

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI

**CONCEPÇÕES DE PAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DOS FILHOS INSERIDOS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Curitiba

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI

**CONCEPÇÕES DE PAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DOS FILHOS INSERIDOS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello.

Curitiba

2010

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sakaguti, Paula Mitsuyo Yamasaki
Concepções de pais sobre as altas habilidades/super-
dotação dos filhos inseridos em atendimento educacional espe-
cializado / Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti. – Curitiba, 2010.
129 f.

Orientadora: Profª.Drª. Maria Augusta Bolsanello
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação especial – crianças superdotadas – Curitiba (PR).
 2. Crianças superdotadas – pais e filhos – aspectos psicológicos.
- I. Título.

CDD 371.95



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



PARECER

Defesa de Dissertação de **PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO, DR^a SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ e DR^a LAURA CERETTA MOREIRA arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“CONCEPÇÕES DE PAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS FILHOS INSERIDOS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”**.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO		Aprovada
DR ^a SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ		Aprovada
DR ^a LAURA CERETTA MOREIRA		Aprovada

Curitiba, 20 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIAS

À minha mãe Yuriko, pelo exemplo de garra, amor e doação que permitiu a realização deste sonho.

Ao meu pai Mario, por estar sempre perto, amparando e incentivando minhas conquistas.

Aos meus irmãos Hisashi, Masashi e Sayuri, pela nossa união, fundamental para que pudesse concluir este trabalho.

Aos meus queridos filhos Breno e Mateus, tesouros de minha vida, por dividirem o nosso tempo para que me dedicasse ao estudo.

Ao meu marido Tooru, pelo apoio e amor incondicional em toda a trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello, por ter aceitado o desafio de assumir a minha pesquisa. Por sua confiança, coragem, carinho e, sobretudo, muita paciência ao longo do meu amadurecimento acadêmico, meu carinho e grande admiração.

À Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, grande incentivadora dos estudos pela área em nosso Estado. Pela sua criteriosa orientação na banca de qualificação e defesa, por confiar e me mostrar que há muito que se fazer, muito obrigada.

À Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira, que muito contribuiu para a ampliação do espaço para as pesquisas na área das Altas Habilidades/Superdotação, na comunidade escolar e acadêmica, por sua determinação e envolvimento, que produziu frutos na amizade que nutro com carinho.

À Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, pelo seu dinamismo, apoio e incentivo à pesquisa.

À Profa. Dra. Tânia Stoltz, pelas conversas instigadoras que me estimularam a escrever e por acreditar nas minhas “melhores possibilidades”, fizeram a diferença durante o curso.

A todos os professores e funcionários do PPGE que, de forma direta ou indireta, muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Aos participantes da pesquisa, que dispensaram e abriram mão de seu tempo para colaborar através das entrevistas. Mesmo em seus nomes fictícios, recebam o meu carinho: Adriana, Anelise, Cristina, Daiane, Fernanda, Gabriela, Heloísa, Jorge, Luciana, Milton, Silvia e Susi.

A todas as pesquisadoras que me encaminharam materiais, artigos e me ajudaram na construção teórica do trabalho, em especial: Dra. Nara Joyce Vieira, Dra. Christina Cupertino, Ms. Cristiana Aspesi, Ms. Vera Lucia Palmeira, Dra. Jane Chagas, Dra. Angela Virgolim, Dnda. Járci Machado.

À Direção Geral da minha escola, representada por José Frederico de Mello, pelo apoio à área das Altas Habilidades/Superdotação e incentivo à realização desta pesquisa.

Aos meus companheiros do mestrado, pelo coleguismo e ajuda na constante busca de artigos, teses, dissertações e livros. Dentre eles destaco: Bartira, Cleo, Danislei, Denise Matos, Flavia, Mônica, Ramolise e Vanessa. Muito obrigada!

A todos os pais, alunos, parceiros e colaboradores da Sala de Recursos, muito obrigada pelo carinho e apoio.

Doraci, Carmelita, Mariza, Marlene, Maria Angélica, Nil, Ana Marisa, Ana Paula, Silvana e Denise: muito obrigada pela amizade, por estarem sempre por perto torcendo e dando força. Como foram importantes os conselhos, as conversas, risadas e comilanças!

Beth, Roberta e Mônica, este sonho já era partilhado nas divertidas e inesquecíveis “horas da maquiagem”.

À Sheila, que muito me ajudou na produção deste trabalho. Obrigada pelos telefonemas, emails e torpedos animadores, pelas leituras, críticas e sugestões. As sopas com vinho, as boas risadas entre uma reunião do Conbrasd e outra, e a rodinha do chimarrão cultivaram nossos laços de amizade.

À Inês Astreia, obrigada pelo aconchego, pela doação de seu precioso tempo das horas/atividade para me ajudar na revisão do texto. Suas indicações foram muito enriquecedoras e preciosas.

Ao André, pela sua grande ajuda, amizade, partilha e parceria na força tarefa da Sala de Recursos, sem os quais seria muito difícil terminar a trajetória. Muito obrigada por ser o que é: uma pessoa esplendivilhosa!

Às queridas Edinalva e Syl, obrigada por tudo, amigas! Pelas palavras compartilhadas, pelo silêncio que precisava ouvir; pelo carinho, pelos bombons e mimos.

RESUMO

A pesquisa investiga as concepções de pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado em Sala de Recursos, no que diz respeito aos seus sentimentos e expectativas, sobre o atendimento educacional recebido pelos filhos e os apoios disponíveis. Foram entrevistados doze pais (dois pais e dez mães), cujos filhos frequentam a Sala de Recursos de uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná. Após análise qualitativa dos dados, observa-se que os pais: (a) perceberam características indicadoras de superdotação desde os primeiros anos do desenvolvimento dos filhos; (b) apresentaram reações de pavor, preocupação, incerteza, culpa, responsabilidade, medo, alívio e insegurança, quando foram informados sobre a superdotação dos filhos; (c) compartilharam e dialogaram com pessoas próximas ao convívio familiar e escolar sobre as características observadas em seus filhos quando ainda pequenos, em busca de apoio, informação ou indicação de locais de serviço especializado; (d) definiram AH/SD como uma habilidade acima da média, enquanto que alguns acrescentaram mais um dado a esse conceito: criatividade, comprometimento com a tarefa, problema e diferença; (e) relataram suas dificuldades em lidar com o desenvolvimento sócio-emocional dos filhos; com a discrepância entre o alto potencial dos filhos e o desenvolvimento motor; com o sub-rendimento escolar; com a curiosidade dos filhos; e a solidão de não poderem compartilhar com outros pais suas angústias e dúvidas; (f) declararam-se insatisfeitos com o sistema de avaliação da escola, com a ineficiência do método de ensino e com o despreparo dos professores; (g) mostraram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos; (h) evidenciaram a necessidade de receberem 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, vontade política de apoio às AH/SD, ampliação do número de salas de recursos. Conclui enumerando, entre outras sugestões e recomendações, a necessidade de: apoiar os pais e a família por meio de informações e orientações sobre as AH/SD, fomentar o estabelecimento de uma nova dinâmica nas relações professor-família-aluno com AH/SD; ampliar os serviços de atendimento educacional especializado; mobilizar a universidade para que participe ativamente da melhoria do ensino especial, em particular das AH/SD, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, levando em conta o enfoque proposto no presente estudo.

Palavras chaves: Altas Habilidades/Superdotação, Sala de Recursos, Educação Especial.

ABSTRACT

The research investigates the conceptions on High Abilities/Giftedness (HA/G) of parents of gifted children attending special educational services at a Resource Room, as to their feelings and expectations, the educational services received by their children and available support. Twelve parents (two fathers and ten mothers) whose children attend a Resource Room of a public school at Curitiba city, Paraná, Brazil were interviewed. Upon the qualitative analysis of data, it was noted that parents have: (a) perceived giftedness indicators since the first years of development of their children; (b) shown fright, concern, uncertainty, guilt, responsibility, fear, relief and insecurity, when informed about their children's giftedness; (c) shared and talked about their children's very early characteristics with acquainted people, relatives and school personnel in search of support, information or directions on special services; (d) defined HA/G as an above average capacity, while some of them added an additional data to such concept: creativity, task commitment, problem and difference; (e) reported their difficulties in dealing with their children's social and emotional development; discrepancy between their high potential and motor development; school underachievement; curiosity; and their own loneliness when not being able to share their anguishes and doubts with other parents; (f) reported themselves unsatisfied with the school assessment system, inefficient educational methods and unprepared teachers; (g) shown themselves satisfied with the work developed at the Resource Room; (h) evidenced the need of receiving several kinds of support, such as: courses and conferences for the teachers in order they could learn about the area; free courses to explore their children's interest areas, political will to support HA/G, and increase of the number of Resource Rooms. Among other suggestions and recommendations, the research concludes naming the need to support parents and the family by means of information and guidelines on HA/G, to encourage a new dynamics in gifted student's family/teacher relationships; to enlarge special educational services; to mobilize universities to take active part in special education improvement, specially for the gifted, in educational activities, research and extension, considering the focus proposed in this study.

Keywords: High Ability/Giftedness, Resource Room, Special Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAM UMA CRIANÇA COM AH/SD DE OUTRA CRIANÇA.	37
QUADRO 2: PERFIL DOS PAIS QUANTO À IDADE, SEXO, ESTADO CIVIL, ESCOLARIDADE E PROFISSÃO/OCUPAÇÃO.....	50
QUADRO 3: CARACTERIZAÇÃO DOS FILHOS.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

PAH/SD – Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação

QI – Quociente de Inteligência

SRAH/SD – Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE ABREVIATURAS	10
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA	15
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DOS TERMOS.....	20
2 MARCO TEÓRICO	21
2.1 DEFINIÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO PROPOSTA POR JOSEPH RENZULLI.....	21
2.2 A ESCOLA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO..	24
2.2.1 Concepções dos professores sobre Altas Habilidades/Superdotação.....	26
2.2.2 Atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação	30
2.3 A FAMÍLIA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO...	32
2.3.1 Sentimentos dos pais: o filho diferente.....	33
2.3.2 As características do filho com Altas Habilidades/Superdotação.....	35
2.3.3 O desenvolvimento do filho com Altas Habilidades/Superdotação.....	39
2.3.4 Família e Redes de Apoio.....	44
3 METODOLOGIA	47
3.1 CONTEXTO.....	47
3.2 PARTICIPANTES.....	49
3.2.1 Caracterização dos Participantes.....	50
3.2.2 Caracterização dos Filhos.....	51
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	55

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	55
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4.1 DESCOBERTA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS FILHOS.....	57
4.2 CONCEPÇÕES DOS PAIS SOBRE O CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	71
4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL RECEBIDO PELOS FILHOS.....	79
4.4 PAPEL DA FAMÍLIA E DOS APOIOS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS.....	89
4.5 SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS.....	96
5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	107
5.1 CONCLUSÕES.....	108
5.2 PROPOSTAS E SUGESTÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	125

1.1 JUSTIFICATIVA

No exercício de magistério desta pesquisadora, a preocupação com as diferenças sempre fez parte de seu caminhar, pois a intrigava tanto o aluno com dificuldades de aprendizagem quanto aquele que aprendia rapidamente e dominava determinados assuntos e técnicas, desafiando a professora. Crianças consideradas rebeldes, indisciplinadas, hiperativas, líderes negativas, com dificuldades de aprendizagem como também as que apresentavam baixa visão, surdez, egressos de classe especial e oriundos de países do oriente também fizeram parte deste grupo de alunos que viriam a ser escolhidos para compor a sua sala de aula. Neste contexto, a pesquisadora iniciou os estudos na área da Educação Especial, numa constante busca de subsídios para compreender e atender as diferentes características, culturas, estilos e ritmos de aprendizagem. Sua crença nas potencialidades cognitivas da criança e no papel do professor enquanto co-participante dos ganhos (ou prejuízos) no desenvolvimento do aluno é o que a impulsionava na tentativa de fazer um trabalho que atendesse a todos os que eram encaminhados para a sua sala de aula.

