação e mantém expectativas em relação aos filhos/meninos em ambos os contextos, familiar e escolar. Em relação à matemática, não há evidências de diferenças na capacidade nestes domínios. As meninas, influenciadas culturalmente pela pressão social, inibem suas capacidades pelo entrave entre feminilidade e sucesso. Pode-se inferir que as percepções subjetivas das meninas afetam não somente o sentimento que as meninas desenvolvem em relação à superdotação, mas também a própria percepção de si mesmas sobre sua alta capacidade em matérias tidas como "não-femininas".

Para May (2000), a criança superdotada geralmente tem pais superdotados e, para ajudar seus filhos no processo de construção de sua identidade, é importante que eles (os pais) também cheguem a um acordo consigo mesmos, com sua própria superdotação e aceitem essa condição de ser.

Para Reichenberg e Landau (2009), apesar da influência genética no potencial intelectual, as evidências comprovam que o desenvolvimento das crianças superdotadas é também afetado pelas características ambientais, dentre outras, o estilo de vida da família, valores, objetivos/metast. Os autores discutem a importância dos pais e da família na educação saudável e no desenvolvimento social de todas as crianças e, em particular, das crianças

superdotadas; afirmam que as interações saudáveis entre pais e filhos são importantes no ajustamento positivo de adolescentes superdotados; e que os pais exercem um papel poderoso no desenvolvimento dos filhos, sendo que as capacidades e as inclinações da criança refletem o impacto dos pais.

Winner (1998, p.25) afirma que, por trás de todo este conjunto de comportamentos, está uma criança com “desejo de tornar seu ambiente estimulante”, motivando toda a dinâmica familiar neste processo de enriquecimento.

Ainda em relação às características do desenvolvimento do filho superdotado, muitos pais relatam semelhanças com as facilidades e dificuldades encontradas pelos filhos quando tinham a mesma idade. Neste sentido, Aspesi complementa que

Alguns estudos clássicos indicam que há uma relação entre o perfil familiar e o desenvolvimento das habilidades dos filhos (Bloom, 1985; Terman, 1926). Da mesma forma que as características da família influenciam a trajetória de vida e as características de seus membros, cada membro influencia a construção das características de sua família. (ASPESI, 2007, p. 31).

Para Dessen (2007), as peculiaridades demonstradas por crianças superdotadas, por si só, provocam um tipo de funcionamento que é muito diferente de outras famílias. No entanto, ressalta a autora, as “famílias podem funcionar de modo saudável, desenvolvendo padrões de interação positivos e um nível de ajustamento satisfatório” (p.25).

Porém, corre-se o risco de, na busca de um suposto “nível de ajustamento satisfatório”, recair no erro tendencioso de adequação à normalidade. Os desajustes podem ocorrer, mas acredita-se que não é pelo fato da criança manifestar (ou não) as AH/S, isto é, de apresentar uma *identidade superdotada*.

Em geral, os pais lidam com o perfeccionismo, a sensibilidade e a curiosidade de seus filhos conforme as suas crenças autorreferenciadas, modelos e concepções construídos. Tais peculiaridades apresentadas pelos filhos emergem com maior profundidade, frequência e intensidade quando a criança apresenta *identidade superdotada*. Estas características de diferenciação entre a criança superdotada e outra criança (inteligente, aquela que responde bem aos estímulos propostos, esperta, viva) serão apresentadas a seguir no Quadro 3:

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAM UMA CRIANÇA SUPERDOTADA DE OUTRA CRIANÇA

Características	Criança superdotada	Criança inteligente²
Estilo da pergunta	Faz perguntas sobre ideias, conceitos e teorias que muitas vezes não têm respostas fáceis.	Faz perguntas que têm respostas.
Aprendizagem rápida e aplicação de conceitos	Para a resolução de um exercício proposto pelo professor, pode não querer seguir o passo-a-passo; o faz mentalmente e não necessariamente no papel [cria suas próprias estratégias de resolução].	Aprende e segue o passo-a-passo até alcançar um conceito.
Perspectiva emocional	É alta consumidora de emoções; sua intensa preocupação pode interferir em seus pensamentos por dias ou semanas.	Demonstra emoção; geralmente é capaz de passar facilmente por uma situação que a aborrece.
Nível de interesse	Demonstra intensa curiosidade sobre quase tudo ou em sua área de interesse.	É curiosa e faz muitas perguntas.
Habilidade na linguagem	Costuma utilizar vocabulário mais amplo e avançado para a sua idade.	Aprende novo vocabulário com facilidade, utiliza as palavras que são típicas de sua idade.
Preocupação com a justiça	Demonstra profundo senso de justiça e equidade em situações de escala global.	Apresenta opiniões sobre o que é justo, mas que geralmente dizem respeito às situações pessoais.

Fonte: WEBB *et al.*(2007). Adaptação e tradução livre da autora.

Segundo Moss (1992, conforme citado em BECKER, 1997) a diferenciação entre crianças superdotadas e outras não-superdotadas está na categoria metacognitiva. As crianças superdotadas testam com mais frequência a realidade e monitoram sua atividade, como também verbalizam sobre as regras do problema e definem as metas, mais que as não-superdotadas. As habilidades metacognitivas utilizadas pelos alunos superdotados e não-superdotados podem indicar que as diferenças individuais já estão presentes desde a Educação Infantil. Moos também encontrou que no comportamento de mães de crianças superdotadas predominava mais o encorajamento aos filhos no monitoramento de suas próprias tarefas, em detrimento de mães de crianças não-superdotadas, que gerenciavam o comportamento de seus filhos por meio do manejo de conduta. Ou seja, suas

²É uma criança comum que apresenta desenvolvimento intelectual correspondente a sua faixa etária. Os autores empregam o termo “Just smart”, apenas esperta, inteligente, não caracterizando uma superdotação.

pesquisas indicaram que as mães de crianças superdotadas não “super controlam” o ambiente de aprendizagem das crianças, permitindo sentimentos de “efetividade e maestria”.

Sobre a dificuldade dos alunos em lidarem com suas características de AH/S, Aspesi (2007), aponta para as causas ambientais – relacionadas às experiências pouco desafiadoras e outras situações pelas quais a criança demonstra sua concepção de amizade, relacionamento com os pares no convívio escolar e familiar – causas internas, que advém do estado psicológico que podem evidenciar, dentre outros aspectos, o perfeccionismo acentuado em indivíduos com AH/S.

Para Mudrak (2011), pais concebem a superdotação como um potencial para alcançar altos resultados profissionais no futuro, desde que seus filhos demonstrem continuamente alto desempenho, como por exemplo, superando seus pares ou obtendo excelentes resultados. Esta prática influenciou alguns resultados motivacionais negativos na criança, especialmente o perfeccionismo.

Autores concordam, por exemplo, Gama (2007) e Christopher e Shewmaker (2010), que o perfeccionismo em si não é algo negativo, uma vez que comprometimento e persistência levam a realizações. E quanto às preocupações com questões da justiça e moral, estas podem ser canalizadas em energia positiva na resolução de problemas (GAMA, 2007).

Christopher e Shewmaker (2010) mostram que as pesquisas apresentam resultados divergentes em relação aos aspectos socioemocionais do alunos superdotados. Por exemplo, dos estudos de Keiley em 2002, sugerem que os superdotados são bem ajustados, socialmente maduros, abertos às novas experiências e independentes, além de apresentarem elevado autoconceito e uma alta tolerância para a ambiguidade. Por outro lado, as autoras apresentam a ideia de que a superdotação também acompanha uma tendência a desenvolver dificuldades socioemocionais, tais como o isolamento social e a solidão, o que pode levar à depressão, ansiedade, fobias e problemas interpessoais.

Aspesi (2007, p.44) salienta que “a manifestação negativa do perfeccionismo, que ocorre devido a traços de personalidade e de experiências aprendidas, pode ser trabalhada no sentido de converter-se em seu aspecto

positivo”. A autora orienta que os pais, professores e psicólogos trabalhem em conjunto, possibilitando consciência e compreensão à criança sobre suas peculiaridades.

A falta de assertividade e de conhecimento da superdotação afetam a mútua relação entre criança-família-escola. Colangelo (2002) destaca que um dos papéis fundamentais que os pais assumem é em relação à escola de seus filhos. E nem sempre os pais das crianças superdotadas são assertivos e com suficiente habilidade interpessoal para defender eficazmente os seus filhos diante dos problemas apresentados pela escola. Os pais nem sempre estão preparados para assumir o desafio de uma criança que tem necessidades diferente da “norma ou média”, e por isso, necessitam de informações e orientações a respeito da pluralidade de características de AH/S.

Aspesi (2007) expõe, a partir dos estudos de Dettmann e Colangelo, as quatro principais necessidades percebidas pelos pais a partir das demandas apresentadas por seus filhos superdotados, a saber: (a) muitos pais demonstram confusão na identificação, pensam que este processo é papel da escola; e aqueles que se mostram interessados não sabem como agir ou o que observar no filho para ajudar; (b) a ansiedade dos pais sobre o desempenho dos filhos e confusão sobre a medida adequada dos estímulos; (c) os pais relatam não saber lidar com a rivalidade entre irmãos, demonstram ter dificuldades de comunicação sobre as expectativas relacionadas aos filhos e sentimentos de impotência para atender às demandas dos filhos; (d) os pais gostariam de participar ativamente na vida escolar de seus filhos, mas desconhecem os meios e se sentem inseguros sobre o seu papel e o da escola para que seu filho seja bem atendido em suas necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, dificuldades na relação família-escola.

Destaca-se o papel do entorno e do outro significativo no desenvolvimento da criança que está em processo de construção do *self* e de uma *identidade* sadia articulados pela alteridade, isto é, de relações de qualidade. Pois, entende-se que:

Receber o feedback do “outro”, modula as crenças sobre si. Importante destacar que não se trata da mera presença de um “outro”, mas é pelo viés da alteridade que o “outro” se torna realmente peça significativa no processo de constituição do ser. É nesse sentido que o STAA nomeia a alteridade como

dimensão moduladora, porque é na relação eu-outro que o sujeito, ao mesmo, isto é, as (re)constrói, valida e transforma, provocando a reorganização do sistema de crenças autorreferenciadas, o que o leva a regular de outra maneira seu comportamento. (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 11-12).

Diante disto, é importante o papel que a família e de práticas parentais autoritativas na formação de recursos (*Self*) e construção da identidade nas relações alteras que estabelece entre seus membros.

De acordo com Loos, Sant'Ana e Núñez-Rodríguez (2010), quando as relações com o outro na dinâmica familiar oferecem vinculações, criam-se os suportes de resiliência que servirão de apoio em todo o desenvolvimento. Portanto, alteridade e resiliência são dois construtos inseparáveis. E, parafraseando estes três autores, o importante é não se deixar resilir diante de conflitos e tarefas imaginadas impossíveis, buscando forças para lutar pela vida, uma vida feliz e plena.

Nesta perspectiva, entende-se que há dois tipos de desenvolvimento imbricados em uma só pessoa, como duas faces na mesma moeda. O foco em questão está no indivíduo, em detrimento das relações familiares e do importante papel da alteridade na regulação dos comportamentos.

[...] é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. Quanto isto é feito a contento, alinham-se as interações em uma dualidade que retroalimenta os elementos em contínua auto complementaridade (PALUDO, LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 106).

Estudos de Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2016) examinaram a relação entre o ambiente familiar e a competência social de 1500 alunos com AH/S, obtendo os seguintes resultados: os alunos avaliaram suas famílias como coesas e flexíveis, com altos níveis de satisfação e de comunicação entre os membros da família, muito semelhante aos resultados apresentados pelos pais. A avaliação que os filhos fazem de suas famílias é boa preditora de suas relações interpessoais; foram encontradas correlações positivas entre competência social e aspectos funcionais da família; os resultados mostraram-se consistentes aos estudos anteriores em que ambientes familiares afetuosos,

solidários e respeitosos mostraram ser importantes para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e competências sociais.

Sabe-se que as AH/S constituem-se em uma via de mão dupla na qual tanto pais quanto filhos afetam-se mutuamente, influenciando toda a dinâmica familiar (ASPESI, 2003; CHAGAS, 2008; WINNER, 1998).

Nesta interação os filhos são afetados pelos sentimentos, valores e crenças de seus pais ou cuidadores, assim como toda a organização familiar é influenciada pelas demandas apresentadas pelos mesmos. Esta afetividade é comum em todas as configurações familiares, mas quando há entre seus membros uma pessoa com altas habilidades/superdotação, as necessidades educacionais especiais deste filho ou filha chamam a atenção. Nesta direção, Sakaguti e Bolsanello (2013) afirmam que:

A família, em suas diversas configurações, constitui um dos pilares na formação e no desenvolvimento biopsicossocial de toda criança, e como tal, necessita ser conhecida e compreendida. Em qualquer intervenção escolar a ser realizada com uma criança com necessidades educacionais especiais é importante considerar os diversos contextos de aprendizagem que interferem no processo, dentre os quais o familiar. (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2013, p.79).

Para Alonso (2006), os pais e familiares vão percebendo as diferenças manifestadas por seus filhos com relação a outras crianças desde a tenra idade. Em relação a esta precocidade, o autor ressalta que os pais temem que a educação que estão provendo não esteja de acordo com as demandas apresentadas por seus filhos. A este quadro, soma-se um sentimento de impotência quando veem seus filhos identificados sem atendimento educacional especializado ou não poderem oportunizar respostas aos questionamentos e interesses.

Conforme o autor, a interação familiar é modificada na perspectiva da assincronia, decorrente da maturidade da criança, de sua capacidade superior e criatividade elevada, facilidade para conexões mais rápidas, não usuais, que são diferentes de seus pares etários. Também às necessidades socioemocionais são diferenciadas, revelando um descompasso no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do superdotado que são influenciados por esta realidade (ALONSO, 2006).

Mas entende-se que o desajuste apresentado por esta manifestação de comportamentos não pode ser definida, a priori, como característica das AH/S. É importante situá-la no bojo da qualidade das interações que ocorrem no contexto familiar afetado pelos condicionantes sócio-histórico-culturais e pela própria individualidade do filho com AH/S. Acredita-se que a *família superdotada* necessita ser analisada numa perspectiva interacional e contextual.

A esse respeito, destaca-se a importância das interações em resposta às demandas dos filhos e também dos pais respectivamente na trajetória de vida de cada um e de todos os membros da família, influenciando-se mutuamente e construindo características peculiares de sua família.

Aspesi (2007) conclui que tal percepção fará com que se estabeleçam interações familiares em níveis mais elaborados. Além disso, Winner (1998) destaca que a estrutura familiar gira em torno das necessidades dos filhos superdotados. Esta interação exerce forte influência sobre o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida.

O estudo de Sakaguti (2010) demonstrou que, embora os pais e familiares reconheçam a capacidade de seus filhos desde pequenos, é comum apresentarem reações de pavor, preocupação, incerteza, culpa, responsabilidade, medo, alívio e insegurança quando são informados por especialistas sobre a identificação da superdotação de seus filhos. Tais sentimentos demonstram a falta de informação e de uma rede de apoio na área de AH/S, constituindo-se um desafio que afeta toda a dinâmica familiar.

O modo como os pais interpretam as capacidades superiores e potencialidades dos filhos, sem dúvida influencia o modo como vão guiá-los. No caso particular da superdotação, Solow (2001) afirma que a concepção dos pais sobre a superdotação pode afetar suas interpretações das características e comportamentos dos filhos superdotados, o que, por sua vez, pode influenciar suas reações aos filhos.

Roeper (1982) descreve que é comum uma criança pequena se sentir onipotente, mas muitas crianças superdotadas continuam com este sentimento de onipotência por mais tempo. Enquanto as outras crianças descobrem os limites de seu poder e habilidade por tentativa e erro, crianças superdotadas são muitas vezes capazes de realizar seus desejos sem grandes limitações.

Essas crianças são muitas vezes admiradas por seus pais e podem interpretar mal este comportamento parental, constantemente reforçado pela capacidade de manipulação do ambiente com mais sucesso do que seus pares etários.

Por outro lado, a autora alerta para o fato de que, se as crianças superdotadas sentirem que são incapazes de corresponder às expectativas, podem se sentir pressionadas e considerar isso como uma culpa pessoal e não uma limitação realista de sua idade e capacidade (ROEPER, 1982).

Webb et al. (2007) salientam que a troca de experiências entre pais de crianças superdotadas pode propiciar novas formas de entendimento dos comportamentos manifestados pelos filhos, como também possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com diferentes situações. Os autores relatam sobre a sensação de alívio dos pais em encontrarem seus pares, abrindo perspectivas para novos caminhos e orientação.

Outrossim, somam-se as preocupações que os pais têm em relação aos seus filhos que se sentem diferentes por causa de suas habilidades, como também à manifestação da extrema sensibilidade, intensidade e acentuado senso de justiça e idealismo, prevendo que estas características podem, futuramente, trazer dificuldades aos seus filhos (WEBB *et al.*, 2007).

Embora a curiosidade seja comum a todas as crianças, nas superdotadas há uma intensidade que surpreende adultos com as perguntas que geralmente não são “fáceis de responder”, e vivacidade na persistência como estratégia utilizada para o aprendizado, em quaisquer áreas do conhecimento humano. Com tanta energia mental quanto física, pode deixar pais e outras pessoas ao seu redor exaustos, causando reações distintas, como admiração, incômodo ou indiferença.

Acredita-se que as situações e questões tratadas acima não são inerentes aos indivíduos com AH/S, pois as expressões do que pensam ou sentem são únicas e singulares, decorrentes da intensidade como cada indivíduo experiencia a realidade. Elas não acontecem pela desconexão entre o nível e ritmo de seu desenvolvimento, mas como resultado da inter-relação entre a *identidade superdotada* e as condições de interação no ambiente em que vive (PALUDO, 2013a).

Manifestações como estas são produzidas na interação do indivíduo com o ambiente, pois, corroborando Winner (1998, p.119), “a superdotação não

pode ser inteiramente um produto do nascimento: apoio familiar, educação e trabalho árduo podem determinar se um potencial se desenvolve ou não”. Neste sentido, Sant’Ana-Loos, Loos-Sant’Ana (2013) complementam que:

[...] para a própria individualidade fazer sentido, é preciso dar a ela o sentido (maior) da espécie e do mundo: primeiramente nos nichos mais simples (família, amigos) e posteriormente, ou adjacientemente, em grupos mais complexos (escola, trabalho, instituições, comunidade, país, etc.), até concretizar seu “devir” em consonância com o ecossistema mais amplo, universal. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013 c, p.5).

As interações nas famílias de crianças superdotadas podem ser intensas e algumas vezes causar preocupação. Webb e outros (2007) descrevem que há questões comuns para crianças superdotadas quando têm irmãos e quando são filhos únicos; os estilos parentais influenciam o modo como a criança superdotada vivencia relações dentro da família; e as interações dentro da família que afetam o modo como a criança se relaciona e se comunica com os outros como um adulto.

Outra questão a ser considerada trata sobre a necessidade de uma rede de apoio à *família superdotada* por meio de informações, orientações sobre temáticas da área de superdotação e, fundamentalmente, sobre o desenvolvimento afetivo-emocional deste grupo, criando espaço para troca de experiências. Neste sentido, um estudo realizado por Sakaguti (2010) indicou que os pais gostariam de receber da escola, da comunidade e da sociedade em geral, diversos tipos de apoio, tais como: cursos e palestras aos professores para o conhecimento da área, cursos gratuitos para explorar as áreas de interesse dos filhos, políticas de apoio à área de AH/S, ampliação do número de programas de atendimento especializado (salas de recursos).

Aspesi (2007) evidencia que são os pais quem constroem as teias de apoio para prover o desenvolvimento de seus filhos. Da teia social das primeiras interações com a família, à medida que a criança cresce e se desenvolve, são acrescentados os professores, amigos, especialistas ou outros pares também talentosos que formarão a rede de apoio acadêmico, social e emocional.

Sabatella (2007) destaca o importante papel dos encontros com pais em um programa especializado, como uma rica oportunidade para que os mesmos possam compartilhar abertamente com outras famílias as suas dúvidas,

ansiedades e experiências. Como resultado, a autora ressalta que os pais tornam-se confiantes em sua capacidade para encorajar o desenvolvimento dos filhos.

Neste contexto, a família vai se caracterizando a partir das necessidades e demandas apresentadas pelos filhos, pois “mutuamente, o ambiente familiar e o filho com altas habilidades vão tecendo suas características.” (ASPESI, 2007,—p.32) e engajando-se também, nas atividades de enriquecimento desenvolvidas pelo serviço. Por exemplo, a mãe (ou o pai) acompanha a criança, levando-a ao local do serviço especializado ou aos diversos outros ambientes onde são realizadas visitas ou atividades exploratórias gerais; e é neste “caminho de ida ou volta” que se configura um campo propício para o diálogo e partilha. Esta troca também é importante quando os pais buscam juntos e/ou incentivam o filho a ir atrás de suas respostas por meio eletrônico ou outra forma de acessibilidade à informação e conhecimento.

Assim sendo, a família necessita ajustar-se, criando e buscando novas conexões em seu esforço de busca de equilíbrio e harmonia. Neste prisma é que se destaca a resiliência como a dimensão criativa da Célula Psíquica que impulsiona à resolução de problemas (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA, 2013b, 2013c).

2.6 ASSINCRONISMO NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Literalmente, o termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em sincronia com seus pares, tanto interna quanto externamente. Ou seja, a literatura aponta que em qualquer contexto cultural as crianças superdotadas apresentam discrepâncias no desenvolvimento quando comparadas a seus colegas. (SILVERMAN, 1997, 2002, 2005, 2005b).

A natureza assincrônica da superdotação, também considerada como desajuste emocional, é uma das características apresentadas pela literatura em relação às crianças com AH/S (EXTREMIANA, 2000; FREITAS; PÉREZ, 2012; PANZERI, 2006; SILVERMAN, 1997; TERRASIER, 1994).

Ao interpretar este fenômeno apenas como uma desigualdade no desenvolvimento, pela qual as habilidades intelectuais são avançadas

enquanto que as demais habilidades, como por exemplo, motoras e sociais, geralmente encontram-se adequadas aos pares de sua idade, atestando um aparente descompasso que afeta as crianças superdotadas, corre-se o risco de ofuscar, ou, como dito na Introdução deste trabalho, de perder de vista a real compreensão do fenômeno em questão.

O termo *assincronismo*, por ora entendido como uma disparidade entre os níveis cognitivo e afetivo-emocional no transcurso do desenvolvimento, vem sendo perpetuado na área das AH/S enquanto uma “característica” do indivíduo superdotado, um fenômeno inerente à condição de superdotação.

Pesquisadores do Grupo Columbus, liderados por Silverman, definem a superdotação como um “desenvolvimento assincrônico, de modo que as habilidades cognitivas superiores e grande intensidade combinam para criar experiências internas e um tipo de consciência que são qualitativamente diferentes da norma”; este assincronismo aumenta com a maior capacidade intelectual do indivíduo (SILVERMAN, 1997, p.39, tradução livre).

Na mesma direção, Lupart e Toy (2009) salientam que os superdotados demonstram maior desequilíbrio entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais no desenvolvimento, além de apresentarem instabilidade em seus níveis de maturidade. Também para Panzeri (2006), a dissincronia entre a idade emocional-cronológica é considerada totalmente prevista e normal em crianças superdotadas.

Freitas e Perez (2012, p. 21) relatam o assincronismo nas relações familiares, apontando o “desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e afetivo” que algumas crianças com AH/S apresentam e que pode “produzir confusão na família”.

Terrasier (1994) atribui a falta de sincronismo ao fracasso da educação escolar, que não vem permitindo a utilização das potencialidades dos alunos, visto que um entorno escolar medíocre tende a desenvolver uma *dissincronia interna* nos superdotados. Conforme o autor, muitos pais de crianças superdotadas demonstram dificuldades em aceitar os comportamentos não sincrônicos de seus filhos, que mostram desenvolvimento afetivo em desajuste ao nível intelectual.

Diante do exposto, acentua-se a necessidade de levar em consideração a consciência de que indivíduos com AH/S são qualitativamente diferentes da norma

vigente e que a concepção normalizadora decorre muito mais de critérios deterministas na abordagem às suas demandas afetivo-emocionais e a questões interacionais relegadas ao segundo plano.

A organização da Educação Especial, historicamente determinada por um critério padronizado, ditado pelas normas vigentes e adequando os sujeitos à média, traz subjacente uma concepção atrelada ao “movimento social de sistematização de práticas de disciplinamento relacionadas à ‘caracterização’ dos indivíduos (loucos, marginais, doentes mentais, deficientes), a fim de enquadrá-los em categorias que facilitariam seu tratamento.” (PARANÁ, 2006 p. 17).

Esta concepção de adequação ao que é estabelecido *a priori* pelos padrões sociais vigentes, uniformizando, assim, os comportamentos e modelos de acordo com o que é esperado para a média, por muito tempo motivou o reconhecimento e a natureza dos atendimentos realizados a este segmento populacional. Este aspecto será discutido no capítulo a seguir.

2.6.1 Construção do conceito de assincronismo: concepções clássicas

A natureza assincrônica da superdotação foi, em grande parte, influenciada pelas obras teóricas de Hollingworth, Terman, Roeper, Terrasier e com o Grupo Columbus (SILVERMAN, 1997, 2013).

É importante destacar o avanço nos estudos sobre as diferenças individuais, sobretudo do assincronismo no desenvolvimento da criança superdotada, marco divisor de águas na definição de superdotação, visto que até então as investigações concentravam-se na capacidade cognitiva. Neste sentido, Virgolim (2016) afirma que:

São poucas as definições de superdotação que incluem as necessidades afetivas e emocionais da criança como elementos essenciais no entendimento e aprimoramento de suas potencialidades. O grupo Columbus (<http://www.gifteddevelopment.com/isad/columbusgroup>), por exemplo, liderados por Linda Silverman, psicóloga e fundadora do Institute for the Study of Advanced Development, no Colorado (EUA), acentua em sua definição o mundo interno do indivíduo e sua vulnerabilidade, em detrimento da capacidade de realização acadêmica, que era o foco das definições tradicionais da superdotação baseadas em testes de QI. (VIRGOLIM, 2016, p.2).

Silverman (1997) faz menção aos estudos pioneiros de Leta Hollingworth, nos quais ela discute os desafios inerentes ao desenvolvimento assíncrono que crianças superdotadas enfrentam.

Hollingworth (1939, citada por SILVERMAN, 1997) encontrou em seus estudos que muitas das crianças altamente superdotadas desenvolveram o hábito de brincarem sozinhas, não porque fossem hostis, mas porque foram derrotadas rapidamente em seus esforços de se relacionarem com os outros colegas, pois estas não compartilhavam dos mesmos interesses, vocabulário e organização das atividades.

O foco dos trabalhos de Hollingworth foi o desenvolvimento e ajustamento psicossocial que crianças superdotadas vivenciam em virtude de suas diferenças no desenvolvimento. Enquanto Galton estudou homens eminentes, Hollingworth debruçou-se no estudo das meninas e mulheres superdotadas. Em 1992, ela ministrou o primeiro curso sobre "A natureza e as Necessidades do Superdotado" na Columbia University Teachers College, e escreveu o primeiro estudo desta área em 1926. A perspectiva feminina da superdotação foi o legado de Hollingworth à educação, conform pontuam Silverman e Miller (2008). Neste sentido, esclarece Virgolim (2014a) que:

Coube a Leta Hollingworth, professora da Universidade de Columbia, o mérito pelo pioneirismo de considerar a necessidade de a escola tomar para si a tarefa de educar e treinar as crianças com potencial superior, tanto para o seu próprio bem-estar quanto para o da sociedade em geral. O trabalho de Terman voltou-se para descrever e medir a superdotação, ao passo que o de Hollingworth voltava-se para o entendimento do mundo interno dessas crianças. Terman defendia a genética e a hereditariedade, já Hollingworth defendia apaixonadamente que a realização da habilidade natural dependia de oportunidades na sociedade, e voltou seu trabalho para as condições psicológicas, sociológicas e educacionais que viabilizam o desenvolvimento superior. (VIRGOLIM, 2014a, p. 35).

Em sua pesquisa longitudinal, Terman acompanhou um grupo de crianças superdotadas investigando, dentre outros aspectos, os traços físicos, intelectuais e de personalidade, e o tipo de adultos que se tornariam. Utilizou uma amostra de 856 meninos e 672 meninas, os quais foram periodicamente acompanhados por testagens, questionários e entrevistas ao longo de vários cortes temporais, de 1922 a 1977 (ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREIRA, 2008).

As publicações, em uma série de cinco livros, mostraram que esta amostra de crianças superdotadas apresentava desenvolvimento físico mais acelerado, melhor ajustamento social, maior domínio de conhecimento e maior maturidade nas atitudes morais. Terman acompanhou este grupo ao longo de seis décadas e constatou que a incidência de mortalidade, doenças, perturbações psiquiátricas e alcoolismo mantinham-se abaixo da média da população em geral. Ele observou também que a alta produtividade na vida adulta não era uniforme e as diferenças entre elas em relação aos resultados em testes de inteligência eram mínimas, indicando forte influência do nível socioeconômico e educacional dos pais (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997).

No entanto, como salienta Virgolim (2014a), esses achados sobre a saúde e o ajustamento social das crianças superdotadas por muitas décadas influenciaram na desconsideração, por parte de educadores, das necessidades afetivo-emocionais das crianças com AH/S.

Winner (1998) sinaliza que, embora Terman acreditasse que crianças superdotadas são avançadas, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, sua pesquisa dissipou o mito de que são sujeitos desajeitados, sem amigos, intimidados e zombados pelos outros. É importante destacar também que os participantes de sua pesquisa faziam parte do seletivo grupo que os professores indicaram como superdotados. Neste sentido,

[...] várias críticas e observações podem ser feitas com relação à amostra e à metodologia usadas, como, por exemplo: o fato de os alunos estudados serem predominantemente de classe média-alta branca e provenientes de uma mesma cultura, de terem pais com alta educação formal, ocupando cargos mais altos, de forma que os filhos cresceram em ambientes mais favoráveis; o fato de a nomeação de professores ter privilegiado indivíduos com potencial acadêmico superior em detrimento de alunos que se destacassem pela criatividade ou liderança, por exemplo; o fato de que os fatores ambientais como *status* socioeconômico e influências ambientais, não foram levados em consideração para acessar as habilidades dos membros de grupos minoritários; e ainda o fato de a inteligência ser considerada um fenômeno fixo e unifacetado, preditiva do sucesso profissional futuro. (VIRGOLIM, 2014a, p.35).

Além disso, alunos problemáticos, sonhadores ou rebeldes podem não terem sido reconhecidos como superdotados por seus professores (WINNER, 1998).

Annemarie Roeper, por sua vez, descreve que as emoções e o intelecto de uma criança superdotada são diferentes dos pares de sua idade. E que só podem ser compreendidas se examinadas como uma unidade. Para ela, a superdotação não pode ser definida em categorias separadas e distintas, como superdotação intelectual, superdotação criativa ou superdotação física. Estas categorias agem uma sobre a outra, embora algumas possam ser mais visíveis nos indivíduos do que em outros (ROEPER, 1982).

Assim sendo, Roeper (1982, p.21) define a superdotação como “uma consciência maior, uma sensibilidade maior e uma capacidade maior de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais” (trad.livre³).

De acordo com o site da *Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces* (ANPEIP Fédération, 2015), Jean-Charles Terrasier, psicólogo clínico francês, fundou a primeira associação francesa para crianças superdotadas em 1971, assumindo a presidência durante 24 anos, objetivando avanços no conhecimento e identificação das crianças superdotadas, uma vez que o Ministério da Educação, na época, não estava investindo nas necessidades educacionais especiais deste grupo.

As observações e reflexões propostas por Terrasier (1996, 2005) resultam de sua atuação clínica junto às crianças superdotadas, cujo desenvolvimento encontrava-se fora da norma. Para esse autor, as crianças superdotadas vivem uma situação peculiar e frágil em decorrência da *dissincronia*. Este conceito chama a atenção para as facilidades demonstradas por estas crianças, como também para as dificuldades que enfrentam e a fragilidade diante de um ambiente desestimulador (TERRASIER, 1996, 2005).

Terrasier (1994, 1996) cunhou a terminologia “síndrome da dissincronia” para descrever de forma analítica o desenvolvimento heterogêneo das crianças intelectualmente superdotadas ou precoces.

³ [...] giftedness is a greater awareness, a greater sensitivity, and a greater ability to understand and to transform perceptions into intellectual and emotional experiences.

Vale destacar que o termo “síndrome”, do grego *syndromé* (reunião), significando um “conjunto de sintomas que se apresentam numa doença e que a caracterizam” (MICHAELIS, 2016), chama atenção para o cunho patológico, muito frequente na Medicina e na Psicologia do século XX. Compõe o cenário de Terrasier os argumentos orgânicos (deficiências, síndromes, doenças, distúrbios), discurso das ações de reabilitação de funções comprometidas, que fazem parte da lógica da normalização presentes no modelo médico, conquista da psicologia que se firma como ciência no século XX (FERNANDES, 2011). Pelo seu impacto social, este período é considerado o Século da Psicologia, justamente “porque a psicologia através do século XX ajudou a construir a sociedade em que nós vivemos e também o tipo de pessoas em que nos transformamos” (ROSE, 2008, p.155).

Sob o ponto de vista de Terrasier (1994, 1996), foram observados no desenvolvimento das crianças diversos tipos de dissincronia, a saber: intelectual-psicomotora (não apresenta a mesma precocidade percebida no campo intelectual quando comparada ao campo psicomotor); inteligência-afetividade (desenvolvimento intelectual precoce afetando as necessidades afetivas que geralmente permanecem na idade normal, com algumas peculiaridades); dissincronia entre as diversas áreas do desenvolvimento intelectual (avaliação diferenciada da área de aquisições verbais no que diz respeito à área de raciocínio verbal e não-verbal, e a rapidez de compreensão das crianças superdotadas); social (desenvolvimento social em defasagem com os seus pares escolares).

A dissincronia constitui-se de um conjunto de manifestações sob o prisma de dois aspectos: a “*dissincronia interna*”, referindo-se ao desenvolvimento intelectual precoce em disparidade com o apresentado por outras crianças; e a “*dissincronia social*”, dificuldades encontradas por estas crianças em seu relacionamento social com o entorno, por apresentarem elevado desempenho mental em relação aos colegas de classe e pares etários. O autor observa que, dentre outras áreas do desenvolvimento intelectual, crianças superdotadas apresentam precocidade na leitura, mas frequentemente têm dificuldades na escrita; assim como, em sua escolaridade pode manifestar grande facilidade na matemática em oposição à linguagem escrita (TERRASIER, 1994, 1996).

A linguagem é um bom indicador de precocidade intelectual; no entanto, uma linguagem tardia aparentemente não impede sua contingência. Por exemplo, algumas crianças superdotadas fazem pouco uso da linguagem até que de repente estejam mostrando notável maestria no domínio da língua (TERRASIER, 1996).

Na mesma direção, Panzeri (2006), descreve que a dissincronia pode acarretar dificuldades de relação entre a criança consigo mesma, a criança e o grupo de amigos, a criança e sua família e a criança e a escola.

Na perspectiva de Silverman (2005b) o assincronismo interno ocorre devido às diferenças nos ritmos de desenvolvimento e habilidades na criança superdotada. O descompasso no desenvolvimento desigual é visto nas dificuldades de ajustamento externo, uma vez que o superdotado se sente diferente em relação aos outros pares de gênero, como também às expectativas culturais em relação à idade.

A falta de reconhecimento das altas capacidades produz consequências externas e internas no comportamento dos superdotados; a este fenômeno Terrasier denominou *efeito pigmaleão negativo*. O efeito externo é proveniente da falta de reconhecimento e compreensão de pais, professores e colegas. Diante da família que não tem consciência das altas capacidades do filho, este pode ajustar-se às expectativas e esconder suas potencialidades. Os professores podem, da mesma forma, trabalhar aquém das reais possibilidades do aluno; e os colegas, esperando dele um comportamento de pertencimento às normas do grupo, podem excluí-lo, caso não atue da mesma forma (EXTREMIANA, 2000).

Alencar (2007) explica que este termo “efeito pigmaleão”, foi utilizado em uma pesquisa de 1968, realizada com professores, que foram informados que alguns de seus alunos (escolhidos aleatoriamente) apresentavam competências acadêmicas e intelectuais superiores, enquanto outros não. A partir desta informação, os professores passaram a agir diferentemente com estes alunos, levando-os a atingir o desempenho conforme as expectativas da avaliação inicial recebida.

No caso do aluno superdotado, o professor, desconhecendo sua capacidade superior, pode favorecer o fenômeno inverso, e trabalhar

esperando o desempenho do padrão normal, médio da classe, levando-o a atingir um desempenho inferior ao que poderia obter.

Silverman (2002) prefere utilizar o termo “assincronia” que, embora seja semelhante à dissincronia, traz diferenças importantes. O termo “*dyssynchrony*” (dissincronia) traz o prefixo “*dys*” que significa duro, ruim ou difícil, e remete a conotações clínicas e patológicas. É um termo muito utilizado pela área da saúde; por exemplo, na insuficiência cardíaca refratária, este prefixo traz o significado de dificuldade, mau funcionamento do coração; e também pode ser observado em termos como dispneia (dificuldade para respirar, falta de ar), disfagia (dificuldade de deglutição), dentre outros (RODRIGUES, 2015). Assim, a utilização do termo assincronia é menos carregado de valor e mais útil para expressar o potencial emocional e cognitivo positivo que existe quando elevada inteligência combina com alta sensibilidade.

Silverman (1997, p.37) postula que “ser superdotado é ser vulnerável”. A autora discute a situação de vulnerabilidade social e emocional presente no descompasso do desenvolvimento e sentimento experienciado pelas crianças superdotadas por não se encaixarem às normas da sociedade. Esta situação é vivenciada com preocupação pelas mesmas, justamente por terem consciência de que não apenas pensam diferente de seus colegas da mesma idade, mas como também sentem de forma e intensidade diferentes. O mesmo ocorre com seus pais que passam por esta experiência parental de modo solitário, pela falta de contato com outros pais com filhos superdotados, para trocarem experiências sobre expectativas, dificuldades e sentimentos em relação aos seus filhos.

Diante desta suposta vulnerabilidade, Silverman (1997) faz emergir a necessidade de, tanto pais quanto professores, olharem para as diferenças individuais das crianças superdotadas, reconhecer as necessidades específicas e apoiar suas diferenças no desenvolvimento.

Geralmente as mães, quando comparadas aos pais, mostram-se mais conscientes da vulnerabilidade de seus filhos superdotados. São elas que mais procuram por serviços e programas educacionais especializados em busca de orientação e informações sobre testes, enquanto que, geralmente, os pais veem a avaliação com ceticismo. Basicamente, aos olhos do pai, a criança superdotada apenas apresenta um potencial que deve ser demonstrado em

realizações futuras. Já, para a mãe, o potencial para realizações não é uma questão tão relevante. Ela se preocupa com o atual ajustamento de seu filho, na infância, especialmente quando tomou consciência de que seu filho desenvolve-se num ritmo mais rápido que outras crianças da mesma idade (SILVERMAN, 2005; SILVERMAN, MILLER, 2009). No estudo de Sakaguti (2010) tal sentimento foi também manifestado por pais de alunos superdotados que frequentavam atendimento educacional especializado.

Na opinião de May (2000), o assincronismo pode causar frustração e confusão, tanto na criança quanto na família. Muitas vezes os pais sentem-se fragilizados para acompanhar as demandas provocadas pelo desenvolvimento intelectual e o ritmo acelerado de seus filhos. Sobre isto, a autora coloca que os sentimentos dos pais de crianças superdotadas são afetados por muitos fatores, dentre eles os mitos e a desinformação, a hostilidade e, em alguns casos, a falta de recursos financeiros. Landau (2002) apresenta também que a maior dificuldade apontada pelos pais é por não saberem lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o emocional de seus filhos superdotados.

Em contrapartida, Guenther (2012, p.20) pontua que os “problemas” são decorrentes de “expectativas, demandas ou restrições impostas pelos adultos, mas não por ela ter maior capacidade natural”. A autora ressalta que, “se sofrerem interferências no seu modo de ser e agir haverá problemas, não em razão de sua capacidade, mas do ambiente pouco saudável” (p.21).

Conforme Gama (2007, p.65) “um erro clássico é pensar que todas as áreas de desenvolvimento devem estar sincronizadas”, pois não é possível “segurar” e “frear” o desenvolvimento das áreas de domínio na espera de um possível nivelamento com outras áreas que se desenvolvem mais lentamente.

Landau (2002) enfatiza que o equilíbrio saudável entre os fatores que constituem a superdotação, ou seja, a combinação delicada e aleatória de aspectos emocionais, intelectuais e ambientais, é um desafio para quaisquer pessoas que trabalhem com crianças superdotadas. Para a autora, somente com esta interação a superdotação será efetiva:

Acredito que superdotação seja um sistema de influências entre o mundo interior da criança e seu ambiente. O meio tem função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos). Essa interação

fortalece o “eu” do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização, (LANDAU, 2002, p.42).

Para Silverman (1997) a superdotação não é mera precocidade. O descompasso que ocorre no desenvolvimento em relação aos seus pares etários é apenas um dos fatores, visto que o assincronismo abarca uma complexidade maior, afetando todos os aspectos da vida do indivíduo.

É importante considerar que “a pessoa superdotada não apenas pensa diferentemente de seus pares, ela também **se sente** diferente” (VIRGOLIM, 2010, p. 12). Essa sua singularidade, seu modo de ser, estar e sentir o mundo é intensificado pela sensibilidade, construto a ser discutido na próxima seção.

2.6.2 Desenvolvimento emocional nas altas habilidades/superdotação: Teoria da Desintegração Positiva

Pessoas com AH/S formam um grupo heterogêneo, com características próprias, distintas e diferentes em seus níveis de habilidade e multipotencialidades (VIRGOLIM, 2007a). Autores concordam que algumas características sócio-emocionais podem ser evidenciadas por indivíduos com AH/S, como por exemplo: perfeccionismo, autoconsciência, sensibilidade, energia, senso de justiça, alta motivação, habilidade intelectual, perseverança, liderança, criatividade e curiosidade (ALENCAR; FLEITH, 2001; MOON, 2002; OUROFINO; GUIMARAES, 2007; ROBINSON; REIS; NEIHART; MOON, 2002; VIRGOLIM, 2007a).

Smutny (2011) ressalta a heterogeneidade deste grupo, afirmando que muitos alunos altamente sensíveis e intuitivos têm a tendência de mostrarem interesse por questões filosóficas antes dos pares de sua idade; ficam paralisados pela intensidade de seu sentimento diante de injustiça e crueldade; são altamente sensíveis e compassivos com os outros, particularmente com aqueles que são maltratados ou infelizes; possuem a capacidade de assumir posições contrárias dos demais; têm alto desenvolvimento moral e fortes convicções sobre os princípios fundamentais (como o direito a um julgamento justo), dentre outras situações indicadoras.

Pela variabilidade de características, Ourofino e Guimarães (2007, p.49) destacam que é “compreensível que profissionais, família e escola encontrem dificuldades em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento pleno” destas crianças.

Conforme Virgolim (2010, p. 5), quando uma criança “apresenta um alto nível de desenvolvimento cognitivo, ao ponto de se colocar em um patamar diferenciado com relação a seus pares, suas necessidades sociais e afetivas tornam-se diferenciadas também.”.

Tieso (2007) salienta que a maioria dos traços e características relacionados à superdotação e criatividade apresentam em comum a **intensidade**. Um grande número de observações realizadas por pais e professores leva à crença de que a intensidade e a sensibilidade são características primárias do superdotado, denotando diferenças comportamentais e constitucionais distintas entre as crianças superdotadas e seus pares etários (LIND, 2011, TIESO, 2007).

Além disso, é preciso cuidado de pais e professores para aceitarem as diferenças singulares, presentes em diferentes gradações no mundo emocional da criança com AH/S (VIRGOLIM, 2007). Crianças podem vivenciar o mesmo fenômeno ou evento de forma diversa e diferente de seus pares; da mesma forma, pais com filhos introvertidos devem vê-los como normais e não tentar transformá-los em extrovertidos.

Robinson (2008) aponta variáveis pessoais que podem diferenciar as pessoas superdotadas, tais como a introversão, a sensibilidade e o perfeccionismo, por exemplo. Assim como outros estudiosos da área, a autora sugere que estes indivíduos são mais introvertidos em relação aos seus pares “não-superdotados”; apresentam maior perfeccionismo, passando a desenvolver seus talentos guiados pelas metas que estabelecem para si mesmos; e suas famílias tem a expectativa de que elas façam o seu melhor, mantendo um grande envolvimento com a tarefa.

Para Virgolim (2016) tais singularidades afetivas e cognitivas das crianças com AH/S não são necessariamente negativas, mas podem ser interpretados como má qualidade das interações e das diferenças individuais, isto é, da dificuldade do ambiente em lidar com as peculiaridades emocionais

deste grupo, pelo tipo de educação que recebe, pelo perfil de superdotação e características pessoais.

Assim sendo, diante das peculiaridades distintas e tomando conhecimento da variabilidade de suas características, é importante destacar que este é um grupo altamente heterogêneo em relação às habilidades cognitivas, interesses, experiências, estilos de aprendizagem, motivação, enfim, pelos diversos fatores de personalidade e dos fatores ambientais pelos quais são afetados (ALENCAR; FLEITH, 2001; PÉREZ, 2008a; VIRGOLIM, 2010). Devido às suas habilidades avançadas, alunos superdotados alcançam um nível extraordinário de consciência e percepção sobre si mesmos e o mundo ao seu redor (SMUTNY, 2011).

Neste sentido, Virgolim (2007a) alerta que características apresentadas para esta população não envolvem “causa-e-efeito; é necessário cuidado com as generalizações; por exemplo, tratar “desajuste emocional e superdotação” como relacionados, pode ser um indicador de que “algo está errado”. Por isso, a autora sinaliza que é importante “uma cuidadosa avaliação para se observar o que pode causar o desajuste emocional da criança, ao invés de se assumir que a superdotação fatalmente leva ao desajustamento e que nada pode ser feito quanto a isso” (*ibidem*, p.34).

Para Robinson, Reis, Neihart e Moon (2002) não há evidências de que crianças superdotadas, como um grupo, apresentem mais vulnerabilidades sociais ou emocionais que qualquer outro grupo. Quando isto ocorre, frequentemente reflete a interação de um ambiente incompatível com as características pessoais do indivíduo.