Outras situações vivenciadas enquanto atuou como orientadora educacional de uma escola pública aberta às políticas de inclusão possibilitou a ampliação de seu olhar e o aprofundamento dos estudos em relação à Educação Especial.

O envolvimento com a área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) aconteceu a partir de duas situações marcantes: a primeira foi a participação em um grupo de estudos na área no ano de 2004. Este Grupo de Estudos em Altas Habilidades/Superdotação foi para a pesquisadora um grande incentivo, representando a semente da defesa pela causa do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Luta-se por aquilo que se conhece e o conhecimento é o caminho que permite fazer escolhas. A segunda situação foi o início de sua atuação como professora da Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no ano de 2005

Estava começando nesta escola, local de trabalho da pesquisadora, o processo de implantação do programa de atendimento educacional especializado aos alunos com indicadores de AH/SD, que tivera seu início no segundo semestre

de 2004. Acontecia uma movimentação interna com a aplicação de questionário, elaborado por uma professora especialista da área, responsável pela Sala de Recursos, aos professores do ensino fundamental. A finalidade era identificar o aluno com indicadores de AH/SD que fazia parte do grupo inicial deste serviço de atendimento educacional especializado. Ao auxiliá-la neste processo de identificação, a pesquisadora foi se interessando em sistematizar as características específicas deste alunado, bem como as melhores formas de atendê-lo no contexto escolar. A relação teoria-prática foi se construindo a partir destas observações iniciais.

Naquela época, quando os alunos foram chamados para integrar o referido serviço de atendimento educacional especializado, reações diferentes entre os pais foram percebidas pela pesquisadora, desde uma constatação já feita pelos próprios familiares ao espanto de ter um membro com Altas habilidades/Superdotação em seu meio. Nas primeiras entrevistas realizadas com os pais destes alunos, chamaram a atenção os relatos que revelavam, muitas vezes, a satisfação e admiração dos pais ao verem que seus filhos destoavam de outros pelos comportamentos além dos esperados para sua idade. Na mesma medida, sentiam-se ansiosos, inseguros e impotentes em lidar com este filho tão diferente dos demais. Outro aspecto considerado em algumas famílias foi o da tranquilidade com que a superdotação se manifestou no contexto familiar pela própria identificação com os demais membros da família, bem como daqueles pais que, apesar de reconhecerem e valorizarem o potencial superior negavam a condição de ser de seu filho especial. As diversas reações podem indicar o medo do rótulo e preconceito que envolve as famílias que tem um filho “diferente da norma”, como também outros aspectos constitutivos do próprio histórico de vida dos pais.

Hoje, sabe-se que além dos contextos históricos, políticos e sociais, o reconhecimento do papel da família no desenvolvimento da criança é cada vez mais destacado, chegando inclusive a influenciar as abordagens dos programas de intervenção. Pelas observações realizadas no contexto do programa da sala de recursos, percebeu-se que o nível de envolvimento com a tarefa do aluno era grandemente marcado pelo entendimento dos pais. O estresse parental em relação aos comportamentos apresentados pelos filhos, muitas vezes, ocorria em função do desconhecimento das características e necessidades específicas que a criança estava apresentando naquele momento.

Nesta perspectiva, no intuito de encontrar respostas mais adequadas para as demandas pedagógicas e emocionais do aluno com AH/SD, iniciou-se o processo de busca por pesquisas voltadas ao contexto familiar.

É fundamental saber o que os pais pensam, uma vez que os valores, crenças, sentimentos dos pais e a influência da escola podem afetar o processo de reconhecimento, identificação e busca por atendimento educacional especializado.

Uma das ricas possibilidades da parceria entre família/escola é o reconhecimento, a valorização e o atendimento às necessidades de aprendizagem da criança com Altas Habilidades/Superdotação, beneficiando o seu potencial superior. Mesmo havendo diversos estudos internacionais focando a relação família-escola, os ambientes familiares, as características destas famílias, a concepção parental (Benito Mate, 1996; 2000; Creel; Karnes, 1988; Escribano, 2003; Freeman, 2000; Knopper, 2005; May, 2000; Olszewski-Kubilius; Lee, 2004; Solow, 2001; Webb *et al.*, 2007), poucas são as pesquisas nesta temática no contexto nacional. Esta é uma razão que motivou a presente investigação sobre a produção de conhecimento referente às concepções dos pais a respeito de seus filhos com Altas Habilidades/Superdotação na realidade brasileira. A realização desta pesquisa reflete, parafraseando Pérez (2006, p.37), esta paixão incurável, na teoria e na práxis, pelas Altas Habilidades/Superdotação.

Por essas, entre outras razões, é que se justifica a presente investigação reforçando a relevância do estudo das concepções sobre as altas habilidades/superdotação entre os pais de crianças identificadas como tais.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

É reconhecido que as Altas Habilidades/Superdotação constituem-se em uma via de mão dupla, onde pais e filhos mutuamente influenciam toda a dinâmica da organização familiar (WINNER, 1998; ASPESI, 2003; CHAGAS, 2008). Tanto o filho é afetado pelos sentimentos, crenças e valores de seus pais, quanto a organização familiar é influenciada pelas demandas apresentadas pelo mesmo.

Tem-se estudado sobre as características de famílias e as práticas parentais associadas ao desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação, sobretudo a

importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento da criança (WINNER, 1998; ASPESI, 2007; GAMA, 2007; SILVA; FLEITH, 2008).

O ambiente familiar é onde acontece o primeiro espaço de inclusão da criança com Altas Habilidades/Superdotação. Assim como esta criança, que faz parte do alunado da educação especial, a família também vivencia o impacto do reconhecimento das diferenças apresentadas pelo filho. Outrossim, May (2000) destaca que as crianças especiais são de modo geral significativamente diferentes da norma. Tal situação não é diferente com a família da criança com AH/SD.

Pais e familiares vão percebendo, desde cedo, as diferenças em seus filhos com relação a outras crianças, temendo que a educação que recebem não esteja de acordo com as suas necessidades (ALONSO, 2006). Muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento, somado a uma sensação de impotência por não prover o suficiente.

As concepções parentais sobre o papel que exercem como pais e mães de crianças com altas habilidades/superdotação e o modo como interpretam a manifestação dos comportamentos desta condição de ser poderão repercutir no atendimento adequado às necessidades específicas de seus filhos. Desta feita, para Solow (2001), tais concepções podem afetar as interpretações parentais em relação às características e comportamentos manifestados pelos mesmos, bem como podem influenciá-los em suas reações. Neste processo, é de fundamental importância que os pais encontrem, na escola e na sociedade em geral, uma rede de apoio para beneficiar o potencial do filho.

Pais que possuem conhecimento e recebem algum tipo de apoio podem ter maiores condições de beneficiar o processo educacional de suas crianças. Este fator está atrelado ao sistema de valores, rede de crenças dos pais como também à necessidade do conhecimento da área para a desmitificação do pensamento a respeito dos comportamentos apresentados pelas crianças e jovens especiais. Sobre isto, Solow (2001) destaca que pais com maior conhecimento sobre as características sociais e emocionais da superdotação, apresentam respostas mais adequadas aos comportamentos apresentados pelos filhos superdotados.

Cabe aos profissionais e especialistas da área informar e orientar sobre o reconhecimento, a identificação e o atendimento às necessidades específicas da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), contribuindo para a efetivação de suas diversas necessidades.

Constata-se que os indicadores de AH/SD nas pessoas que apresentam este comportamento são claros e podem ser facilmente identificados por profissionais preparados para isso, mas existem fatores que impedem o seu reconhecimento e atendimento na sala de aula ou em outros ambientes sociais ou laborais. Um desses fatores é o desconhecimento e a falta de valorização (ou a supervalorização) das características e comportamentos destas pessoas, o que implica a negação de suas necessidades enquanto sujeitos aprendentes, que juntamente com os mitos populares existentes numa sociedade que procura a “normalidade” e a regra, geram preconceitos que se refletem em todo o ambiente no qual a PAH/SD vive (PÉREZ, 2008b, p. 1-2).

Nas palavras de Vieira (2005), identificar é promover a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Esta identificação está relacionada à definição de Altas Habilidades/Superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Embora este grupo frequente o ensino comum, desde o início de sua escolarização, não se pode afirmar que esteja recebendo o atendimento educacional especializado às suas especificidades. Mesmo com a definição de Altas Habilidades/Superdotação que vem se ampliando significativamente e com o atendimento previsto na legislação, observa-se resistência por parte de muitos professores à inclusão destes alunos na sala comum.

Uma das controvérsias e mal-entendidos que pode interferir sobre os pais e à própria criança com AH/SD, refere-se aos mitos presentes na cultura escolar que afetam na identificação desta criança especial.

Pode ser que alguns mitos tenham sido internalizados pelos professores e pelos próprios pais, como por exemplo, os mitos sobre a genialidade; a auto-suficiência que dispensaria uma rede de apoio; o bom rendimento acadêmico expresso em notas. Muitos professores também não concebem que um aluno com AH/SD ou mesmo que frequenta um serviço de atendimento especializado possa ter um sub-desempenho.

Muitos são os fatores a que se podem atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) são alguns fatores responsáveis. Situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas, são outros fatores que podem se relacionar ao baixo rendimento (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 94).

Para Solow (2001), a cultura escolar é uma das vertentes que podem influenciar os pais dos alunos com AH/SD. A inclusão deste aluno é um aspecto

complexo, pois ainda que professores e alunos atribuam sua devida importância, efetivamente apresentam dificuldades em vivenciá-la (PEREIRA, 2008).

Entende-se que a atuação colaborativa entre o professor que atua na sala de recursos, o professor da sala de aula comum e a família é de grande importância na trajetória do desenvolvimento do potencial do aluno com AH/SD.

Conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Não basta intervir apenas no aluno, é necessário trabalhar com outros contextos de aprendizagem da criança que interferem no processo, dentre eles a família. A criança é vista como um todo nos seus diferentes contextos, nenhum programa de intervenção poderia obter sucesso se for focada apenas no aluno, havendo a necessidade de explorar diferentes formas de intervenção nos contextos de vida da aprendizagem da criança na escola e na família (GOMES; MACHADO, 2006, p. 213). Desta feita, conhecer as concepções dos pais pode contribuir para a promoção do desenvolvimento da criança com AH/SD.

Ante as considerações acima, levanta-se a seguinte questão de pesquisa, a qual constitui o eixo norteador do presente estudo:

Quais são as concepções dos pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação apresentadas pelos filhos inseridos em atendimento educacional especializado (Sala de Recursos)?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da presente pesquisa consistiu em levantar e analisar as concepções dos pais de alunos atendidos em programa de Sala de Recursos a respeito das Altas Habilidades/Superdotação apresentadas pelos filhos.

Os objetivos específicos foram:

- Levantar os sentimentos e expectativas dos pais em relação aos filhos com Altas Habilidades/Superdotação.
- Conhecer e analisar as concepções dos pais sobre o atendimento educacional recebido pelos filhos.
- Verificar as concepções dos pais sobre o papel da família e os apoios recebidos na educação dos filhos com Altas Habilidades/Superdotação.

Para atingir os objetivos citados, a presente dissertação foi delineada do modo descrito a seguir. O primeiro capítulo busca apresentar a justificativa em que foi descrita a motivação para a realização da pesquisa, bem como a abordagem do problema, os objetivos propostos e a definição operacional dos termos. O Marco Teórico, apresentado no segundo capítulo, contemplou a revisão de literatura que fundamenta a pesquisa e abordou a definição de superdotação proposta por Joseph Renzulli, a escola e as Altas Habilidades/Superdotação e finalmente a família e o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

No terceiro capítulo apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa. É descrito o ambiente no qual foi desenvolvido o presente estudo, a descrição do local onde estão sendo atendidos os filhos dos participantes desta pesquisa, a caracterização dos doze pais (dez mães e dois pais) dos alunos que iniciaram o atendimento educacional especializado no ano de 2009 e, a título de complementação, a caracterização desses filhos. Também neste capítulo, apresentam-se os procedimentos de coleta de dados - que consistiu na aplicação de entrevista semi-estruturada - e de análise de dados, com o uso da análise de conteúdo utilizado por Bolsanello (1998), fundamentada em Bardin (1979), como também os aspectos éticos da pesquisa.

A apresentação e análise dos dados são relatadas no quarto capítulo. Foram estabelecidas cinco categorias para análise: descoberta das Altas Habilidades/Superdotação do filho; concepções sobre conceito de Altas Habilidades/Superdotação; o atendimento educacional recebido pelos filhos; o papel da família e os apoios na educação dos filhos; sentimentos e expectativas dos pais em relação aos filhos. No quinto capítulo são apresentadas as conclusões e sugestões alicerçadas nas que os próprios pais relataram e nas análises e reflexões realizadas durante a pesquisa.

1.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DOS TERMOS

As definições a seguir têm o intuito de informar e esclarecer ao leitor o significado que se deseja imprimir a alguns conceitos expressos no trabalho, os quais podem acumular diferentes acepções.

Concepção: modo de ver, ponto de vista; opinião, conceito (FERREIRA, 2004, p. 515).

Pais: refere-se tanto a dois ou mais genitores do sexo masculino quanto a dois ou mais pai(s) e mãe(s) citados em conjunto.

Filhos: refere-se tanto a dois ou mais filhos do sexo masculino quanto aos filho(s) e filha(s) citados em conjunto.

2.1 DEFINIÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO PROPOSTA POR JOSEPH RENZULLI

Fundamentado em suas investigações sobre a natureza das habilidades humanas e dos estudos de caso de pessoas que se destacaram por suas realizações e que não teriam sido indicadas para participarem de programas especiais se fossem considerados apenas os resultados de testes de capacidade cognitiva, Renzulli (1978) propôs uma nova concepção de superdotação, a qual nomeou de Concepção de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 2004). Nesta concepção, complementada em 1986, Renzulli procura retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. Para o autor, o comportamento de superdotação consiste na interação entre três agrupamentos de traços, a saber: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

A **habilidade 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. A habilidade específica consiste na aplicação de diversas combinações das habilidades gerais em uma ou mais áreas do conhecimento especializado ou áreas de desempenho humano. Dentre as habilidades específicas, temos, por exemplo, a fotografia, que ainda pode ser mais específica, como é o retrato fotográfico, a astrofotografia, a fotografia jornalística entre outros (RENZULLI; REIS, 1997).

Outro parâmetro a ser considerado em alunos superdotados é o **comprometimento com a tarefa**. Engloba traços marcantes de perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. Caracteriza-se pela demonstração de níveis elevados de interesse e envolvimento num contexto particular, área de estudo ou forma de expressão (RENZULLI; REIS, 1997).

A natureza afetiva deste aspecto da superdotação “chama a atenção para o fato de que a superdotação é um processo multifacetado, questionando a noção de que boa dotação intelectual é condição suficiente para alta produtividade na vida” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 59).

E, finalmente, a **criatividade**, que respeito à fluência de ideias, flexibilidade, originalidade do pensamento e curiosidade, estando o indivíduo aberto ao novo e diferente, disposto a correr riscos no pensamento e na ação, apresentando sensibilidade à estética das idéias e das coisas, sendo capaz de deixar de lado a convenção e o estabelecido quando apropriado (REZULLI; REIS, 1997). Sobre as investigações desta área, o autor ressalta que, geralmente, para demonstrar graus elevados de produção criativa, é necessária elevada inteligência, mas não necessariamente excepcional.

Extremiana (2000) salienta que cada um destes três agrupamentos apresenta uma série de características. A habilidade acima da média envolve, dentre outros aspectos, o vocabulário avançado, memória privilegiada, facilidade de aprendizagem, capacidade de fazer generalizações e abstrações com facilidade. A criatividade envolve a curiosidade inusitada em vários temas, fluência, flexibilidade e originalidade, além de outros traços. E o comprometimento com a tarefa abrange intenso envolvimento nas tarefas e problemas do interesse, necessidade de pouca motivação externa, altos níveis de energia, perseverança na execução de projetos e outros. A autora descreve que os professores devem prestar atenção para o compromisso com a tarefa, referindo-se ao entusiasmo e perseverança que estão implícitos quando os alunos se envolvem em situações-problemas, atividades, temas e projetos de seu interesse.

Cabe destacar que, os alunos candidatos ao atendimento educacional especializado (AEE), apresentam ou são capazes de desenvolver estes três grupamentos de traços, embora não necessitem ter o mesmo tamanho nem a mesma intensidade. O mais importante é que os três grupamentos de traços – habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – estejam interagindo para que o desempenho produtivo-criativo possa emergir (REZULLI, 1986; 2004). Para Renzulli (2004, p. 85), sua intenção era “transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características”.

Tanto os fatores de personalidade quanto os ambientais influenciam a manifestação dos comportamentos de superdotação (REZULLI; REIS, 1997).

Renzulli (2004, p.85) considera que estes alunos “possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente

valorizada do desempenho humano”.

Visto que a Teoria da Superdotação dos Três Anéis não se restringe aos aspectos cognitivos, Renzulli (1986) propõe a diferença entre duas categorias de superdotação, ambas devem ser encorajadas, têm a mesma importância e, geralmente, as características de uma e outra interagem entre si: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa.

A superdotação acadêmica é a mais facilmente identificada por pais e professores, por respaldar-se nos testes de QI ou em outros testes de habilidade cognitiva. É a mais valorizada no contexto da escola tradicional e, por essa razão, é a mais utilizada para selecionar alunos para ingresso em programas especiais. Destaca-se que a superdotação acadêmica existe em diferentes graus, devendo a escola fazer tudo que estiver ao seu alcance para fazer as modificações curriculares apropriadas para atender estes estudantes. Alunos que apresentam este tipo de superdotação, geralmente obtêm notas altas na escola, permanecendo estáveis ao longo do tempo (REZULLI, 2004).

A superdotação produtivo-criativa abrange aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se incentivam idéias ou trabalhos originais elaborados propositadamente para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo. O papel do aluno passa a ser o de produtor de conhecimento, no qual faz uso das informações, onde os processos de pensamento são integrados e direcionados para a resolução de um problema real (REZULLI, 2004).

Nas palavras de Pérez (2006) a Teoria de Superdotação dos Três Anéis proposta por Renzulli é a que melhor expressa o conceito de Altas Habilidades/Superdotação pelas seguintes razões: busca identificar e detectar as necessidades específicas do aluno ao invés de rotulá-lo a partir de modelos clínicos; descarta a ideia de uma inteligência única, inata e estática, considerando-a como potencial que poderá ser ativado desde que sejam oferecidas oportunidades; considera a superdotação em quaisquer campos do saber ou do fazer humano, não se restringindo a aspectos cognitivos. Indica dois perfis de superdotação (acadêmico e produtivo-criativo), dos quais um não tem supremacia nem maior importância sobre o outro. Propõe métodos de identificação qualitativos incluindo várias fontes e, partindo dessa conceituação, elabora uma proposta de atendimento educacional para toda a escola.

2.2 A ESCOLA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Uma das barreiras encontradas na inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) pode estar relacionada ao despreparo do professor para reconhecê-lo e identificá-lo. Pois, uma vez negada sua “existência” na sala de aula, nega-se também a oportunidade destes alunos de aprofundarem seus interesses por áreas acadêmicas ou não, de estimular as possibilidades de um ambiente enriquecedor e acesso a fontes do conhecimento (VIEIRA, 2003). Sobre este despreparo do professor para atuar diante deste novo paradigma da escola, Glat e Pletsch (2005) ressaltam a importância da formação continuada, preparando os professores para atender o processo de inclusão escolar que está sendo implementado, o qual demanda uma nova forma de concepção curricular para atender à diversidade do seu alunado.

Esta dificuldade que muitos professores enfrentam devido ao desconhecimento de práticas pedagógicas estimuladoras, de organização de ambientes enriquecedores para todos os alunos, inclusive aos alunos com AH/SD, apresenta-se como uma das fronteiras a serem ultrapassadas para que a inclusão seja uma realidade. Vieira (2005) destaca que a dificuldade de reconhecer e trabalhar com a diversidade de alunos justifica-se por um posicionamento binário das propostas pedagógicas que são feitas para a deficiência e que não são utilizáveis para as AH/SD. Apesar dos alunos com AH/SD estarem dentro da escola, muitas vezes, não têm suas necessidades atendidas e o contexto de ensino-aprendizagem torna-se mecânico, sem nenhum atrativo, contribuindo para o fracasso, a desmotivação e a evasão escolar (VIEIRA, 2003).

Diante deste contexto, há na escola uma forte incidência de mitos em relação aos alunos com AH/SD permeados nos discursos dos professores.

Os mitos são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, na tentativa de determinar o indeterminável e para encobrir a angústia do desconhecimento, graças a essa representação imaginária (FERNÁNDEZ, 1994, p. 22).

Fernández (1994) considera que há mitos que são representações construídas por determinadas culturas e outros que são construídos por um grupo familiar, no transcorrer de uma geração. Assim sendo, em cada família será

conhecido um mito ou vários mitos do que é a superdotação, o que é ser superdotado; e essas ideias podem ser similares, ou não, às que são transmitidas pela cultura.