De acordo com Gross (2002), muitos estudos revelam que crianças preferem a companhia de crianças superdotadas da mesma idade ou crianças mais velhas. Estes achados são congruentes com as escolhas de amizade das crianças de um modo geral, pois a maioria das crianças prefere escolher amigos pela similaridade à idade mental. No entanto, crianças superdotadas indicaram ser mais propensas a relatar que a maioria de seus amigos eram mais velhos; que elas tinham poucos amigos; e que ser inteligente tornava mais difícil fazer amizades.

Estudos de Harrison e Van Haneghan (2011) mostraram que pessoas superdotadas podem experimentar mais intensamente insônia, medos e

ansiedade do que seus pares, devido a algumas das áreas de super-sensibilidade (experiências intensificadas) e maiores níveis de sensibilidade, conforme assinaladas por Dabrowski.

Para Robinson (2010) cabe aos pais ajudar seus filhos a experimentarem sentimentos genuínos, sem oprimi-los, ao invés de fazer com que os sentimentos desapareçam.

Virgolim (2010, p.5) afirma que crianças superdotadas apresentam “habilidades cognitivas avançadas que se combinam com a grande intensidade com que estas pessoas vivenciam o mundo”, provenientes da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções que ela pode absorver e processar. O modo próprio do superdotado de ser e sentir o mundo é intensificado pela sua elevada sensibilidade. A intensidade emocional do superdotado, tema da *Teoria da Desintegração Positiva* de Kazimierz Dabrowski é amplamente discutida pela literatura contemporânea (BAILEY, 2011; BOUCHARD, 2004; BOUCHET; FALK, 2001; JACKSON; MOYLE; PIECHOWSKI, 2009; LIMONT *et al.*, 2014; NEVILLE; PIECHOWSKI; TOLAN, 2013; SILVERMAN, 1997, 2009, 2013; TIESO, 2007; WIRTHWEIN; ROST, 2011).

Kazimierz Dabrowski (1902-1980), psiquiatra e psicólogo polonês, desenvolveu a *Teoria da Desintegração Positiva* (TDP), contribuindo para a compreensão do mundo sócio-emocional do indivíduo superdotado. Em sua teoria, Dabrowski postula que o desenvolvimento do superdotado consiste de uma série de características, isto é, de áreas a que chamou de “*overexcitability*” (traduzido por Virgolim como super-sensibilidade). Ele chamou este processo de desintegração positiva, pois o crescimento e o desenvolvimento ocorrem a partir da desintegração de estruturas psicológicas de nível inferior que, ao serem substituídas e removidas, permitem que a reintegração aconteça em um nível superior (FORTES-LUSTOSA, 2004; PIECHOWSKI, 2013; ROBINSON, 2008; SILVERMAN, 1994, 1997).

Fortes-Lustosa (2004) destaca que foi a partir dos achados de Dabrowski que se percebeu a existência de certos padrões desenvolvimentais, como a vivacidade da imaginação, a riqueza e a intensidade dos sentimentos e pensamentos, a sensibilidade moral e emocional, que pareceriam estar acima da média em frequência, intensidade e duração nos indivíduos com AH/S.

Como salientam em sua prática clínica, Dabrowski empreendeu estudos com artistas, e crianças superdotadas. Conseqüentemente, a teoria aborda as características pessoais e a experiência subjetiva dos superdotados, ressaltando o seu desenvolvimento socioemocional.

Dabrowski baseou sua teoria em suas atividades clínicas com crianças e adolescentes intelectual e criativamente superdotados, em adultos (artistas, atores, escritores, religiosos) e ainda em extensas análises de personalidades eminentes (JACKSON; MOYLE; PIECHOWSKI, 2009). Ele e sua equipe pesquisaram a atividade neural em grandes amostras de pacientes, obtendo resultados consideravelmente elevados aos diversos estímulos. Ele observou que esta atividade neural (denominada de super-sensibilidade) podia se manifestar em qualquer área, indicando elevada energia física, estética, intelectual, criativa ou emocional (SILVERMAN, 1994, 1997). É importante ressaltar que, possivelmente, nem todos os indivíduos superdotados apresentam super-sensibilidade. No entanto, foram encontradas mais pessoas com super-sensibilidade na população superdotada do que na média da população:

As super-sensibilidades apresentadas na Teoria de Dabrowski são percebidas pelo autor como características inatas da criança, altamente presentes em indivíduos criativos e talentosos. Indicam assim elevada intensidade para responder aos estímulos internos e externos, o que significa ser mais intenso, sensível, perceptivo, persistente e enérgico (Daniels & Piechowski, 2009). De forma similar ao temperamento, as super-sensibilidades são geralmente notadas em idades precoces nas crianças e são claramente mais presentes e mais fortes do que na população de crianças não identificadas. (VIRGOLIM, 2016, p.4).

O conceito de super-sensibilidade de Dabrowski (1964) fundamenta-se em seu trabalho com indivíduos sob condições de extremo estresse na época do surgimento do fascismo na Alemanha e Europa Oriental (TIESO, 2007). Piechowski (2013) descreve que Dabrowski viveu duas Grandes Guerras Mundiais; é neste contexto que o autor evidenciou os marcos iniciais da Teoria, a partir de situações vivenciadas por ele enquanto prisioneiro de guerra, por duas vezes consecutivas. Este autor ressaltava ainda que a teoria de Dabrowski sobre o desenvolvimento da personalidade por meio da desintegração positiva

surgiu dos próprios encontros dele com a morte, o sofrimento e a injustiça, além do desejo de compreender o significado da existência humana.

Dabrowski acreditava que o conflito e o sofrimento interior são necessários para o desenvolvimento avançado – para o movimento no sentido de uma hierarquia de valores com base no altruísmo – "o que é" para o movimento de "o que deveria ser". Ele também observou que nem todas as pessoas se movem em direção a um avançado nível de desenvolvimento, mas que a inteligência combinada com a super-sensibilidade são preditores do potencial para o desenvolvimento de nível superior.

Desta forma, conforme Sabatella (2008, p.100), a desintegração positiva ocorre com a “descrença do modo de pensamento corrente e a disposição de estar no mundo a serviço de maior solidariedade, benevolência, integridade e altruísmo; isto é marcado por uma exaltada criatividade”.

A elevada capacidade do superdotado de responder aos estímulos que vêm da super-sensibilidade emocional é proveniente de um processamento mais profundo e intenso do conhecimento e das experiências (PIECHOWSKI, 2013), podendo se manifestar com mais frequência e intensidade no desenvolvimento do superdotado em cinco grandes áreas: psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional (LIND, 2011; PIECHOWSKI, 2013; ROBINSON, 2008; SILVERMAN, 1994, 1997; VIRGOLIM 2010).

Para compreender este processo de desintegração positiva a que se refere Dabrowski, é importante destacar que

O ponto principal da teoria diz respeito ao desenvolvimento cognitivo avançado do indivíduo, o qual requer a ruptura das estruturas psicológicas existentes a fim de formar outras estruturas mais desenvolvidas. O conflito interior gera uma grande tensão que impele o indivíduo a níveis mais elevados de funcionamento. Assim, a desintegração positiva se traduz pela passagem do descontentamento com as formas de ser e estar no mundo para uma forma mais altruísta, de maior integridade e maior compaixão. (VIRGOLIM, 2010, p. 5-6).

Pessoas superdotadas e criativas podem evidenciar uma ou mais áreas de super-sensibilidade, capacitando-as a verem a realidade de uma forma diferente, mais intensa e multifacetada, conforme Dabrowski (LIND, 2011).

É uma teoria complexa, descreve Piechowski (2013), pois apresenta dois conceitos fundamentais: potencial desenvolvimental e multiníveis. O

primeiro refere-se ao desenvolvimento do potencial através da desintegração positiva; o segundo conceito diz respeito à noção de que as emoções, motivações, os valores, e os comportamentos humanos são melhor analisados sob o prisma dos níveis por ele apresentados.

Jackson, Moyle e Piechowski (2009, p.438) descrevem que a ideia de níveis por Dabrowski vem da gradação das experiências do próprio indivíduo, representados por cinco níveis: "(I) integração primária, (II) desintegração em um nível, (III) desintegração multinível espontânea, (IV) desintegração multinível organizada, (V) integração secundária".

Os níveis podem ser identificados por valores, sentimentos em relação a si mesmo e sentimentos em relação aos outros, conforme pode ser visto no Quadro 4:

QUADRO 4: DESENVOLVIMENTO MULTINÍVEL DE DABROWSKI, CATEGORIZADO POR VALORES, SENTIMENTOS EM RELAÇÃO A SI MESMO E SENTIMENTO COM RELAÇÃO AOS OUTROS

NÍVEL	O QUE OCORRE DENTRO DO NÍVEL	VALORES	SENTIMENTOS EM RELAÇÃO A SI MESMO	SENTIMENTOS COM RELAÇÃO AOS OUTROS
<p>I. Integração Primária</p>	<p>As funções mentais estão subordinadas a motivos primitivos. Não se observa nenhum conflito interior nem tampouco é possível a emergência de problemas, pois há um embotamento da percepção e uma ausência de sensibilidade e empatia. Os únicos conflitos que podem provocar algum tipo de perturbação, em um certo estado, estão relacionados com a ausência de satisfação das próprias necessidades, cuja resolução ocorre de modo primitivo. Não há auto avaliação e quando algo não acontece como esperado, a culpa é sempre atribuída ao outro.</p>	<p>Egoístas</p>	<p>Egocêntrico</p>	<p>Superficial</p>
<p>II. Desintegração em um nível</p>	<p>Sofre a influência do grupo social e dos valores determinados por este, constituindo necessidades primárias a aprovação e o reconhecimento dos outros. Há um conflito entre impulsos e estados emocionais que estão em nível similar de desenvolvimento e são de mesma intensidade. É um estágio marcado pela indecisão, pela ambivalência e por fortes sentimentos de inferioridade em relação aos outros. No que diz respeito aos valores, estes são internalizados de modo relativista e estereotipado a partir do exterior, basicamente em função dos pais, da igreja, ou de qualquer outra autoridade ou instituição valorizada. Os conflitos interiores são horizontais, tendo em vista que os valores competem entre si em igual intensidade e há um mínimo de consciência.</p>	<p>Estereotipados</p>	<p>Ambivalentes</p>	<p>Adaptivos</p>

<p>III. Desintegração multinível espontânea</p>	<p>Desenvolve-se a partir dos conflitos que surgem entre os níveis inferiores e superiores do funcionamento emocional, instintivo ou intelectual, de forma que passam a ser verticais. Há um apelo dos níveis superiores e, se aceito, inicia-se a diferenciação das funções e o desenvolvimento de uma nova hierarquia de valores. O indivíduo vivencia a luta entre o que é e o que pode vir a ser, de forma idealizada. Normalmente, em função desse quadro, ele pode sentir depressão, ansiedade, insatisfação, culpa, vergonha e sentimentos de inferioridade</p>	<p>Individuais</p>	<p>Conflito Interno</p>	<p>Interdependente</p>
<p>IV. Desintegração multinível organizada</p>	<p>Constitui a síntese e a organização do meio psíquico. O indivíduo alcança um nível superior de autenticidade, responsabilidade, empatia, autonomia intelectual, autoconsciência e uma crescente estabilização da hierarquia de valores.</p>	<p>Universais</p>	<p>Auto-direcionado</p>	<p>Democrático</p>
<p>V. Integração secundária</p>	<p>Caracteriza-se por uma transformação radical em relação à integração primária, e que representa o resultado final do processo [...] a luta pelo domínio de si mesmo foi vencida. O interesse pelos outros sobrepuja o egocentrismo e o indivíduo deseja dedicar-se à humanidade; entretanto, poucos indivíduos conseguem atingir esse nível.</p>	<p>Transcendentes</p>	<p>Paz e harmonia</p>	<p>Comunionístico (transpessoal)</p>

Fonte: JAKSON, MOYLE, PIECHOWSKI (2009, p.438); FORTES-LUSTOSA (2004, p.76); traduzido e adaptado pela autora.

Piechowski (2013) explica que o conceito de potencial desenvolvimental inclui talentos, habilidades específicas e inteligência; intensidade e sensibilidade, representadas por cinco componentes da vida psíquica ou formas de processar a experiência (psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa, emocional); e a capacidade de transformação interior.

A super-sensibilidade psicomotora expressa-se pelo elevado nível de energia, intensa atividade, impulsividade, rapidez ao falar; mais comum entre os jovens.

A super-sensibilidade sensual se caracteriza por meio de experiência sensorial rica e significativa, de uma busca por vazão sensual da tensão interior, que pode se manifestar no desejo de conforto, de ser admirado, de estar em evidência e de uma apreciação da beleza de estilos de escrita, palavras e objetos ou, de um modo mais simples, por meio dos prazeres sensuais obtidos pelas diversas texturas, sons musicais e vozes, sabores, aromas e atividade sexual..

A super-sensibilidade intelectual é caracterizada por atividade intensificada da mente, paixão pela busca do conhecimento e pensamento reflexivo; manifestada por uma intensa atividade intelectual, evidenciada por meio da avidez por conhecimento, análise e síntese teórica, curiosidade, questionamento intenso, agudo senso de observação, independência de pensamento, desenvolvimento de novos conceitos. Piechowski (2013) ressalta que esta super-sensibilidade tem mais relação com a busca da compreensão e da verdade do que com a aprendizagem em si ou realização acadêmica.

A super-sensibilidade imaginativa é descrita como vivacidade de impressões e imagens, uso de metáforas incomuns, riqueza de associações, visualizações aguçadas e fortes (reais e imaginárias), tendência a viver num mundo de fantasia ou dramatizar como forma de sair do tédio. Também se destaca que os sonhos são vívidos e podem ser recontados em detalhes.

Por fim, a super-sensibilidade emocional é apresentada pelo modo como são vivenciados os relacionamentos, podendo ser expressa por meio de vínculos profundos com pessoas, coisas ou lugares, ou por meio da relação consigo mesmo. São alguns exemplos os sentimentos de compaixão, responsividade, expressões psicossomáticas, medos e ansiedade, memória afetiva, preocupação com a morte, preocupação com os outros, solidão, auto-

avaliação e auto-julgamento (FORTES-LUSTOSA, 2004; GALLAGHER, 2013; PIECHOWSKI, 2013).

Em sua concepção de superdotação, Landau (2002, p.211) ressalta uma das características do modo de pensar dos superdotados: eles não apenas unificam aspectos diferentes, mas também integram os opostos, pela capacidade que têm de ver (e sentir) “uma coisa e seu oposto ao mesmo tempo, aliando curiosidade e persistência, agressividade e sensibilidade, objetividade e envolvimento”. E, por serem capazes de conciliar os opostos, assim como na perspectiva de Landau, acredita-se que os superdotados possam modificar seus ambientes para viver em um mundo mais interessante, criativo e feliz.

A pesquisa empírica a ser empregada para entender o papel das interações familiares no desenvolvimento cognitivo e afetivo da *família superdotada* será apresentada na sequência.

3 – MÉTODO

Na casa dos Villa-Lobos, todos os sábados, nomes respeitados da época reuniam-se para tocar até altas horas da madrugada. Esse hábito, que durou anos, influenciou decisivamente na formação musical de Villa-Lobos que, logo cedo, iniciou-se na música. Aos seis anos de idade, aprendeu a tocar violoncelo com o pai, em uma viola especialmente adaptada.⁴

A partir das reflexões realizadas na fundamentação teórica, pretende-se perscrutar a qualidade das interações (afetividade) que acontece na família do indivíduo superdotado, sustentando-se a seguinte questão norteadora:

Pode a dinâmica das interações familiares ajudar a explicar o denominado “assincronismo” no indivíduo superdotado?

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e revisar seu significado no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reposicionando o papel a família nesta dinâmica.

São objetivos específicos:

- Investigar indicadores de como a dinâmica das interações familiares afetam a construção do *self* e o desenvolvimento da resiliência, caracterizando assim a identidade da “*família superdotada*”;
- Avaliar o nível de satisfação pessoal de indivíduos superdotados e a percepção da qualidade das interações na família;
- Verificar quais condições de interação na família propiciam a manifestação do assincronismo nas crianças com altas habilidades/superdotação;
- Analisar teoricamente o assincronismo e as interações familiares tendo como base, principalmente, as categorias conceituais do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013; 2014; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d);
- Contribui, com base nas análises realizadas, para a revisão do conceito de assincronismo utilizado na literatura da área de Altas Habilidades/Superdotação, conforme proposto pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

⁴ Fonte: <http://www.pucsp.br/cuca/download/HeitorVilla.pdf>

A presente pesquisa tem como pressupostos:

- O conceito de *assincronismo* apresentado pela literatura da área como uma das características no desenvolvimento dos indivíduos superdotados necessita ser questionado e, eventualmente, revisto;
- O modo como os membros de uma família lidam com a condição de superdotação, bem como demais pessoas de referência para a criança/adolescente superdotado (professores e pares, por exemplo), pode ajudar a justificar eventuais manifestações do denominado *assincronismo*;
- Os fundamentos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), por meio das categorias *identidade* (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), resiliência (dimensão criativa e ampliadora), alteridade (dimensão moduladora) e verdadeiro eu (dimensão filogenética e universalizante) da *célula psíquica* podem ser utilizados para analisar e fornecer explicações para o desenvolvimento socioemocional da família com características próprias às peculiaridades da condição de superdotação, a *família superdotada*.

Para buscar responder à referida questão de pesquisa, optou-se por realizar um estudo exploratório, indicado para examinar um tema cujo recorte de pesquisa é pouco estudado na realidade brasileira, com vistas a novas explorações e a ampliação dos estudos e das perspectivas conceituais já existentes na temática em questão (SAMPIERI *et al.*, 2006). Ou seja, como se refere Minayo (2008, p.17), “há problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas. Neste último caso, costumamos falar de *pesquisa exploratória*, na qual o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo”.

Propõe-se contribuir para uma nova interpretação ao tradicional assincronismo no desenvolvimento das pessoas com AH/S, a partir de um estudo inserido em uma abordagem mista, pois compreende a “integração ou combinação entre os enfoques qualitativo e quantitativo” (SAMPIERI *et al.*, 2006, p.18), utilizando-se instrumentos dos dois tipos. A exploração de ambos

constitui-se uma valiosa ajuda, pois “a exploração qualitativa dá sentido e confiança à exploração quantitativa” (CASTRO, 2006, p.108). Na abordagem qualitativa, o “ponto de partida está nas narrativas” dos sujeitos; destarte, o “objeto de estudo é o que as pessoas dizem” (CASTRO, 2006, p.111).

A escolha dos critérios para a seleção das famílias neste estudo foi definida a partir das categorias propostas pelos instrumentos em articulação com as categorias conceituais do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA).

3.1 CONTEXTO

3.1.1 Local de realização da pesquisa

Conforme a Figura 3, o município de Curitiba está administrativamente subdividido em 10 Regionais, espécie de subprefeituras, que representam a presença do governo municipal em todos os 75 bairros, que formam as 10 Regionais:

FIGURA 3: REGIONAIS DA CIDADE DE CURITIBA



Fonte: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/maparegional.aspx>

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta de 531 unidades: 185 escolas municipais (sendo três de educação especial); 205 centros municipais de educação infantil (CMEIs); oito Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs); 75 Centros de Educação Infantil conveniados; 41 Faróis do Saber; quatro bibliotecas, duas gibitecas, um Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE). (SME/Departamento de Planejamento e Informações, 2017).

Observou-se que os oito Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs) estão localizados nas seguintes Regionais: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade (CURITIBA, 2016).

O serviço de atendimento educacional especializado para a área de Altas Habilidades/Superdotação é realizado em cinco Salas de Recursos implantadas apenas nos CMAEs das Regionais Matriz, Pinheirinho e Portão. Estas Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação constituem o ambiente para o presente estudo, conforme Quadro 5:

QUADRO 5: LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

CMAE	Núcleo Regional	Número de Salas
CMAE Maria do Carmo Pacheco	Matriz	2
CMAE Maria Cândida Fankin Abrão	Pinheirinho	2
CMAE Maria Julieta Alves Maly	Portão	1

Fonte: A autora.

Os CMAEs realizam Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e Atendimento Terapêutico-Educacional por uma equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Saúde nas áreas de Pedagogia Especializada, Reeducação Auditiva, Reeducação Visual, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social aos alunos matriculados na rede municipal e encaminhados pelas respectivas Escolas Municipais e Núcleos Regionais de Educação (localizados em cada Regional). Os alunos são atendidos em suas necessidades específicas, seja na área da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de

aprendizagem ou altas habilidades/superdotação. Assim, após realização da avaliação diagnóstica psicoeducacional, os alunos são encaminhados às salas de recursos, incluindo-se também as AH/S (CURITIBA, 2016).

As Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação estão inseridas nos espaços de três CMAEs, e têm como proposta o aprofundamento e enriquecimento curricular, em período contraturno à escolarização, organizados pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE). São exemplos de atividades os cursos e as oficinas de robótica, teatro, musicalização, os projetos individuais e coletivos, e as atividades exploratórias gerais. Atividades de enriquecimento contam também com parcerias de demais departamentos da Secretaria Municipal de Educação (CURITIBA, 2016).

A partir de estudo e experiências sobre as práticas que norteiam a formação de um “Grupo de Discussão Orientada” (GDO) junto às famílias dos estudantes com AH/S matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a equipe da CANE validou a necessidade de continuidade e implementação de um trabalho voltado a este público: a família (TITON; SAKAGUTI, 2012). Assim aos pais, familiares, professores e profissionais da educação, a CANE oportuniza momentos sistematizados de reflexão e troca de experiências, o “Grupo de Discussão Orientada sobre Altas Habilidades/Superdotação”, realizados no período da noite, no Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação.

3.1.2 Demonstrativo da existência de infraestrutura

Os locais para a realização da coleta de dados são salas de aula dos CMAES, arejadas, e iluminadas, com disposição organizada de materiais e produções dos projetos desenvolvidos pelos alunos no programa de enriquecimento e aprofundamento curricular da Rede Municipal de Ensino que atende estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Esses locais dispõem em sua estrutura física, já por sua finalidade, de ambientes propícios ao recrutamento dos participantes, bem como de espaços onde podem ser realizados os procedimentos de aplicação de questionários, entrevista

individual e grupo de discussão com os pais, alunos e familiares. O grupo de discussão com os partícipes foi realizado no CMAE Maria Cândida Fankin Abrão (Pinherinho) por concentrar maior número de crianças/pais da amostra para esta segunda etapa da coleta, possuir sala ampla para a atividade, com disponibilidade de horário e estacionamento amplo, disponível em via pública.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.2.1 Recrutamento dos participantes da pesquisa

O primeiro procedimento foi contatar a Secretaria Municipal de Educação, a fim de expor os objetivos e a metodologia do estudo para solicitar consentimento para realização pesquisa; e, o pedido foi protocolado, anexando-se o projeto de pesquisa.

Após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, foi feito o contato com a equipe da Coordenadora de Atendimento às Necessidade Especiais (CANE) e, na sequência, com as três Diretoras dos CMAEs e as cinco professoras das Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação.

O apoio das professoras foi importante nesta etapa de apresentação do projeto, no convite feito pela pesquisadora aos 100 alunos que participam dos referidos serviços de atendimento especializado. Por orientação da Direção do CMAE Maria Julieta Alves Malty (Portão), os pais receberam individualmente as explicações do projeto de pesquisa e, em seguida, foi-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando sobre a natureza, os objetivos, os instrumentos da pesquisa e do caráter voluntário individual de participação. Para os demais CMAEs, o convite e a entrega do TCLE foram entregues ao próprio aluno.

Mediante autorização prévia do responsável e vontade do aluno em participar, iniciou-se o agendamento para a coleta de dados.

3.2.2 Informações relativas aos participantes

Foram convidados 100 alunos que frequentam as cinco Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação nos CMAEs. Deste total, 63

alunos, voluntariamente, apresentaram o desejo de fazer parte da pesquisa e retornaram à pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por seus pais, autorizando participação.

No entanto, deste total de autorizações assinadas, cinco alunas não participaram da coleta de dados. Destas, três eram alunas do CMAE Maria Julieta Alves Malty/Portão, que entregaram o TCLE quando a pesquisa já estava em sua segunda etapa; uma aluna do CMAE Maria do Carmo Pacheco/Matriz não participou da coleta de dados porque teve faltas na Sala de Recursos atestadas por motivo de saúde, por condições temporais (chuva e frio) e, em outras datas agendadas para contato com a pesquisadora, estava participando de momentos de enriquecimento extracurricular, não se encontrando no CMAE para aplicação do questionário inicial; e uma aluna do CMAE Maria Cândida Fankin Abrão/Pinheirinho que se mudou de cidade. Por isso estas cinco alunas não foram incluídas no estudo, que então passou a contar com 58 alunos.

O Quadro 6 apresenta a distribuição dos alunos que participaram do primeiro momento de coleta de dados da pesquisa:

QUADRO 6: ALUNOS PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA

Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação	Período	Participantes	
		Masc.	Fem.
CMAE Maria do Carmo Pacheco (Matriz)	Manhã	8	1
	Tarde	11	2
CMAE Maria Cândida Fankin Abrão (Pinheirinho)	Manhã	5	2
	Tarde	15	4
CMAE Maria Julieta Alves Malty (Portão)	Tarde	5	5
		44	14
Total de Alunos		58	

Fonte: A autora.

O **primeiro momento** de coleta teve, assim, 58 alunos participantes, sendo aproximadamente 80% do gênero masculino. A concentração maior de participação de alunos foi no CMAE do Pinheirinho, com cerca de 45% de adesão.

A partir dos resultados obtidos no instrumento aplicado (Escala de Qualidade na Interação Familiar – EQIF para crianças e adolescentes) e escolha de critérios de seleção (que serão expostos na próxima seção sobre o emprego dos instrumentos quantitativos na coleta de dados), foram selecionados 15 alunos para prosseguimento do estudo. Assim, no **segundo momento** participaram 15 alunos (sendo dois deles com irmãos), constituindo as 13 famílias para o estudo de caso. Conforme o Quadro 7, apresenta-se o grupo de pais e alunos que integraram a segunda etapa (cabe salientar que os nomes mencionados no referido quadro, bem como na continuidade deste texto, são fictícios):

QUADRO 7: PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA (ALUNO E FAMÍLIA)

PARTICIPANTES		INFORMAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS				GRUPO FAMILIAR DO ALUNO
Aluno	Pais ou responsáveis	Idade	Estado civil	Escolaridade	Profissão Ocupação	
Alexandre (8 anos)	Eva (mãe)	47	Separada	Ensino Médio Incompleto	Do Lar	Irmão (17 anos) Mãe
Aquiles (8 anos) e Hércules (14 anos)	Meg (mãe)	48	União Estável	Ensino Superior	Professora	Mãe Padrasto Irmão
	Noel (padrasto)	53		Ensino Superior	Autônomo	
Ariel (10 anos)	Nisiana (mãe)	31	União Estável	Ensino Superior Incompleto	Balconista	Mãe Esposo da mãe
	Roberto (marido de Nisiana)	39		Ensino Superior Incompleto	Desempregado	
Bianca (11 anos)	Léia (mãe)	48	Casados	Ensino Superior	Do Lar	Mãe Pai Irmão (15 anos)
	Luck (pai)	45		Ensino Superior	Analista de Sistemas	
Cirilo (10 anos)	Ana (mãe)	45	União Estável	Ensino Superior	Professora	Mãe Padrasto
Emanuel (8 anos)	Maria (mãe)	35	Casados	Técnico em Contabilidade	Do Lar	Mãe Pai Irmão (3 anos)
	José (pai)	39		Técnico em Contabilidade	Operador de Qualidade	
Diego (14 anos)	Inês (mãe)	54	Solteira	Ensino Fundamental	Do Lar	Avó Mãe
Giovanna (10 anos) e Roberto Carlos (14 anos)	Malu (mãe)	50	Casados	Técnico em Eletrotécnica	Do Lar	Mãe Pai Avó
	Pedro (pai)	51		Técnico em Eletrotécnica	Gerente Executivo	
Guilherme (9 anos)	Letícia (mãe)	46	Casados	Ensino Médio	Do Lar	Mãe Pai Irmã (15 anos)
	Gabriel (pai)	53		Técnico em Contabilidade	Gerente de Vendas	

Leo (11 anos)	Bia (mãe)	39	Solteira	Ensino Médio	Aposentada	Mãe Irmão Avó Avô
Li (12 anos)	Leila (mãe)	50	Casados	Pós-graduação	Agente de Trânsito	Mãe Pai
	José Luís (pai)	61		Ensino Médio Incompleto	Eletricista de automóvel	
Marcos (8 anos)	Hadassa (mãe)	36	Casados	Ensino Superior	Professora	Mãe Pai Irmão (15 anos) Avó
	Davi (pai)	37		Ensino Superior	Taxista	
Mateus (10 anos)	Luisa	32	União Estável	Ensino Superior Incompleto	BP em RH (<i>Business Partner/Parceiro Estratégico em Recursos Humanos</i>)	Mãe Pai Irmã (1 ano)
	Carlos	33		Ensino Médio	Metalúrgico	

Fonte: A autora.

Os dados revelaram que a faixa etária dos 15 alunos participantes variou entre oito e 13 anos, e a faixa etária dos 22 pais ou responsáveis variou entre 31 e 61 anos de idade.

Quanto ao estado civil declarado pelos participantes, observou-se 19 casados/união estável, uma separada e duas solteiras.

Em relação à escolarização dos pais ou responsáveis, Leila cursou pós-graduação. Meg, Noel, Léia, Luck, Ana, Hadassa e Davi concluíram o Ensino Superior; Nisiana, Roberto e Luísa não concluíram este nível de ensino. Gabriel, Maria e José fizeram o curso técnico em Contabilidade, Malu e Pedro em Eletrotécnica. Carlos, Bia e Leticia têm Ensino Médio completo, Eva e José Luís, Ensino Médio incompleto, e Inês completou o Ensino Fundamental.

Quanto à profissão, os participantes atuavam em várias áreas, o que o torna um grupo bastante heterogêneo em seu conjunto, chamando atenção que seis participantes são “do lar” e três são professoras; e dentre outras ocupações ou profissões citam-se: autônomo, balconista, desempregado, aposentada, analista de sistemas, metalúrgico, BP em RH (*Business Partner/Parceiro Estratégico em Recursos Humanos*), taxista, agente de trânsito, gerente de vendas, gerente executivo, eletricista de automóvel e operador de qualidade.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

3.3.1 Instrumentos Quantitativos

Foram utilizadas quatro escalas para o levantamento de dados:

(1) Escalas de Qualidade na Interação Familiar EQIF – Para Crianças e Adolescentes (Anexo1), de Weber, Salvador e Brandenburg (2009). Esta escala foi utilizada para coletar dados referentes à percepção da qualidade das interações familiares por meio do relato dos filhos e com as quais foram levantadas as categorias para análise da identidade da família superdotada. Este instrumento consiste em 40 questões com respostas que variam em uma escala de cinco pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre), agrupadas em nove subescalas, sendo que seis delas abordam aspectos da interação familiar considerados “positivos” (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, clima conjugal positivo, modelo parental, sentimentos dos filhos) e três referem-se aos aspectos considerados “negativos” (clima conjugal negativo, punição corporal, comunicação negativa).

Conforme Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008), a EQIF foi desenvolvida e submetida a análises estatísticas para testes de confiabilidade, atendendo à necessidade de instrumento brasileiro para avaliar questões da interação familiar, visto que muitas escalas utilizadas no contexto nacional foram traduzidas de outros países e culturas.

(2) Escalas de Qualidade na Interação Familiar - EQIF – Para Pais (Anexo 2), de Weber, Viezer e Brandenburg (2003). Foi utilizada para coletar dados referentes à percepção da qualidade das interações familiares por meio do relato dos pais, ou seja, as práticas parentais e outros aspectos da interação familiar na percepção dos pais. O instrumento consta de 40 questões com respostas que variam em uma escala de cinco pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre), agrupadas em nove escalas sendo que seis delas abordam aspectos da interação familiar considerados “positivos” (envolvimento, regras e monitoria, comunicação positiva dos filhos, clima conjugal positivo, modelo parental, sentimentos dos filhos) e três referem-se aos aspectos considerados “negativos” (clima conjugal negativo, punição corporal, comunicação negativa).

(3) Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP (Anexo 5) com adaptação para o português brasileiro e evidências de validade feitas por Machado (2010). A Escala de Bem-Estar Psicológico é formada por 84 itens, sendo 44 positivos e 42 negativos, respondidos em uma escala do tipo *Likert* de seis pontos (discordo totalmente, discordo parcialmente, discordo pouco, concordo pouco, concordo parcialmente, concordo totalmente). A escala é dividida em seis sub-escalas que avaliam as dimensões do bem-estar psicológico (relações positivas com outros, autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, propósito na vida, autoaceitação), contendo 14 itens cada.

(4) Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes – ERCA (Anexo 6) de Sandra Prince-Embury (BARBOSA, 2008). Esta escala avalia os atributos pessoais constituintes do processo de resiliência, sendo formada por três subescalas: controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional, com cinco alternativas de escolha que variam de 0 (nunca), 1 (raramente), 2 (às vezes), 3 (frequentemente), 4 (quase sempre).

3.3.2 Instrumentos Qualitativos

Utilizaram-se três procedimentos de caráter qualitativo:

(1) Grupo de discussão orientada ou grupo focal (Anexo 4). A partir do caráter interativo do grupo para a produção de dados e *insights* (FLICK, 2009), foi aplicada uma atividade com as famílias com o objetivo de coletar dados sobre a identidade da *família superdotada* em interface com as instâncias, conforme proposto pelo STAA: *self*, resiliência e alteridade.

(2) Roteiro de Entrevista Semiestruturada ou Semipadronizada (Anexo 3): foram realizadas entrevistas com pais nos CMAES onde os filhos frequentam e participam, previamente agendadas. O roteiro foi dividido em quatro categorias prévias de análise, baseadas nas quatro dimensões da *Célula Psíquica*, conforme proposto pelo STAA: *self*, identidade, resiliência e alteridade.

(3) Sessão de Desenho-Estória (D-E). Esta é uma adaptação do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema (D-ET), desenvolvido por Trinca (1997 *apud* BARBOSA, 2009), e que vem sendo muito utilizada como

instrumento de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Consiste na interação com os participantes por meio verbal, associado à representação gráfica (desenhos) e narrativa de uma estória.

3.4 EMPREGO DOS INSTRUMENTOS NA COLETA DE DADOS

É importante destacar que a pesquisa de campo foi organizada em duas etapas. A primeira etapa abarcou todos os alunos matriculados nas Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação nos CMAEs. Dentre estes, 63 alunos, voluntariamente, apresentaram o desejo de tomar parte da pesquisa e retornaram à pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por seus pais, autorizando participação. Mas, por motivos diversos como faltas na sala de recursos e entrega atrasada do TCLE, apenas 58 alunos participaram efetivamente do primeiro momento, conforme explicado no início desta seção. Para a segunda etapa selecionou-se, deste grupo inicial, 15 crianças com suas respectivas famílias.

Assim, na **primeira etapa**, aplicou-se o instrumento Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF para crianças e adolescentes) para os 58 alunos. Conforme explanado anteriormente, este instrumento mapeia a qualidade das interações familiares por meio do relato dos filhos. Com base nos resultados do referido instrumento, organizou-se dois grupos: um composto por crianças inseridas em **famílias com interações qualitativamente positivas**, e outro por crianças em **famílias com interações qualitativamente inconsistentes** – tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, que é o de investigar a qualidade das interações familiares e sua relação com o conceito de assincronismo. Foram escolhidos os seguintes critérios, propostos pela própria escala para análise dos escores e formação dos dois grupos de famílias: presença de punição física e clima conjugal negativo, comunicação negativa (para as famílias com predomínio de interações qualitativas inconsistentes); comunicação positiva, clima conjugal positivo (para a formação do grupo de famílias com predomínio de interações qualitativamente positivas).

A partir dos critérios expostos, para a **segunda etapa** foram selecionadas 15 crianças e suas famílias, sendo cinco para o grupo das “interações qualitativamente positivas” e sete para “interações qualitativamente

inconsistentes”, além de dois alunos com irmãos identificados e que frequentam a Sala de Recursos para a realização de estudo de caso.

A escolha pelo estudo de caso como recurso metodológico caracteriza-se por tratar de uma pesquisa empírica de “um fenômeno atual dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.” (YIN, 2001, p. 23).

Para a realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) foi utilizado o gravador de áudio. O conteúdo oral foi transcrito e, após encerramento da pesquisa, o conteúdo das gravações será desgravado e destruído, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa. A entrevista semiestruturada ou semipadronizada tem atraído interesse por estar relacionada “à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.” (FLICK, 2009, p.143).

Optou-se pela técnica de grupos como uma estratégia metodológica de pesquisa por permitir, conforme Pereira (2013), uma investigação ativa. Dentre os diversos objetivos citam-se o estudo do processo grupal e a construção do conhecimento do grupo sobre os temas propostos.

As atividades e orientações aos grupos nos momentos de coleta foram mediadas pela pesquisadora. As observações foram realizadas mediante o registro cursivo das reuniões do grupo, considerando as potencialidades do processo grupal, que são “o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e *insights*” (FLICK, 2009, p.188), podendo ser utilizada como “técnica analítica para os dados do grupo focal [...] as análises de conteúdo.” (FLICK, 2009, p.189).

Considerou-se, também, a flexibilidade do planejamento dos encontros com os pais e familiares, com a possibilidade de que as temáticas propostas fossem alteradas a partir das demandas e acontecimentos que fossem surgindo nas reuniões. Experiências da pesquisadora com grupos de pais indicam que as discussões podem direcionar-se para outras temáticas motivadoras de reflexão e conhecimento, conforme o processo.

Os registros das discussões e as falas dos interlocutores durante as reuniões foram feitos por meio de diário de campo. Este consiste em anotar as observações de narrativas apresentadas pelos participantes, bem como da linguagem não-verbal (gestos, silêncio, postura); e de gravação, atentando-se para o consentimento dos mesmos.

Conforme apontado por Minayo (2008), o *diário de campo* é o principal instrumento de trabalho de observação, sendo de grande valia ao pesquisador na fase de descrição e análise qualitativa dos dados. Esta observação participante permite, segundo Demo (2013, p.121), a “percepção mais profunda dos sentimentos e das racionalizações” do participante.

Assim sendo, para subsidiar a segunda etapa, adotou-se os resultados dos instrumentos: Escalas de Qualidade na Interação Familiar para Pais, a Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes, a Escala de Bem-Estar Psicológico, a Entrevista Semiestruturada, o Grupo de Discussão Orientada e a sessão de Desenho-Estória, descritos e analisados no capítulo a seguir.

4 – APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Expulso do colégio que frequentava, a educação de Thomas Edison ficou ao cargo da mãe que, desta forma, o ajudou a transformar-se num grande inventor norte-americano, que ficou com o seu nome gravado na história mundial. "Sou o resultado do que uma grande mulher quis fazer de mim".⁵

Neste capítulo serão descritos os resultados dos instrumentos quantitativos e qualitativos da pesquisa de campo que balizaram o estudo do papel das interações familiares e sua relação com o assincronismo na presente pesquisa.

A seguir serão apresentados os critérios utilizados para a organização da coleta de dados em duas etapas e os resultados obtidos por meio de instrumentos para analisar a qualidade das interações familiares, a alteridade e a resiliência, conforme descritos nos capítulos anteriores.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA

Para a seleção dos dois grupos de análise (cinco alunos para o grupo das “famílias com interações qualitativamente positivas” e sete alunos para “famílias com interações qualitativamente inconsistentes”), foram separadas cinco categorias do EQIF (Punição, Comunicação Negativa, Clima Conjugal Negativo, Comunicação Positiva, Clima Conjugal Positivo). As categorias que abordam aspectos da interação considerados “positivos” foram relacionadas ao grupo de “**Interações Qualitativamente Positivas**”; citam-se a percepção dos filhos sobre o “Clima Conjugal Positivo” e “Comunicação Positiva dos Filhos”; já os demais aspectos considerados “negativos” formaram o grupo das “**Interações Qualitativamente Inconsistentes**”.

Considera-se que a predominância de aspectos positivos e baixo índice de aspectos negativos nas interações entre pais e filhos e entre o casal qualifica famílias protetivas. Quando aspectos negativos como punição, comunicação negativa e clima conjugal negativo prevalecem em detrimento

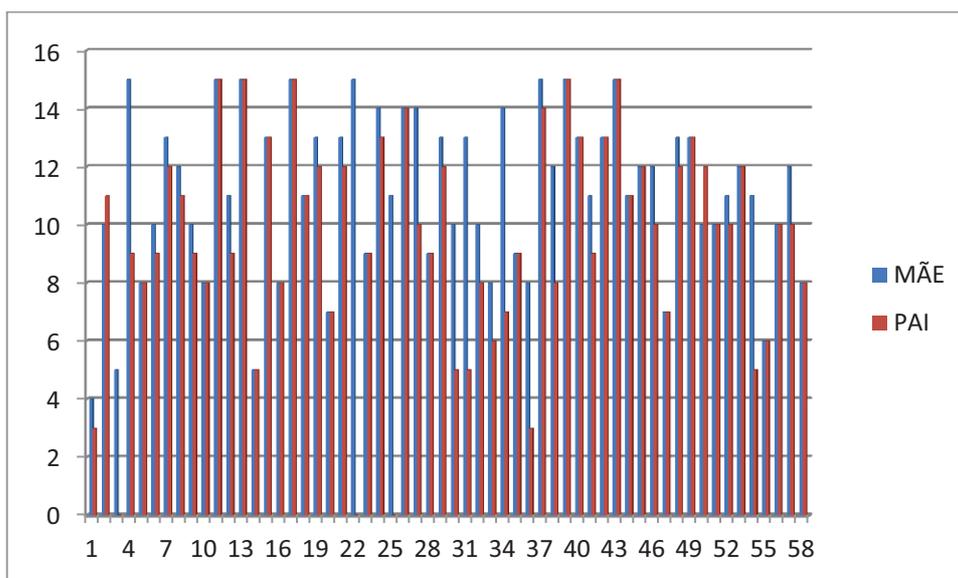
⁵Fonte: <http://www.dn.pt/media/interior/canal-historia-faz-homenagem-a-mae-de-thomas-edison-5138795.html>

dos positivos, a família qualifica-se como de risco para o desenvolvimento saudável dos filhos.

Foram considerados os escores do pai e da mãe combinados e, neste trabalho, optou-se pela seguinte análise dos dados: inicialmente, conforme a proposta da EQIF, somou-se os escores do pai e da mãe para análise combinada; mas, em seguida, não foi realizada a categorização das escalas em altos, médios e baixos escores a partir do percentil 40 e 60 de cada uma delas conforme instruções da EQIF. Justifica-se que o objetivo não foi localizar os grupos de risco e de proteção em si, ou seja, realizar procedimentos de análise para caracterizar famílias protetivas (aquelas que apresentam escores altos, acima do percentil 60), nas práticas positivas e escores baixos (abaixo do percentil 40) nas negativas, e nas de risco, o contrário; mas ter parâmetros de visualização dos alunos que demonstravam altas percepções de falhas na comunicação e outro grupo de alunos que apontavam boa comunicação e boa percepção do clima conjugal dos pais. Também, os valores não foram separados em percentis porque quase todos os valores foram semelhantes, distinguindo-se apenas por alguns alunos fora do intervalo.

A escala da “Comunicação positiva dos filhos” verifica a existência de diálogo construtivo na interação, se os filhos se sentem à vontade para falarem de si para seus pais, indicando disponibilidade e abertura destes para o diálogo, incentivando e ouvindo seus filhos com atenção e empatia (WEBER; PRADO, SALVADOR; BRANDENBURG, 2008). Conforme os resultados no Gráfico 1:

Gráfico 1: Percepção dos filhos sobre a comunicação positiva com seus pais

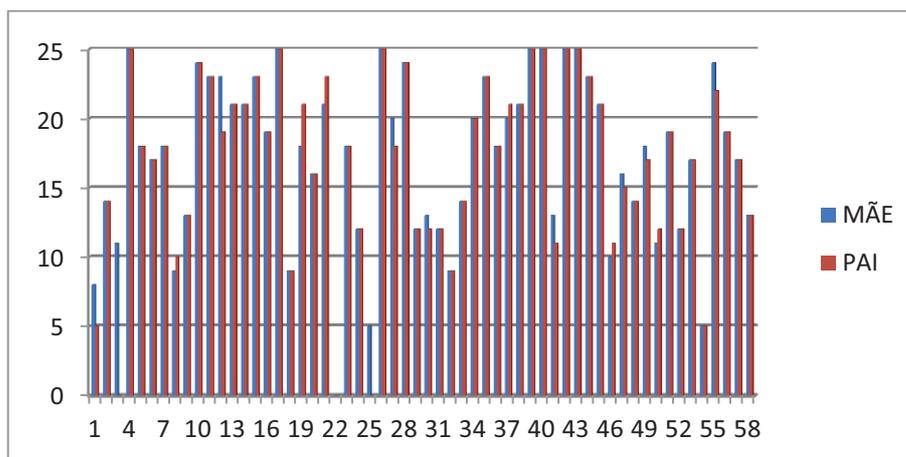


O gráfico apresenta dois eixos: o eixo horizontal corresponde ao número de alunos participantes (58), e o eixo vertical, aos valores dos escores obtidos na escala de Comunicação Positiva dos Filhos.

Na configuração geral observou-se que o grupo apresenta comunicação positiva predominantemente com a mãe, ou seja, verificou-se a existência de diálogo construtivo na interação com a mãe e menor escore na comunicação positiva com o pai. Os resultados mostraram que oito alunos (14% dos filhos) têm alta comunicação positiva com os pais; destes, apenas cinco alunos apresentam diálogo construtivo com o pai e a mãe; 21 alunos (36%) indicaram que têm boa comunicação com seus pais; 17 alunos (30%) mostraram que às vezes contam coisas boas ou ruins que acontecem com eles para os seus pais, e às vezes falam sobre seus sentimentos para seus pais; e 12 alunos (20%) quase nunca.

A seguir apresentam-se as pontuações da escala “Clima Conjugal Positivo”, que correspondem à boa relação entre o casal, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2: Percepção dos filhos sobre o clima conjugal positivo



A percepção do “Clima conjugal positivo” também foi inserida no grupo das “Altas Interações”, isto é, grupo das interações qualitativamente positivas, selecionando-se os alunos que pontuaram alto nesta escala. Na configuração geral, cerca de 60% dos alunos percebem uma atmosfera conjugal positiva.