Pesquisadores brasileiros indicam que apesar dos avanços no estudo da área, a problemática dos mitos e idéias preconceituosas presentes em nosso meio constituem uma das dificuldades no reconhecimento, na identificação e devido atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação (GUENTHER, 2006; RECH; FREITAS, 2006; PÉREZ, 2003; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1997). Para reverter a supremacia dos mitos presentes em nossa cultura é preciso trabalhar na sua desconstrução a partir do conhecimento científico (FERNÁNDEZ, 1994).

Alunos com AH/SD sempre estiveram presentes nos bancos escolares; muitos até passaram despercebidos pelos professores. Pérez (2008b, p. 1) indica que muitos estudos têm constatado a “quase-invisibilidade de alunos com altas habilidades na sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios”.

Sabe-se da necessidade de se valorizar a diversidade, não só no espaço da sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. Guenther (2006) questiona as razões pelas quais todos os alunos devem absorver o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo e nas mesmas disciplinas.

No trabalho verdadeiramente pedagógico, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal (GUENTHER, 2006, p.40-41).

Cabe ressaltar que, na concepção de Pérez (2004, p. 8-9), a inclusão do aluno com AH/SD acontecerá quando for superada, dentre outros aspectos, a concepção de inclusão que considera apenas o acesso do aluno à Educação, a falta de valorização de diferentes áreas de AH/SD e a excessiva valorização das habilidades linguísticas e lógico-matemáticas no sistema escolar. Além destes entraves, há outros que também dificultam esta inclusão: a representação social da pessoa com AH/SD alicerçada nas crenças e mitos, o desconhecimento das características e das pessoas com AH/SD que leva à identificação desses alunos como modelos de comportamento, negando atendimento

adequado às suas necessidades educacionais e socioemocionais, bem como a precariedade de serviços públicos de atendimento educacional especializado.

A organização do trabalho pedagógico, desde a educação infantil, deve partir dos processos capazes de oportunizar pensares e fazeres que garantam o atendimento adequado às necessidades educacionais deste alunado. Para tanto, é necessário que professores, gestores, pedagogos e toda equipe escolar criem um espaço para discussão de sua prática e tomada de decisão para reverter o atual quadro da educação. Algumas escolas ainda são marcadas pela disciplinariedade que privilegia o pensamento analítico, lógico-matemático e a racionalidade, com características excludentes e discriminatórias (GERMANI; STOBÄUS, 2006).

Assim sendo, Novaes (2008) vem abordar caminhos para o desafiante papel da escola no mundo contemporâneo:

No que diz respeito às escolas, a pressão social para serem mais abertas e flexíveis nos tempos e espaços levaria a ter de repensar suas metas, objetivos, e propostas pedagógicas promovendo uma convivência criativa entre todos os seus membros, uma produção escolar divergente, sabendo aproveitar os recursos e oportunidades do contexto e comunitários no domínio do conhecimento e da informação, explorando, nas experiências, novos cenários e integrando as áreas do saber. Lembraria que “uma boa cabeça aliada a um bom coração é a aliança ideal” o que leva a valorizar a verdade de cada um aproveitando situações de comunicação espontânea, capacidade de resolver problemas, a intuição e a percepção criativa (NOVAES, 2008, p. 84).

Ao repensar suas metas para atender também os alunos com AH/SD a escola poderá abrir espaços para o atendimento diversificado proporcionando a todos os alunos uma gama de situações de aprendizagem que privilegiem as diferenças individuais, estimulando a convivência criativa entre todos os envolvidos.

2.2.1 Concepções dos professores sobre Altas Habilidades/Superdotação

No contexto da escola inclusiva, observa-se um movimento que constata as dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais e sociais para efetivar-se o real atendimento às necessidades dos alunos. Jiménez Fernández (2002) analisa a situação de marginalização e abandono vivido por pessoas com altas habilidades/superdotação. A autora salienta que são pessoas que sempre estiveram inseridas em todos os grupos sociais e na escola, contudo não encontram igualdade de oportunidades para o seu

crescimento, ressaltando, assim, a importância vital da escola, de políticas públicas, para apoiá-las em suas especificidades (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2004).

A partir de estudos desenvolvidos por Maia-Pinto e Fleith (2002) sobre a percepção dos professores, constata-se que eles consideram importante o papel da escola na educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, mas não adotam medidas ou instrumentos para a identificação desse alunado especial, nem prestam atendimento educacional de forma diferenciada. Observam que a maioria dos professores tinha um conhecimento superficial ou fracionado do conceito de superdotação e do processo de identificação, além de não dispor de orientação específica sobre as práticas educacionais para atender as necessidades dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

As concepções dos professores sobre os alunos com altas habilidades/superdotação podem estar sendo afetadas pela cultura da “infradotação” presentes no contexto escolar. Pesquisas realizadas por Moon e Brighton (2008) indicam que os professores detêm o paradigma tradicional de superdotação, sendo que tais crenças influenciam as práticas pedagógicas que muitas vezes vêm os déficits antes de identificar os talentos dos alunos.

A idéia de que deve haver uma mudança de ênfase na concepção atual de “ser superdotado” (ou não ser superdotado) para um interesse em desenvolver comportamentos superdotados naqueles indivíduos que têm um potencial maior para se beneficiar de programas educacionais especiais, é defendida por Renzulli (2004). Desta forma, a ênfase dada à superdotação como uma condição inata e cristalizada é substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em conta a relevância da interação entre o indivíduo e o ambiente (ALENCAR; FLEITH, 2001; CHAGAS, 2008).

A criança do tipo acadêmico enfrenta problemas no seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento, descritos por Freeman e Guenther (2000, p. 15); ela. “[...] está sempre esperando que os outros terminem o que ela já fez, ou que o professor continue com a aula”. Esta questão leva a outros problemas ainda mais sérios que são o aborrecimento, a impaciência, o mal-estar gerado pelo tédio que a criança enfrenta neste período de espera.

Ao reconhecer e valorizar o potencial desta criança pode-se evitar o risco de gerar insatisfação, desmotivação, tédio, apatia e perda de interesse em relação ao trabalho escolar. A falta de desafios e a rotina escolar que vivencia passam longe de suas necessidades de aprendizagem. Freeman e Guenther (2000) sinalizam que os alunos poderão ter dificuldades quando encontrarem trabalhos escolares mais

difíceis em níveis avançados, por não terem desenvolvido a disciplina necessária para estudar, uma vez que as tarefas sempre lhe foram muito fáceis.

Pérez (2008a, p. 69) enfatiza, além de outros aspectos, que este tipo de criança causa sentimentos contraditórios naqueles que a cercam, num misto de admiração e de medo.

Por um lado, o domínio cognitivo, a dedicação, as boas notas ou o bom desempenho, a facilidade de aprendizagem que elas demonstram são fatores desejáveis numa pessoa competente. Por outro, esses mesmos atributos fazem que essa pessoa frequentemente possua conhecimentos sobre um determinado assunto bem mais aprofundados que os de pessoas especializadas numa área, o que causa medo, por não saberem como lidar com isso; a leva a adiar sua participação, evitando, assim o confronto; e a ter sentimentos de raiva e desprezo, que podem desencadear, em algumas oportunidades, comportamentos inadequados.

No contexto escolar, pelo próprio desconhecimento das características deste aluno com Altas Habilidades/Superdotação, o professor pode sentir-se ameaçado, inseguro ou com sentimento de impotência por não conseguir responder adequadamente e compreender o domínio que o aluno apresenta em determinado assunto de sua especialidade. Por outro lado, pode até confundir-se e relacioná-lo com crianças que apresentam distúrbios de conduta, patologias ou dificuldades de aprendizagem (PÉREZ, 2008a).

Sobre a questão da identificação, Renzulli (1986) aponta que as pesquisas na área indicam que muitas pessoas, mesmo tendo um desempenho incomum, não teriam sido reconhecidas somente pelos escores de testes de Q.I., pois os mesmos não privilegiam o pensamento divergente, a imaginação e a originalidade, geralmente comum nas pessoas criativas.

Como a criança com superdotação produtivo-criativa usa mais os processos de pensamento divergente, relacionado à criatividade, Pérez (2008a, p.71) explica que “[...] isto dificulta sua adaptação ao ritmo da sala de aula e a ambientes laborais muito rígidos, nos quais geralmente se privilegiam as respostas do tipo convergente”. A autora aponta que estas crianças também fazem uso do pensamento convergente que as capacita a solucionar um problema usando o pensamento lógico. No entanto, destaca que a busca de soluções não se reduz às respostas esperadas, mas à melhor de todas as respostas possíveis.

Muitas pessoas como estas, que poderão vir a ser (ou são) grandes produtores de conhecimento, continuam sendo excluídas das e nas escolas

ou sendo consideradas tolas, fracassadas, incapazes, lentas e medíocres, como foram Einstein, Newton, Rodin, Tolstói, Jung, Mendel, Pasteur, Gauguin e tantos outros. Essas crianças e adolescentes que não tinham o *'rendimento acadêmico'* esperado foram os grandes criadores de muitas das ideias que a própria escola ensina, discute e desenvolve (PÉREZ, 2008a, p.74).

Alencar e Fleith (2001) fazem referência a Delisle (1992) ao ponderar que as características tão marcantes apresentadas pela criança produtivo-criativa ou acadêmica, produzem um impacto no papel exercido pela família, requerendo apoio e orientação. Atribui-se à família “um papel muito mais importante no desenvolvimento de talentos excepcionais do que às escolas” (WINNER, 1998, p.19).

Por desconhecerem tais características e especificidades dos alunos superdotados, muitos professores podem recorrer à queixa e se aborrecerem. É preciso valorizar o espaço de aprendizagem, resignificando sua prática, dando mais espaço para o desafio do pensar. O pensar dá lugar à pergunta na construção do conhecimento.

Acho que esse terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com outro, que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114).

No processo de apropriação do conhecimento, a presença do professor que “possibilita e veicula esta transmissão, não só de conhecimentos, mas de insígnias que se dão através da transmissão de conhecimentos” é imprescindível (FERNÁNDEZ, 1994, p. 174).

Nesse sentido, 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 resgate da singularidade. É fazer da sala de aula um espaço inclusivo para que as diferenças sejam identificadas e atendidas. Nas palavras de Castro e Freitas (2008, p. 51):

Isso significa dizer que, com base no convívio com a diferença, pode-se conduzir descobertas, estabelecendo relações positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, da memória, bem como das novas informações. Porém, acima de tudo, significa dizer que se está pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à

diversidade nesse espaço tão rico que são a sala de aula e a escola. O professor é agente formador de opiniões, disseminador de idéias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de *escutar* os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar, com o objetivo de fazer com que a inclusão, que traz à tona essa diversidade, possa, enfim, formar bases sólidas, marcadas pelo respeito mútuo.

Assim, considera-se que o papel do professor no processo inclusivo é fundamental porque é por meio da reflexão sobre seus relatos de experiências em sala de aula que a escola pode repensar sua organização pedagógica com vistas ao atendimento à diversidade.

2.2.2 Atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Da mesma maneira que não existe um conceito unitário de inteligência, também não há um modelo único para o atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Jiménez Fernández (2000) comenta que tais alunos precisam da mesma educação, mas de uma forma mais aprofundada e avançada. Práticas que encorajem a aprendizagem independente, desafios intelectuais que incentivam o trabalho cooperativo e esforço individual, são algumas das estratégias apontadas pela autora.

Nas palavras de Virgolim (1997), a partir das pesquisas de Terman e Hollingworth, fomentou-se a necessidade de programas especiais aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Coube à Hollingworth o mérito pelo pioneirismo em chamar a atenção dos educadores às necessidades educacionais dos alunos com habilidades superiores, provendo-lhes um currículo diferenciado, tanto em profundidade quanto no rápido avanço sobre as disciplinas convencionais, considerando diversas habilidades.

O meio exerce influência decisiva diante das oportunidades educacionais dadas às crianças para expressarem seus interesses e habilidades que seriam o ponto de partida de uma educação diferenciada e inclusiva. Sobre as crianças com Altas habilidades/Superdotação, Harrison (2004), aponta que apesar de ser um grupo diversificado, demonstra certo número de características distintivas no que se refere às habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

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.

Alencar (2008) esclarece que é fundamental o investimento na formação do professor para que possa propiciar uma educação de qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas. Uma das barreiras para esta forma de conceber o ato educativo está na inflexibilidade de muitos currículos que desconsideram a complexidade das necessidades do desenvolvimento e das diferenças individuais da criança, as metodologias e adaptações necessárias para atender as diferentes e inesperadas demandas apresentadas por ela. Tal fato implica na necessidade de que todas as crianças caminhem numa mesma direção do mesmo modo.

Para irromper com este curso, uma das alternativas para o atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação, prevista em Lei e que tem demonstrado ser eficiente nas respostas às demandas deste alunado, é o enriquecimento curricular, tanto na sala comum, quanto em serviços especializados. Como bem salientam Pereira e Guimarães (2007), o enriquecimento curricular consiste em desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis aos interesses e habilidades do aluno. As experiências de aprendizagem desafiadoras procuram valorizar os diferentes estilos e ritmos próprios de cada aluno, bem como a prática do pensamento crítico e criativo (ALENCAR; FLEITH, 2001).

As observações realizadas por Renzulli (2004), no final da década de 60 e início da de 70, delinearam o que veio a se tornar a Concepção de Superdotação dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento. A partir de investigações sobre a avaliação de programas para superdotados e das observações das práticas pedagógicas realizadas, organizou seu referencial.

Para encorajar a produtividade criativa dos alunos, foi desenvolvido o Modelo Triádico de Enriquecimento que consiste na realização de três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento do tipo I, II e III (RENZULLI; REIS, 1997).

As atividades de Enriquecimento do Tipo I caracterizam-se por englobar atividades exploratórias gerais, expondo os alunos a uma variedade de tópicos, ideias, ocupações, *hobbies*, lugares, eventos e campos do conhecimento que comumente não são trabalhados no currículo regular (RENZULLI; REIS, 1997). Para Alencar e Fleith (2001), este tipo de enriquecimento abre possibilidades para

que os alunos se envolvam de forma mais aprofundada em áreas do conhecimento que provoquem forte motivação para eles.

As atividades de Enriquecimento do Tipo II consistem no uso de métodos, materiais e técnicas que envolvem os processos de pensamento, desenvolvimento de habilidades, organização e efetivação de trabalhos, processos de desenvolvimento pessoal e social (RENZULLI; REIS, 1997). Nas palavras de Alencar e Fleith (2001), este tipo de enriquecimento desenvolve nos alunos as habilidades do “como fazer”, instrumentalizando-os na investigação dos problemas reais. O envolvimento, neste tipo de enriquecimento, poderá motivar o aluno a engajar-se nas atividades do Tipo III.

Nas atividades de Enriquecimento do Tipo III, os alunos realizam investigações de problemas reais em sua área de interesse e habilidade, resultando no desenvolvimento de produtos autênticos ou serviços que têm valor funcional, artístico ou humanitário, provocando impacto sobre determinada audiência (RENZULLI; REIS, 1997).

Este é, nas palavras de Virgolim (2007, p.63), “o mais amplo e extensivo modelo apresentado na literatura atual, abarcando a identificação, a administração, o treinamento de pessoal e os serviços oferecidos ao aluno”.

Extremiana (2000) enfatiza que a concepção de Renzulli pode ser muito eficaz para os professores identificarem os comportamentos que indicam a superdotação em seus alunos, baseando-se tanto na habilidade acima da média de seus alunos em relação aos pares da mesma idade como conferindo a merecida importância à criatividade. Quando os dois fatores são combinados com o comprometimento com a tarefa, pode-se falar sobre o potencial de superdotação.

Estudos realizados por Olszewski-Kubilius e Lee (2004) demonstram que, em geral, os pais têm percebido os efeitos 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 a mais facilmente identificado pelos professores da sala de aula comum assim como pelos pais destes alunos.

2.3 A FAMÍLIA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

2.3.1 Sentimentos dos pais: o filho diferente

Adjetivos como porto seguro, aconchego, fortaleza, vínculo, pertencimento, demonstram o quanto esta instituição social, a família, exerce forte influência na formação de qualquer pessoa.

Segundo Dessen (2007, p. 15), a família constitui um “sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes, que estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida”. Ou seja, além de toda a dinâmica que há no contexto familiar, interagem vários subsistemas que influenciam o desenvolvimento da criança, tais como a creche, a vizinhança, os avós, o ambiente de trabalho da mãe, a comunidade, enfim, os diversos ambientes nos quais os familiares estão inseridos. Para a autora, é primordial conhecer os valores, as crenças e as práticas parentais das famílias, para que se possa compreender o desenvolvimento das AH/SD. A história familiar dos pais, os sentimentos, as crenças e os valores parentais são fatores sócio-culturais que influenciam o modo como a família concebe as altas habilidades/superdotação (CHAGAS, 2008; SOLOW, 2001).

Conforme Delou (2007b) e Novaes (2008), é importante conhecer as implicações advindas da sociedade atual que mexem na funcionalidade das famílias de crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação e podem estar relacionados ao impacto da descoberta de que um de seus membros é superdotado.

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” (NOVAES, 2008, p. 83-84).

De acordo com Mannoni (1988), o impacto da diferença pode estar associado a um modelo internalizado pelos pais de um filho ideal. Assim também, no contexto escolar figura a existência do modelo imaginário de aluno ideal (VIEIRA, 1999). Concorda-se com Vieira (2005), que tem observado em sua prática, que pais e professores sentem-se perdidos diante da criança com altas habilidades/superdotação, em função de seu modelo referencial, assim como ocorre com a criança com deficiência. Tanto uma

quanto a outra, apresentam comportamentos que estão fora do padrão esperado para aquela faixa etária.

É comum mães de crianças com AH/SD procurarem os programas de atendimento educacional especializado ou outras fontes locais para obter orientações. Tal fato foi observado por Silverman (2007), indicando que são as mães que geralmente recorrem ao serviço de atendimento educacional especializado para obter informações sobre testes, enquanto os pais muitas vezes encaram a avaliação com ceticismo. Crianças com AH/SD podem tornar-se vulneráveis por apresentarem um desenvolvimento mais rápido do que o de outras crianças, e são as mães as mais atentas a esta vulnerabilidade.

Os pais de crianças com deficiência costumam procurar, desde a identificação da necessidade especial do filho, atendimento educacional especializado a fim de que ele possa desenvolver toda a sua potencialidade, enquanto que os pais de crianças com altas habilidades quase sempre se deparam com a decisão de permitir ou não que seus filhos participem de programas especiais (ASPESI, 2007, p.41).

Para Delou (2007b, 2007c), os pais de crianças com más-formações ou deficiência conquistaram, historicamente, um trabalho de rede de apoio e de atendimento educacional especializado após a identificação precoce dos sintomas ou síndromes. Logo nos primeiros anos de vida da criança, através de estimulação precoce, potencializam-se suas necessidades. No entanto, os pais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação observam esta diferença durante o desenvolvimento da criança, o que pode dificultar o atendimento precoce.

A percepção de que o filho é diferente acompanha os pais desde os primeiros anos do desenvolvimento. Gama (2007) alega que pais de crianças e adolescentes com AH/SD

(...) percebem desde cedo que têm, em casa, uma criança que apresenta um desenvolvimento não só mais rápido do que aquele das outras no seu entorno, mas também entremeado de comportamentos 'diferentes': falam ou andam extremamente cedo, aprendem a ler sem ajuda, fazem cálculos mentais em idade ainda pré-escolar, usam palavras difíceis e frases complicadas, fazem perguntas intermináveis, se interessam por assuntos estranhos, enfim, que se determinou chamar 'normal'. Logo os pais tentam um contato com a escola para confirmar ou afastar a ideia de problema (GAMA, 2007, p. 63).

Em alguns casos, a decisão dos pais de submeter o filho a uma avaliação, pode ser angustiante. O reconhecimento desta criança pode acontecer por pessoas próximas à família, um professor que estranha a rapidez com que a criança aprende, um familiar que observou que a fala desta criança é melhor que a de outras crianças ou um psicólogo escolar que identifica as características específicas relacionadas à superdotação. Diante destas observações, os pais podem sentir-se surpreendidos ou aliviados diante de uma evidência que só eles enxergavam (ARROYO; MARTORELL; TARRAGÓ, 2006). As autoras salientam que a superdotação apresenta uma diversidade de características e, desta forma, não basta apenas uma única característica para identificá-la, devendo-se ter cautela antes de emitir um diagnóstico.

No entanto, a realidade escolar brasileira indica que tais comportamentos evidenciados por crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação podem estar sendo confundidos e encaminhados para avaliação por suspeita de hiperatividade, autismo ou outras patologias. Sabatella (2005, p.144) salienta que esses diagnósticos derivam da falta de informação, entre os profissionais da área da saúde “sobre as características emocionais e sociais específicas de crianças superdotadas, as quais são assumidas como sintomas de patologia”.

2.3.2 As características do filho com Altas Habilidades/Superdotação

O que diferencia uma criança considerada com AH/SD de outras crianças da mesma idade? Esta é uma indagação constante entre os pais que participam do contexto escolar.

Crianças com AH/SD são diferentes e apresentam suas peculiaridades, assim como a criança com deficiência intelectual, autistas ou com distúrbio de aprendizagem. Para Winner (1998), três características atípicas são evidentes na criança superdotada: a precocidade, a insistência em fazer as coisas a seu modo e a fúria por dominar. Para a autora, as demais crianças não fazem descobertas sobre o domínio por conta própria, necessitam de apoio e encorajamento para progredirem e não apresentam os mesmos níveis de desempenho atingidos, aparentemente tão sem esforço, pelas crianças superdotadas. Assim sendo, são qualitativamente diferentes.

Na primeira infância, toda criança é curiosa, mas bebês e crianças pequenas com AH/SD são intensamente mais curiosas e “antenas” nas informações ao seu redor. Freeman (2000) salienta que todos os bebês nascem com potencial, mas está evidente pelas pesquisas que só alguns as desenvolvem plenamente.