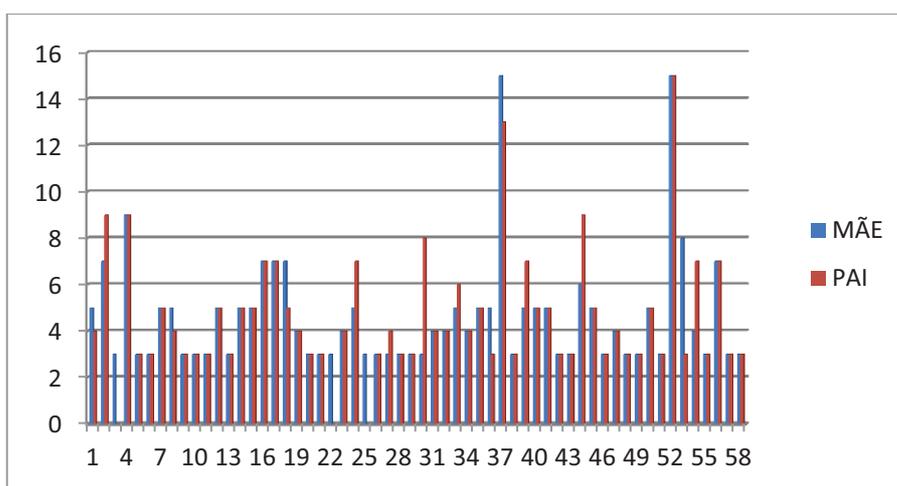
Alicerçado no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, foram escolhidas as escalas de comunicação positiva e clima conjugal positivo porque, a princípio, sugerem alteridade, linguagem e afetividade, construtos fundamentais ao desenvolvimento da dimensão moduladora da Célula Psíquica. Na sequência foi observado como este resultado combinou com as demais escalas, resultando na formação dos seguintes alunos ao grupo com **predomínio de “Interações Qualitativamente Positivas”**:

1. **Giovanna**: altos escores nas duas categorias, foi marcada como representante feminino deste grupo;
2. **Marcos**: pontuação alta nas duas categorias, representante masculino deste grupo;
3. **Guilherme**: altas pontuações nas escalas, mas percebeu algo negativo no clima conjugal.
4. **Bianca**: apresenta alta interação e comunicação com a mãe e baixa interação com o pai
5. **Cirilo**: observou-se algo comprometedor na Comunicação que a criança percebeu como negativa.

Para a formação do grupo com **predomínio** de “**Interações Qualitativamente Inconsistentes**”, consideraram-se os escores obtidos na “Punição física”, “Comunicação negativa” e “Clima conjugal negativo”. Conforme o STAA, no assincronismo interacional o desajuste não está na criança, mas na forma como acontece a comunicação. Quando esta é ruim ou inadequada, cria-se o assincronismo na criança ou na interação entre a família e ela. Neste instrumento, os indicadores possíveis para analisar o assincronismo são: presença de punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo.

Conforme a EQIF, “Punição física” corresponde à palmada ou “surra” utilizada pelos pais para corrigir ou controlar o comportamento dos filhos; a “Comunicação Negativa” diz respeito às maneiras inadequadas dos pais falarem com seus filhos, tanto no conteúdo como na forma de expressão; e o “Clima conjugal negativo” demonstra se os pais interagem de forma agressiva entre si. Estas escalas serviram como parâmetro para selecionar os alunos para a composição do grupo das “Famílias com Interações Qualitativamente Inconsistentes ou Precárias”, conforme os Gráficos 3, 4 e 5 apresentados a seguir:

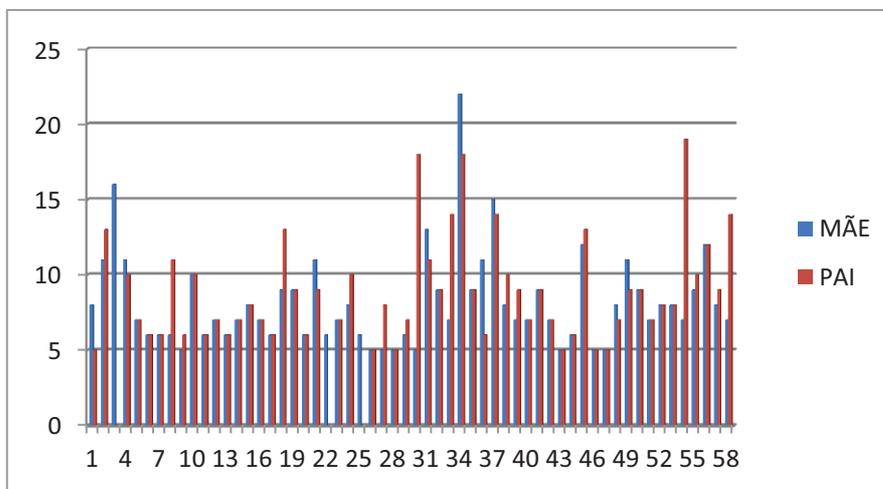
Gráfico 3: Percepção dos filhos sobre punição física



Esta escala mostrou alta frequência de pais que nunca (valor 3 no eixo vertical) utilizaram de punição corporal para corrigir ou controlar comportamentos dos filhos. De acordo com a percepção dos filhos,

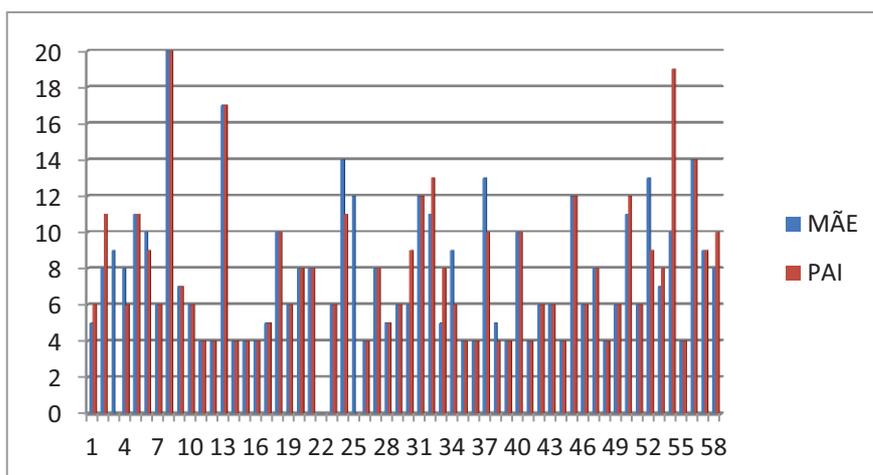
destacaram-se dois pais que batem para disciplinar seus filhos: pais de Mateus (mais frequentemente a mãe) e os pais de Emanuel.

Gráfico 4: Percepção dos filhos sobre comunicação negativa



Observaram-se altos escores de comunicação negativa com os pais em quatro alunos que demonstraram dificuldades no diálogo: Li (mais com a mãe), Bianca (mais com o pai), Ariel (mais com o pai) e Diego (com a mãe). O grupo, no geral, apresenta baixos escores de comunicação negativa com seus pais. Diante das afirmações: “meus pais brigam comigo por qualquer coisa”; “meus pais costumam falar alto ou gritar comigo”; “meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas”; “meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim”; “meus pais costumam me criticar de forma negativa”, os alunos responderam nunca (valor 5 no eixo vertical) ou quase nunca (valor 10 no eixo vertical). Há também seis alunos que demonstraram percepção de falhas na comunicação; observou-se que, ao responderem “às vezes” nas questões, perceberam inadequação de conteúdo ou forma de expressão na comunicação com os pais.

Gráfico 5: Percepção dos filhos sobre clima conjugal negativo



O elevado “Clima conjugal negativo” é constatado pela percepção de três alunos, dentre os quais Ariel (atmosfera mais negativa em relação ao pai). Nove alunos indicaram que “às vezes” percebem que os pais interagem de forma agressiva e apresentam diálogo negativo.

A partir do exposto, formou-se o grupo que representa as “**Interações Qualitativamente Inconsistentes**” selecionando-se as seguintes crianças:

1. **Mateus**: principalmente porque indica que os pais usam a punição; e percebe “Clima conjugal negativo”;
2. **Diego**: principalmente porque demonstra “Comunicação negativa” com a mãe; e em outros aspectos, como “Modelo parental, Sentimentos dos filhos e Envolvimento” com a mãe mostraram-se baixos; ausência do pai.
3. **Ariel**: principalmente pela “Comunicação negativa” com o pai e percepção do “Clima conjugal negativo” dos pais e baixos níveis de “Modelo parental” (pai);
4. **Leo**: principalmente pela “Comunicação negativa” com os pais e percepção do “Clima conjugal negativo”;
5. **Li**: principalmente pela “Comunicação negativa” com os pais (mais com a mãe).
6. **Emanuel**: principalmente porque demonstra que há punição física nos resultados;
7. **Alexandre**: principalmente pela percepção do “Clima conjugal negativo”; ausência do pai e baixo “Modelo parental” (mãe).

O critério de inclusão dos alunos Hércules e Aquiles para a continuidade do estudo foi o de serem irmãos; do mesmo modo se incluiu Roberto Carlos, irmão de Giovanna, de maneira a se obter informações mais completas sobre as interações nestas famílias.

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa foi constituída pela seleção de 15 crianças e seus familiares, sendo sete os alunos que obtiveram altos escores relacionados à punição, à comunicação negativa e ao clima conjugal negativo; estes formaram o grupo das famílias com interações qualitativamente inconsistentes. Cinco alunos apresentaram altos escores de comunicação positiva e clima conjugal positivo; estes alunos e seus familiares constituíram o grupo das famílias com interações positivas; também foram inseridos dois alunos com irmãos identificados e, ainda, o irmão de uma das crianças que compõe o grupo das interações qualitativamente positivas e que frequentam a Sala de Recursos.

Torna-se importante apresentar elementos que perfazem a constituição de cada caso para que o leitor tenha uma visualização mais dinâmica das famílias em estudo.

4.2.1 Perfil das famílias com interações qualitativamente positivas

FAMÍLIA DE GIOVANNA E ROBERTO CARLOS

Pedro e Malu são os pais de Roberto Carlos (14 anos) e Giovanna (11 anos), dois alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação. Pais, filhos e a avó materna moram juntos. Neste contexto, ao mesmo tempo em que juntos, avó e netos brincam e brigam como se tivessem a mesma idade, relata Malu. Apesar dos contratempos, a casa está sempre cheia e parece que todos gostam de ir e permanecerem por lá. Uma característica marcante nesta família é a solidariedade, segundo Malu.

Roberto Carlos foi muito precoce em tudo. O casal tinha o costume de ler para o filho e percebeu que quando ele tinha um ano, memorizava e falava as figuras e todo o conteúdo da história. Quando ele tinha dois anos, os pais lhe deram uma bicicleta, mas como as rodinhas de apoio atrapalhavam, o pai tirou e ele já conseguiu andar. Chamava a atenção o vocabulário e oralidade em tenra idade. Certa vez, a vizinha, que tinha um bebê com a mesma idade de Roberto Carlos, ficou impactada quando ouviu ele dizer: “Mamãe, o cachorro tá doente e precisa levar ao veterinário”. E o bebê dela falava “a-a”, não falava “água”. Malu

conheceu o termo superdotado quando viu uma reportagem da Escola Papa sobre o tema e percebeu que o filho se encaixava naquele perfil de crianças superdotadas e pensou que um dia ele iria frequentar este serviço especializado. Quando Roberto Carlos estava no 2º ano, demonstrando desinteresse pela escola, foi encaminhado para avaliação e o resultado foi o que a família já percebia desde bebê. Para Malu, foi muito difícil o que passou com o primogênito no 2º ano: ele cruzou os braços e dizia “eu já sei, porque vou fazer?”. E não sabendo como encaminhá-lo, obrigava-o a escrever e estudar como deveria ser para todos. Os pais percebiam que ele se via diferente, gostava mais da convivência com crianças mais velhas e adultos. Malu, segura pelas leituras e estudos, participou em congresso da área e discutiu com o neuropediatra, que insistia em continuar com a medicação (ritalina). Aos oito anos foi diagnosticado com hiperatividade combinada com déficit de atenção e tomou ritalina por quatro meses. A hiperatividade de Roberto Carlos não era de agitação física; pelo contrário, era uma criança tranquila e calma. A agitação dele era por aceleração no pensamento.

Já, com a Giovanna, o casal relata que foi mais tranquilo e fácil de lidar, até porque ela é mais independente e tem perfil bem diferente do irmão. Sempre precoce, mas tímida e reservada. Ela é extremamente acadêmica. Desde pequena demonstrava boa memória. Ela era pequena e sabia os números do CPF e RG da mãe só de ouvir uma vez. Um dia ouviu o número do telefone do avô que estava internado e ligou para ele no hospital. Muito sensível, às vezes não consegue dormir, chorando intensamente. Roberto Carlos também passou por isto quando estudava na escola anterior, tinha cólicas, vômito, dores de barriga. Mãe e filha gostam de estar juntas e fazerem coisas como olhar vitrines, caminhar ou ir ao cinema.

Roberto Carlos é companheiro, muito preocupado com o próximo, prestativo e atencioso, emotivo, sentimental. Giovanna é dedicada em tudo, carinhosa, determinada e disciplinada. O pai relata que Giovanna entende Matemática, porque faz relação entre os conceitos e resolve de forma diferente, sempre encontrando um modo mais fácil de resolução. O relacionamento entre os dois irmãos é de uma “disputa entre mentes”, de ideias, de tudo. Entram nesta relação chantagem emocional e dominação. Giovanna tem estratégias e argumentações que derrubam o irmão.

O casal apoia e investe nas atividades desenvolvidas pelos filhos, principalmente Malu; ela é quem sempre os acompanha e incentiva nas atividades da sala de recursos, eventos e acompanhamento psicológico de Giovanna.

Pedro tem outros três filhos de sua primeira união matrimonial, que moram com a mãe. Os três filhos mais velhos, assim como Roberto Carlos e

Giovanna, estudaram em escola pública. Ganharam bolsa de estudos no Ensino Médio e frequentaram universidades públicas. O segundo filho de Pedro é muito parecido com Roberto Carlos: inquietos, querem aprender (e aprendem) o que se propõem. Já a caçula Giovanna e a outra filha de Pedro são altamente acadêmicas.

FAMÍLIA DE MARCOS

Marcos (8 anos) mora com seus pais, irmão e avó. Hadassa (mãe) conta que Marcos é muito carinhoso, justo e companheiro. Ele cuida muito dos bichinhos, da avó e do irmão mais velho. Briga muito com Milton (irmão), mas o defende. Milton está num time de futebol, toca bateria, violão e percussão. Marcos também toca percussão, bateria como o irmão, além de flauta; em casa eles têm os instrumentos e um espaço reservado para treinarem estas habilidades. Milton está numa fase em que reclama: “ele [Marcos] tem laudo e eu não”. Até hoje não se importava com o fato do irmão menor ter sido identificado com Altas Habilidades/Superdotação. Na época em que Milton era menor, Hadassa conta que ela e o marido não entendiam sobre Altas Habilidades. Hoje veem que erraram muito com o primogênito e não gostariam de errar com o menor. Só que os ciúmes do irmão afloraram neste momento. Apesar disso, jogam bola juntos, estão sempre juntos. Marcos acaba escutando as mesmas músicas que o irmão mais velho gosta, apenas para estar junto com o mano.

Hadassa comenta que “a gente, família de Altas Habilidades, é difícil usar este termo em casa, ocorre quando o mais velho bate de frente e tem ciúmes”. Para a família, o Marcos é o filho com oito anos de idade, pode ter habilidades maiores e melhores que os pais e também dificuldades, mas será sempre o Marcos. Foi assim que aprenderam quando souberam da avaliação.

No entanto, é difícil para a família lidar com situações que acontecem na escola, pois Marcos sabe fazer, mas às vezes não responde dentro daquele quadradinho conforme a escola quer”. E para os pais, enquanto família, é difícil se impor e argumentar sobre as dificuldades e qualidades. Para Hadassa, a visão de quem está por fora é: “ah, ele se acha porque tem Altas Habilidades. Então os pais querem...Mas a família não vê assim”. Lendo e estudando, o casal aprendeu que crianças superdotadas pensam diferente e que a resposta delas não é uma resposta fechada. Quando Hadassa defende isso a sociedade coloca que eles são “super-pais, protetores; e isso para a família é difícil”.

FAMÍLIA DE BIANCA

Léia e Luck são os pais de Newton (15 anos) e Bianca (11 anos), ambos com avaliação formal de Altas Habilidades/Superdotação. Léia e Luck

construíram o lar juntos, têm orgulho do que fizeram em parceria, começaram “com uma mão na frente e outra atrás” e hoje possuem uma casa e duas crianças muito inteligentes. Newton é bolsista integral em uma escola particular. Na época em que ingressou, teve oportunidade de escolher entre aprovações em duas conceituadas instituições privadas, e hoje frequenta o 1º ano do Ensino Médio na escola que optou. Bianca está no 6ºano. Para ela os pais não conseguiram bolsa de estudos. Para Luck, pelo descontentamento inicial de Bianca em não querer estudar naquela escola particular frequentada pelo irmão e diante de suas atitudes irrefletidas, não ganhou a bolsa de estudos. Para Léia, foi melhor assim, porque na época Bianca ainda não estava preparada para o sistema utilizado por esta escola, uma vez que não são os professores que trocam de sala, e sim os alunos. Além disso, ela aprendeu a fazer adequadamente o registro escrito somente no ano passado.

Mas cada um dos filhos segue o seu rumo, não há como querer comparar os irmãos, afirmam Léia e Luck. As oportunidades foram e são oferecidas aos dois filhos, tanto pelos pais quanto pelos tios e familiares. Os dois irmãos “se bicam o tempo inteiro, mas estão sempre se ajudando” diz Léia. Os dois têm estilos próprios. Desde pequena, Bianca sempre foi muito ativa, “ligada no 220”, enquanto Newton “não chega a 110”, conforme os pais. Newton é altamente acadêmico, na escola é monitor de Matemática, Física. É gratificante aos pais saberem que o filho vai sempre bem, relata a mãe. Bianca também vai bem na escola, está acima da média, mas a fúria em querer fazer algo que lhe interessa e a busca de informação para a produção parece ser mais intensa em áreas relacionadas à produção artística, como por exemplo, desenho, pintura, artesanato. Newton também busca o conhecimento e consegue, e a dificuldade que os pais encontram parece ser no modo como lidar com a situação, “porque ele tem razão”, relata a mãe. Complementa que é um menino meigo e acessível. No momento os pais passam por muita dificuldade, tanto com o Newton quanto com a Bianca em relação ao *bullying* na escola.

Léia vê Bianca muito determinada, dedicada e perseverante. É uma criança muito amada e, segundo a mãe, tem um coração muito bom, é generosa, humilde, justa, nunca se vangloriou pela sua facilidade no aprendizado. Fica impaciente quando algo não sai do seu agrado. Mãe e filha costumavam pintar telas juntas. Inclusive, no momento da pesquisa, pensa em retomar e comprar os materiais de pintura (que ficaram caros), mas chegou à conclusão de que vale investir pelos momentos prazerosos que ambas passavam quando pintavam juntas.

FAMÍLIA DE GUILHERME

São quatro pessoas na família de Guilherme (9 anos), que conta com seus pais e sua irmã mais velha, Cila (15 anos). Cila também foi identificada com Altas Habilidades/Superdotação; hoje está no Ensino Médio e é jogadora de vôlei profissional, tendo várias medalhas, pois joga desde os nove anos de idade. Guilherme admira muito a irmã e chegou a trocar o futebol pelo vôlei para fazer as coisas que Cila faz. Segundo Leticia (mãe de Guilherme), a irmã é exemplo e modelo para Guilherme. Os dois irmãos têm muitas qualidades parecidas. Cila também frequentou a sala de recursos para altas habilidades no CMAE e, assim como o irmão, quando criança era muito agitada. Nas reuniões da escola os comentários que ouvia eram: “sua filha está com notas ótimas, é excelente aluna, ajuda a professora só que...fala demais”. Guilherme também, pois ele veio com “nota dez em tudo, não tem falta, faz todos os exercícios, caderno em ordem, o problema é que fala demais”, conforme o relato da mãe. Por atrapalhar os colegas e o andamento da aula com as conversas paralelas, a mãe é chamada na escola. Cada vez que Guilherme terminava a lição, a professora lhe dava mais uma folha de atividades. Chegava em casa chorando e queixava-se com a mãe de que na escola sempre era sempre a mesma coisa, tinha que repetir as lições e queria novidades. Cila, quando estava no 6º ano e participava do contraturno, ao invés de brincar, gostava de ensinar e ajudar os colegas nas lições.

Guilherme é uma criança prestativa, generosa, dedicada. Mas também é capaz de ludibriar o pai quando se desentende com sua irmã. O pai chega do trabalho à noite e Guilherme diz que foi sua irmã que brigou com ele. O pai, por sua vez, não pergunta o que aconteceu e “já chega chutando os cascos”, conforme relata Letícia. É alertado pela esposa que deve perguntar e ouvir as duas versões da história. Guilherme percebe esta incoerência e sabe que basta dizer que Cila fez algo e passa a ser o “protegido” e isso faz mal aos dois.

FAMÍLIA DE CIRILO

Cirilo (10 anos) mora com sua mãe Ana e o padrasto. Os avós maternos de Cirilo ajudaram Ana a cuidar dele quando menor. Desde tenra idade ele fazia bijuterias com a avó. Era uma forma de entretenimento, cuidado e atenção ao neto. Ana relata que Cirilo tinha três anos quando fez um colar para ela. Lembra-se das mãos pequenas e dos dedos dele que juntavam as miçangas e as passavam no fio. Quando o colar se soltava de suas mãos, ele recolhia todas as miçangas e recomeçava o trabalho. Cada colar foi planejado junto com a avó que o levava para a loja. Os dois escolhiam as miçangas e as peças para fazerem as bijuterias para a mãe. A avó ainda costurava, pintava, segundo Ana, uma artista; e Cirilo passava bastante tempo com ela, inventando muitas coisas juntos. O avô é cientista, matemático, bem conhecido nesta área. E assim Cirilo

passou parte da infância com os avós, pois Ana trabalhava fora; os períodos não eram fixos, e viajava também. Às vezes via o filho só de manhã cedo. Há dez anos no Brasil (ela veio da Rússia, mas seu filho é nascido no Brasil), Ana é fluente na língua portuguesa e relata que se identifica na família pela facilidade nos estudos e, assim como o Cirilo, ficava ansiosa e nervosa nas provas/avaliações. Cirilo foi identificado na escola onde estudava. Ele e mais um aluno de sua classe foram encaminhados para a sala de recursos. Chegando a Curitiba, Ana quis continuar o atendimento e procurou ajuda no CMAE. Cirilo é muito bondoso, mesmo que alguém lhe faça mal, ele não costuma responder. Esta é uma das preocupações da mãe, porque “na vida, esta não é uma boa qualidade”.

4.2.2 Perfil das famílias com interações qualitativamente inconsistentes

FAMÍLIA DE MATEUS

Luisa e Carlos estão juntos há doze anos e são os pais de Mateus (10 anos) e Mel (1 ano). Luisa tem outra filha, Vic, que mora com a avó materna. Carlos também tem outro filho da primeira união, o Gabriel, que atualmente vive com a mãe, mas já morou junto com Carlos, Luisa e Mateus.

Vic mostra rebeldia e causa grande preocupação à mãe e avó. Mateus, ao acompanhar o problema da irmã mais velha, diz para a mãe: “Calma, mãe. Não adianta, se a Vic não aprender pelo amor, ela vai aprender pela dor”.

Já em relação a Gabriel, Carlos relata que agora o filho mais velho está mais tranquilo e mantém contato com ele na escola e, às vezes, vem visitar os irmãos. Mateus sente falta dele, pois “foram criados juntos, desde pequeno”. Gabriel relaciona-se bem com os irmãos Mateus e Mel.

Lúisa relata que a rotina da família começa cedo, pois Mateus precisa pegar a Van que passa em frente de casa para ir à escola. Nessa atividade é conduzido por seu pai, mas antes disso, é acordado pela mãe, com abraços e, mesmo demonstrando certo contragosto, aceita o carinho materno.

Tanto para Luisa quanto para Carlos, o maior orgulho da família é o primogênito do casal, o Mateus, por ser um “excelente aluno e filho, intelectual, atencioso, preocupado com o próximo, tem um coração enorme” e, nas palavras de Luisa, representa “o meu muito melhor”.

Luisa conta que quem acompanhou o desenvolvimento de Mateus mais diretamente foi uma senhora que cuidava dele e lhe relatava como foi o dia e as situações que as professoras da creche lhe informavam, dentre as quais, de que Mateus era agitado e que fazia tudo muito rápido. No 2ºano Luísa passou a ser chamada na escola. Mateus atrapalhava os colegas com conversas e brincadeiras e constantemente era colocado de “castigo”: tinha que fazer leitura

do jornal, atividade esta que ele gostava muito. Foi neste período que se percebeu a diferença de Mateus em relação aos colegas. Luísa relata que o filho sempre buscou “aprender mais, tem boa memória, mas não é 100%, ele tem um pouco de dificuldade em Matemática e escreve uma coisa ou outra errada”. Para Carlos, seu filho é uma “criança bem espoleta, bem agitado mesmo”, coisas que ele considera “normal” para a idade. A irmã menor é também “muito esperta” e Carlos tem expectativa de que ela seja assim como o Mateus.

Pai e filho gostam muito de jogar futebol. Inclusive Mateus acompanha Carlos toda semana ao jogo de futebol e já pediu ao pai para colocá-lo numa escolinha de futebol. Outro gosto em comum entre os dois é assistirem a desenhos animados.

Manter a casa organizada é algo que Carlos gosta, pois ver as coisas em desordem não lhe agrada. Por isso, quando necessário, chama a atenção de Luisa e de Mateus a respeito, pois os dois são muito parecidos neste aspecto. Quando Mateus desobedece, Carlos costuma conversar ou tirar algo dele, “mas depois de meia hora tudo volta ao normal”. Ele é obediente, relata o pai, mas “com a Luisa, ele dá umas reinadinhas; porque ela não chega com ele [não tem autoridade]”, o que é admitido pela própria Luísa “eu sou muito banana com ele”.

FAMÍLIA DE DIEGO

Diego (14 anos) e João (26 anos, com família no interior) são filhos de Inês. Inês e Diego moram na casa da avó materna que os acolheu. Inês considera sua mãe uma heroína, sentindo amparo e segurança perto dela, “aqui na casa da minha mãe eu sou feliz, eu não sei ficar longe dela”. Diz que a vida em uma pequena cidade no norte do Paraná, onde morou com os filhos, foi “tudo muito ruim”. Também moraram com o pai de Diego, em Santa Catarina. Inês voltou com os filhos para Curitiba. O pai de Diego era alcoolista e “chegava em casa bêbado, batia e quebrava tudo”. Quando encontrava a porta fechada, quebrava a janela com o próprio punho. Inês tinha que preparar as refeições e deixar esfriar, pois, se a comida estivesse quente, ele jogava o prato com tudo na parede. E Diego assistia a estas e a outras situações. Inês já tomou medicação para depressão e ainda hoje, ao tentar falar sobre estes momentos sente “uma coisa ruim por dentro”, então acaba ficando quieta num canto. O nervosismo e o choro vem à tona. Relata que a infância e adolescência de João foram marcadas pela teimosia, rebeldia e drogadição, e que agora parece ter melhorado. Ele é pai de um bebê e Inês mostra com orgulho as fotos do neto.

Inês relata que, até os três anos de idade, Diego era uma criança tranquila, mas neste período já fazia atendimento no CRAID [Centro Regional de Atendimento Integrado ao Deficiente, que é uma Unidade da Secretaria de

Estado da Saúde direcionada para a assistência ao bebê de risco e pessoas com deficiências].

Inês relata que ele era uma criança muito curiosa, gostava de montar e mexer em tudo, fazia muitos testes, principalmente com a parte elétrica, já montava extensão quando tinha três anos. Tanto Diego quanto a mãe tinham medo, “vai explodir esta coisa”, dizia ela. E este fascínio pela parte elétrica continua até hoje. Conforme Inês, “ele é bom, monta motorzinho de carrinho e no computador mexe e remexe”. Parou os acompanhamentos no CRAID quando saiu de Curitiba e “perdeu o fio da meada” quando retornou com os filhos; agora está tentando recomeçar o atendimento psicológico para Diego.

Dos quatro anos em diante, Diego “começou a ser espoleta”. Aos seis anos, Inês foi chamada pela escola do filho para conversarem e iniciaram os encaminhamentos, dentre os quais para um dos CRAS (Centros de Referência da Ação Social), porque “ninguém conseguia lidar com ele”; inclusive Inês que revela sua preocupação e sofrimento por não saber manejar até hoje o comportamento do filho. Ela relata que, em relação à rebeldia, os dois filhos são muito parecidos e que Diego “está no mesmo caminho”, Preocupa-se com o estado emocional de Diego, “porque ao invés de pegar o superdotado dele para o bem, às vezes ele usa para o mal e quer quebrar tudo, não venço comprar as coisas”. Mas completa afirmando que ele “é um guri bom, é uma pessoa gostosa de se lidar quando está em paz”.

FAMÍLIA DE ARIEL

Ariel (10 anos) mora com sua mãe, seu padrasto e dois gatos. Nisiana e Roberto, seu esposo, estão juntos há três anos. Nisiana relata que Ariel começou a andar muito cedo (11 meses) e a falar também. O modo como falava, articulando bem as palavras despertava atenção e, junto com o pai dele, postavam vídeos na internet de Ariel falando. Ela acredita que o filho não seja superdotado, e o que faz é devido à convivência com adultos. Começou a ler no 1º ano; ela conta que o primeiro livro dele foi dado nas férias e “tinha umas 30 páginas”. A professora do 2º ano encaminhou Ariel para o processo de avaliação das Altas Habilidades/Superdotação, que resultou em parecer favorável. Nisiana considera o filho uma criança muito bem informada e curiosa, que gosta de aprender. Esta facilidade para o aprendizado de coisas novas é marcante também no pai dele, mas ele e Ariel “sabem para si mesmos, não sabem passar para os outros”, completa Nisiana. É uma criança que gosta de aprender, mas tem preguiça de estudar. Pode ser que, segundo a mãe, ele considere “maçante” aquilo que é ensinado e também porque aprende rápido; na semana de provas basta “dar uma olhada, vai lá e consegue”. Mãe e filho gostam de caminhar juntos. Na realidade, Nisiana é quem gosta de andar e

chama Ariel que concorda em ir e participa com ela destes momentos. O pai de Ariel é técnico em informática, acompanhou os primeiros passos do filho e os dois gostavam de jogar videogame juntos; até hoje, o assunto em comum entre pai e filho é o videogame. Nisiana e o pai de Ariel se separaram quando o filho tinha de sete para oito anos.

Roberto relata que a acolhida de Ariel foi boa e no início do relacionamento com Nisiana, perguntou a ele se poderia namorar a mãe dele, pois de uma forma ou de outra precisava de sua aprovação; acrescentou que jamais “seria o seu novo pai, e sim, um amigo”. No entanto, assume a responsabilidade e sente que é respeitado por Ariel. Este o escuta quando conversam, mesmo demonstrando ansiedade, agitando as pernas, mas ouve. Roberto relata sobre a gastrite constante de Ariel. Tanto Nisiana quanto Roberto afirmam que Ariel é tranquilo, companheiro, inteligente, conversam sobre quaisquer assuntos. Em relação aos aspectos emocionais, Nisiana e Roberto narram que, assim como qualquer outra pessoa, Ariel não gosta de conflitos, às vezes ele tem medo de falar algo “porque vão brigar com ele”. Ariel é perfeccionista, ansioso, muito sensível e emotivo.

FAMÍLIA DE LEO

Leo (11 anos) mora com sua mãe, avós e irmão. Sua mãe, Bia, relata a dificuldade que enfrentou no período de reconhecimento e identificação da superdotação e da dislexia. Quando chegou o resultado da avaliação para Altas Habilidades todos se assustaram. Bia relata que na sequência a neurologista diagnosticou a dislexia. Neste período houve mudança de escola. A mãe narra que precisou ir várias vezes à escola, que demonstrava ações contraditórias nos encaminhamentos, prometendo que ajudaria na aprendizagem do filho. Atualmente Leo está no sétimo ano e a mãe conta que foi apenas duas ou três vezes para resolver pequenas situações, pois Leo está também caminhando com mais autonomia.

Leo sempre foi muito curioso. Mas como Bia não tinha acesso anteriormente a informações sobre altas habilidades, passou despercebido o interesse que ele apresentava sobre o funcionamento das coisas, e sobre o que tem dentro dos aparelhos e das máquinas. Sempre conviveu com adultos e como a mãe o levava junto aos eventos, considerava que culturalmente e socialmente ele estava dentro do esperado. Quanto à dislexia, antes mesmo de receber o laudo, Bia já desconfiava. Atualmente, na leitura, parece fluir melhor. Já na escrita, mesmo com as tecnologias do corretor, ele pergunta para a mãe “como é que se escreve?”. Não tem mais vergonha de perguntar para os professores, expondo que precisa de ajuda. Quando era menor, o mundo poderia desabar, relata Bia, que ele não assumia que tinha dificuldades.

Os avós vieram “do sítio”, pessoas humildes que não tiveram estudo. Há momentos em que a avó não sabe como responder ou agir com o neto e liga para Bia para saber o que fazer. O avô sofre de alcoolismo, mas é tranquilo, apesar de não aceitar a condição; ao contrário do pai de Leo, que também é alcoolista, o que acabou sendo um dos motivos da separação.

Leo é muito rápido para aprender e há momentos que a mãe admite não conseguir acompanhar o pensamento do filho, sentindo-se também obrigada a freá-lo para “ver se ele se estabiliza e se concentra numa coisa para depois seguir adiante”. É uma criança com muita criatividade e atenta ao mundo ao seu redor, “aquela aceleração dele, a mil”. Na mesma hora em que está no celular, também está no computador e com a mesa repleta de coisas para fazer e ele sabe sobre tudo que está ouvindo ou fazendo simultaneamente.

Ele é muito atencioso com os familiares, cuida da mãe e se preocupa com ela. Bia ainda relata como foram importantes a leitura, o apoio de profissionais e a participação no Grupo de Pais oferecido pela prefeitura. No grupo, os pais percebem que os seus filhos com Altas Habilidades apresentam características semelhantes e que isso nem sempre é um problema; e percebem como é importante o apoio e a orientação que receberam da coordenadora da CANE na época da avaliação.

FAMÍLIA DE EMANUEL

Maria e José estão casados há 13 anos e são os pais de Emanuel (8 anos) e Miguel (3 anos). O casal percebeu a diferença de Emanuel desde a tenra idade, com interesse aguçado e aprendizado rápido. José lembra que o filho “ia com o dedinho e perguntava; tudo que a gente falava ele aprendia”. Maria teve certeza que Emanuel lia aos três anos, quando levava livros para a igreja para entreter o filho e ele lia dois, três livros. Procuraram a escola, que os orientou a buscarem um neuropediatra para avaliação. Este sugeriu uma instituição privada. Como Maria e José queriam rapidez e descartar outras possibilidades que poderiam ser infrutíferas, fizeram a avaliação.

Ao falar de sua preocupação, comenta que Emanuel “não brincava igual outras crianças. Nunca foi de brincar. Não gostava de festa de aniversário. Ele não tinha muitos amigos. Não brincava na rua”. Outra situação preocupante para a mãe foi a escolha de uma escola; considera que a escola particular poderia até ser melhor, mas não resolveria. Grande dificuldade sente também na hora de dar um presente, um brinquedo, justamente porque ele não brinca. Ele prefere livros, mas não são todos que lhe agradam, pois já sabe aquele conteúdo ou já leu. Certa vez presentearam o filho com uma bicicleta, mas ele não gostou, “o que para a maioria das crianças é felicidade pra ele não é”.

Neste sentido, “é muito difícil de acertar, suas brincadeiras são com a imaginação”. Segundo a mãe, Emanuel comenta que a imaginação dele é mais divertida, “põe o bicho na boca e sai correndo”. A alta expectativa do casal e da sociedade, as cobranças no desempenho em relação à superdotação afligem Maria.

José trabalha no período noturno, quando chega em casa dorme um pouco, levanta-se e quando vê que o Emanuel está no computador, dá atenção ao filho. Às vezes fica ao lado dele no computador, mas na maioria das vezes vai brincar com Miguel. Diz-se totalmente o oposto da esposa Maria. José não gosta de grito, de ouvir Maria gritar com as crianças. Neste momento ele fica quieto e se afasta. Depois, chama Emanuel para conversar. Ele comentou sobre esta situação algumas vezes com Maria. José se avalia como impulsivo, mas julga-se capaz de controlar: “eu não sou de bater, jamais”.

Já Maria gostaria que José fosse mais descontraído, que “jogasse conversa fora, discutisse e falasse, de manhã parece mais tenso e triste”.

Às vezes João desentende-se com Maria porque ele considera importante cobrar do Emanuel que faça as coisas e não ela acabar fazendo pelo filho. Quando José vê que o filho deixou o tênis largado, fala: “Emanuel, olhe; no lugar”. Diante de tais situações, José comenta que é preciso paciência. Talvez pelo “horário todo atrapalhado, a gente fica um pouco nervoso, não é todo dia que estou bem”.

FAMÍLIA DE ALEXANDRE

Alexandre (8 anos) e Ale (17 anos) moram com a mãe, Eva que está separada do marido há dois anos e meio. Eva relata que a percepção de que Alexandre era diferente começou já no momento do nascimento. No berçário do hospital Alexandre chorava muito, era muito escandaloso, tiveram até que separá-lo de outros bebês, “só tinha paz se estivesse dentro da minha roupa”. Além disso, era um bebê muito frágil, perdia peso rapidamente, agressivo, não dormia à noite. Foi quando o psiquiatra descobriu e explicou para Eva que Alexandre tinha um problema neurológico e cardíaco causados pela trombose que ela teve durante a gestação. A partir de então, Alexandre começou a tomar medicação até os quatro anos de idade. Desde essa época, começou a ter horário à noite para dormir. Fazia parte do tratamento ficar um ano sem tomar este medicamento até o menino completar cinco anos, para então começar a tomar o remédio que toma hoje, a Risperidona.

Na creche ele não conseguia se adaptar e se relacionar com as outras crianças. Eva teve apoio e muitas orientações do psiquiatra e da psicóloga que a ajudaram, pois no início foi muito difícil e, segundo ela, ninguém acreditava nela. O comportamento de Alexandre era “terrível”, relata ela, quase todos os

dias ela era espancada pelo filho pequeno. Ele quebrava tudo. Enquanto mãe, ela levava a culpa porque não o educava. Relata ainda que o filho tem laudo de distúrbio mental e também é superdotado. Ele é muito especial e inteligente, “coisas para uma criança com alta dificuldade para ele é nada”. Eva desconfia também que ele tenha dislexia pela grande dificuldade na leitura e escrita.

Alexandre teve depressão quando o pai dele saiu de casa. A tristeza e o estresse causaram queda de cabelo, quase ficou carequinha, relata a mãe. Teve que fazer tratamento com medicação e shampoo com vitaminas. Nesta época ficou muito triste, perdeu o apetite e ficou muito magro. Fez acompanhamento clínico, a mãe conta que hoje Alexandre tem vontade de retornar a este atendimento com o psiquiatra, onde gostava de ir e fazer atividades terapêuticas como pintura.

Atualmente Alexandre continua com medicação controlada, permitindo que “durma mais tranquilamente e viva em paz”, relata Eva. Às vezes, quando é contrariado, tem “uma crisezinha, mas não como antes”. Ele faz atendimento no CAIC com uma fonoaudióloga, um psicólogo, uma psicopedagoga e no CMAE participa da sala de recursos para altas habilidades/superdotação, ambas no contraturno, duas vezes por semana, acompanhado pela mãe. Nos demais dias ficam em casa e geralmente Alexandre ajuda nos afazeres domésticos. É companheiro e se esforça para sempre agradar a mãe, competindo pela atenção e afeto da mãe, pois “ele se esforça muito pra eu amar ele mais que o irmão”. Eva sente orgulho pelo respeito que os filhos têm por ela.

FAMÍLIA DE LI

Li (12 anos) mora com seus pais, José Luís e Leila. José Luís tem três filhos do primeiro casamento, sendo que dois filhos trabalham com ele na oficina. José Luís relata que Li é uma garota tranquila, “não é agitada para sair e namorar como muitas da idade dela”. Uma qualidade que relata é a inteligência da menina, que deve ter “herdado da mãe”, que tem mais formação acadêmica. Isto porque ele morava no meio rural e saiu da casa dos pais com 14 anos de idade. Sustentou-se sozinho e não teve muito tempo para estudar. Conseguiu com muito sacrifício chegar ao 1º ano do antigo 2º grau (Ensino Médio). Conta que quando saiu “da roça” tinha tudo para não dar certo. Não conhecia ninguém. Conseguiu comprar um imóvel e o deixou para a primeira esposa e mãe de seus três primeiros filhos. Percebe Li e seu filho do meio muito parecidos e, se na época soubesse e “tivesse descoberto alguma coisa, talvez poderia ter corrigido e dado uma força para ele”, relata José Luís.

Leila conta que Li é talentosa na arte, na escrita, muito carinhosa com a mãe. Este ano a vida da mãe está em função de acompanhar as atividades de Li: Sala de Recursos, Inglês, Catequese, Musicalização, Teclado e Desenho. Ao

ser questionada pela mãe sobre o grande número de atividades, a filha diz que não quer parar com nenhuma delas e gosta de tudo que faz. Enquanto a filha está no CMAE, Leila aproveita o tempo para fazer academia, mercado, dentre outras coisas. Leila tem bom relacionamento com os filhos e as noras de José Luís, tanto que o neto dele também a chama de avó e participa de almoços, festas de aniversário e comemorações. Às vezes sente-se desconfortável diante de algumas situações, mas evita falar pela insegurança de não ter um bom relacionamento com os filhos do marido.

4.2.3 Família com irmãos identificados

Além da família de Giovanna e Roberto Carlos, optou-se por incluir a família de Aquiles e Hércules, irmãos que frequentam a sala de recursos e apresentam dificuldades na comunicação com os pais, conforme dados da EQIF:

FAMÍLIA DE AQUILES E HÉRCULES

Aquiles (8 anos) e Hércules (14 anos) são filhos de Meg. A relação dos irmãos é de amor e ódio ao mesmo tempo. Eles “não se desgrudam, mas quando estão juntos é conflito o tempo todo”. Disputam tudo, conflito de ideias, cada um com seu próprio pensamento. São muito parecidos no que se refere ao raciocínio, com perguntas e argumentações desde pequenos, e também se assemelham pela teimosia. Neste último quesito é a mãe quem procura resolver, “eu bato o martelo”, afirma Meg.

Segundo a mãe, são, entretanto, muito diferentes em seus perfis. O caçula, Aquiles, é extrovertido, falante, busca estar perto da família, muito carinhoso, generoso e atencioso com os seus. Hércules, o primogênito, é carinhoso, altruísta, solidário, mas também independente, reservado, autossuficiente; no campo afetivo é visto como “mais fechado”. Poderia até explorar mais o seu potencial, “acho que poderia ir mais longe”, diz Noel, padrasto de Aquiles e Hércules. Até a chegada de Noel, há três anos atrás, Hércules não aceitava nenhuma pessoa que viesse a ter um relacionamento com sua mãe. Com Noel, o comportamento de Hércules foi diferente, a aceitação foi tranquila. O próprio Noel relata o que Hércules comenta sobre o padrasto: “todo mundo tinha que ter um Noel em casa”. Já Aquiles não tinha tido muito contato com o pai, e Noel era a única referência que tinha, o que pode ter contribuído para o estabelecimento dos laços familiares. Contam que nos atrás a família tinha mais momentos de lazer. Certa vez, Noel e os meninos compraram uma pipa, foram ao parque e Noel ensinou os enteados a empinar... Mas, aparentemente, acabou o interesse. Não brincam mais. Hoje assistem a filmes juntos e quando não dá tempo de verem até o final pelo adiantado da

hora, o “combinado” é terminar de assistir pela manhã cedo. Noel e os meninos fazem bolos juntos, uma brincadeira na cozinha. Segundo Meg, as “crianças não sentem falta do contato com a família do pai (falecido)”, pois não tiveram convívio e conheceram os tios recentemente quando ela os apresentou.

Meg descobriu a superdotação de Hércules quando ele estava no 3ºano. Já percebia os indicadores desde bebê, mas não deu importância, até o momento em que a escola encaminhou o filho para avaliação. Com Aquiles foi mais tranquilo e o processo de identificação ocorreu mais cedo, já na creche, pois “Hércules abriu as portas”, relata a mãe.

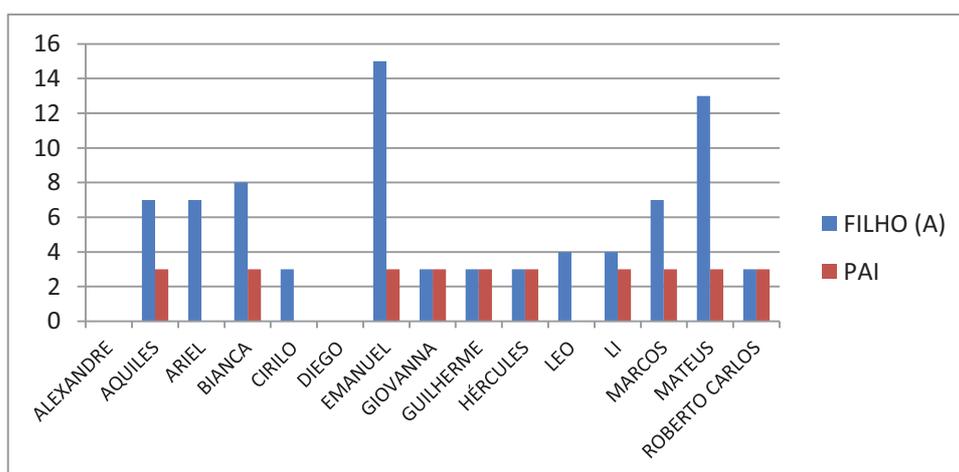
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS COM OS INSTRUMENTOS QUANTITATIVOS

4.3.1 Escalas de Qualidade na Interação Familiar - EQIF

A partir da EQIF para pais (Anexo 2) pretendeu-se coletar dados referentes à percepção da qualidade das interações familiares por meio do relato dos pais, ou seja, a presença de relações de qualidade.