Quando a criança ingressa na educação infantil, junto aos pares de sua idade, fica mais visível a diferença de seu nível de desenvolvimento a partir de sua habilidade lingüística. Nos diálogos que mantém com professores e adultos próximos buscam satisfazer a amplitude de sua curiosidade. Uma simples resposta parece não bastar, ela procura a profundidade dos conhecimentos, que é característica de sua necessidade de aprendizagem. Segundo Lewis e Louis (1991), estas crianças apresentam vocabulário avançado, com riqueza de expressão, fluência e questionamentos. Para Freeman (1991), a criança passa a demonstrar precocidade verbal a partir dos três anos de idade, seja na área da fala, da leitura ou da escrita.

Webb *et al.* (2007) relatam que estas crianças estão mais atentas ao que passa em seu universo. Quanto à leitura, vão além do gosto por ler livros, indicando que elas têm mais probabilidade de consumirem avidamente os livros.

Freeman (2000) destaca que a provisão vital à criança começa na família. Deve haver disposição dos pais para fazer uso das oportunidades que existem ao redor deles; neste sentido, o olhar apurado da família para responder adequadamente aos interesses da criança, precavendo-se para não exceder nos estímulos. Oportunidades de contato com material escrito, mídia, computador são bem-vindas quando a criança solicita e demonstra curiosidade.

A capacidade de fazer relações, a organização do pensamento e a memória privilegiada são alguns traços que são observados na criança pequena com Altas Habilidades/Superdotação (LEWIS; LOUIS, 1991). A forma como se apropria da linguagem, o conteúdo de sua fala são diferenciais de seu desenvolvimento.

A aprendizagem da criança com AH/SD é mais rápida do que a das outras de sua idade, necessitando de pouca ou mínima interferência do outro. Winner (1998) ressalta que estas crianças não são apenas mais rápidas que outras crianças de sua idade, elas são diferentes. Além de requerem apoio mínimo, fazem descobertas sozinhas e criam novas formas de entender. E por terem grande motivação em dominar o conhecimento, elas são diferentes daquelas crianças que trabalham com afinco. No entanto, é importante destacar que elas necessitam da interação com o

outro para avançar e ir além do que já sabem, para aprofundar e buscar novas perspectivas.

Para estas crianças, não basta apenas conhecer o assunto que foi capaz de aprender, mas, sim, apreender a lógica na resolução dos problemas, os meios utilizados na sua resolução. Pela sua facilidade em integrar conhecimentos sobre determinado assunto, as suas estratégias de aprendizagem constituem o diferencial para se compreender as mudanças que acontecem no plano cognitivo. Piaget (1967) pontua que todo desenvolvimento é composto de conflitos momentâneos e incompatibilidades que necessitam ser superadas para que o indivíduo alcance um nível mais elevado de equilíbrio. Este processo de equilibração ou auto-regulação, fundamental para o desenvolvimento, capacita a criança com altas habilidades/superdotação a integrar as informações que recebe, além de ver mais possibilidades e caminhos para a resolução de problemas.

Desta forma, as características que diferenciam uma criança com AH/SD de outra criança estão relacionadas à profundidade e intensidade das características apresentadas, observando-se o grau em que estes traços de comportamento são demonstrados.

Sobre isto, Webb *et al.* (2007, p. 28-29) apontam um paralelo entre o nível de profundidade e intensidade das características apresentadas a partir de exemplos citados por Strip e Hirsch.

QUADRO 1 – Características que diferenciam uma criança com AH/SD de outra criança

Características	Criança superdotada	Criança não superdotada ¹
Estilo do questionamento	Faz perguntas sobre idéias abstratas, conceitos e teorias que podem não ter respostas fáceis.	Faz perguntas que têm respostas.
Aprendizagem rápida e aplicação de conceitos	Pode não querer seguir uma lista de passos para resolução de um problema, pois não necessita usar todas as etapas propostas pelo professor para alcançar a solução, o faz mentalmente e não necessariamente no papel.	Aprende passo-a-passo até alcançar um conceito.
Perspectiva emocional	Alta consumidora de emoções, sua	Demonstra emoção,

¹ É 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.

	intensa preocupação pode interferir em seus pensamentos por dias ou semanas.	geralmente é capaz de passar facilmente por uma situação que a aborrece.
Nível de interesse	Apresenta intensa curiosidade sobre quase tudo ou em sua área de interesse.	É curiosa e faz muitas perguntas.
Habilidade na linguagem	Costuma utilizar amplo e avançado vocabulário. Compreende nuances verbais que escapam aos outros, aprecia trocadilhos e, muitas vezes, sua fala está acima de seus colegas (algumas vezes de adultos também). Quando os adultos tentam falar em código, consegue decifrar rapidamente.	Aprende novo vocabulário com facilidade, mas escolhe as palavras que são típicas de sua idade.
Preocupação com a justiça	Irá mostrar preocupação com a justiça e equidade muito mais intensamente e, em uma escala mais global.	Apresenta opiniões firmes sobre o que é justo, mas os pareceres geralmente dizem respeito às situações pessoais.

FONTE: WEBB, J. T.; GORE, J. L.; AMEND, E.; DEVRIES, A. R. (2007, p. 28-29).
Traduzido e adaptado pela pesquisadora.

Diante das especificidades das pessoas com AH/SD e tomando conhecimento de suas características, é importante salientar que é um grupo heterogêneo em relação às habilidades cognitivas, interesses, experiências, estilos de aprendizagem, motivação, enfim, dos diversos fatores de personalidade e dos fatores ambientais pelos quais são afetados (PÉREZ, 2008, ALENCAR; FLEITH, 2001).

Além dos fatores de personalidade e dos fatores ambientais que afetam profundamente o comportamento de superdotação, segundo Renzulli, assim como o comportamento de qualquer outra pessoa, existem pelo menos três razões fundamentais para esta impossibilidade de formular '*padrões típicos*' no desenvolvimento da pessoa que apresenta AH/SD: a área em que ela apresenta AH/SD, que vai determinar diferenças profundas no seu desenvolvimento físico, cognitivo, ou intra e/ou interpessoal; o assincronismo, e a tendência a um dos tipos de AH/SD: acadêmico ou produtivo-criativo (PÉREZ, 2008, p. 63).

Terrassier, o pesquisador que mais profundamente estudou os possíveis problemas associados à superdotação, investigou o assincronismo. O assincronismo

no desenvolvimento também caracteriza as crianças com AH/SD. Refere-se a uma falta de sincronização que ocorre entre a capacidade intelectual (que evolui rapidamente na criança com AH/SD) em relação a outros aspectos de seu desenvolvimento, como o emocional e motor (EXTREMIANA, 2000; PÉREZ, 2008a).

Em nível de funcionamento interno, o assincronismo pode ser caracterizado pelo desnível entre os aspectos afetivos e cognitivos, e também no desequilíbrio entre o intelectual e o psicomotor. Em nível de funcionamento externo, apresenta as modalidades escolar-social, que ocorre quando o desenvolvimento intelectual da criança é mais rápido do que o de outros alunos da classe, e familiar, que é caracterizado pela falta de sincronia entre o desenvolvimento emocional e intelectual, podendo causar confusão na família (EXTREMIANA, 2000; PÉREZ, 2008a).

Para Gama (2007), parece ocorrer um desenvolvimento desarmônico, onde uma ou algumas áreas se desenvolvem mais rápido do que as outras. May (2000) aponta que este desnível no desenvolvimento, nas habilidades e talento, pode provocar frustração e confusão na criança e na sua família. Os pais destas crianças, muitas vezes, sentem-se despreparados para acompanhar o nível de desenvolvimento intelectual e o ritmo acelerado. Sobre isto, a autora coloca que os sentimentos dos pais de crianças com AH/SD são afetados por muitos fatores, dentre eles destaca os mitos e a desinformação, a hostilidade e, em alguns casos, a falta de recursos financeiros.

Landau (2002) aponta que esta discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o emocional da criança com AH/SD é a maior dificuldade encontrada pelos pais.

Os pais podem ter problemas emocionais por terem filhos com AH/SD, pelo fato de se sentirem inadequados e com receio de possíveis dificuldades. Quaisquer que sejam os problemas existentes no contexto familiar, estes podem ser intensificados quando há uma criança especial (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

2.3.3 O desenvolvimento do filho com Altas Habilidades/Superdotação

Os estudos relacionados à identificação das AH/SD, às características destes sujeitos e de suas famílias, aos mitos e idéias errôneas presentes na sociedade, têm sido objeto de pesquisa de diferentes investigadores. As pesquisas apresentam a

necessidade de prover aos pais, familiares e professores uma orientação adequada sobre o desenvolvimento da criança com altas habilidades/superdotação, através de situações estimuladoras e desafiadoras. (EXTREMIANA, 2000; COSTA; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 1997; BENITO MATE, 1996, 2000; LEWIS; LOUIS, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 1991; GÁLVEZ; MORENO; SÁNCHEZ, 1997; RENZULLI *et al.*, 2001; ROBINSON, 1987, 1993; WINNER, 1998; FREITAS, 2007).

Neste panorama, a identificação precoce dos alunos com AH/SD tem sido uma grande preocupação apresentada pela literatura (BENITO MATE, 1996, 2000; BERCHE, 2000). Esta intervenção precoce é importante na medida em que oferece orientação aos pais, familiares e professores, no sentido de prover situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança com indicadores de AH/SD.

Sabe-se que as crenças, os valores e o que os pais pensam sobre as AH/SD repercutirão no modo como o potencial de seu filho será reconhecido, valorizado e atendido. Sobre esta temática, Solow (2001) descreve os estudos nos quais se destaca o papel dos pais como essencial no desenvolvimento da superdotação. O modo como os pais filtram e interpretam as características e comportamentos de seu filho com Altas Habilidades/Superdotação é resultado de uma rede de suas próprias crenças sobre a superdotação, sendo que algumas vezes podem modificar as próprias concepções a partir do conhecimento.

Chagas (2008, p. 3-4) 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”.

Estudos realizados por Solow (2001) indicam a influência de cinco categorias na concepção de AH/SD dos pais: 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. Runco (2005) destaca que cada família tem suas próprias histórias e muitas das aspirações e valores que apresentam em relação a seus filhos é proveniente de seu próprio desenvolvimento e experiências. Assim sendo, a família tem grande influência no desenvolvimento da criança pequena através da carga genética e dos valores transmitidos, das aspirações, bem como do uso das oportunidades educacionais.

Conhecer o desenvolvimento da criança com AH/SD possibilita a compreensão das características percebidas e melhor qualidade no atendimento às necessidades apresentadas.

Não só a família afeta a criança e o desenvolvimento de sua potencialidade, como a criança afeta a organização da família, mas nem um nem o outro é o responsável pelo surgimento e desenvolvimento de tais talentos. A genética e o ambiente atuam de forma interativa, favorecendo, mantendo ou dificultando o desenvolvimento de altas habilidades (DESSEN, 2007, p. 26).

A importância de se efetivar uma identificação das AH/SD na primeira infância oportuniza que pais, familiares e professores possam reconhecer, respeitar e otimizar as demandas educacionais que esta criança pequena necessita. Como afirma Vieira (2005, p. 22),

a importância da identificação precoce das altas habilidades/superdotação reside na intervenção no nível da **prevenção**, pois o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento.