A seguir serão apresentadas cada categoria de acordo com os escores individuais dos filhos e os escores dos pais e das mães a partir das respostas que vão do (1) *nunca* para (5) *sempre*:

Gráfico 6: Percepção dos filhos e pais sobre punição física



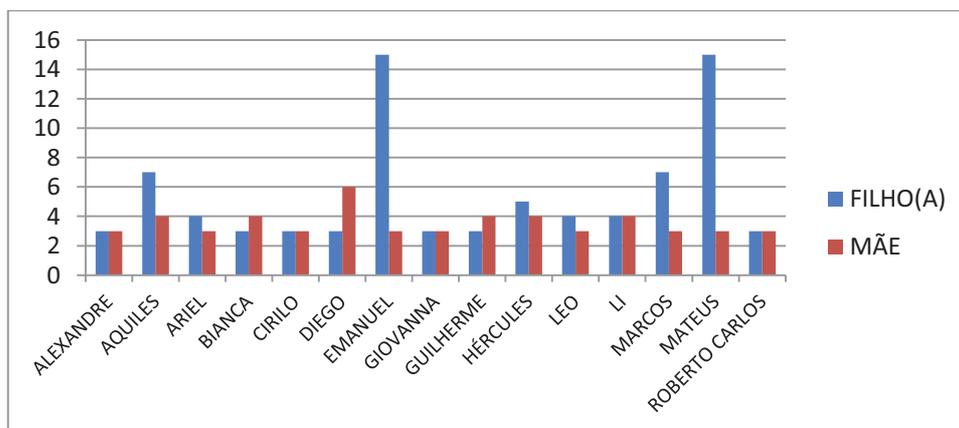
O Gráfico 6 é referente à percepção dos filhos e de seus pais sobre a presença de punição física. O eixo vertical corresponde aos escores obtidos pelos participantes listados no eixo horizontal. Os alunos Alexandre e Diego

não têm contato com o pai e não responderam. Os pais de Cirilo e Leo não participaram desta parte da pesquisa.

Os resultados indicaram que, de acordo com a percepção dos pais, não há uso de punição física na interação com seus filhos; já os filhos interpretam com maior sensibilidade atitudes punitivas dos pais. O valor/escore 3 indica que não há punição física nas interações, ou seja, responderam “nunca” para: (1) quando o filho faz alguma coisa errada, ele sabe que o pai vai bater; (2) o pai costuma bater no filho sem ele ter feito nada errado; (3) o pai costuma bater no filho por coisas sem importância. Esta situação foi observada pelos pais-filhos: Giovanna, Guilherme, Hércules, Roberto Carlos. Alta frequência de punição física foi percebida por Emanuel e Mateus, embora não tenha sido percebida (ou assumida) por seus pais.

O Gráfico 7 a seguir trata sobre a percepção dos filhos e de suas mães sobre a punição física:

Gráfico 7: Percepção dos filhos e mães sobre punição física



O eixo vertical do gráfico corresponde aos valores/escores obtidos pelos participantes que estão listados no eixo horizontal. A não-utilização da punição física (valor/pontuação 3) das mães foi observada por Alexandre, Cirilo, Giovanna e Roberto Carlos. Bianca e Diego também indicam a não-utilização da punição física, mas suas mães percebem que há algo que utilizam para correção ou controle de comportamento dos filhos. Os irmãos Aquiles e Hércules percebem alguma atitude punitiva de sua mãe; esta, por sua vez, não percebe na mesma medida.

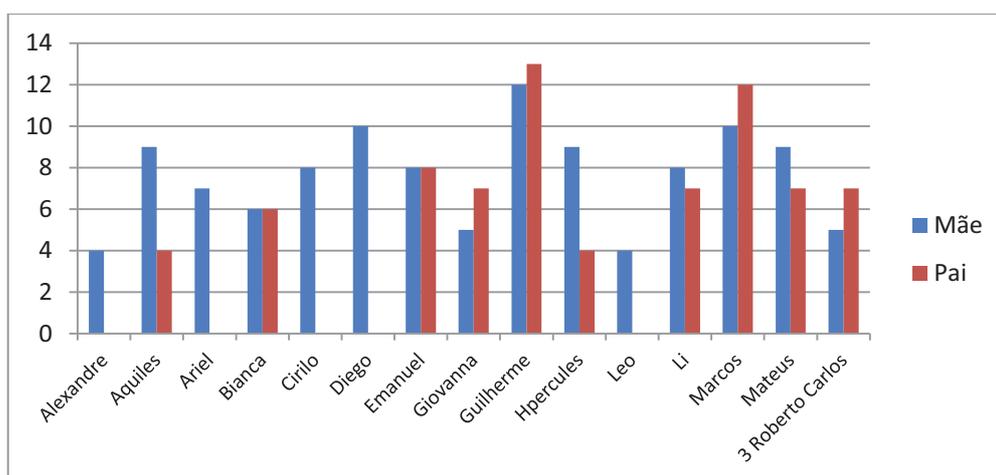
Esta incompatibilidade de percepções e pensamentos, ou seja, a visão que o filho tem sobre os comportamentos dos pais sendo diferente da visão que os pais têm deles próprios é uma situação que pode ocorrer nos resultados desta escala (WEBER et al. 2004, p.330).

Na escala de **Punição Física** destacaram-se os resultados de Emanuel e Mateus, ambos do grupo das famílias com interações qualitativamente inconsistentes. No entanto, os pais dos dois alunos não relataram a utilização da punição física, caracterizada por palmadas ou “surras” para disciplinar os filhos ou como forma de exceder nas emoções acumuladas, jogando-as no filho.

Na configuração geral, os escores dos pais e das mães indicaram que a utilização de punição não integra as práticas parentais. Infere-se que os pais aplicam mais técnicas indutivas do que coercitivas na educação dos filhos. Conforme Aspesi (2007), as técnicas indutivas se referem à utilização da explicação e da apresentação de regras, esclarecendo a respeito das consequências dos comportamentos do filho.

O Gráfico 8 apresenta o resultado da percepção do casal (pais ou responsáveis pela criança) sobre o clima conjugal negativo:

Gráfico 8: Percepção do clima conjugal negativo entre os casais

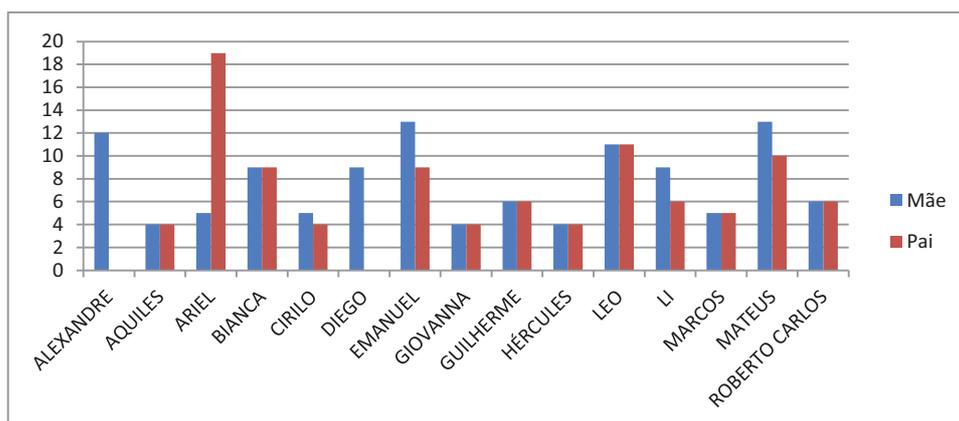


No eixo vertical estão os valores/escores obtidos na escala de clima conjugal negativo; na escala horizontal estão os nomes dos alunos com relação aos quais o clima conjugal de seus pais será interpretado. O clima conjugal negativo é percebido entre os pais de Guilherme e Marcos que pontuaram

respectivamente, 12 e 13; 10 e 12. O resultado indica que houve predominância da resposta “às vezes” para: (1) eu costumo xingar meu esposo(a); (2) eu falo mal de meu esposo(a); (3) eu costumamos estar brabo com meu esposo (a); (4) meu filho costuma ouvir eu e meu esposo(a) brigar. A mãe de Aquiles e Hércules percebe também que “às vezes” há indicadores de uma atmosfera conjugal negativa, porém esta percepção negativa não foi apresentada por parte de seu esposo. A mãe de Diego, que mora com a mãe dela e com Diego, demonstra que “quase nunca” fala mal ou ofende o pai de seu filho.

O Gráfico 9 trata da percepção que os filhos têm sobre a atmosfera conjugal negativa de seus pais. Esta escala foi intencionalmente escolhida para avaliar a influência desta categoria nas interações qualitativas das famílias.

Gráfico 9: Percepção dos filhos sobre clima conjugal negativo dos pais

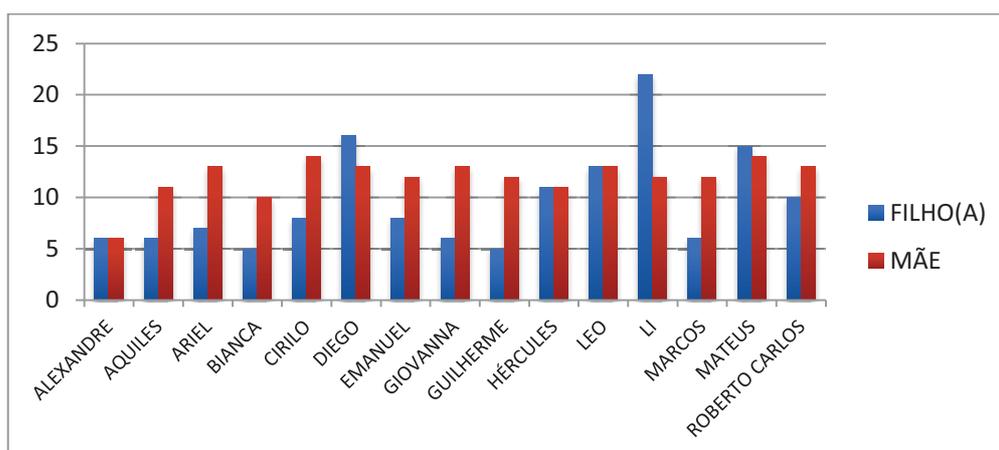


Na percepção dos filhos, os seus pais mantêm boa atmosfera conjugal (valor/pontuação 4), indicando que nunca ou raramente ouviram e/ou perceberam ofensas e brigas entre os pais. Alexandre, Emanuel e Mateus indicaram que “às vezes” percebem atmosfera conjugal precária entre os pais. No caso de Alexandre, seu pai não mora com ele e sua mãe, mas percebe que há precariedade no relacionamento entre seus pais.

Em relação à percepção deste **clima conjugal negativo** por parte dos filhos, destaca-se Ariel, por perceber que seu pai interage de modo agressivo e com diálogo negativo com sua mãe (valor/pontuação 19).

A comunicação negativa entre as mães e os seus filhos está representada no Gráfico 10:

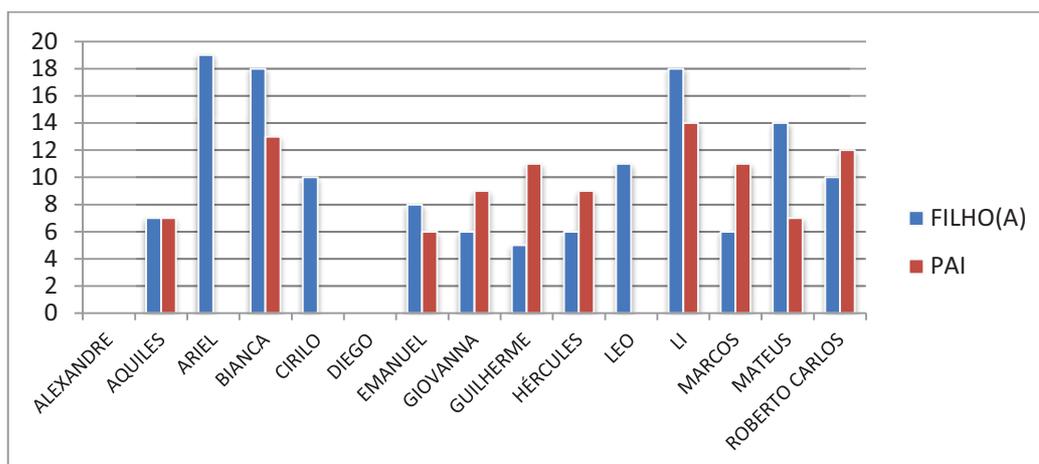
Gráfico 10: Percepção de comunicação negativa entre mães e filhos



Observou-se alto indicador de comunicação negativa entre Li e sua mãe; esta, por sua vez, não percebe esta situação com a mesma intensidade que a filha. As mães de Diego e de Mateus percebem que há falhas na comunicação, e indicam que certas vezes: (1) brigam com o filho por coisas sem importância; (2) costumam falar alto ou gritar com o filho; (3) costumam descarregar no filho quando estão com problemas; (4) costumam ofender ou usar palavras de baixo calão para o filho; (5) costumam criticar o filho. Estas situações são percebidas de modo mais intenso pelos filhos. As mães de Aquiles, Ariel, Bianca, Cirilo, Emanuel, Giovana e Roberto Carlos, Guilherme e Marcos percebem mais que seus filhos que há alguns indicadores de comunicação negativa entre eles. Estes, por sua vez, não os percebem na mesma intensidade. Talvez o auto-julgamento e a crítica das mães em relação ao seu próprio comportamento as tenham feito perceber que usam de diálogos negativos, mas como não foram apresentados na mesma medida por seus filhos, pode-se entender que as crianças percebem que “o que a mãe fala é para o seu bem”.

O Gráfico 11 mostra a percepção da comunicação negativa entre os pais e os seus filhos:

Gráfico 11: Percepção da comunicação negativa entre pais e filhos



As lacunas que aparecem no eixo horizontal são devido à ausência do pai por motivos diversos, como não morar com a criança ou adolescente e ordem judicial para manter-se afastado da mãe da criança. Ariel, Bianca e Li mostram perceber alta comunicação negativa entre seus pais e eles.

Assim, na configuração geral da escala de **comunicação negativa**, Li (colocada no grupo das interações qualitativamente precárias) demonstra indicar que há uma inadequação, tanto no conteúdo quanto na forma de expressão e dificuldades no diálogo com seus pais, principalmente em relação ao pai. Ariel, Leo e Mateus (colocados no grupo das interações qualitativamente inconsistentes) também indicam que há problemas na comunicação com os pais.

Em relação aos dois alunos que indicaram utilização de punição física em suas famílias, os pais de Emanuel percebem que há uma falha na comunicação, indicando, por exemplo, gritos por parte da mãe e falta de controle emocional por parte dos pais. Já no caso de Mateus não ocorreu esta percepção dos pais na mesma intensidade que o filho. Bianca (colocada no grupo das interações qualitativamente positivas), demonstra, juntamente com seus pais que há uma comunicação negativa, há reciprocidade na autopercepção de ambas as partes (pais e filha), que conseguem visualizar que algo está desorganizado.

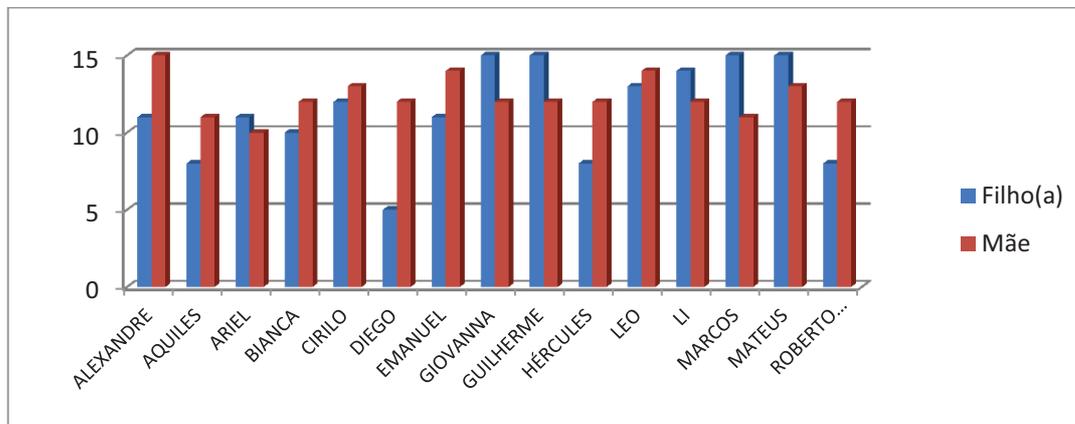
Como foi visto inicialmente na primeira etapa de formação dos dois grupos, percebeu-se que também no grupo das interações positivas há alunos que percebem aspectos que necessitariam ser analisados com mais detalhes;

um destes refere-se à falha na comunicação dos pais com seus filhos, o que ocorre com Bianca. Para Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013 b), seria a entropia ou caos nas relações familiares a causa desta falha na comunicação, mas que, no contato e interação com a realidade mais ampla, podem vir a se (re)equilibrar.

Os indicadores de comunicação negativa, ruim ou inadequada dos pais dos alunos (interações qualitativamente precárias ou inconsistentes) e a percepção de clima conjugal negativo confirmam a hipótese de que podem estar criando o assincronismo na criança, ou seja, que a questão é interacional. Isso porque é pela interação que “se dá nexos às coisas e à realidade” (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013b, p.4).

Na sequência, serão apresentados os resultados referentes ao grupo das famílias com interações qualitativamente positivas, iniciando-se pelo Gráfico 12, que representa a percepção da comunicação positiva entre mães e filhos(as):

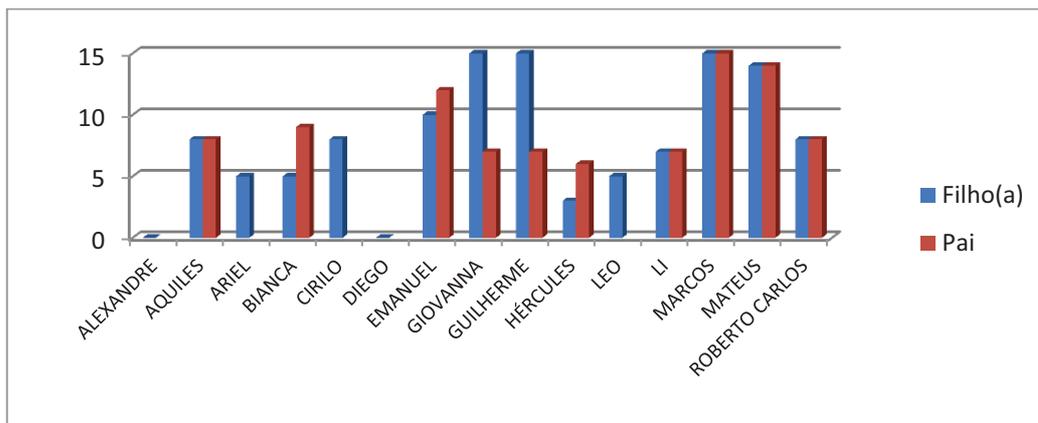
Gráfico 12: Percepção de comunicação positiva entre mães e filhos



Todas as mães mostraram que acreditam ter diálogo construtivo com os filhos. Já os filhos não sentem e não percebem esta comunicação na mesma intensidade que suas mães. O contrário ocorreu com Giovanna, Guilherme, Marcos e Mateus que mostraram altos níveis (valor/pontuação 15) de comunicação positiva, indicando que sempre: (1) contam as coisas boas que aconteceram para a sua mãe; (2) contam as coisas ruins; (3) falam sobre os seus sentimentos para a mãe.

O Gráfico 13 trata da percepção no olhar dos pais e de seus filhos:

Gráfico 13: Percepção de comunicação positiva entre pais e filhos



Os resultados chamam a atenção para a ausência dos pais de Alexandre e Diego, não somente fisicamente, mas da ausência no desenvolvimento e na construção de recursos psíquicos do filho. Esta subescala da comunicação positiva com os pais demonstrou que há forte diálogo construtivo entre pai e filho no caso de Marcos e seu pai.

Os alunos que compõem o grupo das famílias com predomínio de interações qualitativamente positivas (Giovanna, Marcos, Guilherme e Cirilo) indicaram altos escores de comunicação positiva com seus pais. Bianca, também do mesmo grupo, assim como os irmãos Aquiles e Hércules, indicam que há falhas no diálogo construtivo com o pai.

Diego integra o grupo das famílias com interações qualitativamente inconsistentes. Apresenta, igualmente, índice muito baixo de comunicação positiva com sua mãe; no entanto, para ela há, em certa medida, comunicação positiva com seu filho. Pode-se observar que há uma incongruência de percepção nesta interação em relação ao modo como se desenvolve a linguagem. A linguagem, meio pelo qual ocorrem as interações com a realidade, adquire papel importante na construção do *self* e da identidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b).

4.3.2 Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP (Anexo 5)

É uma escala com adaptação para o português brasileiro e evidências de validade estabelecidas por Machado (2010). A EBEP foi aplicada aos alunos para analisar as dimensões do bem-estar psicológico em famílias com

interações qualitativamente positivas, bem como naquelas com interações inconsistentes ou precárias.

A partir da escala desenvolvida pela Profa. Dra. Carol Ryff, da Universidade de Wisconsin – Madison, muitas pesquisas investigaram a relação do bem-estar no âmbito psicológico com os processos desenvolvimentais adaptativos e os construtos que refletem dimensões positivas da saúde mental, considerando-se seu caráter multidimensional que retrata características relacionadas ao funcionamento psicológico positivo ou ótimo (MACHADO; BANDEIRA, 2012).

Assim sendo, Machado (2010) apresenta as definições operacionais das dimensões do Bem-Estar Psicológico em escores positivos e negativos:

- a) Autoaceitação – indica possuir uma atitude positiva em relação a si próprio, aceitar os diferentes aspectos de sua personalidade e se sentir bem em relação ao passado;
- b) Relações positivas com os outros – ter relacionamentos afetuosos, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas, ter empatia;
- c) Autonomia – envolve autodeterminação e independência, capacidade de resistir a pressões sociais para pensar e agir segundo critérios pessoais; diz respeito à autorregulação;
- d) Domínio do ambiente – refere-se a ter senso de domínio e competência em manejar o ambiente para satisfazer necessidade e valores pessoais e fazer uso efetivo das oportunidades;
- e) Propósito na vida – possuir objetivos e um senso de direção na vida, bem como manter crenças em propósitos na vida;
- f) Crescimento pessoal – sentir um contínuo desenvolvimento em sua trajetória pessoal, autopercepção de seu crescimento em expansão, estando aberto ao novo, caminhando para um maior autoconhecimento e eficácia.

O Quadro 8 apresenta um panorama geral dos resultados obtidos nas seis dimensões de Bem-Estar Psicológico, apresentados por cores e adaptados para este estudo:

QUADRO 8: CLASSIFICAÇÃO DOS FILHOS COM RELAÇÃO ÀS SEIS DIMENSÕES DA ESCALA DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

	Alexandre	Diego	Aquiles	Ariel	Bianca	Cirilo	Emanuel	Giovanna	Guilherme	Hércules	Leo	Li	Marcos	Mateus	Roberto Carlos
Relações positivas com outros	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Autoaceitação	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Autonomia	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
Domínio do ambiente	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Propósito na vida	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Crescimento pessoal	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Fonte: A autora.

Os níveis de Bem-Estar estão caracterizados pelas nuances de cores que passam gradativamente do verde para o amarelo e vermelho, indicando respectivamente altos (verde), médio (amarelo) e baixos escores (vermelho). A leitura e interpretação dos resultados se darão, inicialmente, pelo grupo de alunos das famílias com interações qualitativamente positivas.

Bianca tem quatro marcas em verde. A aluna demonstra altos níveis de Bem-Estar Psicológico. Consegue ter relacionamentos acolhedores, preocupa-se com o bem-estar do outro e está disposta a ajudar, demonstra empatia elevada. Sente-se bem em todas as dimensões indicadoras de Bem-Estar; apenas em um indicador, o do crescimento pessoal (alerta para o vermelho), mostra que algo a faz sentir-se entediada ou desinteressada em sua vida, que pode envolver situações escolares, *bullying* (conforme relatado pela mãe), etc.

Roberto Carlos apresenta duas marcas em verde, três marcas em amarelo, uma em vermelho. De um modo geral, apresenta Bem-Estar Psicológico positivo, destacando-se pelos altos escores (verde) de autoaceitação e de autonomia. Na dimensão do crescimento pessoal, alerta que há indicadores de que se percebe parado, entediado e desinteressado com

algo em sua vida (em vermelho). Ao iniciar o preenchimento deste questionário, Roberto Carlos indagou sobre a diferença entre os pontos “Concordo Pouco” e “Discordo Pouco” visto a semelhança com os outros itens “Discordo Parcialmente” e “Concordo Parcialmente” respectivamente, e sugeriu uma legenda explicativa.

Giovanna, irmã de Roberto Carlos tem duas marcas em verde; mostrou altas relações positivas com outros e domínio do ambiente. Em amarelo, indica boa autoaceitação, bons níveis de autonomia que a capacita a resistir a pressões sociais e a autorregular seu comportamento, e propósito na vida; no crescimento pessoal (alerta para o vermelho), mostra que algo está afetando seu sentimento de progresso em sua trajetória pessoal.

Marcos tem uma marca em verde, indicando possuir forte autoaceitação, incluindo suas boas e más qualidades; apresenta um bom domínio do ambiente (em amarelo). No entanto, há algo na realidade interna ou externa que dificulta um grau mais alto de autonomia, propósito na vida e crescimento pessoal. Há indicadores de baixos níveis de bem-estar psicológico na dimensão dos relacionamentos acolhedores e abertos (vermelho).

Cirilo tem uma marca em verde. Apresenta nível elevado de auto aceitação. Possui atitude positiva em relação a si mesmo bem desenvolvida, conhecendo e aceitando suas boas e más qualidades. Mas há indicadores de que algo está afetando suas relações interpessoais, mostrando ter dificuldade em ter relacionamentos seguros e satisfatórios com outras pessoas (relações positivas com outros). Mostra que há algo na realidade externa e interna (domínio do ambiente, autonomia, propósito na vida e crescimento pessoal) que impedem ou dificultam o bem-estar.

Guilherme tem três marcas amarelas, indicando bons níveis de relações positivas com os outros, autonomia e auto aceitação. No entanto, está mostrando que encontra baixos níveis (vermelho) no domínio do ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal. Esta dificuldade no ambiente pode ser tanto na escola quanto em casa, sentindo-se incomodado por não conseguir mudar algo em seu entorno, Também sente dificuldades em estabelecer propósitos e objetivos para sua vida, assim como na percepção de sua trajetória pessoal com histórico de dificuldades pela dislexia e reconhecimento da escola de sua superdotação. Pode também estar se sentindo entediado com

a escola (conforme relato da mãe) e/ou desinteressado com algo que lhe impede desenvolver novas atitudes e comportamentos.

Em relação aos alunos que constituem o grupo das famílias com interações qualitativamente inconsistentes ou precárias, encontraram-se os seguintes resultados:

Leo tem todos os escores em verde. No quadro geral, seu nível de Bem-Estar Psicológico alcançou altos escores de auto-aceitação, relações positivas com outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito na vida e de crescimento pessoal.

Alexandre tem três marcas em verde. Demonstra altos níveis de bem-estar nas dimensões da autoaceitação, domínio do ambiente e crescimento pessoal. Há um alerta para o baixo escore na autonomia (vermelho), mostrando preocupação com expectativas dos outros e com o julgamento do outro para a tomada de decisões.

Aquiles tem uma marca em verde, indicando alto nível de bem-estar na dimensão da autonomia. No quadro geral, apresenta Bem-Estar Psicológico e bons níveis nas dimensões: autoaceitação, domínio do ambiente, propósito na vida, crescimento pessoal (amarelo), destacando-se nas relações positivas com outros. Esta empatia e sentimentos seguros e satisfatórios na dimensão das relações positivas com os outros pode ser comprovada pela fala de Aquiles no intervalo, entre o término da aplicação do questionário e início das atividades na aula de robótica, quando lhe foram dadas duas unidades de um doce tipo wafer, recheado e coberto com chocolate. Ele decidiu que guardaria um deles: “vamos guardar um para dar ao Marcos que não veio hoje” (faltou por motivo de saúde).

Mateus tem uma marca em verde, indicando ter atitude positiva em relação a si mesmo (autoaceitação). Mostra níveis médios (amarelo) de autodeterminação e independência (autonomia), de senso de domínio no manejo do ambiente, uso das oportunidades (domínio do ambiente), de senso de direção e objetivos para sua vida (propósito na vida) e de percepção sobre si mesmo em contínuo desenvolvimento (crescimento pessoal). Sinaliza que sente dificuldades (vermelho) em ter relações positivas com outros, considera difícil o acolhimento, mostra frustração em relação aos relacionamentos interpessoais.

Hércules tem quatro marcas em amarelo. Nas dimensões de relações positivas com os outros, autoaceitação, autonomia, propósito na vida, o nível de Bem-Estar é satisfatório. Apresenta baixo escore no domínio do ambiente e também no crescimento pessoal demonstrando que algo o faz sentir-se entediado e desinteressado, sentindo-se incapaz de ter novas atitudes e comportamentos; e de modificar e otimizar seu ambiente.

Li tem uma marca em verde, indicando ter alto nível de auto-aceitação, isto é, possui atitude positiva em relação aos múltiplos aspectos de si mesma. Mostra nível médio de autonomia e propósito na vida. No entanto, apresenta baixos escores (vermelho) em domínio do ambiente e crescimento pessoal.

Diego tem uma marca em verde, indicando ter alto nível de auto-aceitação. Demonstra bom domínio do ambiente e crescimento pessoal. Mostra dificuldades e falhas em suas relações positivas com outros e na autonomia. Apresenta baixos escores (vermelho) em propósito na vida, indicando possuir poucas metas em sua vida e não manter crenças sobre o sentido da vida.

Ariel tem duas marcas de transição do amarelo para o verde, indicando bons níveis de relações positivas com os outros e de autoaceitação. Sinaliza um alerta para suas dificuldades em desenvolver as dimensões da autonomia, do domínio do ambiente e de crescimento pessoal. Apresenta baixo nível (vermelho) em propósito na vida.

Emanuel tem uma marca de transição do amarelo para o verde, indicando ter bons níveis de relacionamentos afetuosos e acolhedores com outras pessoas e preocupação com o bem-estar dos outros (relações positivas com outros). Apresenta dificuldades na autonomia, domínio do ambiente e propósito na vida. Apresenta baixos níveis (vermelho) de autoaceitação e percepção do crescimento pessoal, o que pode indicar que se sente insatisfeito consigo mesmo, aborrecendo-se com algumas características individuais (auto-aceitação), e se sentir estacionário em relação às situações de sua vida (crescimento pessoal).

O quadro geral indica que os alunos, exceto Emanuel, apresentam altos níveis de auto-aceitação, capacidade demonstrada por “atitude positiva em relação a si mesmo; conhecer e aceitar múltiplos aspectos de si mesmo,

incluindo boas e más qualidades; sentir-se bem em relação ao passado” (MACHADO, 2010, p.33).

Conforme Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2013), entende-se que a maneira como a criança é vista no contexto social em que está inserida está vinculada com a formação de sua identidade. O conteúdo transmitido pelos pais, por exemplo, passa a ser interiorizado pela criança de tal forma que se torna algo seu, de seu *self* e de sua identidade, o que é fundamental para sua auto-aceitação construída a partir da alteridade.

4.3.3 Escala de Resiliência para crianças e adolescentes – ERCA (Anexo 6)

Conforme Barbosa (2008), este instrumento avalia os atributos pessoais constituintes do processo de resiliência, a saber: controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional.

A escala **Controle** é formada por três áreas relacionadas que se combinam para formar a base do senso de controle: otimismo, auto-eficácia e adaptabilidade. O otimismo se refere a uma atitude positiva sobre o mundo, a vida e as próprias competências, também atrelado a uma autoestima positiva e à percepção de controle. A autoeficácia compreende o desenvolvimento de atitudes para a solução de problemas e criação de estratégias; e até mesmo poder controlá-los. E a adaptabilidade (ou flexibilidade) está associada à habilidade de considerar opiniões diferentes para a resolução de problemas, abarcando a capacidade de ser receptivo a críticas e de aprender com os próprios erros. Barbosa (2008, p. 49) afirma que “esta subescala foi identificada como menos consistente para crianças de 9 a 11 anos”:

Por causa da dependência em relação aos pais que as crianças dessa idade apresentam, a capacidade de escolher incorporar ou não o *feedback* de outras pessoas ainda não emergiu. Por isso, essa subescala não é interpretada para as crianças de 9 a 14 anos (BARBOSA, 2008, p.49).

A escala **Capacidade de Relacionamento** é formada por quatro áreas que contribuem para a capacidade de relacionamento, a saber: confiança, apoio, conforto e tolerância. Os escores desta escala variam de 0 a 96 pontos, com valores altos indicando elevado índice de resiliência.

A confiança refere-se ao grau de segurança e aceitação que se tem nas relações com outras pessoas, sendo o primeiro estágio do desenvolvimento

emocional. O apoio é a crença de que há alguém para recorrer diante de problemas. O conforto é associado ao grau que uma pessoa consegue conviver ou ficar na presença de outros sem sentir ansiedade ou desconforto. Tolerância é a habilidade de expressar ideias mesmo que sejam diferentes da opinião dos demais, e se caracteriza também como um comportamento assertivo.

A escala **Reatividade Emocional** é formada por três áreas relacionadas: sensibilidade, recuperação e prejuízo. Os escores dessa escala oscilam entre 0 a 80 pontos e, de forma contrária das duas anteriores, a pontuação baixa na escala de reatividade emocional é, nessa abordagem, indicativa de resiliência. Ou seja, quanto mais baixo for a pontuação na escala de reatividade emocional, maior é o índice de resiliência; portanto, pontuações altas significam vulnerabilidade.

A vulnerabilidade, a perturbação ou um limiar de tolerância à ocorrência de eventos adversos são indicadores que fazem parte da reatividade emocional. A autora destaca que uma forte reatividade emocional relacionada à dificuldade de autorregulação das emoções está atrelada à vulnerabilidade ao desenvolvimento de patologias.

Em contrapartida, a capacidade de modular e manejar a reatividade emocional são fatores importantes para o desenvolvimento da resiliência. A configuração desta escala é composta por uma categoria que representa o âmbito emocional, que é a sensibilidade; e também de outras duas categorias que representam o resultado do processo de regulação: a recuperação e o prejuízo.

A sensibilidade é o limiar para a reação e a intensidade dessa reação, que permite lidar com situações limites ou de confronto. A recuperação é a habilidade de se recuperar diante de uma excitação emocional ou perturbação do equilíbrio emocional. A capacidade de rápida recuperação é um aspecto importante para a resiliência. E o prejuízo é o grau em que o indivíduo é capaz de se manter em equilíbrio emocional quando perturbado; pode ser percebido no instrumento em itens como: perder o controle, não pensar claramente, se meter em encrencas.

O Quadro 9 mostra a classificação das escalas e subescalas da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (ERCA) e a disposição dos respectivos itens que compõem cada subescala:

QUADRO 9: CLASSIFICAÇÃO DA DISPOSIÇÃO DE ITENS DA ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Escalas/Subescalas	Itens
Controle	1-20
(1) Auto-Eficácia	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14
(2) Otimismo	1, 4, 10, 18, 19, 20
(3) Adaptabilidade	13, 15, 16, 17
Capacidade de Relacionamento	1-24
(1) Confiança	4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 18, 20, 23, 24
(2) Apoio	13, 19, 21, 22
(3) Conforto	1, 2, 3
(4) Tolerância	10, 11, 12, 14, 17
Reatividade Emocional	1-20
(1) Prejuízo	7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20
(2) Recuperação	11, 12, 13, 14
(3) Sensibilidade	1, 2, 3, 4, 5, 6

Fonte: BARBOSA (2008, p.86).

No Quadro 10 apresenta-se a pontuação das escalas de Controle, Capacidade de Relacionamento e Reatividade Emocional:

QUADRO 10: CLASSIFICAÇÃO DA PONTUAÇÃO NA ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Classificação	Pontuação Total
Alta	≥60
Acima da Média	56-59
Média	46-55
Abaixo da Média	41-45
Baixa	≤40

Fonte: BARBOSA (2008, p.86).

O Quadro 11 expõe a classificação total dos 15 alunos em cada uma das três subescalas da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (ERCA):

QUADRO 11: RESULTADOS DA ESCALA DE RESILIÊNCIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Classificação	Pontuação	Controle	Capacidade de Relacionamento	Reatividade Emocional
ALTA	≥60	8	13	
ACIMA DA MÉDIA	56-59			
MÉDIA	46-55	5	1	1
ABAIXO DA MÉDIA	41-45			
BAIXA	≤40	2	1	14

Fonte: A autora.

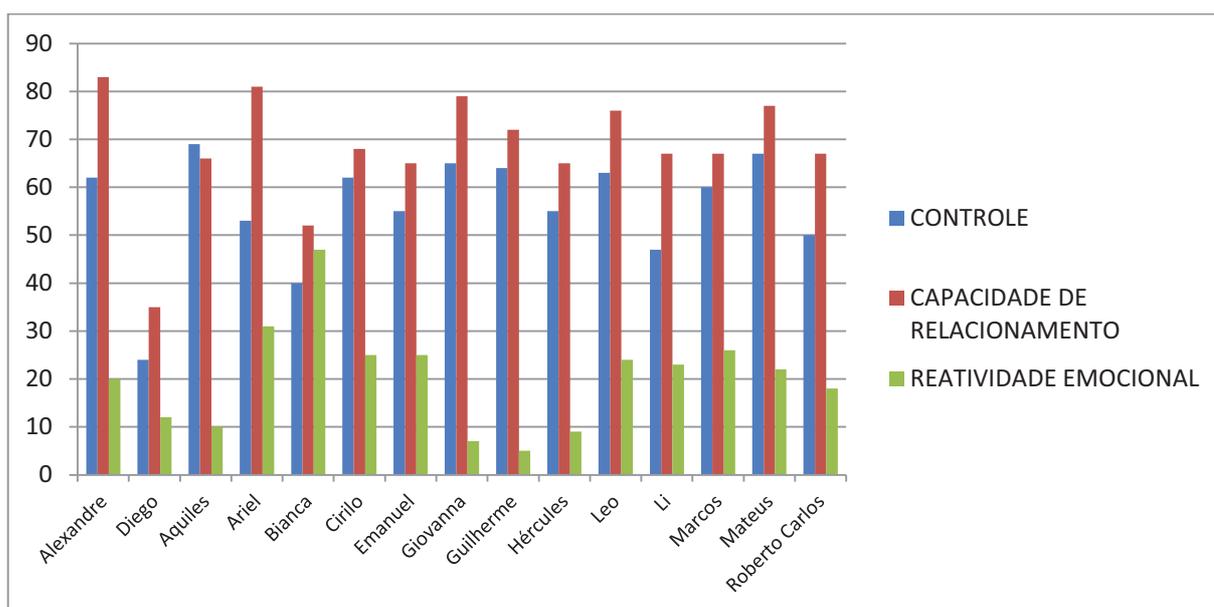
Com base no Quadro 11, constata-se que na escala **Controle** oito alunos apresentaram nível alto, indicando elevado índice de resiliência; cinco alunos apresentaram pontuação média e dois alunos mostraram baixa pontuação, indicando baixo nível de características pessoais para a percepção de controle, conforme conceitua o instrumento.

Quanto a **Capacidade de Relacionamento**, treze alunos obtiveram alta pontuação, um dentro do nível médio e um com baixa pontuação. Altos escores nesta escala indicam assertividade, possibilidade de conviver confortavelmente na presença de outros, receptividade ao apoio de outras pessoas e confiança e autenticidade em uma relação. Em relação à **reatividade emocional** tem-se 14 alunos com pontuação baixa, indicativo de resiliência. A pontuação média apresentada por um aluno ainda não é indicador de vulnerabilidade.

Pelos resultados gerais do grupo de alunos pode-se inferir que, em sua maioria, apresentam alta capacidade de resiliência, visto que os escores mínimos apresentados estão na classificação alta ou acima da média. Assim sendo, este grupo tem atributos pessoais que são significativos para o processo de resiliência.

Estes resultados serão apresentados graficamente para visualização dos escores individuais, conforme o Gráfico 14:

Gráfico 14: Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes



Observou-se pontuação alta na escala de **Controle** em oito alunos: Aquiles (69), Mateus (67), Giovanna (65), Guilherme (64), Leo (63), Alexandre (62) e Cirilo (62) e Marcos (60). Estes alunos apresentam, respectivamente altos níveis de otimismo, autoeficácia e adaptabilidade (flexibilidade).

Obtiveram pontuação na média os alunos: Emanuel (55), Hércules (55), Ariel (53), Bianca (52), Roberto Carlos (50) e Li (47), indicando que lidam com relativa força nas experiências desta área.

Já a pontuação baixa (≤ 40) indica o contrário. Bianca (40) e Diego (24) pontuaram em nível baixo, ou seja, as características centrais da resiliência estão baixas nestes alunos.

Na escala **Capacidade de Relacionamento**, Diego encontra-se na classificação baixa e Bianca mostra-se na média. Todos os demais pontuaram alto nesta escala, que contempla quatro áreas que favorecem a capacidade de relacionamento (confiança, apoio, conforto e tolerância), capacidade esta que reflete a função básica do ser humano enquanto organismo social.

De acordo com Barbosa (2008), crianças e jovens que demonstram ter características resilientes, comumente procuram apoio de adultos que não sejam seus pais; além disso, têm habilidade de fazer amigos e manter amizades duradouras.

Pela escala de **Reatividade Emocional**, os alunos que mais se destacaram na intensidade da sensibilidade que permite lidar com situações limites ou de confronto, ou seja, demonstraram alta capacidade de se recuperar de uma perturbação do equilíbrio emocional foram: Guilherme e Giovanna, ambos pertencentes ao grupo das Interações Qualitativamente Positivas.

A pontuação alta de 14 alunos indica que estes apresentam altos níveis de resiliência, destacando-se a sensibilidade, como aspecto que representa o âmbito emocional; e outros dois aspectos que representam o processo de regulação das emoções, a recuperação e o prejuízo.

Chamou a atenção o escore de Bianca, que apresentou pontuação na média, sugerindo que não experimenta a vulnerabilidade, mas demonstra algo perturbador ou um limiar de tolerância prévio à ocorrência de algum evento adverso. A reatividade pode ter, por exemplo, causas fisiológicas, predisposição genética, dentre outras. A vulnerabilidade pode ou não fazer parte da reatividade. A alta reatividade emocional, quando relacionada à dificuldade de autorregulação das emoções, pode estar atrelada à vulnerabilidade e ao desenvolvimento de patologias. A autorregulação se refere às ferramentas que a criança possui pra regular as próprias emoções e comportamentos.

Os altos resultados na escala de resiliência destacam um dos pressupostos do STAA, de que não existe resiliência sem criatividade e vice-versa. Oliveira e Nakano (2011) também relacionam estes dois construtos, que poderiam ser utilizados por indivíduos na busca de respostas mais adaptadas diante de um ambiente desfavorável.

Ao entender a resiliência como uma capacidade criativa que permite a criação de novos recursos, pode-se afirmar que estes alunos buscam acessar, de modo mais amplo e criativo, suas capacidades resilientes, o que indica que acionam e, por conseguinte, dispõem de mais recursos psicológicos em seu “banco recursivo” (*self*).

Os resultados da Escala de Resiliência comprovam altos índices de sensibilidade, construto que representa o desenvolvimento emocional. A sensibilidade é uma peculiaridade do indivíduo superdotado, constituindo-se no recurso utilizado para coletar dados disponíveis dentro de uma realidade

(SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d) e no indivíduo com AH/S manifesta-se de modo mais intenso.

A sensibilidade elevada das crianças indica a existência de uma super-sensibilidade, tratada por Dabrowski como uma peculiaridade constitutiva de indivíduos talentosos e criativos, indicando “elevada intensidade para responder aos estímulos internos e externos, o que significa ser mais intenso, sensível, perceptivo, persistente e enérgico.” (VIRGOLIM, 2016, p.4).

Este grupo de alunos demonstra habilidade de manejo da reatividade emocional, não apresentando dificuldade de autorregulação. Este dado vai ao encontro do estudo desenvolvido por Paludo (2013), indicando que os indivíduos com AH/S apresentam alta capacidade para lidar com situações adversas.

Além de considerar o contexto social e familiar, elementos imprescindíveis defendidos pelo STAA ao destacar o papel do outro na alteridade, ressalta-se também algumas características evidenciadas por indivíduos com AH/S que fazem parte de sua identidade, como por exemplo: perfeccionismo, autoconsciência, sensibilidade, energia, senso de justiça, alta motivação, habilidade intelectual, perseverança, liderança, criatividade, curiosidade, dentre outros (ALENCAR; FLEITH, 2001; OUROFINO, GUIMARAES, 2007; ROBINSON; REIS; NEIHART; MOON, 2002; TIESO, 2007; VIRGOLIM, 2007a). Estes traços estão presentes no desenvolvimento e capacitam o indivíduo à autorregulação frente a obstáculos ou quaisquer situações desafiadoras.

Cabe ainda destacar que o contato inicial dos alunos participantes com esta Escala de Resiliência (BARBOSA, 2008), composta de cinco alternativas de escolha que variam de 0 (nunca) a 4 (quase sempre), mostraram comentários curiosos e criativos, como por exemplo, os apresentados por Roberto Carlos e Ariel.

Diante da apresentação do questionário com as opções de escolha, Giovanna pergunta:

- “Por que não há opção Sempre? Algumas respostas encaixariam no sempre.”

‘ - “Porque são questões hipotéticas.” Respondeu seu irmão Roberto Carlos.

Ariel, ao ler a legenda do questionário, deu a seguinte explicação sobre sua interpretação da série Nunca a Quase Sempre: “o Nunca, é nunca; Raramente é 10% a menos que Nunca; Às vezes é mais do que Raramente; Frequentemente é 5% a menos que Quase Sempre; Quase Sempre é mais ou menos 2% do Sempre.”

A criatividade diz respeito aos traços que englobam curiosidade, flexibilidade, originalidade do pensamento, estando o indivíduo aberto ao novo e diferente, disposto a correr riscos no pensamento e na ação, apresentando sensibilidade à estética das ideias e das coisas, questionando as convenções sociais e as tradições (RENZULLI; REIS, 1997, RENZULLI, 2014, RENZULLI, GAESSER, 2015). Deste modo, acredita-se na confluência entre superdotação, criatividade e resolução de desafios (resiliência).

4.4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS COM OS INSTRUMENTOS QUALITATIVOS

Os dados transcritos das entrevistas com os pais, do diário do Grupo de Discussão com as famílias e Sessão de Desenho-História com as crianças/adolescentes foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise sistemática das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A partir de Bardin (2011) e dos pressupostos do STAA (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013 a, b, c, d), procederam-se os seguintes passos: (a) após a transcrição, as entrevistas foram fotocopiadas, uma cópia para conservar intacta e a outra para recortes e marcações de extratos das comunicações; (b) as entrevistas foram lidas em sua íntegra; (c) na sequência, os dados foram agrupados em unidades, inspiradas nas dimensões da Célula Psíquica propostas pelo STAA; (d) agruparam-se os temas obtidos e procedeu-se ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Dito isso, tanto a entrevista com os pais, quanto a dinâmica de grupo com a família e a sessão de desenho-história com a criança, versam sobre como a criança/adolescente

percebe sua família, o que entende sobre como o “outro” significativo o vê e vice-versa, como lida com as adversidades e dificuldades em sua família, como percebe as relações familiares.

O objetivo principal destes instrumentos qualitativos é analisar como a dinâmica das interações familiares afeta a construção da identidade e, por conseguinte, do *self*, pois é a dimensão recursiva; o desenvolvimento da resiliência (analisando como as famílias lidam com as adversidades); e da alteridade (investigando como acontece o *feedback* do outro, nas interações), buscando identificar o que pode estar promovendo o assincronismo, olhado do ponto de vista interacional.

A síntese interpretativa procedeu-se a partir dos dados obtidos, dos pressupostos teóricos do STAA e das contribuições dos demais teóricos contemplados na revisão de literatura. Para tanto, de acordo com os objetivos propostos, foram estabelecidas três categorias de análise: percepção de sua família: a família superdotada; indicadores de resiliência ampliada; indicadores de alteridade interconectados a uma ou mais dimensões (configurativa-recursiva, criativa, moduladora), conforme o Quadro 12:

QUADRO 12: CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: A autora.

Conforme o Quadro 12, são três as categorias de análise e quatro dimensões na Célula Psíquica postuladas pelo STAA. Pela natureza dinâmica e interconectada da Afetividade Ampliada, a categoria Percepção de sua

Família: A *Família Superdotada* indica para a dimensão configurativa e recursiva; a categoria Indicadores de Resiliência Ampliada indica a dimensão da criatividade; e a categoria dos Indicadores de Alteridade indica a dimensão moduladora.

As informações coletadas nas entrevistas foram organizadas nas três categorias citadas no Quadro 12, a fim de representar os construtos da Célula Psíquica: identidade, resiliência e alteridade.

4.4.1 Entrevista Semiestruturada com os Pais

4.4.1.1 Percepção de sua Família: a *Família Superdotada* (dimensões configurativa e recursiva)

A identidade e o *self* referem-se aos conteúdos de autorreferência que a família superdotada, isto é, aquele grupo que tem em seu interior uma criança/adolescente identificada com AH/S, apresenta. Diz respeito a como a família se delinea, como se identifica e quais os recursos utilizados para dar sustentação e suporte para a sua identidade. A categoria Percepção de sua Família: A *Família Superdotada* teve como objetivo analisar como a família se auto percebe, como os membros se reconhecem, quais são os recursos que acreditam que fazem parte da família, a partir do olhar dos pais e dos filhos. As respostas serão apresentadas a partir dos critérios de agrupamento dos alunos, apresentados no capítulo anterior, que foram divididos em três grupos: famílias com interações qualitativamente positivas (Giovanna e Marcos; Bianca, Cirilo e Guilherme), famílias com interações qualitativamente inconsistentes ou precárias (Alexandre, Diego, Ariel, Emanuel, Leo, Li e Mateus), e os irmãos (Aquiles e Hércules; Roberto Carlos, irmão de Giovanna).

Iniciou-se a entrevista perguntando aos pais **como definem “família”**. Assim, no grupo **das interações qualitativamente positivas**, os participantes destacaram algumas qualidades; família é: tudo, sentido da vida, bênção, confiança, porto seguro, união, compartilhar mesmas ideias, valores e exemplos, agrupamento de pessoas na nova configuração familiar.

O modo como as famílias se auto percebem indica relações com o *self* e a resiliência, ao buscarem, recorrerem e tirarem deste “reservatório” psíquico, os valores, as crenças, os modelos/exemplos e ideias construídas que

capacitam os indivíduos na resolução de desafios diários. Para ilustrar estas repostas, apresentam-se os relatos a seguir:

“Família é o porto seguro de onde tiramos os valores e os exemplos, e com quem podemos contar sempre, independente da situação. Amigo vai, amigo vem, ex-namorado... Mas pai e mãe estão ali, sempre.” (Letícia, mãe de Guilherme).

“A família é o sentido da nossa vida.” (Pedro, pai de Giovanna e Roberto Carlos).

“A minha família é meu tudo. É uma instituição criada por Deus e é a coisa mais importante da minha vida.” (Hadassa, mãe de Marcos).

“Minha família são as pessoas mais próximas, pessoas que você pode confiar, é a casa.” (Ana, mãe de Cirilo).

A partir dos relatos dos pais deste grupo, pode-se averiguar que o modo como os próprios pais veem a família tem relação direta com interações de qualidade. A configuração familiar possui relação direta com os mecanismos criados para o desenvolvimento da resiliência; quando a mãe do Guilherme diz que sua família é um “porto seguro”, mostra que a família percebe as diferenças que constituem os seus membros, dentre os quais, a superdotação, e as valoriza, tornando-se um porto seguro para seus membros (PÉREZ, 2008, p. 2).

No relato de Letícia, mãe do Guilherme, percebe-se a presença das dimensões principais (configurativa e recursiva), mas também da dimensão moduladora. Constata-se, pelo arcabouço teórico do sentido da linguagem e do desenvolvimento humano pelo STAA, que Letícia, ao apresentar a identidade de sua família como porto seguro (dimensão configurativa) – e ao fazê-lo acionou automaticamente seu *Self* (dimensão recursiva) – verificou no seu “depósito de crenças referenciais” que sua família significa proteção, apoio, segurança afetiva (sistema de crenças: valores e modelos) e que diante de resolução de um desafio (resiliência), há o “outro” (relação de alteridade) para recorrer (apoio do pai e da mãe).

Outra dimensão no construto do processo da resiliência é observada na fala do pai de Giovanna e Roberto Carlos quando se refere à família como o “sentido da vida”. Para Frankl (2011, p. 135), uma das formas para descobrir o sentido da vida é pela “atitude que tomamos em relação ao sofrimento”, ou seja, no enfrentamento de uma adversidade, pela resiliência.

Quando Ana, mãe de Cirilo, expõe que família é o espaço onde há pessoas em que se pode confiar, evidencia a confiança (habilidade de receber e aceitar o que é dado por outra pessoa); tem-se aqui um dos construtos inerentes à capacidade de relacionamento, função básica do ser humano (BARBOSA, 2008).

Quando Hadassa, por sua vez, diz que a “família é tudo”, evidencia o que é essencial, relevante e importante em sua vida; desenvolvendo recursos (*Self*) pelas crenças nesta “instituição criada por Deus”.

Para Léia, as novas formas de estruturas familiares vão configurando o conceito de família atual (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2011; LEAL; MOREIRA, 2011), “não necessariamente do mesmo sangue”. Ela apresenta seu entendimento de família como um “grupo de pessoas”, isto é, um conjunto de pessoas com valores em comum que “compartilham das mesmas ideias, dos mesmos ideais, e que luta pra sempre estar junto”.

Nos relatos dos pais, constatou-se a existência de uma verdadeira alteridade, onde a relação entre eu-outro, pais e filhos, simbolicamente se fundem por meio da confiança mútua (afetividade) e da cumplicidade (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

No grupo das **interações qualitativamente inconsistentes**, também destacaram-se definições positivas para a família, que é percebida como: tudo, convivência, base, motivação, união, respeito, nova configuração familiar, aconchego:

“Família é uma das coisas mais importantes da nossa vida, sem ela nós não somos nada.” (José Luís, pai de Li).

“Família pra mim é o aconchego que a gente pode sempre voltar pra casa. Paz e tranquilidade.” (Leila, mãe de Li).

Observou-se que, em relação à imagem identitária de família, as mesmas qualidades foram utilizadas pelo grupo anterior, com acréscimo de mais dois participantes neste grupo que citaram a nova configuração familiar em que o exercício da parentalidade atual é diferente do modelo nuclear e tradicional (CECCARELLI, 2007; FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2011; JABLONSKI, 1998; PIMENTA, 2014; TEPERMAN, 2011), sendo o respeito e o amor, os valores fundamentais na família. Por exemplo, a fala de Nisiana sobre a configuração familiar:

“Família é compreensão entre um e outro, não precisa ser só sangue. Hoje em dia o conceito de família está mudando bastante. Às vezes pode ser duas mulheres; uma família com uma, duas crianças; que de repente dois heteros jogados fora. Pode ser uma família como a nossa família aqui, nós somos três humanos e duas gatas, mas elas são parte de nossa família. Família a base é respeito e amor.” (Nisiana, mãe de Ariel).

Entre os **irmãos**, tanto a mãe quanto o padrasto apresentaram as mesmas qualidades ao conceito de família: união.

Observou-se que em ambas os tipos de família, tanto aquelas com interações qualitativamente positivas quanto aquelas com interações inconsistentes, há o predomínio de qualidades e valores relacionais enquanto base do indivíduo (*self*), sendo estes reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento.

Ao serem questionados sobre as **características em comum na família**, no grupo das **interações qualitativamente positivas** foram descritas: solidariedade, integração, brabeza, agitação, ansiedade. Por exemplo:

“Somos todos agitados, de querer fazer tudo ao mesmo tempo. Temos uma energia incansável. Não teria como meu filho ser diferente.” (Hadassa, mãe de Marcos).

“Todos somos acessíveis. O Roberto Carlos e a Giovanna têm o jeito deles e talvez não seja fácil a relação deles com outras crianças, mas dentro de casa, o comum é essa facilidade de se integrar, de desejar coisas boas, de se preocupar como o outro.” (Malu, mãe de Giovanna e Roberto Carlos).

Já no grupo das **interações qualitativamente inconsistentes** foram relatados os seguintes aspectos: não sabem dizer se há algo em comum; isolamento; responsabilidade; busca o aprendizado; teimosia; futebol. Por exemplo:

“Nós temos a mania de assistir TV em silêncio, mas cada um assiste separado, cada um tem sua TV.” (Eva, mãe de Alexandre).

“O Diego e o irmão dele, tem parecido, quase igual, os dois. O João era ruim de lidar por causa da rebeldia. O Diego é a mesma coisa. Sabe, quando você fala, fala, não faz... fica teimando e não faz? Eu e os meninos não temos nada em comum. Eu acho que sou calma até demais e eles são estressados.” (Inês, mãe de Diego).

Foi significativa neste grupo a falta de um atributo em comum, dentre o conjunto de características e circunstâncias, que identifica a família. É certo

que família e outros grupos sociais são formados por diferenças; no entanto há relações de pertencimento e estas, neste grupo, mostram-se muito menos identificadas quando comparadas ao grupo anterior.

Não é possível uma existência relacional isolada ou solitária. Percebeu-se nestas famílias esta dificuldade dos pais em verem o “outro” nesta interação. Viver a alteridade, isto é, a qualidade de ser a si mesmo e ao outro ao mesmo tempo, representa o auge da relação eu-outro em que ambas as partes sentem-se conectadas e, de certo modo, responsáveis pelo outro (LOOS; SANTÁNA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

A identidade de cada indivíduo é marcada nesta relação entre “eu” e o “outro”. A partir desta troca e, principalmente, das percepções verbalizadas por este outro significativo (pai, mãe), tem-se um conteúdo que poderá ser interiorizado pela criança (filho) como um atributo “dele mesmo”, de “si próprio” (de seu *self* e de sua identidade). Nisiana comentou:

“Todos gostam de saber. Porque o pai dele é uma pessoa que gosta de procurar saber. Ele e o Ariel sabem para eles, mas não sabem passar.” (Nisiana, mãe de Ariel).

A partir do comentário de Nisiana, pode-se confirmar que a sociedade, em geral, tende a proporcionar menos suporte às pessoas introvertidas. Virgolim (2007a, p.49) afirma que pessoas introvertidas têm suas peculiaridades distintas e diferentes de pessoas extrovertidas; por exemplo, elas “raramente precisam de espaço para falar de si próprias e, ao contrário dos extrovertidos, não resolvem seus problemas através da verbalização”. Deste modo, necessitam ser respeitados pelo que são.

Em relação aos **irmãos** Aquiles e Hércules, a mãe não sabe informar se há características em comum e talvez por isso, aconteçam os conflitos no lar; já o padrasto aponta a curiosidade como traço marcante na família.

Ao perguntar como os **pais vêem as qualidades** dos filhos, os participantes do grupo das interações qualitativamente positivas caracterizaram: benevolência (bondade, boa vontade e afeto); comprometimento com a tarefa (determinação, dedicação, disciplina); sensibilidade à injustiça; habilidade em área específica. Alguns extratos exemplificam esta percepção:

“A Giovanna é extremamente dedicada em tudo! Determinada, disciplinada, organizada, muito amorosa e carinhosa. O Roberto Carlos é bastante companheiro, muito preocupado com as pessoas, com o próximo. Ele é de querer ajudar. Se vê alguém ali, ele já está pronto para carregar, a fazer, a ajudar.” (Malu, mãe de Giovanna e Roberto Carlos).

“O Roberto Carlos é solidário com os outros e tem facilidade para se expressar. O argumento dele é bem montado. Se eu pudesse imaginar uma profissão... eu nunca falei... mas com esta facilidade ele podia ser político, advogado ou professor. A Giovanna é meiga, carinhosa, disciplinada, determinada, ela é o sonho que todo pai queria ter” (Pedro, pai de Giovanna e Roberto Carlos).

Os pais deste grupo percebem que seus filhos demonstram bondade, boa vontade e estima em relação ao outro, revelando altruísmo e empatia. Infere-se que estes construtos que formam a base de referências de um indivíduo (*self*) venham emergir uma identidade positiva (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Algumas crianças são consideradas emocionalmente superdotadas por demonstrarem elevada empatia com relação aos outros, em um nível que ultrapassa mesmo as preocupações do adulto (VIRGOLIM, 2007a).

A qualidade de Cirilo – bondoso, que expressa bondade – embora seja uma virtude que manifesta a disposição do indivíduo em fazer o bem, preocupa sua mãe por poder estar associada a um problema:

“Ele é muito bondoso. Não faz mal a ninguém. Mas se alguém fizer mal a ele, ele não vai responder. Isso eu não gosto. Essa é minha preocupação, porque a vida... na vida esta não é uma boa qualidade.” (Ana, mãe de Cirilo).

O instrumento Escala de Resiliência revelou que Cirilo apresenta classificação Alta (≥ 60) em Capacidade de Relacionamento, sendo que esta subescala contempla áreas que contribuem para o desenvolvimento desta capacidade, incluindo-se a Tolerância (habilidade de expressar ideias mesmo que sejam diferentes da opinião dos demais; caracteriza-se também como um comportamento assertivo).

A partir do que foi exposto até aqui, constata-se que a identidade e o *self* são duas instâncias coirmãs, pois é a identidade que permite que as crenças de autorreferência, armazenadas no *self*, venham à tona. É por meio da identidade que se evidencia o pensamento consciente (cognitivo) e que a

linguagem (diálogo interacional) acontece. E, subsidiada pela recursividade do *self* “contribui para a (re)construção dos recursos subjetivos e emocionais que indicarão a postura a partir da qual o sujeito se sensibilizará e responderá para si mesmo como agir e o que fazer na realidade imediata.” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p.6).

A família exerce fundamental importância no modo como o indivíduo se percebe e é percebido pelo outro. Conforme o STAA, a articulação da identidade do indivíduo com a resiliência ampliada é o que possibilita ter mais e melhores recursos a serem acessados em seu desenvolvimento. Esta capacidade criativa é a próxima instância a ser analisada na família superdotada.

4.4.1.2 Indicadores de Resiliência na *Família Superdotada* (dimensão criativa)

Esta categoria foi proposta com o intuito de analisar como a família superdotada (aquela família onde há entre os seus membros um ou mais indivíduos com AH/S) enfrenta os desafios. Quaisquer problemas existentes podem ser intensificados quando há uma criança com necessidades especiais.

A resiliência familiar é frequentemente representada pelo sucesso no enfrentamento de adversidades pelos membros familiares (ROOKE; PEREIRA-SILVA, 2016). Comumente se tem relacionado situações adversas na família aos desafios de se criar um filho, crise e tensão familiar, desemprego, violência doméstica, pobreza, doença, dificuldades de acesso à educação e saúde, dentre outros fatores considerados de risco para o desenvolvimento dos filhos.

A Afetividade Ampliada entende que a incapacidade do meio em responder às necessidades de desenvolvimento do indivíduo com AH/S é também fator de risco para que emergam problemas, descompassos e desajustes afetivo-emocionais.

Todos passam por situações adversas e dificuldades. O desafio de não deixar-se sucumbir é um fenômeno multidimensional. Para o STAA uma situação adversa se instala quando o indivíduo não tem recursos cognitivos e afetivo-emocionais já construídos para responder ao ocorrido. Quando uma situação se instala como um problema ou uma dificuldade, é indicadora de que os recursos fornecidos pelo *self* já não são suficientes e demandam novas produções de recursos, requerendo assim, o acesso à criatividade; trata-se da

resiliência ampliada (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013 d), conforme entendida por este arcabouço teórico.

A “resiliência ampliada”, assim nomeada por Sant’Ana-Loos e Loos-Sant’Ana (2013 d), estende o conceito de resiliência comum para uma perspectiva ampliada, como um conjunto de processos responsáveis por criar e tornar disponível ao *self* recursos psicológicos para lidar com as vicissitudes da realidade.

Tendo em vista que resiliência ampliada é a capacidade criativa de enfrentamentos das situações, o campo de análise desta categoria no presente contexto é como a *família superdotada* lida com as dificuldades, com o que incomoda na interação entre a família ou dele com o ambiente externo, buscando indicadores de assincronismo interacional.

Ao se perguntar aos pais se eles têm alguma **dificuldade em lidar com a superdotação de seus filhos**, as respostas giraram em torno das seguintes unidades de análise, extraídas de suas narrativas, conforme o Quadro 13:

QUADRO 13: DIFICULDADES DOS PAIS: *FAMÍLIA SUPERDOTADA*

Interações qualitativamente positivas	
Giovanna	Mãe: reações psicossomáticas Pai: nenhuma dificuldade.
Marcos	Mãe: enfrentamento pela argumentação
Bianca	Mãe: tratamento pessoal (depressão) Pai: desobediência dos filhos.
Guilherme	Mãe: elevado autoconceito do filho
Cirilo	Mãe: lado negativo de ser bondoso
Interações qualitativamente inconsistentes	
Mateus	Mãe: comunicação negativa e descontrole emocional Pai: retraimento para falar o que sente
Diego	Mãe: a superdotação é algo ruim
Ariel	Mãe: a superdotação é um peso Esposo da mãe: esquece de entregar bilhetes da escola ou de fazer as tarefas da casa
Leo	Mãe: super-sensibilidade psicomotora
Emanuel	Mãe: alta expectativa Pai: preconceito da sociedade
Alexandre	Mãe: impacto da descoberta de outras necessidades educacionais especiais
Li	Mãe: maior participação do pai Pai: relacionamento com a filha
Irmãos	
Roberto Carlos	Mãe: Constestar e argumentar Pai: Senso de justiça
Aquiles	Mãe: Aquiles é tranquilo Padrasto: nenhuma

Hércules	Mãe: finalidade da escola Padrasto: autossuficiência do enteado
----------	--

Fonte: A autora.

O relato de **Malu, mãe da Giovanna**, indica sua preocupação e atual dificuldade em lidar com as expressões psicossomáticas manifestadas atualmente por Giovanna:

“Desde pequeninha, Giovanna resolvia tudo sozinha. Então, o que você faz se a pessoa vai e resolve? Você deixa resolver. Só que ela começou a perceber que: não, espere aí! Tem alguma coisa errada. O pai recebe atenção, o Roberto Carlos, e eu tenho que me virar sozinha? Então vou criar algumas coisas aí... E começaram os problemas com ela: não dormir, chorar, chorar, chorar, problemas de saúde também. E a psicóloga fala que por este choro, esta crise, ela faz entender que é isso, que ela está querendo... Eu também! Ela já me chamou, chamou o pai com a Giovanna, depois vai chamar o Roberto Carlos. Porque o Roberto Carlos, quando ele estava no Baccheri [escola], era vômito, cólica, dor de barriga. E a Giovanna está tendo tudo isso agora.” (Malu, mãe de Giovanna).

Ferreira *et al* (2006, p.619) observaram que há forte correlação entre “níveis agudos e crônicos de estresse com uma supressão da resposta imune”. Relacionar construtos do desenvolvimento da psique humana (identidade, *self*, resiliência e alteridade) e o sistema imune é promissor no entendimento de certas expressões psicossomáticas, devido à sensibilidade intensa de alguns superdotados. Neste sentido, corpo são/doente transmite uma mensagem à família. Giovanna está clamando “eu também quero atenção”. A família toda foi afetada (e afeta) quando Malu diz: “Giovanna resolvia tudo sozinha. Então, o que você faz se a pessoa vai e resolve? Você deixa resolver”; e deixando-a resolver sozinha, vieram as crises e dores que buscam, em conjunto, denunciar esta situação. O trabalho conjunto com a psicóloga, que já chamou a Malu, o pai e a Giovanna e chamará o Roberto Carlos na sequência, ajuda a mãe a validar os sentimentos de Giovana, demonstrando relações de alteridade com a filha.

Em relação à Giovanna, evidencia-se que o que ela está demonstrando é uma super-sensibilidade emocional, comum aos superdotados e criativos, que se refere a uma das cinco áreas de super-sensibilidade da Teoria de Desintegração Positiva de Dabrowski (VIRGOLIM, 2010).

Sabatella (2008) ressalta que a super-sensibilidade emocional é a primeira área a ser percebida pelos pais. Dentre outros aspectos, é apresentada por sentimentos exaltados e intensos, como por exemplo, expressões psicossomáticas; intuição com alta sensibilidade, significando estar felicíssimo, quando feliz; tristíssimo, quando triste, irritadíssimo, quando irritado.

Para **Hadassa, mãe de Marcos**, a dificuldade surge no enfrentamento de Marcos pela persistência nas argumentações, conforme relato a seguir:

“Dificuldade com a argumentação dele e o enfrentamento comigo é muito alto. Ele persiste e me tira do sério. Às vezes eu grito porque eu perco a paciência. Com o pai, ele fala uma vez, ele: Para. E acabou. Mas comigo ele continua. Eu não sei se a gente pensa muito igual ou ele faz para me irritar.” (Hadassa, mãe de Marcos).

Nesta situação, Hadassa interage com o filho numa situação desafiadora, pois “ele persiste” na argumentação. Então, Hadassa olha para os seus próprios recursos e assume: “às vezes eu grito porque eu perco a paciência”. A tomada de consciência de Hadassa é importante para buscar e confeccionar soluções diante de uma situação interacional desagradável (resiliência ampliada), buscando relações que respeitem o “eu” de cada um, na dinamicidade do “eu” e do “outro”(alteridade); e isto traz ganhos para o desenvolvimento de todos os membros da família.

Os indicadores de resiliência podem ser observados nos comentários sobre a dificuldade sentida por **Léia (mãe de Bianca)**:

“Sair... Desde o ano passado estou fazendo tratamento para depressão, de ansiedade, e às vezes não consigo nem sair de casa, mas estou fazendo tratamento com médico e terapia. Eu aprendi a sair sozinha e falo para ele [marido]. E o que me ajuda a ir para frente são as atividades das crianças. Uma coisa que não posso parar é de dar suporte para eles; isto está me ajudando a vencer a doença. Espero que logo melhore o suficiente pra eu trazer dinheiro pra dentro de casa. Não que ele faça prestação de contas, mas às vezes eu sinto essa falta.” (Léia, mãe de Bianca).

A resiliência se refere ao enfrentamento de alguma dificuldade (ROOKE, PEREIRA-SILVA, 2016). Observa-se, na dificuldade enfrentada por **Léia**, mãe da Bianca, a ativação da dimensão criativa na medida em que aprendeu “a sair sozinha”; ela teve que buscar novos recursos para lidar com a ansiedade e a

criação dos filhos. Ou seja, pela atividade ampliada da resiliência, fazendo-se menção à criatividade, novos recursos foram criados. Também quando Léia comenta “eu aprendi a sair sozinha”, entende-se que os recursos foram gradativamente postados e disponibilizados no *self*, pois a cada nova demanda, Léia poderia recorrer a este “banco de recursos” e atualizá-los; trata-se aqui da dimensão recursiva. A dimensão moduladora pode ser visualizada quando Léia comenta “estou fazendo tratamento com médico e terapia”, e “o que me ajuda a ir para frente são as atividades das crianças”; estas respostas e necessidades advindas do “outro” (no caso, do apoio médico, psicológico e, fundamentalmente, dos filhos e marido) a ajudaram no sentido de fornecer caminhos para o enfrentamento das dificuldades decorrentes do desequilíbrio, do caos interior. Estas dificuldades decorrentes da desorganização e do caos são nomeadas pelo STAA como entropia e a lida adequada com estas possibilidades produz desenvolvimento.

Outra questão a se considerar quando Léia diz “uma coisa que não posso parar é de dar suporte para eles”, indica autopercepção do importante papel que desempenha na organização e implementação de redes de apoio para o desenvolvimento de habilidades identificadas em seus filhos (OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2001).

Por outro lado, a dificuldade apontada por **Luck, pai de Bianca** foi a desobediência dos filhos, e, quando perguntado “como você procura resolver”, ele trouxe a seguinte resposta:

“Dou uns pitos nos dois. A Bianca, principalmente, briguenta, chegando ao ponto de ser mal educada. Deixo de dar castigo. Esta lei maldita de se bater na criança vai preso, é o fim da picada...No meu caso que é descendente de europeu, os pais foram muito brutos, qualquer coisa era cinta, vara, chinelo, não sou totalmente contra isso. Mas de vez em quando um boa palmadinha resolve. Esta semana falei para ela: não adianta deixar você sem tecnologia, a única coisa que resolve é levar uns tapas. Mas ela nunca apanhou.”
(Luck, pai de Bianca)

O relato de Luck quando fala que “no meu caso que é descendente de europeu, os pais foram muito brutos”, demonstra-se que sua história familiar, os sentimentos, as crenças e os valores são fatores socioculturais que estão afetando sua concepção de superdotação (CHAGAS, 2008; SOLOW, 2001) e o seu modo de enfrentar situações desafiadoras ou dificuldades. Quando Luck

comenta para a filha de que “não adianta deixar você sem tecnologia [sem computador, celular etc]”, indica a dificuldade que enfrenta com a comunicação, de se estabelecer um diálogo positivo com a filha, chegando ao ponto de deixar-se resilir quando diz “não adianta”. Parece expressar que não compensa o esforço e o trabalho dispendido.

Webb e outros (2007) destacam que os estilos parentais influenciam o modo como a criança superdotada vivencia relações dentro da família. Para o STAA, a partir destas relações que a criança vivencia é possível evidenciar que as atualizações do “eu” estão em interação com a realidade por meio da alteridade, possibilitada pela linguagem. Pelos resultados no instrumento EQIF visualizou-se comunicação negativa em ambas as partes, pai e filha, algo que estaria desorganizado nesta interação. Para o STAA, esta dificuldade de comunicação é decorrente da entropia e dos conflitos entre crenças e valores, o que leva tanto o pai quanto a filha à excessiva perda de energia. Em princípio, esta comunicação negativa decorrente do desequilíbrio e do caos (entropia) parece ser algo ruim. A Afetividade Ampliada a toma como positiva, quando o indivíduo ou o “ser psíquico” alcança a consciência da atual desorganização e da necessidade de organização dos sistemas e, por conseguinte, permite-se a conquista da estabilidade (ou da harmonia, homeostase, “felicidade”), o que os autores denominariam como desenvolvimento psíquico (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d).

Na dimensão criativa (resiliência ampliada) são construídos muitos recursos de desenvolvimento (em função das dificuldades e situações desafiadoras) que alimentam as dimensões configurativa (identidade) e recursiva (*self*). Para que toda esta “engrenagem” funcione, é preciso que o indivíduo esteja em constante interação com o “outro” significativo em seu ambiente imediato, no presente caso, a família.

Para exemplificar, **Ana, mãe de Cirilo**, relatou:

“Homens. Às vezes eles incomodam porque não entendem o que nós queremos. Nós somos diferentes. Homens e mulheres são diferentes. Às vezes eu não quero falar para ele [marido], achando que, dá para ver, para mim é lógico.”

“E como você procura resolver?”

“Às vezes eu falo. Porque brigar não adianta, ele não entende. Só conversar. Às vezes eu conto piadas para, por outro lado, chegar até ele e me entender” (Ana, mãe do Cirilo).

Nesta “engrenagem”, Ana se auto percebe como diferente pelo gênero, modo de agir e pensar, mas procura estar em constante interação como o “outro” pelo diálogo, e percebeu que “brigar não adianta”. Neste processo, Ana cria novas soluções (dimensão criativa) para resolver este desafio de se fazer entender: “às vezes eu conto piadas, para, por outro lado, chegar até ele”. Quando Ana busca “chegar até ele”, faz uso de um recurso fundamental, a empatia, colocando-se psicologicamente no lugar do “outro” e incitar o marido a fazer o mesmo.

Eva (mãe de Alexandre), integrante do grupo das relações inconsistentes citadas na sequência, relata sobre a dificuldade que enfrentou no impacto da descoberta de outras necessidades educacionais especiais de Alexandre, das quais além da identificação para AH/S, “ele tem laudo médico de distúrbio mental”. Faz uso de medicação controlada “o Respiridona, meio comprimido à noite e hoje ele dorme”. Pode ser que o filho seja disléxico “porque tem muita dificuldade de ler e escrever e memorizar as coisas; mas da dislexia não tem laudo”:

“Olha... No início foi difícil. Eu tive que ter muita explicação do psiquiatra, porque ninguém acreditava em mim. Eu tenho um filho que é normal e o Alexandre, era completamente diferente, era estranho. O comportamento dele era terrível. Eu era espancada quase todos os dias. Ele quebrava tudo, quebrava os móveis [...]. Tudo eu levei a culpa, que eu não educava. Graças ao doutor psiquiatra do CAPS que foi me ensinando, me instruindo e o Alexandre começou a ter aula com ele e a psicóloga, durante anos e anos. Às vezes e conforme a gente desfaz das coisas, que ele quer que as coisas sejam do jeito dele, dá uma crisezinha, mas não como antes...E é superdotado.” (Eva, mãe de Alexandre).

Diante do comportamento “terrível” de Alexandre, Eva era culpabilizada pelos “outros” por não estar educando o filho. Eva estava com dificuldade de lidar com as suas próprias limitações – localizadas no *self* – sentidas nesse estado de enfrentamento do problema (resiliência) que é o de cuidar de um filho que “era completamente diferente, era estranho” (identidade). Foi

importante o CAPS (Centro de Apoio Psicossocial/ Infantil)⁶ como rede de apoio à família. Este serviço clínico e terapêutico está ajudando na busca de um equilíbrio, pois hoje “dá uma crisezinha, mas não como antes”. Esta superação do enfrentamento por Eva é abordada pela definição tradicional de resiliência. Ao estender este conceito comum, o STAA propõe sua ampliação envolvendo a percepção da criatividade para solucionar situações interacionais (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, 2013d), e para melhor compreender como a resiliência criativa age na interação entre Eva e seu filho seria necessária uma pesquisa em maior profundidade com esta família.

A **mãe de Mateus (Luisa)** relata que “Mateus é muito mal-educado” e sua dificuldade em manejar o comportamento do filho. Comumente, comportamentos “mal-criados” referem-se ao desrespeito aos direitos, limites, sentimentos e pensamentos de outras pessoas; nisso é importante um ambiente que corrija e redirecione para uma forma mais adequada de responder às situações do dia a dia (CONTE; REGRA, 2007), sendo possível a partir da busca de qualidade nas interações. Luisa afirma que resolve “do jeito errado”, pois “grita como ele” e percebe seu descontrole ao dizer que “depois eu me arrependo e peço desculpas; me machuca”. Esta forma de comunicação é percebida como negativa por Mateus quando diz “precisa gritar? não precisa gritar, é só falar”. Outra questão que envolve a percepção de sua falta de controle emocional quando diz “eu não bato nele, às vezes vou dar um tapa nele e falo: Mateus! Olha o que você me fez fazer...”. Diante desta situação, olha para si mesma e fala “eu sou muito banana”. A baixa autoestima e autovalorização, a falta de orientação da mãe quanto às formas de comunicação adequadas podem ter resultado em dificuldades na interação entre mãe e filho.

Este caos interno pode ser visto como uma oportunidade positiva, na medida em que ativa a necessidade de desenvolvimento de recursos (*self*) na busca de uma comunicação interpessoal benéfica para a mãe e aos seus, em prol da harmonia nas interações (homeostase).

⁶ Conforme informes disponíveis no site do Portal de Serviços de Curitiba, CAPS (Centro de Apoio Psicossocial/ Infantil) “são serviços de saúde mental do SUS que atendem crianças e adolescentes de 0 a 18 anos com transtornos emocionais graves”.

O receio em falar de si mesmo é percebido por **Carlos, pai de Mateus**, que explicou:

“Tem muitas vezes que ele tem receio de falar alguma coisa dele para mim. Daí eu chego e pergunto para ele; porque a gente conhece...Eu pergunto: está acontecendo alguma coisa? Ele enrola... mas daí acaba falando.” (Carlos, pai de Mateus).

Para a **Inês, mãe de Diego**, a superdotação “é muito ruim”:

“A única coisa que me incomoda é o Diego, o jeito dele. Eu não sei, eu não consigo lidar com o Diego, por causa desse superdotado... Superdotado, para ele é muito ruim. Todo lugar que eu vou eles falam que ele é superdotado. Mas superdotado do quê? Porque ao invés de pegar o superdotado dele para o bem, às vezes ele pega para o mal. Aí quer quebrar tudo, você não vence comprar as coisas. Comprei um guarda-roupa para ele. O guarda-roupa faz, o quê, uns quatro meses, está lá sem porta, sem nada. Porque o que ele pega ele destrói na hora da raiva. Não pode bater em mim, não pode pegar a avó dele, ele faz as coisas assim. Ele não sabe lidar no momento da emoção.” (Inês, mãe de Diego).

Inês vê a superdotação de Diego de modo depreciativo, como algo que “para ele é muito ruim” e um “incômodo”. Se a criança ou adolescente receber informações de pessoas significativas e concluir que é rejeitada e não valorizada, há grande possibilidade de bloquear seu próprio desenvolvimento e não usar seu potencial plenamente (VIRGOLIM, 2007b). Apesar da identidade do filho ser reconhecida pelos demais de seu entorno, para a mãe é negada ou camuflada pelas reações agressivas de Diego, “porque o que ele pega ele destrói na hora da raiva”. Sobre isso, Joly, Dias e Marini (2008) destacam que a agressividade é um fenômeno multidimensional, apresentando uma constelação de variáveis em sua manifestação e manutenção, tais como: história da vida familiar, práticas parentais, eventos estressantes e contexto familiar.

No tocante à adolescência e a superdotação de Diego, é importante entender que:

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

historicidade e da cultura em sua constituição. (MONTE; LUSTOSA, 2010, p.12).

Vale apresentar também, parte do relato de Inês sobre os percalços que passaram quando Diego ainda era criança, de maneira a entender melhor a história de vida familiar:

“O pai do Diego era alcóolatra, chegava em casa bêbado. Se a porta estivesse fechada, ele batia e quebrava a janela com a mão em punho. Eu tinha que fazer a comida e deixar esfriar. Se a comida estivesse quente ele jogava o prato com tudo na parede. E Diego via tudo isso.” (Inês, mãe de Diego).

Dentre as práticas parentais, algumas podem ser consideradas como fatores de risco, tais como a percepção de atmosfera conjugal negativa, comunicação negativa e falta de modelo parental (WEBER *et al.*, 2009). Fatores como estes puseram em risco o desenvolvimento afetivo-emocional de Diego desde a tenra idade. O STAA amplia esta visão de fatores de risco, considerando que as dificuldades ou incapacidades do meio (familiar, escolar, social) de prover condições e recursos adequados caracterizam-se como risco para o desenvolvimento de desajustes, descompassos ou problemas afetivo-emocionais.

Estas experiências negativas fornecidas pelos pais (“Diego via tudo”) e as próprias narrativas da mãe em relação ao filho afetam a construção da imagem que o indivíduo tem sobre si. Sobre isto, Virgolim (2007b, p.44) afirma que “uma imagem percebida como negativa a seu respeito pode fazê-lo se sentir ‘fora-do-padrão’, sentimento este que pode ser danoso, a menos que seja contrabalançado com uma visão de si mesmo como competente.”.

Este é um aspecto a ser discutido quanto às dificuldades dos pais em relação à superdotação, que gira em torno do autoconceito: este refere-se à imagem subjetiva que cada indivíduo tem a respeito de si próprio, o que inclui as crenças e atitudes que apresenta, assim como a percepção que tem dos outros sobre si (LOOS, CASSEMIRO, 2010; VIRGOLIM, 2007b). Exemplificamos com a fala da **Letícia, mãe de Guilherme**:

“Eu acho que ele, às vezes, quer uma coisa e imagina que seja assim: eu quero que eu seja o mais legal, o mais querido da escola, o cara – Mãe, tem três meninas que gostam de mim, eu sou quem tem mais amigos – e a gente sabe que não é assim. Eu tenho medo

que ele chegue na escola se achando – Ah eu sou bom. Ah eu estou no Cmae – E isso...a partir do 6º ano ele vai para a particular...na escola pública o ensino já foi bom, hoje não é mais, na escola particular o ensino vai ser mais puxado, talvez ele seja mais um aluno e não seja mais o destaque, o primeiro lugar da sala. E não sei como isso vai se refletir. Eu já conversei com ele. Filho, hoje você é o cara. Um dia você pode ser o amiguinho que não sabe. É uma dificuldade que você poderia ter, mas hoje não tem”.

Letícia preocupa-se porque “sabe que não é assim”. Sobre isto, Virgolim (2007b) ressalta que um dos desafios em relação à autopercepção dos indivíduos superdotados é que eles parecem apresentar expectativas não realistas de si próprios: “eu sou quem tem mais amigos”. Esta afirmação também reflete sua necessidade de pertencimento, sua identidade diante do grupo de colegas.

Quando a família reconhece e acolhe a diferença, respondendo às demandas de modo positivo, a criança tende a se aceitar e a gostar de si mesma. Mas quando a dinâmica familiar é permeada pela negação da superdotação e, por conseguinte, das peculiaridades próprias destes indivíduos, está contribuindo para a formação de uma autoimagem negativa, de um autoconceito negativo, e as crianças tendem a se perceber como incompetentes ou incapazes (VIRGOLIM, 2007b). O relato de **Nisiana, mãe de Ariel**, leva a refletir sobre a negação da superdotação do filho:

“Acho que ele não é bem superdotado, eu não vejo ele como superdotado, ele é mais uma pessoa bem informada com a idade que tem, e talvez com os recursos que a gente disponibiliza sempre para ter estas informações. Ele, todas as pessoas dizem que ele é superdotado, todas as pessoas que sabem, vó, vó, pai, professora, cobra mais na escola por ser superdotado, tem dois na sala. E para ele saber disso é mais um peso do que uma coisa boa. Aconteceu um episódio de – porque a gente como mais velha sabe um pouco mais, e eu como gosto de ler e interagir vou saber mais que ele neste momento – então, quando eu pergunto para ele uma coisa e ele não sabe a resposta, ele se sente oprimido, chora e diz: Ah eu não sei... Eu respondo: Mas não é pecado não saber...Ele se cobra.” (Nisiana, mãe de Ariel).

Nisiana se autopercebe como provedora de recursos para o desenvolvimento de Ariel. No entanto, nega, ou coloca em dúvida, a condição de ser de seu filho que a move na busca destes recursos materiais e físicos para atender às necessidades educacionais. A identificação de Ariel como

superdotado, conforme Nisiana, “para ele saber disso é mais um peso do que uma coisa boa” demonstra um dos efeitos negativos da rotulação (VIRGOLIM, 2007b) que podem resultar em mudanças na expectativa do professor que “cobra mais na escola por ser superdotado”; da família quando “não vê ele como superdotado” – isto é, não o vê no enquadramento social de “normalidade”, podendo suscitar sentimentos de falta de confiança ou perda de autoestima no filho (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007) – e da própria criança, na formação de seu autoconceito.

Assim sendo, as expectativas dos professores, a busca de enquadramento do filho nos padrões de normalidade, constituem-se como risco ao desenvolvimento de desajustes emocionais, percebidos pela mãe quando “ele se sente oprimido, chora e diz: ah eu não sei”. Neste aspecto é importante considerar aspectos do mundo emocional do indivíduo superdotado, dentre os quais o perfeccionismo.

Aspesi (2007, p.44) salienta que “a manifestação negativa do perfeccionismo, que ocorre devido a traços de personalidade e de experiências aprendidas, pode ser trabalhada no sentido de converter-se em seu aspecto positivo”. Aspesi orienta que os pais, professores e psicólogos trabalhem em conjunto, possibilitando consciência e compreensão ao indivíduo sobre suas características.

Mas o perfeccionismo em si não é algo negativo, uma vez que comprometimento e persistência levam a realizações (GAMA, 2007; CHRISTOPHER; SHEWMAKER, 2010).

Outro aspecto a ser considerado quanto às dificuldades encontradas pelos pais é o senso de justiça como indicador de “problemas” que o aluno está passando na escola e a família foi chamada. Esta situação foi exposta pelo pai de Roberto Carlos e complementada pela interferência da mãe que estava presente na entrevista:

“A Malu foi chamada na escola esta semana. A professora contou a história e ele [filho] confirmou que a sala estava fazendo bagunça e a professora virou para a turma e falou – Olha. Eu não vou mais dar aula! – nisto, um colega dele falou – Mas isso, isso aí... – e o Roberto Carlos: Isso eu te explico depois. E a professora virou para ele – Ah é?! Você é o sabe-tudo, você vai explicar para ele? Então venha aqui na frente dar aula. – e o que aconteceu? Ele foi lá para frente tentar dar aula, mas ela se ofendeu e botou ele para fora da sala... E a mãe foi chamada.” (Pedro, pai de Roberto Carlos).

“Ele se ofendeu demais” (Malu, mãe de Roberto Carlos).

“E para explicar isso para ele – Roberto Carlos, existe uma hierarquia, existe uma condição que você precisa aceitar, é que se ela às vezes pede para fazer uma coisa é não querendo que você faça – e explicar isso para ele é difícil. E o que a gente tem que falar para ele – para o seu bem, quando a professora fizer isso de novo, você tem que não fazer.” (Pedro, pai de Roberto Carlos).

“E aí faz o quê? Dá um nó na cabeça. Mas ele falou para todos lá – é assim que acontece: o presidente tem o poder e ele não nos respeita, o governador não nos respeita. Lá dentro da sala de aula ela tem o poder; e não nos respeita – e a reclamação é geral. A menina que saiu em defesa dele foi chamada. O outro menino também foi chamado. E todo mundo se rebelou contra a professora. Então está uma situação assim...E a professora pôs na cabeça que o bandido da sala é ele.” (Malu, mãe de Roberto Carlos).

“Eu não pude ir para a reunião e disse para Malu, você tem que repreender o Roberto Carlos, tem que falar pro Roberto Carlos que ele tem que obedecer, bem ele fez isso, ele obedeceu... mas tem que entender que quem manda na sala de aula é a professora e tem que respeitar.” (Pedro, pai de Roberto Carlos).

Na situação inicial, quando Roberto Carlos percebeu que seu colega desconhecia o conteúdo e diante do anúncio da professora frente à balbúrdia da sala que “não daria mais aula!”, decidiu explicar a matéria ao colega depois, mas esta escolha teve uma consequência imediata – o sentimento da professora – que o mandou explicar para todos na frente da sala. Quando Roberto Carlos foi para a frente da sala tentar explicar, não pensou nas consequências posteriores. As consequências do “falar ou calar” podem ser analisados sob a perspectiva imediata ou posterior (DELITTI, SZTAMFATER, 2007). Situações vivenciadas anteriormente podem ter ensinado Roberto Carlos de que manter-se quieto dentro da sala de aula à custa de reações como “vômito, cólica, dor de barriga sofrida posteriormente em casa” [conforme relato da mãe] não valiam a pena; aprendeu que, quando o professor fosse injusto, poderia agir conforme seus princípios, mesmo correndo o risco de ser “mandado para fora da sala de aula.”.

Delitti e Sztamfater (2007), ao comentarem sobre respeito e consideração pelo outro, referem-se a modos de manter um relacionamento harmônico com uma pessoa. Neste sentido, afirmam que nem sempre o conflito com o “outro” é algo negativo, por envolver mecanismos internos (*self*)

na busca de solução de um problema e, neste aspecto, traz ganhos para o desenvolvimento que pode superar uma experiência desagradável (resiliência).

Roberto Carlos sentiu-se ofendido e injustiçado nesta situação pelo “outro” que exerce algum poder sobre ele: “lá dentro da sala de aula ela tem o poder; e não nos respeita”. Ele é visto pelo “outro” com qualidades depreciativas: o “sabe-tudo”, o “bandido” da sala. Estas informações alimentam as crenças que o indivíduo tem sobre si mesmo (*self*). Se o indivíduo é valorizado por suas qualidades e acredita que o “outro” tem crença no seu potencial, se suas contribuições são aceitas, se se sente acolhido, se vivencia espaços onde pode falar sobre seus sentimentos, com confiança, sem medo de críticas e julgamentos, há grande possibilidade de formar um autoconceito e autoestima saudáveis e positivos (NEVES-PEREIRA, 2007), influenciando tanto os seus atos quanto o modo como ele se percebe a partir destes (VIRGOLIM, 2007b).

Os problemas podem surgir a partir da inadequação do contexto social, cultural e afetivo em responder as necessidades dos indivíduos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), o que parece, em grande medida, estar ocorrendo em diversas situações envolvendo indivíduos com AH/S.