Desta forma, uma das preocupações apontadas pela literatura (Webb *et al.*, 2007, p. 28) é a apreensão de que os pais de crianças com AH/SD possam superestimar as próprias observações e julgamentos que fazem em relação às habilidades dos filhos, bem como subestimar o potencial. Neste caso, quando os próprios pais são brilhantes em determinada área, tendem a ignorar as habilidades de seus filhos.

É importante salientar que a condição das altas habilidades/superdotação não escolhe berço, pois, independente do nível sócio-econômico-cultural, há crianças que se destacam por este comportamento. Delou (2007b) afirma que os contrastes sócio-econômicos no Brasil mostram que, apesar da situação de pobreza, precariedade, baixo salário, grande número de filhos, baixa escolaridade dos pais, podem-se encontrar crianças e adolescentes com AH/SD em famílias inteiras.

Todos os bebês nascem com determinado potencial, mas é evidente que só alguns o desenvolvem em níveis mais elevados. No Brasil, com a diversidade econômica e cultural do povo, não se pode atribuir que o que determina esta diferença está sempre relacionado com a qualidade do início da vida dos bebês. (DELOU, 2007b, p. 59)

Para Aspesi (2003), a natureza da superdotação é complexa e envolve sistemas biológicos, psicológicos, intelectuais, emocionais, sociais, históricos e culturais, sendo que o contexto familiar pode contribuir para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação. Pérez (2008, p. 2) indica três situações diferentes que podem ocorrer no contexto familiar das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD):

[...] uma, quando a família percebe as diferenças das PAH/SD e as valoriza, tornando-se um porto-seguro para essa pessoa; outra quando, mesmo detectando essas diferenças, a família se nega a reconhecê-las, não as valoriza ou as esconde; e uma terceira situação, quando ela supervaloriza essas diferenças, colocando expectativas exageradas na PAH/SD e exigindo-lhe um superdesempenho.

A manifestação de AH/SD está presente no contexto familiar, pois é o espaço onde se apresentam os primeiros sinais de precocidade.

Os estudos na área da superdotação também possuem desafios interessantes, já que a natureza desse fenômeno é multidimensional, situacional e relativa ao contexto histórico-cultural. A manifestação dessas características se deve ao entrelaçamento das características genéticas e ambientais, inserindo a família como um contexto importante no desenvolvimento dos comportamentos de superdotação dos filhos. Isto ocorre, principalmente, quando a criança está no início de sua socialização, já que a idade pré-escolar é um momento de transição importante para investigar fenômenos que combinam características herdadas e adquiridas. O clima psicológico e afetivo, as crenças, os valores, as práticas parentais são sistemas de códigos cognitivos e padrões de comunicação que dão forma aos processos familiares que atuam como contexto favorável ou desfavorável ao desenvolvimento dos comportamentos de superdotação dos filhos (ASPESI, 2003, p.vi).

A forma pela qual os pais percebem as características de indicadores de AH/SD influencia nos ganhos de aprendizagem da criança pequena. Esta percepção é um tema que está associado à importância de uma intervenção adequada às necessidades desta criança especial.

A literatura (WINNER, 1998; ASPESI, 2003; WEBB *et al.*, 2007; DELOU, 2007a; GAMA, 2007) indica que é na família que os primeiros sinais de precocidade são demonstrados. Os pais são os primeiros a reconhecer o potencial superior da criança, embora ainda não identifiquem as AH/SD. O fenômeno se torna cada vez mais evidente no curso de seu desenvolvimento. Na medida em que a criança começa a interagir com outras crianças ou adultos, os pais podem surpreender-se ao depararem-se com comportamentos precoces.

A atenção focada no desenvolvimento do potencial superior de seus filhos revela envolvimento e compromisso na interação com a criança pequena. Aspesi (2007, p.32) comenta que, “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. Winner (1998) enfatiza que a estrutura familiar gira em torno das necessidades dos filhos com altas habilidades/superdotação. Esta interação exerce forte influência sobre o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida.

Conforme Chagas (2007, p.19), a percepção parental sobre as Altas Habilidades/Superdotação seria “construída e afetada pela 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”.

As pesquisas têm indicado que há diferenças entre pais e mães nos papéis que desempenham na educação dos filhos (ASPESI, 2003). A autora verificou que o papel das mães está nos cuidados e nas interações afetivas e, aos pais, cabem-lhes as trocas intelectuais e a brincadeira.

Uma das preocupações manifestadas pelos pais desde a tenra idade parece ainda ser quanto ao desenvolvimento e manutenção do interesse e do entusiasmo acerca da aprendizagem da criança com AH/SD, conforme indica a pesquisa de Creel e Karnes (1988), que aponta as expectativas de pais de crianças pequenas com indicadores de superdotação.

Em pesquisa nacional recente com pais e mães de crianças superdotadas, Aspesi (2003) apresenta a ansiedade e preocupação deles diante da educação e desenvolvimento dos filhos. Dentre as preocupações, foi comum a questão do ajustamento social, a perda da motivação na escola regular ou do sofrimento de seus filhos, devido às próprias características. A autora aponta que os pais e mães não demonstraram preocupação em relação à capacidade ou ao potencial de seus filhos.

Esses dados vêm ao encontro das colocações de Silverman (1997) de que a ansiedade parental apresenta-se desde os primeiros anos de vida do bebê que responde intensamente aos estímulos do meio ambiente. É quando os pais começam a perceber que o ritmo de desenvolvimento de seu filho não condiz com o ritmo de outras crianças com as quais os pais têm contato.

2.3.4 Família e Redes de Apoio

Redes sociais de apoio (família, amigos, serviços especializados, instituições e organizações não-governamentais) são de grande valia para o atendimento de alunos com AH/SD.

As pesquisas de Landau (2002) sobre a influência da família sobre a criança com AH/SD revelam que as condições sócio-econômicas, a ocupação dos pais pouco influíam no desenvolvimento de seu potencial. Significativa diferença está na qualidade da interação cognitiva do ambiente familiar. Refere-se às conversas ou discussões em família, que oportunizam, dentre outros aspectos, a organização dos processos de pensamento, a formulação de perguntas, o uso adequado da linguagem. As realizações dos pais, especialmente da mãe, no investimento em seus próprios estudos, mostraram alta correlação com as capacidades dos filhos.

No Projeto Político Pedagógico da escola devem constar as redes de apoio para a efetivação do atendimento educacional especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação

[...] no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do Atendimento Educacional Especializado”. Cabe aos professores especialistas do serviço de atendimento promover a “participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros” (BRASIL, 2008, p.3-4).

Sabe-se que as pessoas influenciam e são influenciadas pelas interações que estabelecem com a família, a escola, os vizinhos, a comunidade, enfim, com as demais pessoas. Para Vygotsky (1989a), o contexto sócio-cultural influencia toda a dinâmica e desenvolvimento do sujeito. Portanto, a interação que o indivíduo tem com cada ambiente que atua é importante para o seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, é a partir da interação com outros que a criança tem condições de desenvolver suas habilidades produtivo-criativas ou acadêmicas. Muitos estudos já destacaram a atuação de pais na organização e implementação de redes de apoio para o desenvolvimento das habilidades identificadas em seus filhos (OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2001). Araújo (2003) descreve que as redes de apoio não apenas reduzem a ansiedade das mães de crianças especiais, como também contribuem com a promoção da inclusão social. Quando um de seus filhos apresenta AH/SD, a

família focaliza sua atenção e mobiliza recursos para o atendimento de suas necessidades (WINNER, 1998).

Estas fontes de apoio podem contribuir de diversas formas, dentre as quais citam-se: “fornecendo apoio material ou financeiro; executando tarefas domésticas; cuidando dos filhos; orientando e prestando informações e oferecendo suporte emocional”(DESSEN, 2007, p. 21).

Aspesi (2007) destaca que são os pais, que desde a tenra idade, constroem as teias de apoio para prover desenvolvimento harmonioso de seus filhos, aumentando conforme as peculiaridades que forem sendo apresentadas. À teia social das primeiras interações com a família, à medida que cresce e se desenvolve, são acrescentados os professores, amigos, especialistas ou outros pares que formarão a rede de apoio acadêmico, social e emocional.

O diferencial na efetivação de medidas para a educação especial, incluindo-se a área de AH/SD, está na formação e manutenção dos grupos de apoio comunitário.

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

Portanto, é importante incentivar a participação da família, dos professores e dos próprios alunos, dos estudiosos e pesquisadores da área e de todos os que apresentam interesse e possam contribuir para a disseminação da área.

Assim como qualquer outra criança, o aluno com AH/SD necessita de encorajamento, apoio e incentivo da família, dos professores e da comunidade em geral. No entanto, devido à precariedade dos sistemas de ensino, tornam-se necessárias alternativas diferenciadas para o atendimento deste alunado (ABSD-RS, 2000).

Para assegurar as condições de identificação e atendimento aos alunos com AH/SD, são necessárias políticas educacionais que efetivem tanto a formação continuada quanto as propostas educacionais (ALENCAR, 2007).

O envolvimento das famílias, das autoridades escolares e governamentais, bem como das organizações civis de toda sorte existentes na comunidade,

será mais genuíno, e mais duradouro se o projeto educacional crescer realmente de raízes lançadas no seio da própria comunidade (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 170).

Segundo Escribano (2003), onde há um membro com AH/SD, o clima familiar é caracterizado pelo forte apoio dos pais com influência positiva para os filhos e pelas práticas educativas mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos filhos. Quanto às atitudes parentais, a autora destaca que os pais reconhecem e admitem as AH/SD de seus filhos, valorizam a educação e apresentam altas expectativas. Desta feita, a família constitui-se num dos importantes pilares no reconhecimento, atendimento e valorização dos potenciais das crianças e adolescentes com AH/SD.

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa com pais de crianças e adolescentes identificados com AH/SD inseridos em atendimento educacional especializado de uma escola pública paranaense.

O eixo norteador do delineamento metodológico desta pesquisa teve como questão:

Quais são as concepções dos pais sobre as altas habilidades/superdotação apresentadas pelos filhos?

O presente estudo está inserido numa abordagem qualitativa. Esta abordagem parte da premissa de que o mundo social não é um dado natural, como lembram Bauer e Gaskell (2007), mas construído por pessoas em suas vidas cotidianas, construções essas que constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial.

Segundo Sampieri *et al.* (2006), o método qualitativo é individual, não mede numericamente os fenômenos estudados nem tem como finalidade generalizar os resultados da pesquisa; não realiza análise estatística; seu método de análise é interpretativo, contextual e etnográfico. Assim, preocupa-se em captar experiências na linguagem dos próprios indivíduos e estuda ambientes naturais.

Para responder à questão de pesquisa, optou-se por realizar um estudo exploratório, por examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado com vistas a novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes na temática em questão (SAMPIERI *et al.*, 2006). Para estes autores, o estudo exploratório serve para familiarizar o pesquisador com fenômenos relativamente desconhecidos, determinando tendências, identificando áreas, ambientes, contextos e situações de estudo. Em comparação aos estudos descritivos, correlacionais e explicativos, caracteriza-se também por apresentar maior flexibilidade na sua metodologia.