Quando os pais concebem a superdotação como um potencial para alcançar altos resultados profissionais no futuro, desde que seus filhos demonstrem continuamente alto desempenho, como por exemplo, superando seus pares ou obtendo excelentes resultados (MUDRAK, 2011), isso pode afetar principalmente a Célula Psíquica no desenvolvimento do indivíduo (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). O relato de Maria, mãe do Emanuel, é ilustrativa desta dificuldade:

“Eu me preocupo pelo seguinte, pelo que andei pesquisando e as psicólogas falaram comigo é assim: o superdotado tem várias características, umas crianças tem mais e outras tem menos e o Davi ele tem todas. E estas características dele que me preocupa. Em termos de namoro, em serviço. Eu não consigo imaginar o Davi trabalhando. Outro dia ele comentou comigo: eu quero trabalhar sozinho. Acho que vai ser complicado. Ele tem umas características bem difícil. Ele é muito inteligente, vai ter muita cobrança em cima dele e eu já notei que ele não vai usar esta inteligência para tudo. Igual, um exemplo, outro dia aqui no CMAE, ele podia ter sido brilhante na apresentação dele e foi às vezes pior que uma criança que não é superdotada. Igual agora, teve uma provinha da OBA, criança que mal sabe ler passou e ele não. Por mais que a gente não

queria cobrar na mesma hora eu falo Você tem que usar esta inteligência pra uma coisa útil, uma coisa boa.” (Maria, mãe do Emanuel).

Esta narrativa apresentada por Maria revela sua concepção de superdotação, a qual influencia a alta expectativa que mantém sobre o desempenho de seu filho superdotado (MUDRAK, 2011; SOLOW, 2001). Macarini e Vieira (2011) afirmam que o que os pais pensam sobre os seus filhos, isto é, as crenças parentais, são compartilhadas de certo modo pelos membros de determinado grupo cultural. Este controle do “outro” significativo, muitas vezes, é internalizado pelas crianças como uma “verdade” e quando elas têm que atribuir um valor a si mesmas, podem se subvalorizar (PÉREZ, 2009, p.308).

Diante do que foi explanado, as famílias podem influenciar a resiliência dos seus filhos demonstrando, elas próprias, características em termos de resiliência (SOUSA; RODRÍGUEZ-MIRANDA, 2015). Os fatores de origem familiar são fundamentais na construção que o indivíduo faz acerca de si mesmo (identidade), os mesmos influenciam e se entrelaçam com suas crenças de autorreferência (*self*). Assim, ser resiliente não só passa pelo suporte (ou não) da família, como é internalizada pelos seus, na capacidade de cada um de se reconhecer, dentro da matriz interpessoal em que se movimenta, com quem estabelece relações positivas, saudáveis.

Outrossim, qualidades como liderança, capacidade de persuasão, senso de justiça, são apontados pelos pais como dificultadores de relacionamento social na escola e na família com professores e pais, porque levam a situações de confronto, indicadores de “falta de respeito”. A literatura em que se apoia este trabalho denomina esta característica como “assincronismo social”.

4.4.1.3 Indicadores de Alteridade na *Família Superdotada* (dimensão moduladora)

Esta categoria foi proposta para analisar e delinear o papel dos relacionamentos familiares no processo de constituição de sua identidade (*família superdotada*) chamando a atenção ao importante papel da alteridade, isto é, da presença de relações de qualidade na família. Esta dimensão moduladora será a base de análise da categoria “Indicadores de Alteridade na

Família Superdotada". Moduladora porque é a partir das respostas do "outro" que o indivíduo (re)elabora a percepção de si mesmo, ou seja, é pelo *feedback* do "outro" que as crenças construídas pelo indivíduos sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. É a "engrenagem" de coordenação, modulação, das interações dos elementos que compõem a realidade (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013).

A alteridade na família acontece nas relações saudáveis, e resulta em espaço de autonomia e de formação de autoconceito positivo. Gottman e DeClaire (2001) confirmam essa posição quando consideram que uma das maiores responsabilidades dos pais é escutar os filhos; para tanto, é importante compreender as ideias e sentimentos dos filhos numa compreensão empática:

"A gente vive muito junto. O leva-e-traz nos atendimentos. Se a gente escuta algo no rádio ele comenta. A gente conversa muito no trânsito sobre o que ele está lendo." (Hadassa, mãe de Marcos).

"Eu trago para o atendimento, voltamos juntos, entramos nas lojas...Outro dia ele reclamou que não tem mesada. Eu não dou dinheiro assim. Falei: Cirilo, você quer ganhar dinheiro? Você vai varrer o quintal, me ajudar em casa, arrumar o seu quarto...vai ganhar por mês tal valor. Tudo bem, mas ele não ajuda, não dou dinheiro, não ganha, não pode reclamar. Ele tem que entender que dinheiro não cai do céu. Um dia ele limpou o quintal, um sábado, eu estava dormindo e ouvi." (Ana, mãe de Cirilo).

"A Giovanna é de conversar bastante. Entra no carro e vem falando até em casa. O Roberto Carlos é mais reservado, mais emotivo, bastante sentimental" (Malu, mãe da Giovanna e Roberto Carlos).

"A Giovanna sempre me chama para as questões de estudo. Para ajudar a resolver os problemas. Vejo que ela vai avançando e vai enxergando outras coisas. E ela quer discutir, conversar. O Roberto Carlos, desde pequenininho ia pescar comigo. Agora não quer saber. O negócio dele é outro." (Pedro, pai de Giovanna e Roberto Carlos).

"Eu cozinho com a Bianca nos finais de semana" (Luck, pai da Bianca).

"A gente pintava juntas. Este ano a gente deu uma parada porque aumentou muito o preço dos materiais. Talvez ano que vem consiga guardar e juntar mais [dinheiro]. Eu gosto de fazer com ela. A gente joga em reuniões de família. O Newton [primogênito] já aprendeu e sabe jogar truco e pôquer e ela está aprendendo aos poucos. Eu acho que o jogo de cartas é um facilitador social, de interação. Mas quando chegar a hora de jogar fora ele terá facilidade de jogar certo, não roubar e ela está aprendendo também." (Léia, mãe de Bianca).

A dimensão da alteridade na família contempla os valores e modelos transmitidos pelos pais e a criança, mas permite, por outro lado, que a criança

desenvolva a própria percepção de si mesma e do mundo. Aprender a ética do “jogar com honestidade”, que “a mesada é fruto do trabalho”, ser respeitado pelos interesses diferenciados, pois “o negócio dele é outro”, e ensinar “a cozinhar” nos finais de semana é uma forma de estar junto e instruir. O investimento parental no “leva-e-traz”, acompanhando os atendimentos de seus filhos foi observado nos relatos dos pais de ambos os grupos, de variados níveis de interação. Infere-se que a divisão na composição dos dois grupos não modificou as repostas em relação aos momentos criados para ficarem juntos com seus filhos, que podem se transformar em potencial para a autorregulação.

Para o STAA, as relações alteras permitem fenômenos interacionais que promovem a abstração e o desenvolvimento, o que se faz pela plenificação da linguagem.

“Em casa ela me conta as coisas que acontecem na escola. Quando ela vem me contar as coisas eu me preparo para escutar o que ela tem pra dizer.” (Leila, mãe de Li).

O acesso ao “outro” começa pela acolhida. É criar o espaço para o diálogo do outro, de acolher o mundo do outro. Para Loos, Sant’Ana e Núñez Rodríguez (2010, p. 151), a alteridade “implica uma relação entre o eu e o outro através da proximidade”; é o que foi, por exemplo, relatado por Leila que diz “eu me preparo para escutar”, indicando sinal de afetividade na relação, por parte dela enquanto mãe.

No entanto, Leila sente dificuldade em manter esta qualidade positiva, com clima de confiança em deixar a filha ir para a catequese, próxima à rua de sua casa:

“Ela quer fazer algumas coisas sozinha e eu não deixo porque eu tenho medo. Pra ir pra catequese... é perto, tá vou deixar, porque é perto... Daí fico insegura de deixar ela sozinha. Não é que eu não confie, mas a gente não sabe o que as outras pessoas são capazes de fazer. É muito difícil.” (Leila, mãe da Li).

“Ela quer que os pais enxerguem o ponto de vista dela do mesmo jeito que ela vê o deles e os perdoa”. (D-ET)

No desenvolvimento humano não basta a figura de um “outro”, é reconhecida também a alteridade como uma necessidade de interação com

esse “outro”. É essencial a qualidade nas relações. Para ilustrar, segue a fala de José Luís (pai de Li):

“Às vezes a gente sai no sábado, vamos almoçar. Mas, assim, junto, junto...Na refeição sentamos na mesa juntos. Eu gostaria de ter mais tempo para ela. Na verdade, eu sempre tive um pouco de dificuldade de lidar com os filhos. Eu saí de casa cedo. Então meu pai era complicado. Eu não tive um relacionamento muito grande, familiar. Talvez isso tenha feito, eu não sei, uma pessoa não muito carinhosa, eu sinto falta disto, mas não consigo superar, devagarzinho eu estou indo”.

Conforme Loos, Sant’Ana e Núñez Rodríguez (2010, p. 151), “o eu não existe sem um outro. O eu só existe *com* o outro: uma disposição, conforme destacado por Buber, o ‘*a priori*’ da relação. E, ao mesmo tempo, o ‘*a priori*’ da identidade individual”. O indivíduo só pode saber quem ele é por meio da relação que estabelece com o(s) outro(s).

Destaca-se também que na interação familiar, os filhos são afetados pelos sentimentos, valores e crenças dos pais (SOLOW, 2001, CHAGAS, 2008) construídos por experiências negativas, como relata José Luís que “não teve um relacionamento muito grande, familiar”.

4.4.2 Grupo de discussão orientada – construção do brasão familiar

A seguinte atividade em grupo com os familiares dos alunos teve como objetivo coletar dados sobre identidade e como ocorrem as interações nas famílias diante das tarefas propostas para cada grupo familiar, a partir da confecção de um brasão da família (Apêndice 1).

Esta atividade foi realizada em um sábado, pela manhã, no espaço disponibilizado pelo CMAE do Pinheirinho (Anexo 4). Procurou-se observar alguns aspectos desta interação: linguagem corporal, tom de voz, bom ou mau humor, cuidados; e as práticas parentais usadas mais frequentemente (WEBER, 2007). Compareceram a esta atividade oito famílias, conforme mostra o Quadro 14:

QUADRO 14: FAMÍLIAS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Aluno(a)	Membros da família
Giovanna e Roberto Carlos	Mãe e Pai
Emanuel	Mãe e Pai
Aquiles	Mãe, Padrasto e Avó
Diego	Mãe
Bianca	Mãe e Pai
Leo	Mãe
Ariel	Mãe e Padrasto
Marcos	Mãe e irmão

Fonte: A Autora.

Com o molde do brasão, canetas hidrocor, gliter, giz de cera, lápis de cor, tesoura, cola e folhas de papel estampadas dupla face, iniciou-se a proposta de cada família desenhar, em um dos quadrantes do brasão, um animal que a representasse ou a identificasse como família. O Quadro 15 apresenta o animal escolhido pelas famílias:

QUADRO 15: ANIMAIS QUE REPRESENTAM AS FAMÍLIAS

Criança	Animal escolhido
Giovanna e Roberto Carlos	Cão
Emanuel	Guepardo
Aquiles	Coruja
Diego	Joaninha
Bianca	Raposa
Leo	Leão
Ariel	Gato
Marcos	Leão

Fonte: A Autora.

A família de **Giovanna e Roberto Carlos** foi participativa, todos juntos conversaram, expressaram suas opiniões; foi um momento descontraído para este grupo e com bom humor. Durante a atividade, Giovanna abraça e é abraçada ora pela mãe, ora pelo pai. Observou-se iniciativa de Giovanna quando ela se propôs a pegar e escolher uma folha estampada para a sua família. Ao serem indagados **“vamos desenhar um animal que simbolize**

sua família; qual seria e o porquê”, Giovanna inicialmente queria representar a família com o desenho de um ser humano, pois conforme ela, “o homem é um animal... racional”. Aceitou a sugestão do irmão e dos pais em desenharem um **cão**, cuja explicação foi que este animal representa a união, lealdade e aproxima as pessoas, assim como eles enxergam a família deles. A escolha deste animal indica um traço comum na família, que foi observado nas narrativas dos pais nas entrevistas: é uma família que gosta de receber amigos e familiares em sua casa e a união é o valor mútuo entre eles.

Os pais de **Emanuel** apoiaram o envolvimento do filho com a atividade proposta. Emanuel, muito empolgado, ansioso, queria rapidamente terminar e continuar as tarefas propostas e se mostrou muito disposto a construir o brasão. Teve ajuda da mãe, que separava os materiais que ele pedia e dava sugestões ao filho, que às vezes acatava (ou não), e o olhar atento do pai que acompanhava com sinais e gestos de aprovação. Para Emanuel, o animal que representa sua família é o **guepardo**, um animal agitado, assim como vê sua família, agitada. Mas a mãe não concordou com esta característica apontada por Emanuel. A criança pode ter percebido uma ansiedade, inquietude, um alvoroço interno, por exemplo, na preocupação que a mãe relatou, anteriormente na entrevista, sobre a dificuldade de não saber lidar com a superdotação e as altas expectativas parentais e sociais, e também pelo alvoroço que os pais fazem para manejar o comportamento dos filhos. Outra característica vista no guepardo é a velocidade, assim como a rapidez com que Emanuel, motivado, executava as tarefas do brasão.

Aquiles, motivado e colaborativo, fez as escolhas do material, executou as tarefas conversando, dividindo e acolhendo sugestões da mãe e do padrasto. Justificaram a ausência de Hércules devido às atividades finais na catequese. O animal que simboliza esta família é a **coruja**, que representa a sabedoria. De acordo com a mãe de Aquiles, a sabedoria agrega a família e transmite os valores aos mais novos. Com muito bom humor interagiu com seu padrasto, que participou ativamente da atividade.

Diego mostrou-se, durante toda a atividade, muito indisposto, permanecendo sentado e cabisbaixo. Sua mãe silenciosamente começou a fazer o brasão e chamou Diego para vir ajudar, mas não obteve resposta. Continuou sozinha, recebendo apoio da família de Aquiles que estava mais

próxima, que lhe repassava os materiais e conversava sobre os passos da atividade para ajudar e também diluir a tensão da mãe de Diego. No início do trabalho, para explicar às famílias que o desenho do animal poderia ser feito com traçados simples, sem preocupação com a perfeição, foram apresentados alguns desenhos simples como peixe, zebra, elefante, porco, tucano, joaninha etc. Em seguida, foi indagado “**vamos desenhar um animal que simboliza sua família; qual seria e o porquê**”, a mãe de Diego fez o desenho de uma **joaninha**, “porque ela é fofa”, disse. Pode ser que a apresentação inicial dos desenhos com traçados simples tivesse sido prejudicial, interferindo na escolha do animal. Mas a justificativa mostrou que a mãe estava alheia à proposta de identificar uma qualidade do animal que tivesse relação com sua família, assim como apresentou dificuldades, nas atividades anteriores, de identificar aspectos de coesão em sua família.

Bianca e seus pais trabalharam mutuamente, discutindo e chegando ao consenso nas decisões. Justificaram a ausência do irmão de Bianca por atividades extracurriculares. Durante a tarefa, o pai teve apoio do recurso da internet no celular para localizar imagens do animal escolhido, e a mãe ajudou Bianca nas artes finais do desenho. Escolheram a **raposa** para simbolizar a família, “porque a família é brava, em todos os sentidos”. Assim como este animal que enfrenta e afronta os perigos, esta família se vê como valente, corajosa, resoluto, não-submissa. Destaca-se que, na entrevista com os pais, o casal vê os resultados desta força e bravura da raposa quando os pais afirmam que “saímos do nada, com uma mão na frente e outra atrás; e hoje com casa, com as crianças” (Luck) e lutando para “sempre estar junto” (Léia).

Leo e sua mãe reconhecem em sua família a “força de lutar” e por isso escolheram o **leão**. Em relato na entrevista, a mãe endossa o orgulho que tem de sua família “por lutarem para estarem unidos”. Mãe e filho pareceram motivados e colaborativos durante a confecção do brasão. Foram os primeiros a chegarem ao CMAE.

Ariel, a mãe e o esposo da mãe escolheram o **gato**. Primeiro, porque eles têm dois gatos em casa e são considerados membros da família; segundo, porque “família é estar junto”, assim como os gatos que participam e “estão juntos de você”, relatou a mãe. Observou-se bom relacionamento entre os três

durante a atividade, desde a escolha do material ao trabalho final da representação do gato.

Marcos, seu irmão Milton e sua mãe escolheram o **leão**. Nas palavras de Marcos, “sabe por que a gente escolheu o leão? Por que a gente é guerreiro. A gente é forte!”. Para chegarem a este animal, os irmãos e a mãe conversaram entre si, observando-se a condução de Marcos: “cada um fala o que acha e depois vamos votar”. Com iniciativa, Milton escolheu a folha estampada da cor azul para o fundo do brasão, tendo aprovação da mãe e do irmão menor. Cada tarefa foi realizada com a contribuição de cada um dos irmãos, por exemplo, o desenho do leão foi feito por Marcos que gosta de desenhar e pintar, Milton dividiu os quadrantes do brasão, pois segundo a mãe, “ele é da lógica” e a arte-final coube à mãe.

Ainda em relação à identidade, propôs-se aos grupos o desafio de **desenhar uma logo** que representasse aspectos que identificam a família. As famílias de Diego, Leo e Ariel desenharam as iniciais do nome da família. Aqui observa-se a relação de pertencimento dos membros familiares a partir do nome que os identifica. As famílias de **Bianca, Giovanna e Roberto Carlos e Emanuel** usaram elementos da natureza, evidenciando a árvore na representação da *logo*. Para Emanuel, “árvore é vida, minha família é minha vida”. Ao desenhar um ninho num dos galhos da árvore, explicou que “o pássaro que está nascendo no ninho representa também a vida”. A família de **Aquiles** representou com um rubi vermelho a preciosidade da família para eles; e a família de Marcos representou, dentro de um grande coração, “um coração gigante que cabe tudo lá dentro”, explicou Marcos mostrando no interior do coração uma bola (representa o esporte que une a família), uma cruz (a fé) e as baquetas, “representam a música, o som do coração”.

Ao ser perguntado “**Como sua família resolve os conflitos e problemas**”, as respostas foram descritas conforme o Quadro 16:

QUADRO 16: ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E CONFLITOS

Família	Resolução de problemas e conflitos
Giovanna e Roberto Carlos	Estratégia do diálogo, solução e ação.
Emanuel	Conversa para chegarem a um acordo, às vezes brigam, mas depois fica tudo bem.
Aquiles	Conversa, vai para o quarto, retirada de benefícios e diversões.
Diego	Conversas, reunião para resolver.
Bianca	Discussão, distribuição de responsabilidades, caso não resolva, privilégios são retirados.
Leo	Conversam juntos, retirar diversões. Primeiro acalmar-se e resolver um problema de cada vez.
Ariel	Conversar, pensar, unir. Mãe e filho usam a frase “Tudo é culpa do Roberto (padrasto)”
Marcos	Escutar e debater o problema; castigo.

Fonte: A autora.

Observou-se que a primeira tomada de decisão diante de obstáculos, relatada pelos membros familiares, é o diálogo, a conversa. Para Weber (2007) “práticas parentais são as estratégias que os pais usam para disciplinar”. Deste modo, foram observadas neste grupo de pais estratégias que convergem em um estilo participativo ao desenvolvimento integral da criança.

Diante da questão sobre como a sua família resolve os conflitos e problemas, Aspesi (2007) também encontrou em seu estudo, que as famílias procuram predominantemente dialogar e conversar, fazendo uso de técnicas indutivas, ou seja, fazem uso do diálogo e da apresentação de regras, explicando a respeito das consequências físicas e emocionais do comportamento do filho para com as pessoas.

Outra estratégia utilizada, mas como segunda ou última opção, é a privação de privilégios. Técnicas coercitivas utilizadas pelos pais para disciplinar ou cuidar constituem o uso direto de força verbal ou física, incluindo também, de acordo com Aspesi (2007), a punição e privação de privilégios para forçar o filho a se comportar da maneira como os pais querem. Neste caso, não chega a se caracterizar como uma prática coercitiva, uma vez que é dada opção inicial de diálogo e explicação mútua.

A família de **Giovanna e Roberto Carlos** revela uma tríade na resolução de problemas: **diálogo, solução, ação**. A dinamicidade desta prática educativa favorece a construção da alteridade como suporte de resiliência. Ou seja, a interação familiar permite a construção de recursos internos com os quais os filhos resilientes vão lidar com situações de conflito. O modo como cada criança vai responder às diversas demandas e vivência de adversidades acontecerá em um “espiral interacional, pois o seu estilo comportamental e de temperamento também vai influir na maneira como os outros se comportarão em relação a ela.” (LOOS, SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2010).

Loos, Sant’Ana e Núñez-Rodríguez (2010) alertam para a incoerência que há quando a resiliência é vista pelo aspecto individual, desconsiderando-se a dinamicidade do processo. Para os autores, “trata-se de um devir, um processo coconstruído, no qual a alteridade desempenha um papel fundamental.” (p. 157).

Pela observação de aspectos da interação entre os familiares, tais como linguagem corporal, bom tom de voz, cuidados com o outro, observou-se que as famílias de Giovana e Roberto Carlos, Emanuel, Aquiles, Bianca, Leo, Ariel e Marcos foram assertivos, cuidadosos com os seus. A presença de indicadores de relações de qualidade foi fundamental no conjunto da obra.

Já Diego ficou isolado e distante de sua mãe, tanto no momento da atividade quanto no momento do intervalo do café. Percebeu-se também que a mãe não sabia como agir para manejar tal situação com Diego, deixando o filho à margem, sem lhe impor as regras e guardando para si o descontentamento. Weber (2007) sinalizaria estilo predominantemente permissivo por estes comportamentos observados nesta relação mãe e filho.

Como parâmetro de comparação, na EQIF Diego mostrou baixos escores em relação às subescalas Modelo Parental (8), Envolvimento (25), indicando também neste instrumento a baixa participação da mãe na vida de Diego. De acordo com a escala, o Envolvimento refere-se à participação dos pais e se os mesmos “dão apoio, são sensíveis às reações dos filhos” (WEBER; SALVADOR; BRANDERBURG, 2009, p.59), enquanto o Modelo Parental verifica se os pais são exemplos positivos para os seus filhos. Da mesma forma, a interação de ambos apresenta elevada pontuação em Comunicação Negativa (16), indicando maneiras inadequadas de expressão e

de conteúdo nas falas da mãe. Também na Escala de Resiliência, em relação aos atributos para a Capacidade de Relacionamento (35) sua pontuação foi baixa.

Pode-se considerar que tais elementos funcionam como indicadores de que não é a alta capacidade cognitiva que desencadeia os problemas afetivo-emocionais, mas é a incapacidade do entorno – dentre os quais, o familiar – de responder adequadamente às demandas do indivíduo com AH/S que se configura como risco para o desenvolvimento de problemas emocionais, conforme também demonstrou o estudo de Paludo (2013a).

4.4.3 Sessão de Desenho-Estória

Esta atividade teve como objetivo coletar dados sobre a percepção que as crianças têm sobre sua família (identidade da família superdotada) a partir da sessão de desenho-história. Consiste em uma adaptação do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema (D-ET), desenvolvido por Trinca (1997 *apud* BARBOSA, 2009), e que vem sendo muito utilizada como instrumento de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

Barbosa (2009) destaca o importante papel do desenho como um gesto espontâneo, permitindo que a criança e o adolescente possam expressar aspectos de seu *self*. A autora descreve que, a partir do desenho, Trinca acrescentou a verbalização que possibilita a elaboração simbólica por meio do enredo de histórias narradas e culmina por desenvolver um método denominado Desenhos-Estórias.

Quando uma criança ou adolescente desenha, é sempre o seu próprio retrato que o faz, na interpretação da psicanalista Françoise Dolto:

Não desenhamos; nos desenhamos e nos vemos eletivamente um uma das partes do desenho. Quando eu procurava a identidade na imagem representada, sempre perguntava à criança: “Onde você está no desenho? Onde você estaria se estivesse no desenho?” a partir do momento em que a criança se situa em um lugar, ela interage com um outro. É isso fazer um desenho falar, e não comentar seu conteúdo, como vimos em um recente programa de televisão, em que supostos terapeutas dissecavam um desenho de criança tentando adivinhar e fazer discursos explicativos. Não, um desenho não se conta, é a própria criança que se conta através do desenho. (DOLTO; NASIO, 2008, p.11).

Já para Levin (2001), quando se faz uma ficção, isto é, quando desenha ou brinca com desenhos ou interpretações cênicas, a criança desenha-se ou brinca consigo mesma nessa produção. Assim sendo, ela “se desdobra no papel mediante o desenho, ou na cena por meio de seu corpo em movimento” (*ibidem*, p. 23).

4.4.3.1 Descrição da atividade

Foram feitas sessões individuais com os alunos em horários agendados com os pais, geralmente antes de iniciarem as atividades da sala de recursos ou das aulas de robótica. Primeiramente foi entregue uma folha em branco e solicitado que desenhassem algo sobre sua família. Estavam disponíveis na mesa: lápis preto, borracha, canetas coloridas. Após o desenho, foi pedido aos alunos para contarem uma história sobre o desenho, finalizando com o título.

A sequência das apresentações será iniciada pelas crianças que compõem o grupo das Interações Qualitativamente Positivas: Giovanna, Marcos, Bianca, Cirilo e Guilherme. Este grupo indicou que em suas famílias há predominância de diálogo, boa percepção da atmosfera conjugal. No grupo das Interações Qualitativamente Inconsistentes ou Precárias estão: Alexandre, Diego, Ariel, Emanuel, Leo, Li, Mateus; os irmãos Aquiles e Hércules, Roberto Carlos (irmão de Giovanna).

Conforme o Quadro 17, Giovanna intitulou sua estória e desenho como “Como ser uma família feliz”:

QUADRO 17: COMO SER UMA FAMÍLIA FELIZ



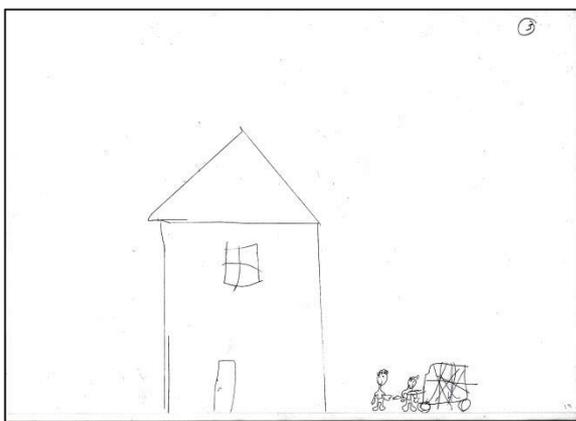
Fonte: Arquivo da autora.

Giovanna (10 anos) explicou que “casa significa acolhimento”. E, apontando para cada um dos quadrantes da casa, explicou o que havia escrito em seu texto: “uma família escuta os problemas. Felicidade de estar com a família. O amor. A união. Todas as famílias têm problemas, mas depende de como a família lida com isso. Para resolver o problema é preciso união. Os sentimentos. Pode ter momentos ruins e alegres. Quando estamos perdidos a família estará sempre de braços abertos. A família é cercada de amor. Este é o meu pensamento de família e a minha é assim”.

Giovanna configura sua família como feliz (identidade); e mostra os recursos necessários como união, sentimentos, amor, contidos no interior da família (*self*), e que ela pode acessar quantas vezes for necessário. Reconhece que “todas as famílias têm problemas” e a resolução destes problemas “depende de como a família lida com isso” (resiliência); tudo modulado pela alteridade, no acolhimento do outro.

O Quadro 18 trata sobre a estória narrada por Marcos, intitulada “Bairro Alagado”:

QUADRO 18: BAIRRO ALAGADO



Fonte: Arquivo da autora.

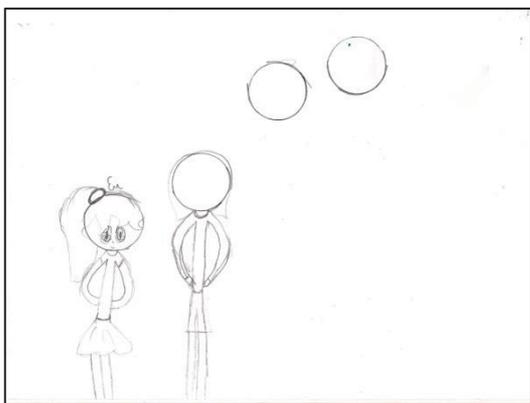
Marcos (8 anos) relata sobre uma ocasião em que estava chovendo muito forte e alagou o bairro onde mora. Narrou a seguinte estória: “eu e meu pai tivemos que cortar borrachas para colocar nos vidros para não alagar. As portas de casa são de vidro. Levou duas horas para acabar a chuva. Quando acabou, o meu bairro teve casas que não conseguiram aguentar e alagou tudo. Perderam os móveis. As famílias vieram pedir ajuda e eu doe

brinquedos. A gente também deu cobertor e roupas. Senti dó, imaginei que se acontecesse comigo também ficaria daquele jeito”.

Marcos é altamente afetivo, com forte empatia, características estas que demonstram a alteridade (dimensão moduladora da Célula Psíquica) nas interações com o “outro”, na comunicação e preocupação às necessidades do “outro”, aflora sua consciência moral diante do ocorrido. Sobre isso, a supersensibilidade emocional, uma das áreas descritas pela Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, é apresentada pelo modo como são vivenciados os relacionamentos, podendo ser expressa por meio de vínculos profundos com pessoas, coisas ou lugares, ou por meio da relação honesta consigo mesmo. Dentre os exemplos estão os sentimentos de compaixão e responsividade (PIECHOWSKI, 2013; GALLAGHER, 2013; FORTES-LUSTOSA, 2004), características presentes em Marcos e que foram internalizadas e acessadas (dimensão recursiva da Célula Psíquica) por ele neste episódio do alagamento.

A seguir, o Quadro 19 trata sobre a estória de Bianca com o título “Foto de Natal”:

QUADRO 19: FOTO DE NATAL



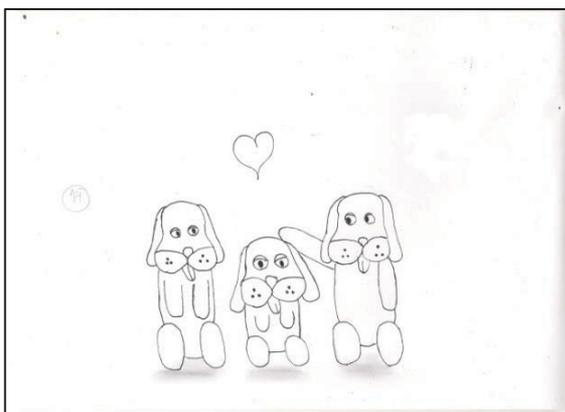
Fonte: Arquivo da autora.

O desenho de Bianca (11 anos) ficou inacabado por estarem as crianças envolvidas com a apresentação de trabalhos do Seminário organizado pela CANE e ela se viu desmotivada a terminar o desenho. Relatou que seu desenho se tratava de uma ideia inicial que seu pai tivera de reunir a família para uma foto. A foto era para o Natal, um costume que o pai tinha e “obrigava todos, eu e meu irmão, a tirar fotos mesmo a contragosto. Eu odeio tirar fotos”.

Algumas crianças e adolescentes passam por esta fase do “eu odeio tirar fotos”, percebendo-se que a importância da imagem de família (identidade) a ser retratada pelo pai tem importância diferenciada dos interesses e gostos de Bianca, além da dificuldade de comunicação e escuta do outro nesta interação.

Na sequência, Cirilo conta a estória com o título “A Grande Torta”, conforme o Quadro 20:

QUADRO 20: A GRANDE TORTA



Fonte: Arquivo da autora.

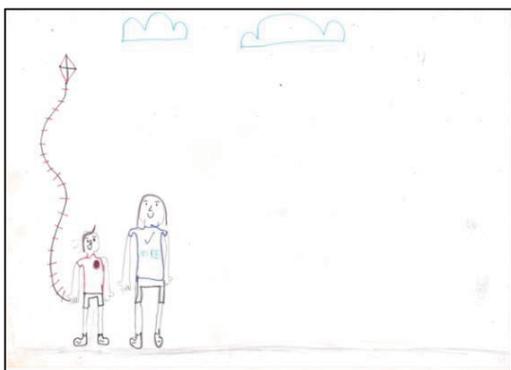
Cirilo (10 anos) narra a história de três cachorros muito amigos. “Um cuidava do outro. O menor se chamava Rex, ele era muito cuidadoso e sapeca. Um dia, Rex foi até o jardim de seu dono e avistou uma árvore que tinha maçãs. Como gostava muito de torta de maçã, resolveu pular e escalar a árvore. Pulou em cima de um galho, começou a chacoalhar e derrubou algumas maçãs. Saiu da árvore, agarrou as frutas e levou para casa. Logo depois, levou para sua mãe que ficou feliz e fez uma torta para a família inteira”.

Cirilo parece identificar-se com os atributos “sapeca” e cuidadoso (dimensão configurativa da Célula Psíquica), e acessou a dimensão criativa para resolver um desafio, ou seja, “pulou, chacoalhou e derrubou as maçãs” e a história termina com a participação da mãe agindo em conjunto para ajudá-lo a atingir seu objetivo inicial; ela se constitui como o seu apoio (dimensão moduladora da Célula Psíquica).

O Quadro 21, apresentado a seguir, representa a estória de Guilherme (9 anos) intitulada “A Pipa Fugitiva”, na qual conta que ele e sua mãe estavam

no parque, empinando pipa. Naquele dia da pipa, seu pai ficou em casa com sua irmã. “De repente, a pipa voou em direção ao rio. Eu, como sou teimoso, fui atrás da pipa. Entrei na água, nadei, nadei, mas não consegui resgatar a minha pipa. Final da história: fiquei molhado e sem pipa. Mas meu pai comprou outra”.

QUADRO 21: A PIPA FUGITIVA

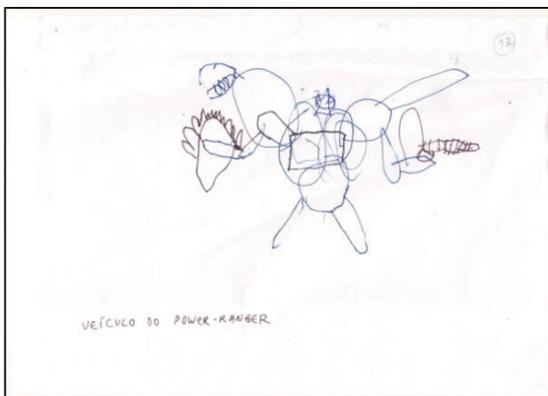


Fonte: Arquivo da autora.

Quando Guilherme refere-se a si mesmo, como “teimoso” (identidade) indica que, mesmo com uma intervenção anterior da mãe, ele resolveu ir “resgatar a pipa” usando as suas habilidades que reconhece em si mesmo (*self*). Ele mostrou iniciativa, resistência à frustração e, também, que ainda precisa de ajuda para resolver seus problemas, no caso, a ajuda do pai comprando-lhe outra pipa.

Conforme o Quadro 22, Alexandre conta sua estória intitulada “História Antiga”:

QUADRO 22: HISTÓRIA ANTIGA



Fonte: Arquivo da autora.

Alexandre (8 anos) conta que “há muito tempo atrás havia um cara que queria as gemas. O ancião, um alien, deu coisas para os dinossauros. Encontrou uma gema azul, vermelha, verde e preta. Além disso, ele encantou-se e ficou imortal para sempre”.

Perguntei: e o Ancião tinha família?

“O ancião não tinha família. Acho que até foi destruída por causa de quem tentou destruir, alguém que estava raivoso com ele porque levou as gemas”.

E os dinossauros tinham família?

“Os dinossauros tinham família. Os pterodáctilos voaram com os filhos e os braquiossauros comiam junto com os pais e as mães”.

Alexandre apresenta notável noção de causa-efeito, um sentido importante no movimento entre os níveis de abstração dos indivíduos nomeado pelo STAA como *trânsito interníveis* ou *fluidez internível*, tornando possível que, mesmo que a pessoa alcance um alto nível de desenvolvimento do pensamento, ainda conseguirá estar em conexão com a realidade concreta (KLOEPPEL, 2014, p. 60). Isso pode ser exemplificado quando Alexandre relata o motivo pelo qual o personagem não tinha família: “acho que até foi destruída por causa de quem tentou destruir, alguém que estava raivoso com ele porque levou as gemas”.

Observou-se também que parecem existir elementos de supersensibilidade imaginativa, tratada por Dabrowski, que se expressa pela vivacidade de impressões e imagens, uso de metáforas incomuns, riqueza de associações, visualizações aguçadas e fortes (reais e imaginárias), sugestivas de elementos de um mundo de fantasia ou dramatizado como forma de sair do tédio (PIECHOWSKI, 2013).

A identidade de família superdotada para Alexandre se configura por meio do “voar junto” e “fazer as refeições juntos”, o que sugere a importância do contato próximo entre as pessoas para ele..

A seguir, Diego, na folha de papel escreveu apenas o sobrenome de sua família no canto inferior à esquerda. Sua produção não foi aqui apresentada por questões éticas de identificação. Em relação ao nome que escreveu, disse que lembra a sua família.

Quem faz parte de sua família?

“Minha mãe, meu irmão”.

Como você vê sua mãe e seu irmão?

“Minha mãe, uma boa mulher; meu irmão, um bom rapaz”.

Seu irmão mora junto?

“Eu moro com minha mãe e minha vó”

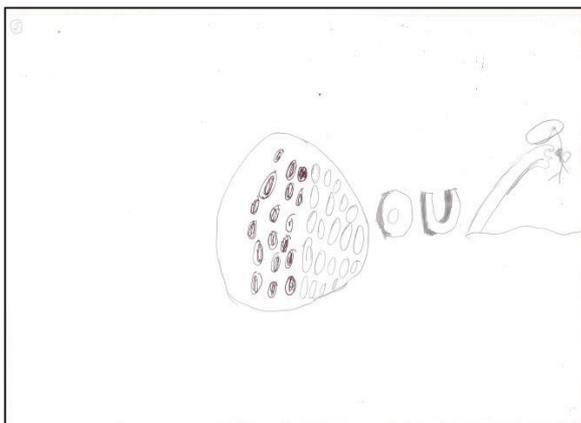
O que você diria delas?

“Grandes mulheres”.

Pode-se perceber que há uma admiração por sua mãe e sua avó que contribuem para seu sistema de valores e crenças pessoais e de mundo (*self*); ou talvez sinta-se sufocado por duas “grandes mulheres”, sem espaço para desenvolver o seu *self*.

O Quadro 23 trata sobre o desenho-estória de Ariel, que a intitulou como “Os Meus Gostos de Família”:

QUADRO 23: OS MEUS GOSTOS DE FAMÍLIA



Fonte: Arquivo da autora.

Ariel (10 anos) desenhou arroz e feijão, e alguém surfando. Explicou: “arroz e feijão é como uma família. Alguns gostam e outros não. Isto é, às vezes as famílias são ruins. Quando acontece uma briga e todos ficam de mal humor. Também pode ser amada”.

E você, Ariel, gosta de arroz e feijão?

“No meu caso, gosto de arroz e feijão”.

E o surfe, Ariel?

“O surfe. A família está tranquila, mas quando acontece alguma coisa ruim como a briga, ela se desestabiliza como o surfista que pega a onda e cai. Para não cair é preciso tomar cuidado com as ondas fortes e no caso da família, evitar as brigas, não mexendo em

coisa que não deve ou irritar as pessoas da família”. Título: Os meus gostos de família.

Na estória de Ariel, ao comparar a família com arroz e feijão e o surfista (identidade da família), demonstra que surgem situações de conflito que o incomodam e com as quais precisa ser cauteloso, evitando brigas e respeitando o espaço do outro. Ariel procura não se desestabilizar, pois isto faria, possivelmente, com que tivesse que refazer sua opinião sobre a família.

Conforme o Quadro 24, Emanuel representa o desenho de sua família narrando a estória “O Inesperado”:

QUADRO 24: O INESPERADO



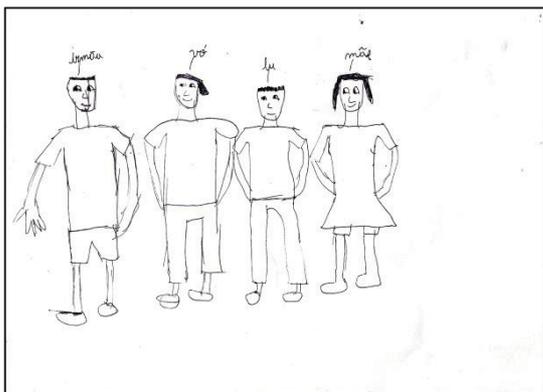
Fonte: Arquivo da autora.

Emanuel (8 anos) disse que “numa casa moravam um pai chamado José, uma mãe chamada Maria e um menino chamado Emanuel. Certo dia aconteceu algo inesperado: apareceu um gato. A família teve que procurar o dono do gato. O gato estava fazendo muita bagunça, principalmente no banheiro. Depois de algumas horas o gato acabou voltando sozinho para casa dele. Esta história é meio antiga e o irmão do menino ainda não havia nascido. Na verdade, acredito que o gato foi ensinado a fazer necessidades no banheiro, não foi bem no vaso sanitário, mas...Fim”.

Emanuel narra uma estória do gato que mobilizou a família e faz uso do humor na narrativa. A criatividade envolvida no humor contribui para o desenvolvimento do processo da resiliência, assim discutido por Viktor Frankl (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008), sendo potencialmente percebida nesta narrativa feita por ele.

O Quadro 25 é sobre o desenho-estória de Léo.

QUADRO 25: MORREU OU NÃO MORREU?



Fonte: Arquivo da autora.

Leo narra uma estória familiar e sua participação, ouvindo. Todas as informações que são coletadas do outro, pelos sentidos e sentimentos, constroem as crenças que o indivíduo tem sobre si mesmo e sobre o mundo, constituindo-se como fatores de proteção para a resolução de desafios.

Li narra a estória de sua família no desenho intitulado “Uma Menina Incomum”, conforme o Quadro 26:

QUADRO 26: UMA MENINA INCOMUM



Fonte: Arquivo da autora.

Li (12 anos) conta que “Tinha uma menina chamada Joana. Ela era uma garota que gostava de cores escuras e capuz. Mesmo gostando de coisas sombrias como filmes de terror, ela tinha muitos amigos, de várias etnias, culturas etc. Joana tinha uma mãe que tinha personalidade forte. Ela não

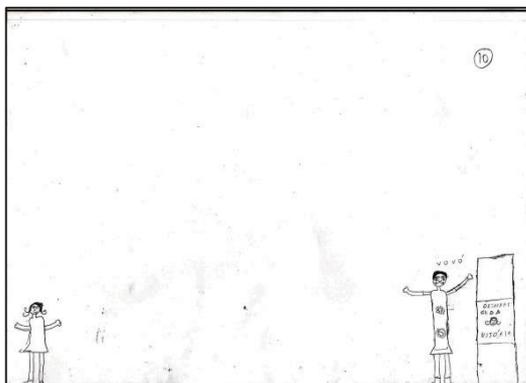
gostava e não aprovava que Joana usasse capuz e coisas escuras. O pai tinha muito preconceito com coisas de adolescentes como emo, gótico, cabelo colorido, tatuagem. Isto influenciava na vida da menina, com a pressão que faziam nela para ela mudar seu jeito de ser. A menina descobriu que tinha um dom especial e levaram a um psicólogo. Este profissional explicou para a menina e conseguiu convencê-la a usar menos capuz e não usar tanta cor escura. Mas ela continua com este interesse. Sente-se pressionada ainda. Com a ajuda do psicólogo, os pais diminuíram a pressão. Eles não gostam do fato dela ter estes gostos, chamam-na de rebelde. Um dia quer convencer os pais que isto não faz mal a ela. Ela quer que os pais enxerguem o ponto de vista dela do mesmo jeito que ela vê o deles e os perdoa”.

Li, aos olhos dos pais, é considerada rebelde pelos gostos e interesses diferentes (identidade). Contudo, desenvolveu a empatia (*self*), compreendendo e perdoadando as atitudes e o posicionamento dos pais. Assim como deseja que os mesmos diminuam a pressão com ela, o que já ocorreu em parte, com apoio do psicólogo (alteridade).

Neste contexto vale ressaltar o aspecto intergeracional nas relações familiares, em específico, na relação pais-filhos adolescentes (SCABINI, RANIERI, 2011, p. 184), ao enfatizarem que cabe aos pais aceitarem o desafio de assumirem uma “atitude de proteção flexível, continuando a cuidar deles de forma responsável, garantindo um equilíbrio entre a cota de suporte, reconhecimento, afeto, mas também de regras e de valores.”.

A seguir, conforme o Quadro 27, “A Fuga da Vic”, é o desenho-estória de Mateus:

QUADRO 27: A FUGA DA VIC



Fonte: Arquivo da autora.

Mateus (10 anos) relata que sua “irmã desapareceu no dia 05/09/2016. Ela chegou em casa com um carro que a amiga da avó viu e falou para a avó que perguntou de quem era o carro para a neta, a minha irmã. Ela não quis falar para a avó e brigaram. No dia seguinte, minha irmã desapareceu. Mais ou menos três dias depois, a minha mãe fez B.O. na delegacia. Este fato não aconteceu pela primeira vez. A mãe fez cartazes para colocar na rua, eu ajudei. Falaram que tinham visto ela no centro. Minha mãe e eu procuramos, mas não encontramos. Outro dia a minha mãe ligou para a delegacia pedindo informações dela, o policial pesquisou e disse que não havia crime, este já era o quinto B. O. e até hoje a busca continua. É um mistério”.

Mateus narra sua preocupação com o que se passa com sua mãe diante de um episódio que acontece, segundo ele, pela quinta vez: o desaparecimento de sua irmã [por parte materna]. Conforme sua mãe, “ele é atencioso, preocupado com o próximo”. A mãe não narra a situação que ocorreu, mas afirma que Mateus é “muito maduro em relação à nossa família”. A mãe percebe que seu filho está num nível de maturidade emocional superior em seu contexto familiar. Narra que ela “não conseguia parar de chorar” quando, ouviu do Mateus: “Calma mãe. Mãe, não adianta, se a Vic não aprender pelo amor ela vai aprender pela dor”. A super-sensibilidade emocional de Mateus, um dos construtos da Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, foi observada por sua elevada preocupação com os outros (PIECHOWSKI, 2013; GALLAGHER, 2013; FORTES-LUSTOSA, 2004).

Aquiles representa a estória de sua família fazendo o desenho de seu padrasto, conforme o Quadro 28:

QUADRO 28: O ACIDENTE



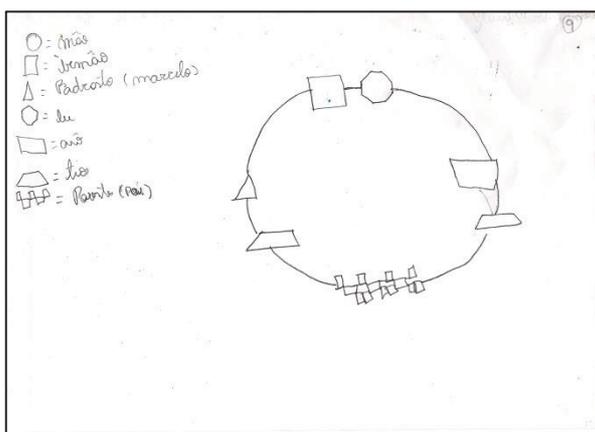
Fonte: Arquivo da autora.

Aquiles (8anos) relata que estavam saindo da casa da avó e um carro bateu no carro da família. “Nosso tio que estava no carro de trás, parou o carro. Ele é da SETRAN e resolveu o problema junto com minha mãe e o Noel, meu padrasto. Depois de um tempo, o cara que bateu arrumou o nosso carro e está tudo certo agora. O Noel é muito legal porque na maioria das vezes ele faz combinados e cumpre com estes combinados. Um combinado é toda noite que assistimos um filme e não dá tempo para terminar, ele deixa para terminarmos de assistir na manhã seguinte bem cedo. Quem não acordar, perdeu o filme”.

O impacto do acidente foi resolvido pelos familiares. A partir da narrativa do acidente, Aquiles apresenta a figura afetiva do padrasto e o uso de estratégias que refletem comportamentos do estilo participativo (WEBER, 2007) quando diz que “ele faz combinados e cumpre com estes combinados”. A fala do “outro” significativo que ajuda na regulação do comportamento de Aquiles, direciona-se para a constituição do indivíduo afetando o modo como este se identifica, caracterizado pelas dimensões moduladora, recursiva e configurativa da Célula Psíquica (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d). É por meio da alteridade que o padrasto de Aquiles se torna o “outro” significativo, pela relação de sentido há entre ambos.

O Quadro 29 mostra o desenho de Hércules, irmão de Aquiles, que intitulou sua produção como “A História da Minha Água-Vida”:

QUADRO 29: A HISTÓRIA DA MINHA ÁGUA-VIDA



Fonte: Arquivo da autora.

Hércules (14 anos), narra que “tudo começou comigo, meu irmão e minha mãe. A gente ficou um tempo só convivendo entre nós, até que a minha mãe conheceu o Noel. Depois disto conhecemos a família inteira dele e a única

pessoa que gosto da família dele é a avó. Também apresentamos o Noel para a minha avó e meus tios que gostaram dele. O meu pai já falecido tem a família dele que a gente não se relaciona mais. Certo dia fomos para a praia. Foi quando eu conheci a filha dele, minha irmã. Ela é bem legal, mas tem certos problemas com comida, pois não tempera direito. Já minha mãe, que cozinha bem, foi a comandante da cozinha. Fomos para a praia e estávamos na água quando todos foram atacados por água-viva. Quanta dor! Fomos para casa passar vinagre e dois dias depois voltamos. Fui para o colégio exibindo as marcas da água-viva”. Quando Hércules apresentou o título de sua história “A história da minha água-vida”, olhou para si mesmo e achou divertida a troca dos termos “água-viva” para “água-vida”.

Hércules relata sua receptividade em relação ao padrasto Noel, demonstrando boa qualidade das relações (alteridade). Féres-Carneiro e Magalhães (2011) consideram que a competência das famílias independe do fato de estarem casadas, separadas ou recasadas, mas da qualidade de sua funcionalidade complexa que exige flexibilidade e originalidade nas interações.

A seguir, o Quadro 30 mostra o desenho de Roberto Carlos e sua estória intitulada “Mundo Assombrado pelos Demônios”:

QUADRO 30: MUNDO ASSOMBRADO PELOS DEMÔNIOS



Fonte: Arquivo da autora.

Roberto Carlos (14 anos) narra que a “casa é uma boa representação de família. É lar. É família. Minha família é divertida, descontraída, inteligente. O pai desta família gostava de suco de laranja, todo dia enquanto tomava seu suco, na janela, observava o céu à noite, pois trabalhava de dia. Certa noite, ele viu algo diferente no céu e chamou toda a família. Todos ficaram alarmados com a grande faixa azul que aparecera no céu. Todos ficaram assustados.

Porém, encantados pela beleza. Quando acordaram souberam que era um meteoro que tinha entrado em contato com o calor solar, liberou água e a luz refletiu fazendo aquela faixa. O título é “Mundo assombrado pelos demônios”. Este é um livro que fala sobre o medo e as crenças populares, de Carl Sagan”.

Roberto Carlos qualifica sua família como “divertida, descontraída, inteligente”, o que revela o ambiente animado, sem formalidades e inteligente em que vive. Tais características foram relatadas também por sua mãe: “a casa está sempre cheia, todos gostam de vir”, e por seu pai que tem orgulho “do convívio e da forma que a gente vive”. Corroboram estes atributos o significado atribuído à casa por sua irmã: “acolhimento”.

4.5 IDENTIDADE, *SELF*, RESILIÊNCIA E ALTERIDADE DA *FAMÍLIA SUPERDOTADA*

Conforme o Quadro 31, os dados obtidos pelos instrumentos quantitativos e qualitativos mostraram que as crianças com interações familiares inconsistentes ou precárias, comumente associados ao assincronismo, apresentam indicadores de baixa qualidade de interação familiar ou de pouca alteridade.

QUADRO 31: SÍNTESE DOS RESULTADOS

Interações Qualitativa-mente Positivas	EQIF: comunicação positiva BEP: auto-aceitação ERCA: alto controle, alta capacidade de relacionamento, baixa reatividade emocional.	D-E: Envolvimento e apoio.
Giovanna	Comunicação positiva com os pais (EQIF); altas relações positivas com outros, tem autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e um dos pais baixos resultados de reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	“Casa significa acolhimento”. “Todas as famílias têm problemas, mas depende de como a família lida com isso”. “A família é cercada de amor”.
Marcos	Comunicação positiva com os pais (EQIF); autoaceitação, domínio do ambiente (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Enfrentamento de dificuldades com a participação do pai, sensibilidade às necessidades e problemas do outro.
Bianca	Comunicação negativa com os pais, reciprocidade entre pais e filha na percepção de que há algo negativo, falhas no diálogo, comunicação positiva com a mãe (EQIF); demonstra bem-estar psicológico, sente-se bem em todas as dimensões indicadoras de bem-estar (BEP); pontuação média na escala de resiliência: baixo controle, média capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Dificuldade no diálogo positivo, falha na comunicação entre pai e filha.
Guilherme	Comunicação positiva com os pais. Clima conjugal negativo (EQIF); boas relações positivas com outros, autonomia e autoaceitação (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento, e um dos pais baixos resultados de reatividade	Participação da mãe na estória em um momento de lazer com o filho. Mostra sua identidade, a teimosia, e a crença em suas habilidades para resolução do problema.

	emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	
Cirilo	Comunicação positiva com os pais; a mãe percebe clima conjugal negativo (EQIF); atitude positiva em relação a si mesmo (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Narra a história de três “cachorros muito amigos” e características do cão mais novo: sapeca e cuidadoso. Contou com a participação da mãe como apoio.
Interações Qualitativamente inconsistentes	EQIF: comunicação negativa, clima conjugal negativo, punição (percebida pelos filhos) BEP: auto aceitação ERCA: médio controle, alta capacidade de relacionamento, baixa reatividade emocional.	D-E: Conflitos na família; estar/ficar junto.
Mateus	Punição física, percebida pelo filho, falha no diálogo, comunicação (EQIF); atitude positiva em relação a si mesmo (autoaceitação), relacionamentos pouco afetivos, considera difícil ser acolhedor, mostra frustração em relação aos relacionamentos interpessoais (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Maior maturidade emocional em relação à família. Relata um problema que aflige sua mãe. Preocupação com o outro.
Diego	Baixa comunicação positiva com a mãe, mas não é percebida pela mãe (EQIF); apresenta autoaceitação, domínio do ambiente e crescimento pessoal, mas com dificuldades e falhas em suas relações positivas com outros e na autonomia, indica possuir poucos propósitos na vida (BEP); na escala de resiliência: baixo controle, baixa capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Relata apenas uma qualidade para sua mãe e sua avó (grandes mulheres) que contribuem para seu sistema de valores e crenças pessoais e de mundo (<i>seif</i>).

Ariel	Clima conjugal negativo percebido pelo filho, comunicação negativa (EQIF); apresenta relações positivas com outros e auto aceitação, mas com indicadores de baixo propósito na vida, na autonomia e no crescimento pessoal (BEP); na escala de resiliência: pontuação média, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Na estória de Ariel, ao comparar a família com arroz e feijão e o surfista (identidade da família), demonstra que surgem situações de conflito que o incomoda e precisa ser cauteloso, evitando as brigas e respeitar o espaço do outro.
Leo	Clima conjugal negativo percebida pelo filho, comunicação negativa (EQIF); apresenta bem-estar psicológico (BEP); na escala de resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Leo narra uma estória familiar e sua participação, ouvindo. Todas as informações que são coletadas do outro, pelos sentidos e sentimentos, constroem as crenças que o indivíduo tem sobre si mesmo e sobre o mundo, constituindo-se como fatores de proteção para a resolução de desafios
Emanuel	Punição, percebida pelo filho (EQIF); relacionamentos afetuosos e acolhedores com outras pessoas e preocupação com o bem-estar dos outros (relações positivas com outros), dificuldades na autoaceitação, na autonomia, no domínio do ambiente e no propósito da vida (BEP); pontuação média na escala de resiliência: controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Emanuel narra uma estória do gato que mobilizou a família e faz uso do humor na narrativa.
Alexandre	Clima conjugal negativo (EQIF); baixa autonomia, nas demais dimensões apresenta bem-estar (BEP); na escala de resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	A identidade de família se configura por meio do “voar junto” e “fazer as refeições juntos”.
Li	Comunicação negativa com os pais, percebida pela filha (EQIF); apresenta autoaceitação e caminhando para autonomia, dificuldades	Com apoio do psicólogo, Li compreende as atitudes e ideias dos pais, e estes, por sua

	em domínio do ambiente e percepção do crescimento pessoal (BEP); pontuação média na escala de resiliência: controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	vez, diminuíram as pressões que faziam pelas diferenças e gosto eclético da filha.
Irmãos		
Roberto Carlos	Os pais sentem alguma falha no diálogo (EQIF); apresenta auto aceitação, autonomia, algo no crescimento pessoal que percebe que está parado ou entediante (ERCA); pontuação média na escala de resiliência, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Família, a sua casa, o seu lar, é divertido, descontraído, inteligente, revela o ambiente animado, sem formalidades e com inteligência, características relatadas também por sua mãe “a casa está sempre cheia, todos gostam de vir”, de seu pai que tem orgulho “do convívio e da forma que a gente vive” e do significado atribuído à casa, para sua irmã, “acolhimento”.
Aquiles	Comunicação positiva com os pais (EQIF); apresenta bem-estar positivo (BEP); na resiliência: alto controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Figura afetiva do padrasto e uso de estratégias que refletem comportamentos do estilo participativo. É por meio da alteridade que o padrasto de Aquiles se torna o “outro” significativo, pela relação de sentido há entre ambos.
Hércules	Comunicação positiva com os pais (EQIF); alguma dificuldade no domínio do ambiente e percepção do crescimento pessoal (BEP); pontuação média na escala de resiliência: controle, alta capacidade de relacionamento e baixa reatividade emocional (intensidade na sensibilidade que permite lidar com situações limites, alta capacidade de se recuperar, alto grau de equilíbrio emocional) (ERCA).	Hércules relata sua receptividade em relação ao padrasto Noel, demonstrando boa qualidade das relações (alteridade).

Fonte: A Autora.

Procurou-se também demonstrar que há uma relação entre as famílias com interações positivas ou inconsistentes com níveis altos ou baixos nas dimensões da Célula Psíquica (configurativa, recursiva e resiliência ampliada) moduladas pela alteridade.

Nas famílias com interações qualitativamente positivas constatou-se que o modo como seus membros se identificam se inter-relaciona de forma positiva. Toma-se, como exemplo, a família da Giovanna e Roberto Carlos, escolhida inicialmente para este grupo por conter indicadores de comunicação positiva e clima conjugal positivo (EQIF), conforme representado no Gráfico 15:

Gráfico 15: Representação da família com interações qualitativamente positivas



Fonte: A autora.

Quanto ao foco da **identidade da família superdotada**, Giovana (10 anos) sente-se respeitada e valorizada em sua família; para ela “casa significa acolhimento”, para seu irmão Roberto Carlos (14 anos), sua família é divertida, descontraída, inteligente, revelando-se um ambiente animado, sem formalidades e com pessoas inteligentes. Tais características relatadas também por sua mãe: “a casa está sempre cheia, todos gostam de vir”, como

ainda por seu pai, que tem orgulho “do convívio e da forma como vivem”. Configura-se uma identidade positiva dos laços familiares e uma relação harmoniosa com os irmãos por parte do pai, residentes em outra cidade, porém semelhantes em muitas características apontadas para Giovanna e Roberto Carlos: perfil acadêmico de uma, perfil produtivo-criativo do outro, mas semelhantes pela facilidade na aprendizagem, empenho, comprometimento nas tarefas e propósito na vida dos irmãos (dimensão configurativa e recursiva da Célula Psíquica). O construto do processo da resiliência é observado na fala do pai de Giovanna e Roberto Carlos, quando se refere à família como o “sentido da vida”. Para Frankl (2011, p. 135), uma das formas para descobrir o sentido da vida é pela “atitude que tomamos em relação ao sofrimento”, ou seja, no enfrentamento de uma adversidade, pela resiliência.

Constata-se, pelo arcabouço teórico do sentido da linguagem e do desenvolvimento humano pelo STAA que o pai da Giovanna e de Roberto Carlos, ao apresentar a identidade de sua família como “Sentido da Vida” (dimensão configurativa) – e ao fazê-lo acionou automaticamente seu *self* (dimensão recursiva) – verificou no seu “depósito de crenças autorreferenciais” que a sua família é todo o espectro de sentido potencial de sua vida (sistema de crenças: valores e modelos), buscando trocas com o “outro” e com o mundo mais amplo (relação de alteridade).

De acordo com o STAA a dimensão triárquica da célula psíquica funciona simultaneamente, mesmo quando o foco é deslocado para outros aspectos. Por exemplo, o *self*, mantém a interrelação com a identidade e resiliência ampliada, a partir das dimensões recursiva, configurativa e criativa respectivamente.

Assim sendo, passa-se a seguir para o foco da **resiliência** na *família superdotada*. Neste grupo, relata-se ausência de punição física (a partir da EQIF), autoaceitação dos filhos (a partir da EBEP), valores e modelos parentais (a partir da Entrevista com os pais), atributos pessoais do processo de resiliência (alto controle, alta capacidade de relacionamento, baixa reatividade emocional a partir da ERCA). Neste último instrumento, a pontuação alta de ambos os grupos chamou a atenção para a sensibilidade como aspecto importante que representa o âmbito emocional, além de outros aspectos constituintes da escala de reatividade emocional, a recuperação e o prejuízo,

por exemplo, que permite à criança lidar com situações-limite ou de confronto, capacidade de se recuperar de uma perturbação do desequilíbrio emocional, além de se manter em equilíbrio emocional quando perturbado (BARBOSA, 2008). Giovanna e Guilherme foram as crianças que mais se sobressaíram nestes atributos da resiliência (dimensão recursiva e criativa da Célula Psíquica).

A super-sensibilidade emocional tratada por Dabrowski, comum em indivíduos superdotados, ajuda a compreender as peculiaridades de uma criança com elevado nível de resiliência. Diante dos resultados, não foram encontrados, neste grupo, indicadores de vulnerabilidade, perturbação ou um baixo limiar de tolerância à ocorrência de eventos adversos, e dificuldade de autorregulação das emoções atrelada à vulnerabilidade ao desenvolvimento de patologias. Desconsidera-se assim, a vulnerabilidade como característica intrínseca desta população.

Acredita-se que seja por meio da comunicação positiva e do diálogo (dimensão moduladora) que os pais devem resolver os conflitos, usando técnicas indutivas, corroborando os estudos de Aspesi (2007). Na dinâmica de grupo realizada no presente estudo, pais e filhos construíram um brasão. A família de Giovanna e Roberto retraram o seguinte modelo de resolução de problemas na família: “a partir do diálogo busca-se uma solução e vai para a ação, ou seja, diálogo-solução-ação”.

Ao se aprofundar um pouco mais o interior das relações familiares na entrevista com os pais, constatou-se na família de Giovanna a preocupação em lidar com as expressões psicossomáticas manifestadas pela filha, evidenciando-se a tomada de consciência da família sobre a necessidade de atenção requerida pelas necessidades de Giovanna contando ainda com o apoio da psicóloga. Percebeu-se a validação dos sentimentos de Giovanna por parte de sua mãe e, a partir deste reconhecimento, a busca de alternativas para resolver as dificuldades pelas quais Giovanna estava passando: a atenção de seus familiares. Também foi observado o envolvimento da família em uma situação recente com Roberto Carlos na escola, onde este se sentiu injustiçado e ofendido quando foi posto para fora da sala de aula e visto por sua professora com qualidades depreciativas.

Aos olhos sociais, estas duas situações-problema ou adversidades enfrentadas por Giovanna e Roberto Carlos caracterizam-se pela dificuldade dos alunos em se adaptarem, pois são entendidas como um desajustamento socioemocional. No entanto, aos olhos do STAA, a dificuldade está no entorno familiar e escolar em compreenderem as necessidades educacionais especiais, respeitando-se as peculiaridades do indivíduo com AH/S para promoverem relações de qualidade.

Reconhece-se como importante, também, investir em práticas mais assertivas na educação (CONTE; REGRA, 2007). Quando o entorno não reconhece e não atende às demandas dos indivíduos, surgem consideráveis problemas (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), os quais prejudicam o desenvolvimento da família como um todo e cada membro.

A dimensão da **alteridade na família superdotada** contempla os valores de mundo e de si mesmo, os modelos parentais contruídos, o investimento parental no tempo, deslocamento e acompanhamento das atividades complementares dos filhos, o modo como são percebido pelo “outro” significativo (*self*), plenificadas pela linguagem, e como estes elementos constituem a qualidade das interações. Indicadores acerca de tais aspetos foram obtidos a partir dos relatos nas entrevistas com os pais e sessões de desenho-estória com os filhos.

A seguir, o Gráfico 16 mostra a representação da família com interações qualitativamente inconsistentes:

Gráfico 16: Representação da família com interações qualitativamente inconsistentes



Fonte: A autora.

Observou-se que quando há percepção de punições físicas conforme resultados da EQIF (mesmo que percebidas e relatadas apenas por parte da criança), pouco espaço para a comunicação (EQIF) e discussão de ideias e posicionamentos diferentes, com diálogo negativo (a partir da entrevista com os pais e sessão de desenho-estória com os filhos), percepção dos filhos da atmosfera conjugal negativa (conforme a EQIF), há grande probabilidade de riscos ao desenvolvimento do indivíduo, ou seja, risco de desenvolver desajustes de origem interacional e, portanto, o assincronismo.

A família é percebida pelos filhos como o espaço onde seus membros ocupam papel de mediadores de conflitos ou de ensinar a evitar os mesmos; esta identificação é dada pela dimensão configurativa e inter-relacionada com as informações que recebe de seus pais. Por exemplo, Mateus, um dos alunos escolhidos para compor este grupo de análise, por seus resultados na EQIF, demonstrou principalmente a punição (aspecto este que não foi percebido e/ou relatado por seus pais). Mateus também narrou uma situação de desaparecimento de sua “meia-irmã” e o apoio que deu para a mãe no

processo de busca. Ela relata que o filho é “muito maduro em relação a nossa família”. A fala de Mateus buscou dar estabilidade à mãe: “Calma, mãe. Mãe, não adianta, se a Vic não aprender pelo amor ela vai aprender pela dor. Eu não conseguia parar de chorar”. O pai de Mateus, por sua vez, percebe o receio que o filho tem para falar de si mesmo, o que é revertido após tentativas de diálogo.

Ao analisar os dados coletados a respeito de Mateus, comprovou-se que ele tem indicadores de autoaceitação (EBEP), como ter atitude positiva em relação a si próprio, aceitar os diferentes aspectos de sua personalidade e sentir-se bem em relação ao que já passou. Do mesmo modo, apresenta atributos para o desenvolvimento do processo da resiliência: controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional baixa (indicando que não vivencia vulnerabilidade, dificuldades de autorregulação das emoções e patologias), conforme resultados da escala de resiliência (BARBOSA, 2008).

Portanto, a “elevada maturidade emocional” em relação ao padrão familiar, para Mateus, constitui-se em algo “normal”, visto a sua super-sensibilidade na área emocional nutrida por sentimentos de compaixão, responsividade, preocupação com os outros (FORTES-LUSTOSA, 2004; GALLAGHER, 2013; PIECHOWSKI, 2013).

Mas os possíveis desajustes apresentados por esta manifestação de comportamentos não pode ser definida, a priori, como característica das AH/S. É importante situá-los no bojo da qualidade das interações que ocorrem no contexto familiar e nos demais contextos de convivência, afetados pelos condicionantes sócio-histórico-culturais e pela própria individualidade do filho com AH/S.

Os resultados aqui encontrados contradizem a literatura que defende o assincronismo como característica inerente ao superdotado. Esta peculiaridade pode até existir, mas não é algo inerente ao sujeito, numa visão de desenvolvimento pré-formista, do que é dado, naturalizante. Os dados coletados nesta pesquisa incitam a estudar mais para compreender melhor as pessoas com altas habilidades/superdotação em suas diferenças e o papel da **qualidade** das interações que vivenciam. Além disso, a *família superdotada* necessita ser analisada numa perspectiva interacional e contextual.

A esse respeito, destaca-se a importância das interações entre os membros de uma família em resposta às demandas dos filhos e também dos pais na trajetória de vida de cada um, influenciando-se mutuamente e construindo as características peculiares de sua família que influenciarão o desenvolvimento de todos.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a qualidade das interações (afetividade) que acontecem na família do indivíduo com altas habilidades/superdotação, sustentando-se na seguinte questão norteadora, sob a qual se desenvolveu todo o processo metodológico:

Pode a dinâmica das interações familiares ajudar a explicar o denominado “assincronismo” no indivíduo superdotado?

Com base na questão acima, foram convidados cem alunos identificados como superdotados que frequentam as Salas de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino, entre os quais 58 alunos participaram da triagem no primeiro momento da pesquisa e 15 alunos e suas respectivas famílias na etapa seguinte. A literatura da área apresenta o conceito de *assincronismo* como uma das características inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos superdotados. Contrariamente a isso, confirma-se, com base na hipótese levantada pelo STAA (Sistema Teórico da Afetividade Ampliada) e nos resultados da pesquisa empírica aqui empreendidos, que o *assincronismo* é um fenômeno interacional; logo, não está no indivíduo, mas nas relações disfuncionais dele com a família e/ou outros parceiros de interação.

Conclui-se que o *assincronismo* emerge nas interações pela falta de alteridade vivenciada nas relações, que colocam o indivíduo como vulnerável, desajustado ou problemático. Em famílias com interações qualitativamente positivas – onde predominam indicadores de relações positivas, harmônicas, estáveis, plenas de confiança e manifestações de alteridade – preponderam o reconhecimento da heterogeneidade, das diferenças que constituem este grupo de pessoas com AH/S e, sobretudo, da validação dos sentimentos dos filhos.

Dado o foco da pesquisa, constatou-se que o modo como os membros de uma família lidam com a condição de superdotação, o que pode ser estendido para as demais pessoas de referência para a criança/adolescente superdotada (professores e pares, por exemplo), pode ajudar a justificar eventuais manifestações do denominado *assincronismo*. Neste sentido, o

assincronismo teria origem interacional, a qual, aquilo que é comumente denominado “desajustes afetivo-emocionais” não devem ser atribuídos exclusivamente à criança, mas à qualidade questionável das interações disponibilizados no contexto, quando este não consegue responder adequadamente às demandas afetivas, cognitivas e sociais da criança.

Ao ampliar a visão de fatores de risco, averiguou-se ainda que as dificuldades ou incapacidades do meio (familiar, escolar, social) de prover condições e recursos adequados, caracterizam-se como perigo para o desenvolvimento de desajustes, descompassos ou problemas afetivo-emocionais. Importante destacar que não se pretende transferir a “culpa” para a família, até porque, de acordo com os dados coletados, essa instituição precisa encarar e lidar com muitas situações, como por exemplo: percepção da superdotação como algo negativo, efeitos negativos da rotulação, altas expectativas de professores e pais, papel da escola, preconceito na sociedade, falta de participação do pai e características da criança (senso de justiça, introspecção, independência, autossuficiência, argumentação, supersensibilidade motora e emocional). Tais ocorrências exigem da família respostas que nem sempre estão aptas a disponibilizar, embora exista muita vontade de acertar.

O foco da discussão sobre o assincronismo desloca-se, então, para a qualidade das interações. Em famílias onde predominam indicadores de relações positivas, harmônicas, estáveis, plenas de confiança, com manifestações de alteridade, os filhos são “bem resolvidos” e buscam rede de apoio para lidar com suas dificuldades comuns no desenvolvimento. Já em ambientes familiares onde há punição, ausência de diálogo, falta de confiança e de alteridade, há comportamentos indicativos de desajustamentos socioemocionais.

Os fundamentos epistemológicos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) e as categorias propostas por este arcabouço teórico como integrantes da Célula Psíquica, a saber: *identidade* (dimensão configurativa), *self* (dimensão recursiva), resiliência (dimensão criativa e ampliadora), alteridade (dimensão moduladora) e Verdadeiro Eu (dimensão filogenética e universalizante) se mostraram efetivos para analisar e fornecer explicações para o desenvolvimento afetivo-emocional da família com características

próprias às peculiaridades da condição de superdotação, aqui denominada *família superdotada*.

O conceito de assincronismo entendido sob o foco interacional tem como fundamento a compreensão de que o desenvolvimento afetivo-emocional não se manifesta de modo isolado e nem meramente no indivíduo, mas em conjunção com outros diferentes aspectos subjetivos deste indivíduo, como por exemplo, a motivação, a afetividade e a presença de relações de qualidade (alteridade) na família. E é neste pressuposto inter-relacional que se tem o suporte do STAA para a compreensão do fenômeno do assincronismo na circunscrição da família. Outrossim, postula-se que o assincronismo está relacionado aos desajustes interativos e não como uma condição atribuída às condições intelectuais do indivíduo superdotado, pois, se é interacional, não se deve atribuir à criança a característica do assincronismo como inerente à sua condição de ser superdotada.

A pesquisa percebeu nitidamente, ainda, a relação direta entre resiliência e criatividade. O quadro geral na Escala de Bem-Estar indica que os alunos apresentam elevados níveis de autoaceitação, capacidade demonstrada por atitude positiva em relação a si mesmo: conhecer e aceitar as diferentes particularidades de si mesmo, incluindo suas boas e más qualidades e sentir-se bem em relação ao passado. Os alunos mostraram que possuem identidade saudável e positiva de suas famílias, sentindo-se aceitos, com exceção de um aluno. Este demonstrou, nos demais instrumentos, características de resiliência que se encontram baixas, baixa qualidade de interação no Grupo de Discussão Orientada, índices baixos de comunicação positiva na Escala de Qualidade na Interação Familiar e dificuldades nas relações familiares coletadas na entrevista semiestruturada.

Ao entender a resiliência como uma capacidade criativa que permite a criação de novos recursos, pode-se afirmar que estes alunos superdotados buscam acessar, de modo mais amplo e criativo, suas capacidades resilientes, o que indica que acionam e, por conseguinte, dispõem de mais recursos psicológicos em seu “banco recursivo” (*self*) para lidar com as vicissitudes das interações com o mundo.

Os achados da pesquisa sugerem, portanto, a importância de entender os aspectos emocionais na perspectiva dialética e ampliada, difundindo-se uma

cultura em que o afeto negativo ou as peculiaridades emocionais não são vistos como algo do qual é preciso “se livrar”, e sim buscar entender e harmonizar. O desenvolvimento do indivíduo superdotado não pode ser visto como um problema pelo o que se apresenta em si, mas pela incapacidade do meio de indicar os caminhos para perceber-se e identificar-se (identidade), de provê-lo de sentimentos positivos em relação a si próprio, bem como de suas crenças de referência (*self*) que ativarão sua capacidade criativa de resolver problemas ou desafios (resiliência ampliada) por meio de relações de qualidade (alteridade) na *família superdotada* (identidade) reiniciando assim o ciclo. Quando este processo não ocorre, cria-se o assincronismo nas interações.

É preciso ver a criança em seus múltiplos contextos de desenvolvimento. Pode-se estar cego olhando para apenas uma das facetas do desenvolvimento afetivo-emocional. É como olhar-se num espelho: olha-se a si mesmo e a visão própria sobre o que significa ser e estar bem ajustado emocionalmente.

Como fechamento, vale trazer o depoimento de uma das mães que sentiu o benefício da pesquisa, visto que as perguntas da entrevista serviram como reflexão pessoal sobre sua família; nas palavras dela: “esta pesquisa vai ajudar muitas famílias e já está me ajudando a pensar sobre o que acontece na minha; e eu nunca tinha parado para pensar”.

Acredita-se que os conhecimentos resultantes da pesquisa serão revertidos em benefícios, não apenas aos participantes, mas aos profissionais, especialistas e pesquisadores da área de Altas Habilidades/ Superdotação no estudo deste pilar que constitui o desenvolvimento humano: a família.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online]. v.12, n.1, p.22-27, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v12n1/05.pdf> Acesso em: 16/07/2015.

_____. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23. n.especial, 2007, p.45-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf> Acesso em: 07/01/2017.

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

ALMEIDA, V. M. P.; MOREIRA, L. V. C. Colaboradores das famílias na educação dos filhos: vantagens e desvantagens. In: MOREIRA, L. V. C; RABINOVICH, E. P. (Org.). **Família e parentalidade**: olhares da psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011, p.187-203.

ALONSO, J.A. Adaptación escolar y social. In: **Revista IDEAcción**, n. 25, Valladolid, Espanha, 2006, p.184-198.

ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2003. 190f.

_____. A família do Aluno com Altas habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. de S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.3, p.29-47, 2007.

BAILEY, C.L. An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's Theory of Positive Desintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly**. v.55, n.3, p.208-222, 2011.

BARBOSA, R. J. **Tradução e Validação da Escala de Resiliência para crianças e adolescents de Sandra Prince-Embury**. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. 135f.

BARBOSA, P. M. R. **Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores**: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, M. A. D. **Estímulo ambiental e potencial para Altas Habilidades em pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 1997.

BENITO MATE, Y. La identificación y el diagnóstico del niño superdotado. In: BENITO MATE, Y. (Org.) **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú, 2000.

_____. Identificación y evaluación del superdotado de 3 a 5 años. In: BENITO MATE, Y (Coord.) **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú, 1996.

BLAND, L. C.; SOWA, C. J. An overview of resilience in gifted children. **Roeper Review**, v.17, n.2, p.77- 81, 1994.

BOUCHARD, L. An instrument for the measure of Dabrowskian Overexcitabilities to identify gifted elementary students. **Gifted Child Quarterly**, v.48, n.4, p.339-350, 2004.

BOUCHET, N.; FALK, R. F. The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**. v. 45, n.4, p. 260-267, 2001,

BRASIL, INEP, MEC. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

_____. MEC, SEESP. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: superdotação e talento. Série Atualidades Pedagógicas, n.7, Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **LEI Nº13.005**, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 22/04/2015.

_____. MEC/SASE **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as Vinte Metas do Plano Nacional de Educação. 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 22/04/2015.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. CÂMARA DOS DEPUTADOS, Centro de Documentação e Informação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf> Acesso em: 25/06/2015.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 5692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> Acesso em: 25/06/2015.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25/06/2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf> Acesso em: 23/06/2015.

_____. MEC, SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> Acesso em: 15/12/2015.

_____. MEC. **RESOLUÇÃO Nº 4**, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 15/12/2015.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: Método Canguru/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; 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.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASSONI, C. **Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura**. Dissertação (Mestrado em Psicologia).

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. 203f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14122013-105111/> Acesso em: 09/12/2015.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget – Vygotsky. A busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996.

CASTRO, C. M. A prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006, p. 108-111.

CECCARELLI, P. R. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v.40, n.72, p. 89-102, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v40n72/v40n72a07.pdf> Acesso em: 08/09/15.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 242f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.155-170, jan./abr., 2009.

CHRISTOPHER, M.; SHEWMAKER, J. The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children.(Report). **Gifted Child Today**, v.33, n.3, p. 20-30, 2010. Disponível em: <http://gct.sagepub.com.ez22.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 20/02/2016.

CLARK, B. The importance of the brain in the emotional-social development of gifted learners. **Gifted Education Communication**. Califórnia Association for the Gifted. p.16-18, 2010. Disponível em: <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/05/201002GECSummer.pdf> Acesso: 11/01/2017

CONTE, F. C. S.; REGRA, J. A. G. Assertividade em crianças. In: CONTE, F. C. S.; BRANDÃO, M. Z. S. (Orgs.). **Falo? Ou não falo?** Expressando sentimentos e comunicando ideias. 2.ed. Londrina: Mecenaz, 2007, p.97-110.

COLANGELO, N. **Counseling Gifted and Talented Students**. Documento reproduzido com a permissão do The National Research Center on the Gifted and Talented. Fev./2002. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm02150/rm02150.pdf> Acesso em: 02/09/2015.

COSTA, M. R. N. **Um estudo sobre o adolescente portador de Altas Habilidades**: seu “olhar” sobre si mesmo. Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro. 226f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CURITIBA, SME. Departamento de Planejamento e Informações. **Informações Educacionais**. Disponível em:
<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/informacoes-educacionis/3659>
 Acesso em: 02/01/2017.

DELITI, M.; SZTAMFATER, S. Respeito é bom e eu gosto: devo falar ou é melhor me calar? In: CONTE, F. C. S.; BRANDÃO, M. Z. S. (Orgs.). **Falo? Ou não falo?** Expressando sentimentos e comunicando ideias. 2.ed.rev.amp. Londrina: Mecenaz, 2007, p.23-27.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. 220 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores, v.1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a, p. 27-39.

_____. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p.143-150.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013. Disponível em:
<http://www.uninter.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582125007/pages/5>

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas interrelações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA Jr., A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113-131.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, n.30 (núm. esp.), p.202-219, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf>
 Acesso em: 19/02/2016.

_____. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família. v.3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p.13-27.

DOLTO, F.; NASIO, J. –D. **A criança do espelho**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ESCRIBANO, M. C. L. **Necesidades de las familias com hijos superdotados**. Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa em el contexto familiar. 556f. Tese (Doutorado). Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidade Complutense de Madrid, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26461.pdf> Acesso em: 01/09/2015.

ESTEBAN, M. P. S. (Org.). **Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera**. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), Universidade de Barcelona. Jul./2012. Disponível em: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34131/1/MEMORIA_CIENTIFICA.pdf Acesso em: 27/01/2017.

FÉRES-CARNEIRO, T.; MAGALHÃES, A. S. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. (Orgs.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011, p. 117-133.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

BOUCHET, N., FALK, R. F. The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**, v.45, n.4, p. 260-267, 2001.

FERREIRA, V. R. T. *et al.* Dinâmica das relações em famílias com um membro portador de dermatite atópica: um estudo qualitativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n.3, p. 617-625, set./dez.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a17.pdf> Acesso em: 20/01/2017.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FORTES-LUSTOSA, A. V.M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. 284f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, J. **Gifted children growing up**. London: Cassel; Portsmouth, NH: Heinemann Educational. 1991.

FREEMAN, J. Families, the essential context for gifts and talents. In: HELLER, K. A.; MONKS, F.J.; STERNBERG, R; SUBOTNIK, R. (Orgs.). In: **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon Press, 2000. p.573-585.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2001.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. 2ª ed. Marília: ABPEE, 2012.

GALLAGHER, S. A. Building bridges: research on gifted childrens' personalities from three psychological theories. In: NEVILLE, C. S. P., PIECHOWSKI, M. M., TOLAN, S. S. **Off the Charts: Asynchrony and the gifted child**. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 2013, p.48-98.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. v.3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 61-73.

_____. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARNIER, C. Após **Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERMANI, L. M. B. **Características de altas habilidades/superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade: uma contribuição à família e à escola**. 178f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOTTMAN J.; DeCLAIRE, J. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GROSS, M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In: NEIHART, M., REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M.(Orgs.). **The Social and Emotional Development of Gifted Children**. Waco, Texas: Prufrock Press, 2002, p.19-29.

GROTBERG, E. H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. Buenos Aires: Paidós, 2002, p.19-30.

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.

HARRISON, G., HANEGHAN, J. P. V. The gifted and shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. **Journal for the Education of the Gifted**. v.34, n.4, p. 669-697, 2011.

JABLONSKI, B. **Até que a vida nos separe**. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

JACKSON, P. S.; MOYLE, V. F.; PIECHOWSKI, M. M. Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. In: SHAVININA, L. V. (Org.). **International handbook on giftedness**, New York: Springer, 2009, p. 437-465.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF**, v.14, n.1, p. 83-93, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pusf/v14n1/a09v14n1.pdf> Acesso em: 21/01/2017.

KLOEPPEL, A. J., LOOS-SANT'ANA, H., SANT'ANA-LOOS, R. S. Buscando conhecer o "professor afetivamente ampliado": a alteridade em interações no ambiente escolar. **Revista PsicoDom**, dez./ 2013. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/arquivos/pdf/PSICODOM_artigo_05.pdf Acesso em: 17/07/2015.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIMA, T. P S.; LOOS-SANT'ANA,H.; SANT'ANA-LOOS. R. S. .Imagem e identidade: do Autorretrato à *Afetividade Ampliada*. **Revista PsicoDom**, dez./2013. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/arquivos/pdf/PSICODOM_artigo_06.pdf Acesso em: 17/07/2015.

LIMONT, W.; DRESZER-DROGORÓB, J.; BEDYNSKA, S.; SLIWINSKA, K.; JASTRZEBSKA, D. "Old wine in new bottles"? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. **Personality and Individual Differences**. v.69, p.199-204, out./2014. Disponível em: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2014/12/Limont-et-al.-2014.pdf> Acesso: 09/01/2017.

LIND, S. **Overexcitability and the gifted**. SENG, set./2011. Disponível em: <http://sengifted.org/overexcitability-and-the-gifted/> Acesso em: 09/01/2017.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.293-303, jul./set./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/02.pdf> Acesso em: 17/07/2015.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

_____. Educação Integral...? Cuidado com a Entropia...! Reflexões em *Afetividade Ampliada* sobre a Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A educação integral e integrada na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, S.I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.149-164.

LOPES, E. S. L.; NERI, A. L.; PARK, M. B. Ser avós ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. **Textos Envelhecimento**. v.8, n.2, p. 239-253, 2005. Disponível em: http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000200006&lng=pt&nrm=iso.. Acesso: 25/08/2015.

LUPART, J. L.; TOY, R. E. Twice exceptional: multiple pathways to success. In: SHAVININA, L. V. (Orgs.). **International handbook on giftedness**, New York: Springer, 2009, p.507-525.

MACARINI, S. M.; VIEIRA, M. L. Crenças e práticas parentais: uma análise transcultural integrando biologia e cultura. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011, p.135-155.

MACHADO, W. L. **Escala de Bem-Estar Psicológico**: adaptação para o português brasileiro e evidências de validade. 60f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p.587-595, out.-dez./2012.

MAIA-PINTO, R. R. **Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. 128f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção Sobre o Aluno Superdotado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf> Acesso em 19/02/2015.

MANTOAN, M. T. E. Qualidade e inclusão no Ensino Médio. **Revista Pátio**, n.22, Set. 2014. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10761/qualidade-e-inclusao-no-ensino-medio.aspx> Acesso em; 19/02/2015.

MAY, K. M. Gifted children and their families. **The Family Journal**, v.8, n.1, p.58-60, 2000.

MELO, M. C. B. Avaliação do comportamento agressivo de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.20, n.6, p.1861-1868, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n6/1413-8123-csc-20-06-1861.pdf> Acesso em: 21/01/2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=w4yE7> Acesso em: 30/12/2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTE, P. M.; LUSTOSA, A. V. M. F. **O adolescente com altas habilidades/superdotação e a subjetivação de sua aprendizagem**. VI Encontro de Pesquisas em Educação da UFPI, GT11- Políticas de inclusão social, educação ambiental e educação matemática, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_16_2010.pdf Acesso em: 22/01/2017.

MOREIRA, M. I. C.; BEDRAN, P. M.; CARELLOS, S. M. S. D. A família contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e o novos direitos das crianças: desafios éticos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.161-180, abr., 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/2292/2669> Acesso em 30/12/2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUDRAK, J. 'He was born that way': parental constructions of giftedness. **High Ability Studies**, v. 22, n.2, dez./2011, p.199-217.

NASCIMENTO, A. M. **População e família brasileira: ontem e hoje**. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, rem Caxambú (MG), Brasil, 18 a 22 de setembro de 2006. Disponível em: http://www.nomads.usp.br/disciplinas/SAP5846/populacao_familia_nascimento_abep06.pdf Acesso em: 30/01/2016.

NEVES-PEREIRA, M. S. Estratégias de promoção da criatividade. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. v. 2, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.9-33.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, E. C. B. B.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. **A importância das famílias como rede de apoio no trabalho com crianças precoces**: impactos de intervenção. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina (PR), 05 a 07 de novembro de 2013. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/artigo-elaine_fabiana_miguel.pdf Acesso em: 17/01/2017.

OLIVEIRA, M. A.; NAKANO, T. C. Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. **Temas em Psicologia**, v.19, n.2, p. 467-479, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a10.pdf> Acesso em: 20/01/2017.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S, THOMSON, D. Family environment and social development in gifted students. **Gifted Child Quarterly**. v.58, n.3, p.199-216, 2014.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M.(Orgs.). **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington, DC: Prufrock Press, 2001, p. 205-212.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 41-51.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. 242f. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013 a.

_____. A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. ConBraSD. v.1, n.1, 2013 b. Disponível em: <http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=102> Acesso em: 28/07/2015.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Altas habilidades/Superdotação - identidade e resiliência**. Biblioteca Juruá de Pesquisas em Afetividade Ampliada. Curitiba: Juruá, 2014.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.. A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. **Revista PsicoDom**, dez./2013. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/arquivos/pdf/PSICODOM_artigo_05.pdf Acesso em: 17/07/2015.

PANZERI, M. V. **El universo de los superdotados, talentosos y creativos**. Argentina: Nueva Livreria, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED/SUED, 2006.

PEREIRA, V. L. P. **A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**. 125 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

_____. Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação: construindo práticas e saberes. congresso internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação. **Anais**. Foz do Iguaçu, p. 50-54, 2014. Disponível em: http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/Anais_VI_Enco_20141.pdf Acesso em: 19/02/2016.

PEREIRA, T. T. S. O. Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: implicações para pesquisa e intervenção. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, 2013. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v14n1/v14n1a04.pdf> Acesso em: 27/08/2015.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 230f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008a.

_____. Por uma construção sadia da identidade da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. In: III Encontro Nacional do Conbrasd; III Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades/ Superdotação; VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência, 2008, Canela(RS). **Anais**. São Paulo: UNIP. 2008b, p.1-12.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N.(Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p 35-41.

_____. Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, v. 2, n.22, p. 45-59, 2003.

_____. Não... Talvez... Sim, mas só para mim: a construção da identidade da mulher com Altas Habilidades/Superdotação. **Relatório de Estágio Pós-Doutoral**. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria(RS), Brasil, Abr./2015.

_____. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 35, p. 299-328, set.-dez./2009. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/78> Acesso em: 21/04/2015.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set.-dez./2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14274/pdf> Acesso em: 21/04/2015.

PIECHOWSKI, M. M. "A bird who can soar": overexcitabilities in the gifted. . In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Orgs.) **Off the Charts: Asynchrony and the gifted child**. Unionville, NR: Royal Fireworks Press, 2013, p.99-122.

PIMENTA, J. C. A relação família – escola: concepções e práticas. Tese (Doutorado). 227 f. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123962/000831129.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 25/08/2015.

PINHEIRO, M. H. C.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A família como base. Em: WEBER, L. N. D. (Org.). **Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2008, p. 21-36.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.3, 405-416, jul.-set./2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3> Acesso em: 22/09/2015.

POMBO, M. M. S. **Ampliando e transmutando dimensões existenciais: uma experiência teatral em Escola Waldorf**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.41, p. 467-482, set./dez., 2011.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora. da UFSM, 2006, p.61-87.

_____. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, ago./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf> Acesso em: 23/09/2015.

REICHENBERG, A.; LANDAU, E. Families of Gifted Children. In: SHAVININA, L. V. (Org.). **International Handbook on Giftedness**. Springer Science + Business Media B.V., 2009.

REIS, S. M. Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. **The SENG Newsletter**. v.2, n.3, p.1-5, 2002. Disponível em: <http://sengifted.org/archives/articles/social-and-emotional-issues-faced-by-gifted-girls-in-elementary-and-secondary-school> Acesso em: 28/09/2015.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness?** Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, v.60, p.180-184, dez./1978.

_____. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press. 1986, p. 53-92.

_____. **Schools for talent development: a practical plan for total school improvement**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1994.

_____. **The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. Connecticut, 1998. Disponível em: http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf Acesso em: 16/11/2014

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre (RS), v.1, n.52, p.76-131, jan.-abr./2004.

_____. Operation Houndstooth Intervention Theory: Social capital in today's schools. **Gifted Child Today**, v.29, n.1, p.14-24, 2006,. Disponível em: http://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/09/Social_Capital_in_Todays_Schools.pdf Acesso em: 10/01/2017.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C.(Orgs.).

Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas (SP): Papyrus, 2014, p.219-264.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model** – A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S; GAESSER, A. H. Un sistema multi-criterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativa-productiva. **Revista de Educación**, n.368. p. 96-13, abr.-jun./2015. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368_4.html Acesso em: 24/12/2016.

RIMM, S. Growing up too fast – and gifted. In: JOLLY, J. L. TREFFINGER, D. J. INMAN, T. F.; SMUTNY, J. F. (Orgs.). **Parenting gifted children:** the authoritative guide from the National Association for Gifted Children. Waco: Prufrock Press, 2011, p. 87-100.

RÍOS, J. A. Familia, pareja y creencias. **Cuadernos de Terapia Familiar**, n.56/57, p.1-20, 2004,. Disponível em: http://www.mcano.com/stirpe/files/familia_pareja_creencias.pdf Acesso em: 09/08/2015.

ROBINSON, N. M. The Social World of Gifted Children and Youth. In: PFEIFFER, S. I. (Org.). **Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational:** theory, research, and best practices. New York: Springer Science+ Business Media, 2008, p. 33-51.

_____. When your child goes overboard: fears and compassionate concerns. **Gifted education communication.** Califórnia Association for the Gifted, v.41, n.2, p.09-10, 2010. Disponível em: <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/05/201002GECSummer.pdf> Acesso: 11/01/2017

ROBINSON, N. M.; REIS, S. M.; NEIHART, M.; MOON, S.M. Social and emotional issues facing gifted and talented students. In: NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N., MOON, S. M. (Orgs.). **The social and emotional development of gifted children.** What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002, p. 267-288.

RODRIGUES, A. C. T. Dissincronia ou Dessincronia? **Arquivos Brasileiros de Cardiologia:** Imagem cardiovascular. São Paulo, v. 28, n.1, p. 57-58, 2015. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <http://departamentos.cardiol.br/dic/publicacoes/revistadic/revista/2015/portugues/Revista01/10-ponto-dissincronia.pdf> Acesso em: 29/09/2015.

ROOKE, M. I.; PEREIRA-SILVA, N. L. Indicativos de resiliência familiar em famílias de crianças com síndrome de Down. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.33, n.1, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00117.pdf> Acesso em: 18/01/2017.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre , v. 20, n. 2, p.155-164, ago./2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a02v20n2.pdf> Acesso em: 22/10/2015.

RYFF, C. D. **Psychologist Carol Ryff on wellbeing and aging: The FPR interview**. Por: Karen A. Frenkel. 19/07/2012. Disponível em: <http://blogs.plos.org/neuroanthropology/2012/07/19/psychologist-carol-ryff-on-wellbeing-and-aging-the-fpr-interview/> Acesso em: 29/12/2016.

SABATELLA, M. L. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 129 f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v.1, n.1, p.78-86, jan.-jun./2013. Disponível em: <http://www.revistaconbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/RevistaConBraSD1.pdf> Acesso: 26/02/2014.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade** : o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a psicologia. 264 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico de L.S. Vygotsky para a psicologia. **Saarbrücken: Omniscryptum/ Novas Edições Acadêmicas**, 2016.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013a. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013b. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013c. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013d.

Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. **Um novo elogio da loucura**: superdotação, inteligência e Afetividade Ampliada (no prelo).

SANT'ANA, L. A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis**: ampliando o engajamento e o desempenho. 200f. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016,

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.2, n.2, maio/ago., 1988.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf> Acesso em: 06/01/2017.

SCABINI, E.; RANIERI, S. Família com filhos adolescentes: a perspectiva relacional. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Família e parentalidade**: olhares da psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011, p.169-186.

SILVA, N. C. **Autorregulação psicológica e autoavaliação por meio de portfólios com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental à luz da afetividade ampliada**. 400f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação: A família e o indivíduo superdotado. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 12, n. 2, p. 337-346, jul.-dez./2008.

SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.4, p. 567-576, out./dez., 2008.

SILVERMAN, L. K. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. **Roper Review**, v.17, n.2, p.110-116, 1994. Disponível em: <http://sengifted.org/archives/articles/the-moral-sensitivity-of-gifted-children-and-the-evolution-of-society> Acesso em: 25/08/2015.

_____. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3&4, p. 36-58, 1997.

Disponível em: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf> Acesso em: 25/08/2015.

_____. **I'm not gifted, I'm just busy!** Unrecognized giftedness in women. The Institute for the Study of Advanced Development Gifted Development Center/Visual-Spatial Resource. November, 2005. Disponível em: <http://www.thinkingahead.com.au/wp-content/uploads/2013/03/imnotgiftedjustbusy.pdf> Acesso em: 10/09/15.

_____. Asynchronous development. In: NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N., MOON, S. M. (Orgs.). **The social and emotional development of gifted children**. What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002, p.31-37.

_____. My love affair with Dabrowski's theory: a personal odyssey. **Roeper Review**, v.31, n.3, p. 141-149, 2009.

_____. Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Org.). **Off the Charts: Asynchrony and the Gifted Child**. Unionville, NY: Royal Fireworks Press. 2013, p.18-47.

SILVERMAN, L. K.; MILLER, N. B. A feminine perspective of giftedness. In: SHAVININA, L. V. **International Handbook on Giftedness**. New York: Springer Science, Business Media B. V. 2009, p.99-128.

SMUTNY, J. F. Why am I here? What makes the world so unfair? Reaching out to the questing gifted child. In: JOLLY, J. L.; TREFFINGER, D. J.; INMAN, T. F.; SMUTNY, J. F. (Orgs.). **Parenting gifted children: the authoritative guide from the National Association for Gifted Children**. Waco, Prufrock Press, 2011, p. 440-453.

SMITH, L.; DOCKRELL, J.; TOMLINSON, P. **Piaget, Vygotsky and beyond – Future issues for developmental psychology and education**. London e New York: Routledge, 1997.

SOUZA, M. R. Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, set./dez.. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a09v1133.pdf> Acesso: 10/09/2015.

SOLOW, R. Parents' conceptions of giftedness. **Gifted Child Today**. v. 24, p. 14-22, 2001.

SOUZA, C. S.; RODRÍGUEZ-MIRANDA. Envelhecimento e educação para a resiliência no idoso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.1, p.33-51, jan.-mar./2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00033.pdf> Acesso: 21/01/2017.

SOUZA, P. C.; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, Arte para crianças hospitalizadas: desenvolvimento humano, afetividade e resiliência. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013. Disponível em:

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

STERNBERG, R. J. Giftedness according to the Triarchic Theory of human intelligence. In: COLANGELO, N. DAVIS, G. A. (Orgs.) **Handbook of gifted education**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991, p. 45-54.

TEPPERMAN, D. Família, parentalidade e época: articulações possíveis. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011, p.157-167.

TERRASIER, J. C. La existência psicossocial particular de los superdotados. **Revista Ideación**. n.3., dez./1994. Disponível em: <http://altscapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf> Acesso em: 16/11/2014.

_____. Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. In: **Journal de Pédiatrie et de Puériculture**. Elsevier, Paris, n.4, p. 221-226, 1996.

_____. Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In : S. TORDJMAN, S. (Org.). **Enfants surdoués en difficulté: De l'identification à une prise en charge adaptée**, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2005, p. 69–87.

TIESO, C. L. Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parentes: a hierarchical model. **Gifted Child Quartely**, v.51, n.1, p.11-22, 2007.

TITON, E.R.; SAKAGUTI, P. M. Y. **Grupo de Discussão Orientada: Atendimento aos Pais de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Área temática 10- Família, Sociedade e Superdotação. V Encontro Nacional do ConBraSD, 2012. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?p=3890> Acesso em: 26/02/2014.

TOLAN, S. **Asynchronous: Giftedness as asynchronous development**., 2007. Disponível em: http://www.stephanietolan.com/gt_as_async.htm. Acesso em: 25/08/2015.

TOLAN, S. S.; PIECHOWSKI, M. M. Giftedness: Lessons from Leeuwenhoek. In: NEVILLE, C. S., PIECHOWSKI, M. M., TOLAN, S. S.(Orgs.). **Off the Charts! Asynchrony and the gifted child**. Unionville, NY: Royal Fireworks Press, 2013, p.1-17.

TRANCOSO, B. S. **Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico**. 220f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TRANCOSO, B. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional**. Beau Bassin, Mauritius: OmniScriptum/ Novas Edições Acadêmicas, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANDERBROOK, C. M. Intellectually gifted females and their perspectives of lived experience in the AP and IB Programs. **The Journal of Secondary Gifted Education.** v. XVII, n.3, p. 5-20, 2006.

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**, v. 6, n.2, p.1-17, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270/1081> Acesso em: 16/11/2014.

VIEIRA, N. J. W. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v.23, n.37, p.273-285, maio-ago./2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1443/1275> Acesso em: 26/02/2014.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.13, p. 173-183, jan.-abr./1997.

_____. **Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. O desenvolvimento do Autoconceito. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b, p.35-53.

_____. Aspectos sócio-afetivos da superdotação. In: III Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Mercosul Sobre Altas Habilidades/ Superdotação, VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência: A Diversidade nas Altas Habilidades/ Superdotação e II Congresso de Jovens com Altas Habilidades, 2008, Canela, RS. **Anais.** Porto Alegre, RS: Universidade Paulista - UNIP & ConBraSD, 2008. v. 01.

_____. Aspectos Emocionais e Assincrônicos da Superdotação. In: I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotaçãoda UFPR. **Anais.** Curitiba: UFPR, 2010. 746 p. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf> Acesso em: 25/08/2015.

_____. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C.(Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas/SP: Papyrus, 2014a, p.23-64.

_____. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.581-610, 2014b.

_____. Questões afetivas e emocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação. VII Encontro Nacional do ConBraSD. **Anais**. Bonito, MS. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBB, J. T.; GORE, J. J.; AMEND, E. R.; DEVRIES, A. R. **A parent's guide to gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

WEBB, J. T.; GORE, J. L.; AMEND, E. R.; DEVRIES, A. R. Looking back and looking forward.: being bright is not enough. **Gifted Education Communication**. Califórnia Association for the Gifted. 2010, p.16-18. Disponível em: <http://www.giftededucationcommunicator.com/wp-content/uploads/2013/05/201002GECSummer.pdf> Acesso: 11/01/2017

WEBER, L. N. D. **Eduque com carinho**. 2ªed. Curitiba: Juruá, 2007.

_____. Interações entre família e desenvolvimento. In: WEBER, L. N. D. (Org.), **Família e desenvolvimento**: visões interdisciplinares. Curitiba: Juruá, 2008, p. 9-20.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). In: **Anais Eletrônicos do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental**, Londrina, PR, 2003, p. 276-277.

WEBER, L. N. D.; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.3, p.323-331, 2004.

WEBER, L. N. D.; PRADO, P. M.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Construção e confiabilidade das Escalas de Qualidade na Interação Familiar. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 52, p.55-65, 2008.

WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF. In: WEBER, L. N. D.; DESEEN, M. A. (Orgs.). **Pesquisando a Família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009, p.57-68.

WIRTHWEIN, L.; ROST, D. H. Focussing on overexcitabilities: studies with intellectually gifted and acadmically talented adults. **Personality and Individual Differences**, n.51, p. 337-342, 2011.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, núm. esp., p. 75-84, 2003.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf> Acesso em: 15/01/2017.

ZEIDNER, M.; SHANI-ZINOVICH, I. Research on personality and affective dispositions of gifted children: The Israeli scene. **Gifted and Talented International**, The World Council for Gifted and Talented Children, v.28, n.1, p.35-50, ago.-dez./2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – BRASÃO FAMILIAR



Família de Aquiles e Hércules



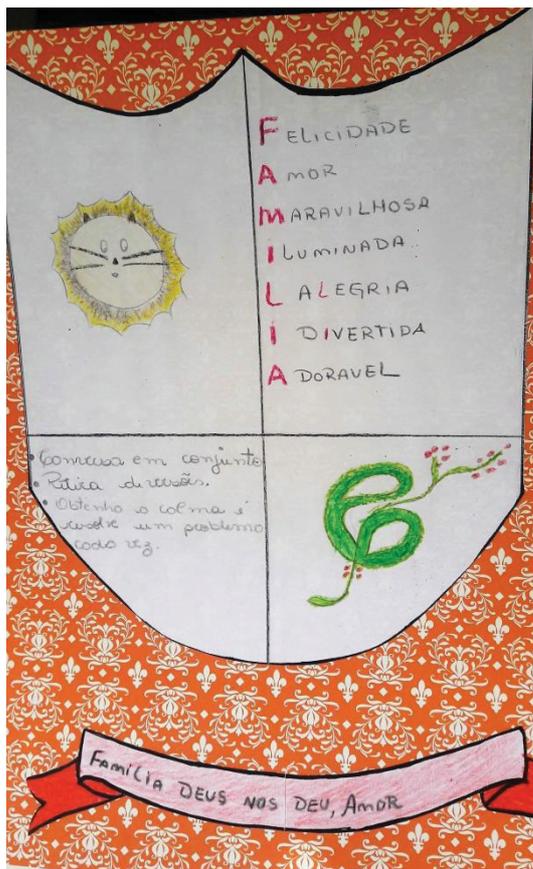
Família de Emanuel



Família de Diego



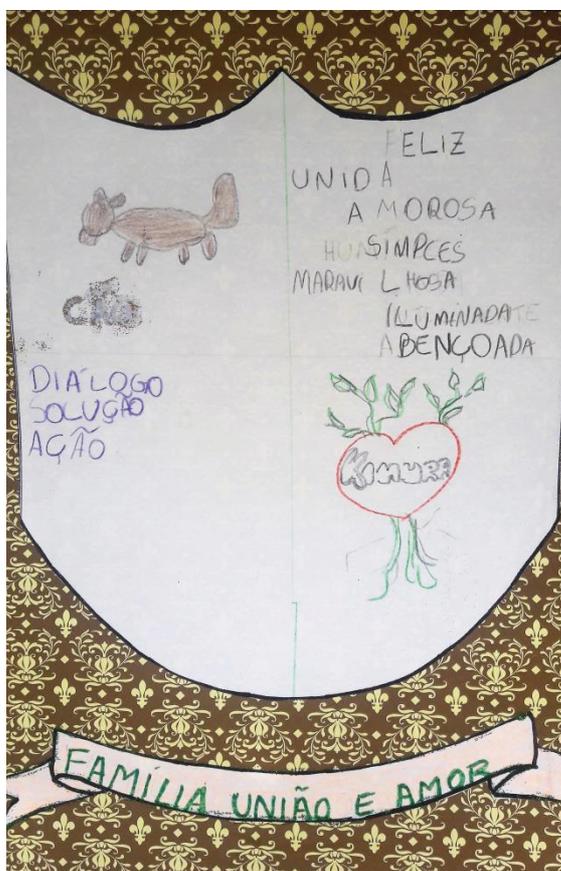
Família de Bianca



Família de Leo.



Família de Ariel



Família de Giovanna e Roberto Carlos



Família de Marcos

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONCORDÂNCIA, DECLARAÇÃO

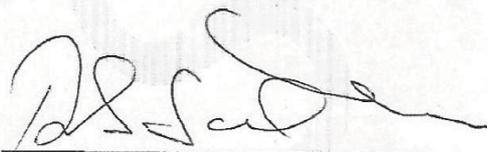
TERMO DE CONCORDÂNCIA

Nós, RENÉ SIMONATO SANT'ANA-LOOS e HELGA LOOS-SANT'ANA, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), concordamos em disponibilizar conhecimentos por nós desenvolvidos a PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mesmo que ainda não integralmente publicados, para uso em seu trabalho de tese.

As ideias ainda não formalmente publicadas, objeto deste documento, alicerçam a concepção interacional do fenômeno do assincronismo no indivíduo com AH/SD, noção que sustenta o argumento defendido na presente tese, os quais foram corroborados pelos resultados da pesquisa empírica aqui desenvolvida.

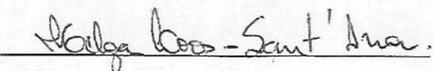
Devido à pertinência e ao valor intrínseco do argumento defendido no presente trabalho, tais contribuições foram tornadas disponíveis à doutoranda durante o processo de orientação e de consecução da redação deste material.

Por reconhecermos a veracidade da informação acima, assinamos o presente documento.



Dr. René Simonato Sant'Ana-Loos

(Autor do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)



Dra. Helga Loos-Sant'Ana

(Autora do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada - STAA)

Curitiba, 23 de fevereiro de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins de Direitos Autorais, que este trabalho contém elementos teórico-epistemológicos desenvolvidos por René Simonato Sant'Ana-Loos e Helga Loos-Sant'Ana, autores do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), os quais ainda não se encontram integralmente publicados.

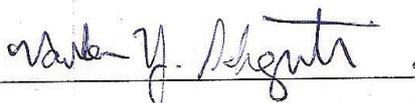
Assim sendo, reconheço a autoria do STAA no que se refere ao desenvolvimento das ideias relativas a:

(1) A concepção interacional do fenômeno do assincronismo no indivíduo com AH/SD, que alicerça o argumento defendido na presente tese;

(2) As categorias da Célula Psíquica, conforme propostas pelo STAA, que dão sustentação ao entendimento ampliado do desenvolvimento humano e, portanto, à concepção interacional do assincronismo – tratadas neste trabalho de tese especialmente entre as páginas 29 e 65 e, posteriormente, na discussão dos resultados da pesquisa empírica.

Estou ciente de que utilização de tais informações foi autorizada pelos autores para a produção do presente trabalho e que eventuais futuras publicações acerca deste material deverão ser feitas conjuntamente com os autores do STAA.

Por reconhecer a veracidade da informação acima, assino o presente documento.



Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
(Autora da tese nesta data defendida)

Curitiba, 23 de fevereiro de 2017.

APÊNDICE 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DAS INTERAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Pesquisador: Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53144215.5.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.463.492

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa intitulado O PAPEL DAS INTERAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, de autoria da pesquisadora Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, vinculado à área de concentração Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano que compõe uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana e co-orientação da Profa. Dra. Angela Márgda Rodrigues Virgolim, submetido à análise de mérito da Profa. Dra. Denise de Camargo, aprovado pelo Colegiado do respectivo Programa.

Este projeto de pesquisa já foi objeto de apreciação por este Comitê, conforme consta no parecer consubstanciado nº 1.421.933, de 24/02/2016.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e revisar seu significado no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reposicionando o papel da família nesta dinâmica.

Objetivos Específicos

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.492

Investigar como a dinâmica das interações familiares afeta a construção do self e o desenvolvimento da resiliência, caracterizando assim a identidade da "família superdotada";

Avaliar o nível de satisfação pessoal de indivíduos superdotados e a percepção da qualidade das interações na família;

Analisar teoricamente o assincronismo e as interações familiares tendo como base, principalmente, as categorias conceituais do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d);

Verificar quais condições de interação na família propiciam a manifestação do assincronismo pelos participantes;

Propor, com base nas análises realizadas, a revisão do conceito de assincronismo utilizado na literatura da área de Altas Habilidades/ Superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme já analisado anteriormente, a pesquisadora pondera que "entende-se que os riscos a que os participantes possam estar expostos são mínimos, dada a natureza do estudo e dos instrumentos utilizados. Há o risco do participante vir a sentir algum constrangimento diante das perguntas ou do uso do gravador de voz durante a entrevista. É possível também que os participantes tenham alguma reação emocional que necessite de atenção especial diante das questões levantadas durante a discussão no grupo de pais. Para minimizar o risco de eventuais episódios, a pesquisadora conduzirá cuidadosamente as sessões e oferecerá apoio e conforto diante de eventuais situações mais delicadas. Em caso de persistir algum desconforto, a pesquisadora acionará o auxílio da orientadora desta pesquisa em seus conhecimentos de Psicologia. Caso necessário, a orientadora se dispõe a intervir diretamente junto ao indivíduo em questão. Se, apesar disso, persistirem questões não resolvidas e se perceber a necessidade de intervenção mais sistematizada, o indivíduo será encaminhado a cuidados terapêuticos especializados."

Quanto aos benefícios, a pesquisadora registra que "acredita-se que os conhecimentos resultantes da pesquisa serão revertidos em benefícios, não apenas aos participantes da pesquisa, mas aos profissionais, especialistas e pesquisadores a área no estudo da família com indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação: 1. A partir dos conhecimentos resultantes deste estudo poderá ser revisado o significado do conceito de assincronismo no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com altas habilidades/superdotação; 2. Será possível conhecer o papel da dinâmica das interações familiares na construção da identidade da família superdotada; 3. Será possível contribuir com uma interpretação criativa e ampliada sobre o desenvolvimento

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.492

socioemocional da família com características próprias às peculiaridades da condição de superdotação."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Reafirma-se que o projeto de pesquisa está bem redigido, apresenta fundamentação teórica consistente e atualizada, instrumento de pesquisa validados e viabilidade de execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado supracitado foram atendidas.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_614047.pdf	25/02/2016 23:18:04		Aceito
Outros	PENDENCIAS.docx	25/02/2016 23:15:12	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaquti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_PAIS_AUTORIZACAO_CORRIGIDO.docx	25/02/2016 23:08:05	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaquti	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.492

Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_AUTORIZACAO_CORRIGIDO.docx	25/02/2016 23:08:05	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_corrigido.doc	25/02/2016 23:04:09	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	checklist_2.jpg	12/02/2016 01:11:49	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	checklist_1.jpg	12/02/2016 01:10:29	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PAULA_SAKAGUTI_Projeto.docx	12/02/2016 00:20:46	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	SEGUNDA_CARTA_COPARTICIPANTE_SME.pdf	11/02/2016 20:13:01	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	DECLARACAO_USO_ESPECIFICO_DADOS_COLETADOS.pdf	11/02/2016 20:08:17	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	1_OFICIO_PESQUISADOR.pdf	11/02/2016 20:05:54	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_AUTORIZACAO_PARTICIPACAO_FILHOS.docx	11/02/2016 20:03:33	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.doc	11/02/2016 19:58:06	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_INICIO_PESQUISA.pdf	11/02/2016 19:52:51	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	DECLARACAO_TORNAR_PUBLICO_RESULTADOS.pdf	11/02/2016 19:51:42	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	11/02/2016 19:50:06	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	CONCORDANCIA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_SME.pdf	11/02/2016 19:48:37	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	DECLARACAO_CONCORDANCIA_ORIENTADOR.pdf	11/02/2016 19:47:18	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	ATA_APROVACAO_PROJETO.pdf	11/02/2016 19:45:29	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	OFICIO_ENCAMINHANDO_ATA_APROVACAO.pdf	11/02/2016 19:42:48	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	ANALISE_DE_MERITO.pdf	11/02/2016 19:29:35	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Outros	EXTRATO_ATA.pdf	01/12/2015 10:27:02	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Paula.pdf	01/12/2015 10:11:33	Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.463.492

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 23 de Março de 2016

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXOS

ANEXO 1 – Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF para crianças e adolescentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NÚCLEO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR

Weber, Salvador & Brandenburg (2009)

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para a nossa pesquisa sobre a família, mas lembramos que você só participa se quiser. Pedimos que você responda sinceramente todas as questões, sem deixar nenhuma em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever o seu nome e ninguém mais, além das pesquisadoras, saberá as suas respostas. Muito obrigada pela sua colaboração!

Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino Com quem você mora hoje? _____

Responda as seguintes questões sobre o seu pai e sobre a sua mãe (ou sobre as pessoas por quem foi educado, por exemplo: madrasta, padrasto, avô, avó, tio, tia, e outros). Numere de 1 a 5 de acordo com a seguinte notação:

(1)=Nunca (2)=Quase nunca (3)=Às vezes. (4)=Quase sempre (5) =Sempre

N	PERCEPÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS PAIS	MÃE	PAI
1.	Meus pais costumam dizer o quanto eu sou importante para eles	Mãe ()	Pai ()
2.	Meus pais brigam comigo por qualquer coisa	Mãe ()	Pai ()
3.	Meus pais costumam xingar um ao outro	Mãe ()	Pai ()
4.	Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
5.	Meus pais costumam falar alto ou gritar comigo	Mãe ()	Pai ()
6.	Meus pais fazem carinho um no outro	Mãe ()	Pai ()
7.	O que meus pais me ensinam de bom eles também fazem	Mãe ()	Pai ()
8.	Eu penso que meu pai/minha mãe são os melhores pais que eu conheço	Mãe ()	Pai ()
9.	Meus pais ficam felizes quando estão comigo	Mãe ()	Pai ()
10	Meus pais costumam descontar em mim quando estão com problemas	Mãe ()	Pai ()
11	Meus pais falam mal um do outro	Mãe ()	Pai ()
12	Eu costumo contar as coisas ruins que me acontecem para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
13	Meus pais costumam me xingar ou falar palavrões para mim	Mãe ()	Pai ()
14	Meus pais fazem elogios um para o outro	Mãe ()	Pai ()
15	Meus pais também fazem as obrigações que me ensinam	Mãe ()	Pai ()
16	Eu me sinto amado pelos meus pais	Mãe ()	Pai ()
17	Meus pais procuram saber o que aconteceu comigo quando estou triste	Mãe ()	Pai ()
18	Meus pais sabem onde eu estou quando não estou em casa	Mãe ()	Pai ()
19	Quando ajudo meus pais, eles me agradecem.	Mãe ()	Pai ()
20	Meus pais costumam me bater quando faço alguma coisa errada	Mãe ()	Pai ()
21	Meus pais costumam estar brabos um com o outro	Mãe ()	Pai ()
22	Eu costumo falar sobre meus sentimentos para meu pai/minha mãe	Mãe ()	Pai ()
23	Meus pais costumam se abraçar	Mãe e Pai ()	
24	Eu acho legais as coisas que meus pais fazem	Mãe ()	Pai ()
25	Meus pais são um bom exemplo para mim	Mãe ()	Pai ()
26	Meus pais costumam mostrar que se preocupam comigo	Mãe ()	Pai ()
27	Meus pais demonstram orgulho de mim	Mãe ()	Pai ()
28	Meus pais sabem o que eu faço com o meu tempo livre	Mãe ()	Pai ()
29	Meus pais brigam um com o outro	Mãe ()	Pai ()
30	Meus pais costumam me fazer carinhos quando eu me comporto bem	Mãe ()	Pai ()
31	Meus pais costumam me bater sem eu ter feito nada de errado	Mãe ()	Pai ()
32	Meus pais costumam me criticar de forma negativa	Mãe ()	Pai ()
33	Meus pais falam bem um do outro	Mãe ()	Pai ()
34	Sinto orgulho de meus pais	Mãe ()	Pai ()
35	Meus pais costumam me dar beijos, abraços ou outros carinhos	Mãe ()	Pai ()
36	Meus pais costumam me dar conselhos	Mãe ()	Pai ()
37	Meus pais costumam me bater por coisas sem importância	Mãe ()	Pai ()
38	Meus pais têm bom relacionamento entre eles	Mãe e Pai ()	
39	Meus pais pedem para eu dizer para onde eu estou indo	Mãe ()	Pai ()
40	Qual a nota que você dá para seus pais, de um a cinco	Mãe ()	Pai ()

Este espaço é para você escrever o que quiser sobre seus pais!

ANEXO 2 – Escalas de Qualidade na Interação Familiar: EQIF para pais

ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR (EQIF)

(Weber, Viezzer & Brandenburg, 2003)

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para a nossa pesquisa sobre a família, mas lembramos que você só participa se quiser. Pedimos que você responda sinceramente todas as questões, sem deixar nenhuma em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever o seu nome e ninguém mais, além das pesquisadoras, saberá as suas respostas. Muito obrigada pela sua colaboração!

Data: ___/___/___ Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Situação conjugal: _____ Há quanto tempo? _____

Quantos filhos você tem e qual é a idade deles _____

→ Responda as seguintes questões sobre como você age com seu filho. Numere de 1 a 5 de acordo com os seguintes itens:

(1)= Nunca (2)= Quase nunca (3)= Às vezes (4)= Quase sempre (5)= Sempre

1. Eu costumo dizer o quanto meu filho é importante para mim. (___)
2. Eu brigo com meu filho por coisas sem importância. ()
3. Eu costumo xingar meu esposo(a). ()
4. Meu filho costuma me contar as coisas boas que acontecem com ele. (___)
5. Eu costumo falar alto ou gritar com meu filho. ()
6. Eu faço carinho em meu esposo(a). (___)
7. O que eu ensino de bom para meu filho eu também faço. ()
8. Meu filho pensa que sou o melhor pai ou a melhor mãe que ele conhece. (___)
9. Eu fico feliz quando estou com meu filho. (___)
10. Eu costumo descarregar no meu filho quando estou com problemas. ()
11. Eu falo mal de meu esposo(a). (___)
12. Meu filho costuma me contar as coisas ruins que acontecem com ele. (___)
13. Eu costumo xingar ou falar palavrões para meu filho. (___)
14. Eu faço elogios para meu esposo(a). (___)
15. Eu também cumpro com as obrigações que ensino para meu filho. (___)
16. Meu filho se sente amado por mim. (___)
17. Eu procuro saber o que aconteceu com o meu filho quando ele está triste. (___)
18. Eu sei onde está meu filho quando ele não está em casa. (___)
19. Quando meu filho me ajuda, eu agradeço para ele. (___)
20. Quando meu filho faz alguma coisa errada, ele sabe que eu vou lhe bater. (___)
21. Eu costumo estar brabo com meu esposo(a). (___)
22. Meu filho costuma falar sobre seus sentimentos para mim. (___)
23. Eu costumo abraçar meu esposo(a). (___)
24. Eu faço coisas que meu filho acha legais. (___)
25. Penso que sou um bom exemplo para meu filho. (___)
26. Eu costumo mostrar que me preocupo com meu filho. (___)
27. Eu demonstro orgulho do meu filho. (___)
28. Eu sei o que meu filho faz com seu tempo livre. (___)
29. Meu filho costuma ouvir eu e meu esposo(a) brigar. (___)
30. Eu costumo fazer carinhos no meu filho quando ele se comporta bem. (___)
31. Eu costumo bater no meu filho sem ele ter feito nada de errado. (___)
32. Eu costumo criticar meu filho. (___)
33. Eu falo bem do meu esposo(a). (___)
34. O meu filho sente orgulho de mim. (___)
35. Eu costumo dar beijos, abraços ou outros carinhos no meu filho. (___)
36. Eu costumo dar conselhos para meu filho. (___)
37. Eu costumo bater no meu filho por coisas sem importância. (___)
38. Eu tenho um bom relacionamento com meu esposo(a). (___)
39. Eu peço para meu filho dizer para onde está indo. (___)

40. Qual a nota que você dá para você mesmo como mãe ou pai (nota de 1 a 5)? (___)

Se quiser escrever alguma coisa sobre seus filhos, pode escrever o que quiser neste espaço!

Muito obrigado pela sua ajuda!!!

ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista: pais ou responsáveis

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Local da Entrevista:

Data:

Caracterização dos participantes

1. Nome:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Estado Civil: – Há quanto tempo:
5. Escolaridade:
6. Profissão/Ocupação:
7. Número de filhos:

Caracterização da família: com quem a criança mora.

Nome	Grau de parentesco (em relação à criança)

Entrevista propriamente dita

Indicadores de IDENTIDADE

1. Para você, o que é família?
2. Do que você sente mais orgulho de sua família?
3. Quando foi que você “descobriu” que seu filho é superdotado?
4. Como foi o desenvolvimento de seu filho?
5. Como é ser pai/mãe de uma criança superdotada?
6. Há alguma característica em comum entre os membros de sua família?

Indicadores de RESILIÊNCIA/CRIATIVIDADE

7. Há algo que acontece em sua família que lhe incomoda?
8. Como você procura resolver?
9. Você percebe que seu filho lhe procura quando algo de ruim acontece?
10. Você tem alguma dificuldade em lidar com a superdotação de seu filho?

Indicadores de ALTERIDADE

11. Você e seu filho costumam fazer algo juntos?
12. Há momentos em que você se diverte com seu filho?
13. Quais são as qualidades de seu filho?
14. Como o seu filho descreveria você?
15. Como você reage quando seu filho desobedece?

16. Você gostaria de fazer comentários ou complementar algo sobre o tema desta pesquisa

ANEXO 4 – Roteiro para Grupo de Discussão Orientada

ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO ORIENTADA

Atividade: Brasão Familiar

Participantes: Pais, alunos e familiares.

Local: Sala de Reunião do CMAE (Pinheirinho)

Data:

Horário:

Procedimentos:

- Apresentação dos participantes (pais, alunos e familiares);
- Apresentação da proposta (construção do brasão da família a partir das orientações que serão fornecidas pela pesquisadora, o importante é a sinceridade em cada etapa, não existem respostas certas ou erradas.
- Conversação a respeito do sobrenome da família, origem, significado, procedência, curiosidades;
- Sentido e finalidade do “brasão de família” (utilizado para representar um membro ou o conjunto da família; identificação da família, indivíduo ou clã);
- .Apresentação e distribuição de material (canetas hidrocor, lápis de cor, papéis coloridos, giz de cera, glitter, cola, tesoura)
- Confeção do brasão: divisão dos quadrantes, elementos que compõem cada quadrante: (1) animal que representa a família, (2) acróstico, (3) escrever como a família resolve os problemas, (4) símbolo da família; registro na faixa/fita (escrever a percepção que tem de sua família).
- Durante os trabalhos em equipes/famílias: observação da dinâmica dos relacionamentos (comunicação, diálogo, postura corporal, tom de voz, participação na execução, liderança, humor).
- Lanche de confraternização.

ANEXO 5 – Escala de Bem-Estar Psicológico – EBEP

79. Meus amigos e eu somos solidários aos problemas uns dos outros							
80. Eu julgo a mim mesmo pelo que eu penso que é importante, não pelos valores que os outros consideram importantes							
81. Tenho sido capaz de construir um lar e um estilo de vida para mim mesmo que correspondem ao que eu quero							
82. Acredito que pessoas mais velhas não queiram aprender coisas novas							
83. Não estou certo que minha vida tenha algum sentido							
84. Todos têm suas limitações, mas eu pareço ter mais que os outros							

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

ANEXO 6 – Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes - ERCA

Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ Data: ____/____/____
 Escola: _____ Série: _____

Aqui está uma lista de coisas que acontecem na vida da gente. Leia cada sentença cuidadosamente, e circule a resposta (nunca, raramente, às vezes, freqüentemente, quase sempre) que mais combina com você. **NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.**

Sub-escala: I

1. A vida é justa.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. Posso fazer coisas boas acontecerem.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. Consigo aquilo que preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Posso controlar o que acontece comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Faço bem as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Sou bom/boa em consertar as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Sou bom/boa em entender as coisas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Tomo boas decisões.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Consigo me adaptar quando há uma mudança de planos.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Consigo superar problemas na minha vida.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Se tenho um problema, consigo resolvê-lo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Se tentar com empenho, isto faz a diferença.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Se a princípio eu não obtiver sucesso, continuo tentando.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Consigo pensar em mais de uma maneira de resolver um problema.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Consigo aprender com os meus erros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Consigo pedir ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Consigo aceitar ajuda quando preciso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Eu penso que coisas boas acontecerão comigo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Eu penso que minha vida será feliz.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Não importa o que aconteça, eu penso que as coisas darão certo.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

LEGENDA: **nunca** = nenhuma vez

raramente = uma vez no mês

às vezes = duas vezes no mês

freqüentemente = uma a duas vezes na semana

quase sempre = mais de duas vezes na semana

TS

RS

Sub-escala: 2	0	1	2	3	4
1. Consigo conhecer pessoas novas facilmente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
2. Consigo fazer amigos facilmente.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
3. As pessoas gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
4. Me sinto calmo com as pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
5. Tenho um bom amigo.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
6. Gosto de pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
7. Passo tempo com meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
8. Os outros me tratam bem.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
9. Consigo confiar nas pessoas.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
10. Deixo que as outras pessoas vejam meus sentimentos verdadeiros.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
11. Consigo calmamente dizer aos outros que não concordo com eles.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
12. Consigo me conciliar com os amigos depois de uma briga.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
13. Consigo desculpar meus pais se eles me chateiam.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
14. Se as pessoas me chateiam, consigo desculpá-las.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
15. Acredito que as pessoas me tratam de forma justa.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
16. Posso contar com as pessoas próximas para fazer a coisa certa.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
17. Posso tranquilamente dizer a um amigo que ele ou ela fez algo que me magoou.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
18. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus amigos.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
19. Se algo ruim ocorre, posso solicitar a ajuda de meus pais.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
20. Existem pessoas que me ajudarão se algo ruim ocorrer.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
21. Se me sinto magoado ou com raiva, existe alguém com quem eu posso conversar.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
22. Existem pessoas que me amam e se preocupam comigo.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
23. As pessoas sabem quem eu sou de verdade.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre
24. As pessoas me aceitam pelo que realmente sou.	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	quase sempre

TS

RS

Sub-escala: 3	0	1	2	3	4
1. Fico triste facilmente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
2. As pessoas dizem que é fácil me aborrecer.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
3. Eu revido quando alguém me aborrece.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
4. Eu fico realmente aborrecido quando as coisas não saem do meu jeito.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
5. Eu fico realmente aborrecido quando as pessoas não gostam de mim.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
6. Posso ficar tão aborrecido que chego a não me agüentar.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
7. Fico tão aborrecido que perco o controle.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
8. Quando fico aborrecido, não penso com clareza.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
9. Quando fico aborrecido, reajo sem pensar.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
10. Quando estou aborrecido, fico confuso.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
11. Quando fico aborrecido, permaneço assim por mais ou menos uma hora.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
12. Quando fico aborrecido, permaneço dessa forma por algumas horas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
13. Quando fico aborrecido, permaneço assim por todo um dia.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
14. Quando fico aborrecido, permaneço assim por alguns dias.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
15. Quando estou aborrecido, cometo erros.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
16. Quando estou aborrecido, ajo de maneira errada.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
17. Quando estou aborrecido, me meto em encrencas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
18. Quando estou aborrecido, faço coisas das quais me arrependo depois.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
19. Quando estou aborrecido, me firo fisicamente.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre
20. Quando estou aborrecido, machuco outras pessoas.	nunca	raramente	às vezes	freqüentemente	quase sempre

TS RS

ANEXO 7 – Roteiro: Sessão de Desenho-Estória (D-E)

1. Você poderia fazer um desenho sobre a família?
2. Em seu desenho, o que a família está fazendo?
3. O que acha de inventar um história sobre o seu desenho?
4. Agora, vamos encontrar um título para a sua produção?

ANEXO 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais: autorização para participação do filho)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, Helga Loos-Sant'Ana, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, e Angela M. R. Virgolim, pesquisadora da Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia, convidamos os senhores pais, responsáveis pelo(a) aluno(a) _____ que frequenta o serviço de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação a participar de um estudo intitulado “**O papel das interações familiares no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**”. Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre Educação e sua participação é muito importante.

- a) O objetivo desta pesquisa é revisar o conceito de assincronismo, isto é, revisar a explicação dada o descompasso entre desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com altas habilidades/superdotação reposicionando o papel da família nesta dinâmica.
- b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário e a uma entrevista que será gravada, além de frequentar um grupo de discussão orientada dirigida aos pais e familiares de estudantes com altas habilidades/superdotação. Para o questionário e entrevista não haverá questões certas ou erradas, apenas contamos com sua sinceridade e ninguém mais além das pesquisadoras saberá das respostas.
- c) Para tanto o(a) senhor(a) deverá comparecer no serviço de atendimento especializado que seu (sua) filho(a) frequenta para aplicação do questionário e entrevista, em data e horário de sua preferência. o que levará aproximadamente 1 hora. Para a frequência no grupo de discussão orientada, será feito agendamento de cinco encontros quinzenais em datas e horários a combinar.
- d) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao momento da entrevista diante das perguntas sobre sua família e sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional seu(sua) filho(a). É possível também que sinta alguma reação emocional diante das questões levantadas durante a discussão orientada no grupo de pais.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto ao uso do gravador durante a entrevista e ao constrangimento em relatar algumas particularidades de sua família. No entanto, como forma de minimizar ou até evitar o possível constrangimento, a entrevista será realizada de forma individualizada e o(a) senhor(a) terá inteira liberdade para responder as questões.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE Orientador

- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a partir dos conhecimentos resultantes deste estudo poderá ser revisado o significado do conceito de assincronismo, ou seja, o modo como a teoria explica o descompasso entre desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas com altas habilidades/superdotação; nova interpretação sobre o desenvolvimento socioemocional da família que tem entre seus membros uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) Eu, **Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti**, Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, serei a pesquisadora responsável pela aplicação do questionário, entrevista e grupo de discussão orientada aos pais e familiares, e esclarecerei eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, por meio dos seguintes telefones: (41) 9145-9030. (41) 3365-1355 (residencial) ou pelo e-mail paulasakaguti@uol.com.br. A pesquisadora poderá ser localizada na Universidade Federal do Paraná, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º andar, na sala de estudos da pós-graduação, em horário a combinar. Assim como poderá esclarecer quaisquer outras dúvidas com as professoras: Orientadora da pesquisa, **Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana**, telefone (41)9234-4080 ou pelo e-mail helgaloos@gmail.com; Coorientadora da pesquisa, **Profa. Dra. Angela M. R. Virgolim**, telefone (61)8131-7269 ou e-mail angela.virgolim@gmail.com.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso a orientadora e coorientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade, a de seus filhos e de sua família seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido – questionários, transcrição das entrevistas, diário de observação do grupo de discussão orientada e a gravação das entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e o conteúdo será desgravado e destruído ao término do estudo, dentro de cinco anos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como questionários, e material impresso não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) O(a) senhor(a) terá a garantia de que se houver problemas de ordem de constrangimento, a aplicação do questionário, da entrevista e sua participação no grupo de discussão orientada será suspensa imediatamente.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

- m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu entendi e fui informado(a) que a minha participação na pesquisa não acarretará qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ / ____ / ____.

(Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal)

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Pesquisadora Responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais: autorização para participação do filho)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, Helga Loos-Sant'Ana, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, e Angela M. R. Virgolim, pesquisadora da Universidade de Brasília-Instituto de Psicologia, solicitamos que os senhores pais, do(a) estudante _____ autorize seu(sua) filho(a) a participar de um estudo intitulado "**O papel das interações familiares no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**". Este estudo pode possibilitar avanços nas pesquisas sobre Educação e a participação de seu(sua) filho(a) é muito importante.

- a) O objetivo desta pesquisa é revisar o conceito de assincronismo, isto é, revisar a explicação dada ao descompasso entre desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas com altas habilidades/superdotação, reposicionando o papel da família nesta dinâmica.
- b) Caso seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, será necessário que ele(a) responda inicialmente um questionário sobre a percepção que tem em relação à qualidade das interações familiares. Não há questões certas ou erradas, apenas contamos com a sinceridade e ninguém mais além das pesquisadoras saberá das respostas.
- c) Após aplicação do questionário, serão selecionados 12 (doze) estudantes e suas famílias para estudos individualizados. Neste momento, os estudantes selecionados responderão 2 (dois) questionários, um sobre bem-estar psicológico e outro sobre resiliência, participarão de uma sessão de desenho-história e do último encontro no grupo de discussão orientada dirigida aos pais e familiares.
- d) Para tanto, a aplicação dos questionários será realizada no serviço para o atendimento especializado que seu(sua) filho(a) frequenta (sala de recursos para altas habilidades/superdota no CMAE) em data e horário de sua preferência. A aplicação do questionário inicial terá duração de aproximadamente 30 minutos e será de forma individualizada. Apenas para os doze estudantes selecionados serão aplicados 2 (dois) questionários e a sessão de desenho-história, em data e horário de sua preferência, com duração de aproximadamente 2 horas. Além de participar do quinto e último encontro do grupo de discussão orientada aos pais e familiares em data a ser agendada.
- e) Se houver algum risco, será apenas a possibilidade dele(a) se sentir um

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 1463492
na data de 23/03/2016

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

um pouco constrangido(a) diante das perguntas sobre situações pessoais e familiares contidas nos questionários. No entanto, como forma de atenuar ou até evitar um possível constrangimento a pesquisadora conduzirá cuidadosamente as sessões e oferecerá apoio e conforto diante de eventuais situações mais delicadas

- f) Os benefícios da pesquisa são: a partir dos conhecimentos resultantes deste estudo poderá ser revisado o significado do conceito de assincronismo, ou seja, o modo como a teoria explica o descompasso entre desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas com altas habilidades/superdotação; nova interpretação sobre o desenvolvimento socioemocional da família que tem entre seus membros uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) Eu, **Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti**, Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação, serei a pesquisadora responsável pela aplicação dos questionários, sessão de desenho-história e grupo de discussão orientada aos pais e familiares, e esclarecerei eventuais dúvidas que o(a) seu(sua) filho(a) possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, por meio dos seguintes telefones: (41) 9145-9030. (41) 3365-1355 (residencial) ou pelo e-mail paulasakaguti@uol.com.br. A pesquisadora poderá ser localizada na Universidade Federal do Paraná, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º andar, na sala de estudos da pós-graduação, em horário a combinar. Assim como poderá esclarecer quaisquer outras dúvidas com as professoras: Orientadora da pesquisa, **Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana**, telefone (41)9234-4080 ou pelo e-mail helgaloos@gmail.com; Coorientadora da pesquisa, **Profa. Dra. Angela M. R. Virgolim**, telefone (61)8131-7269 ou e-mail angela.virgolim@gmail.com.
- h) A participação de seu(sua) filho(a) neste estudo é voluntária e se ele(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso a orientadora e coorientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para **que a sua identidade, a de seus filhos e de sua família seja preservada e seja mantida a confidencialidade.**

O material obtido – questionários, análise da sessão de desenho-história, diário de observação do grupo de discussão orientada – será utilizado unicamente para essa pesquisa e o conteúdo será destruído ao término do estudo, dentro de cinco anos.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE
Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 1463492
na data de 23/03/2016

- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação de seu(sua) filho(a) no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) O(a) senhor(a) terá a garantia de que se houver qualquer problema de ordem de constrangimento por parte de seu(sua) filho(a) durante a aplicação de questionários, sessão de desenho-história e participação no grupo de discussão orientada aos pais e familiares, a atividade será suspensa imediatamente.
- m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu(sua) filho(a), e sim um código.
- n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual autorizo a participação de meu(minha) filho(a). A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu(minha) filho(a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e que esta decisão afete a minha pessoa, meus filhos ou minha família. Fui informado(a) que a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa não acarretará qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente na participação de meu(minha) filho(a) neste estudo.

Curitiba, ___/___/___.

(Assinatura dos pais do participante (menor) na pesquisa ou responsável legal)

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Pesquisadora Responsável

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 3463492.
na data de 23/03/2016.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259