3.1 CONTEXTO

O ambiente para o desenvolvimento do presente estudo é a Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD), situada em um estabelecimento público estadual, na cidade de Curitiba, Paraná. Com cinco anos de existência, atualmente este serviço de atendimento educacional

especializado oferece três programas. Dois programas são destinados para alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries) e um para alunos de 5ª. a 8ª. séries, totalizando 75 alunos na faixa etária entre seis e dezessete anos, atendidos no período do contraturno às suas atividades escolares. Atualmente está em trâmite o processo de implantação do programa destinado aos alunos do Ensino Médio.

Entre os objetivos do serviço de atendimento, destacam-se: a) identificar os interesses e as habilidades dos alunos; b) fomentar a produção de novos conhecimentos por meio da prática de enriquecimento curricular; c) envolver e buscar o trabalho conjunto com a comunidade, visando à participação efetiva de colaboradores e parcerias com empresas, universidades, dentre outros setores da sociedade; d) incluir a família no planejamento, efetivação, acompanhamento e avaliação geral do trabalho.

Neste contexto, a proposta de enriquecimento curricular é efetivada mediante grupos que desenvolvem projetos e oficinas, em parceria com especialistas da área e com instituições de ensino superior. A formação destes grupos é constituída a partir dos interesses e das áreas de destaque demonstradas pelos alunos. Também são trabalhadas as necessidades específicas individuais para potencializar o autoconhecimento e as habilidades sociais.

Há cinco modalidades de trabalho nestes grupos que interagem entre si: grupos de pesquisa (investigação de problemas da vida real); estudos (leituras avançadas e aprofundadas sobre um tema); oficinas (relação teoria-prática); pequenos grupos (autoconhecimento); e um grupo denominado Grande Grupo, destinado a todos os alunos da SRAH/SD, com o objetivo de trabalhar as inteligências inter e intrapessoais.

Neste período, desde sua implantação, esta sala de recursos já socializou com a comunidade trabalhos realizados com os alunos, tais como: peças de teatro, folders educativos, publicação e lançamento de livros, além de incentivar a participação dos alunos e colaboradores em congressos e eventos científicos. Os colaboradores são especialistas em uma determinada área do fazer ou saber e desenvolvem projetos para atender aos interesses e necessidades dos alunos, podendo tanto ser professor, pai/mãe ou pessoa da comunidade.

No ano de 2009, foram propostos dois grupos de estudo (temas: Brasil Colônia e História da Arte); dois grupos de pesquisa (temas: Estudo das Aves e

Literatura); sete oficinas (Teatro, Produção Textual, Role Playing Game - RPG, Aeromodelismo, Experimentos de Física e Química, Artesanato, Construção de Fantoches); três pequenos grupos (temas: Filosofia Grega, Inteligência Artificial e Psicomotricidade); e dois Grandes Grupos, que se caracterizaram pelo desenvolvimento de dinâmicas para explorar as inteligências pessoais focando, em um grupo, a família e, em outro, a psicomotricidade relacional.

Durante o ano letivo, os alunos são convidados a participar de uma variedade de atividades exploratórias tais como: palestras com profissionais de diversas áreas, minicursos, oficinas, eventos da comunidade, visitas a museus e exposições, teatro, dentre outras. Tais procedimentos permitem às professoras regentes (todas são do sexo feminino) identificar as áreas de interesse e habilidade dos alunos para a composição de futuros grupos. Salienta-se que a intervenção pedagógica nesta sala de recursos fundamenta-se na Teoria dos Três Anéis e no Modelo Triádico de Enriquecimento, fazendo-se as adaptações necessárias aos três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento do tipo I, II e III (REZULLI; REIS, 1997).

A demanda da SRAH/SD é formada prioritariamente por alunos da própria instituição seguidos por alunos da comunidade, oriundos de escolas públicas estaduais, municipais e escolas particulares.

A escolha desta sala de recursos como contexto de pesquisa ocorreu por ser um local de concentração de pais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação já identificados e também por ser o campo de atuação profissional da pesquisadora.

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes são pais e mães de alunos que ingressaram na SRAH/SD, no ano de 2009. Inicialmente foram selecionados dezesseis participantes. Dentre estes, duas mães tomaram parte do estudo piloto. Dos quatorze restantes, foram retirados também um avô e uma tia, ficando apenas o pai e/ou a mãe, genitores dos alunos participantes do referido atendimento educacional especializado.

Assim, os participantes desta pesquisa são doze pais (2 pais e 10 mães) de alunos já identificados que ingressaram no ano de 2009 na SRAH/SD, de uma escola da rede estadual, da cidade de Curitiba, Paraná.

Ressalta-se que a pesquisadora não manteve contato anterior nem com estes pais nem com os seus filhos, a fim de evitar inferências prévias sobre os participantes.

3.2.1 Caracterização dos Participantes

Realizou-se a caracterização do perfil dos pais quanto à idade, estado civil, escolaridade e profissão/ocupação.

A fim de se preservar a identidade dos pais, definiu-se para cada participante um nome fictício que o identifica no presente estudo, a saber: Adriana, Anelise, Cristina, Daiane, Fernanda, Gabriela, Heloísa, Jorge, Luciana, Milton, Silvia e Susi.

No Quadro 2, destaca-se o perfil dos participantes no que se refere à idade, estado civil, escolaridade e profissão/ocupação.

QUADRO 2: Perfil dos pais quanto à idade, sexo, estado civil, escolaridade e profissão/ocupação

PARTICIPANTES	IDADE (anos)	SEXO	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO / OCUPAÇÃO
ADRIANA	37	Fem.	Casada	Superior	Professora
ANELISE	43	Fem.	Casada	Superior	Designer gráfico
CRISTINA	39	Fem.	Divorciada	Ensino Médio (subsequente)	Agente Técnico
DAIANE	34	Fem.	Casada	Superior	Professora
FERNANDA	24	Fem.	Casada	Superior	Professora
GABRIELA	34	Fem.	Casada	Pós-Graduação lato-sensu	Professora
HELOISA	32	Fem.	Solteira	Ensino Médio	Promotora de Vendas
JORGE	42	Masc.	Casado	Pós-Graduação (mestrado)	Professor e Pastor
LUCIANA	38	Fem.	Casada	Superior	Dentista
MILTON	33	Masc.	Casado	Superior Incompleto	Telecom.em Informática
SILVIA	41	Fem.	Casada	Ensino Médio	Do Lar
SUSI	32	Fem.	Casada	Ensino Médio Incompleto	Artesã

Os dados revelaram que a faixa etária dos doze participantes varia entre 24 e 43. Os dados revelaram que a faixa etária dos doze participantes varia entre 24 e 43 anos de idade, sendo a maioria do sexo feminino (10 mães).

Quanto ao estado civil, observou-se que dez dos participantes são casados, uma das mães é solteira e outra é divorciada.

Em relação à escolarização, dois pais cursaram pós-graduação: Giovana é Especialista em Educação Especial e Jorge é Mestre em Bioética. Adriana, Anelise, Daiane, Fernanda e Luciana concluíram o ensino superior e Milton está cursando esse nível de ensino. Cristina fez o curso subsequente de Técnico em Administração, Silvia e Heloisa têm Ensino Médio completo e Susi está em fase de conclusão deste nível de ensino. Susi relatou que voltou a estudar por necessidade de responder as várias e constantes perguntas do filho.

Observou-se que o grupo possui formação acadêmica em várias áreas do conhecimento, o que o torna um grupo bastante heterogêneo em seu conjunto, chamando atenção o grau elevado de escolarização dos participantes.

Quanto à profissão, quatro mães são professoras. Entre as outras, Luciana é dentista; Cristina é agente técnica; Heloísa trabalha como promotora de vendas em rede de supermercados, Anelise é designer gráfico em sua própria empresa e Susi trabalha como artesã. Silvia informa que se ocupa apenas com as atividades do lar. Jorge é professor e pastor, enquanto Milton trabalha com informática.

3.2.2 Caracterização dos Filhos

Para completar as informações do presente estudo, incluíram-se também algumas características dos filhos dos participantes quanto à faixa etária, sexo, escolaridade e escola de origem. Todos já tinham sido identificados e iniciaram o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD) em uma escola pública paranaense no ano de 2009.

O Quadro 3 resume as características dos filhos dos participantes.

QUADRO 3: Caracterização dos filhos

Pais Participantes	Dados dos Filhos				
	Com avaliação	Sexo/Idade (anos)		Escolaridade	Escola (origem)
		M	F		
Adriana	1	6		1º. Ano	Particular
Anelise	1	14		8ª. Série	Pública
Cristina	1	11		5ª. Série	Pública
Daiane	1	10		4ª. Série	Pública
Fernanda e Milton	1	9		3ª. Série	Pública
Gabriela	1	9		4ª. Série	Particular
Heloísa	1	11		6ª. Série	Pública
Jorge	2	11	14	5ª. e 8ª. Séries	Particular
Luciana	1	7		2º. Ano	Particular
Silvia	1		12	6ª. Série	Pública
Susi	1	12		6ª. Série	Pública

Em relação ao número de filhos identificados, houve predominância de dez do sexo masculino e apenas dois do sexo feminino. Pelos relatos dos participantes, todos os filhos são primogênitos ou unigênitos na constelação familiar.

Observou-se uma variação de idades entre 6 e 14 anos, havendo maior concentração de filhos adolescentes entre 11 e 14 anos (n=7).

Todos estão cursando o Ensino Fundamental, sendo que sete filhos estão cursando as séries finais e cinco estão nas séries iniciais.

Em sua maioria, são procedentes de escolas públicas (n=7), uma vez que o atendimento educacional especializado constitui-se numa proposta para alunos com AH/SD implementada pela rede estadual de ensino.

A Sala de Recursos em questão atende prioritariamente os alunos da instituição e, havendo vagas, alunos da comunidade procedentes de outros

estabelecimentos, respeitando a seguinte ordem: ensino público estadual, municipal e particular.

É interessante observar que a maioria dos alunos inseridos na sala de recursos em questão é primogênito ou unigênito na constelação familiar. Corroborando a literatura que salienta esta posição especial das crianças superdotadas e dos adultos que se tornaram eminentes (WINNER,1998).

A diferença de número entre gêneros dos alunos identificados com AH/SD, explica-se pela influência da cultura familiar e escolar, visto que, tanto as expectativas, quanto as indicações de pais e professores, são maiores em relação aos meninos. Em geral, os pais indicam dois meninos para cada menina, pelo fato de que os primeiros correspondem melhor à imagem estereotipada de criança mais dotada.

A família parece menos apta a perceber os talentos nas meninas (Guenther, 2006; Freeman; Guenther, 2000), gênero predominante também encontrado nos resultados dos estudos de Maia-Pinto (2002), Maia-Pinto e Fleith (2004), Aspesi (2003), Chagas (2003), Chagas e Fleith (2009), Costa (2000).

A identificação de maior número de meninos pode ser devido ao contexto da cultura escolar e à relação estabelecida entre inteligência e gênero, tanto pela família, quanto pela escola e sociedade. Enquanto os meninos são considerados precoces ao discutir, argumentar e fazer perguntas, as meninas são percebidas como presunçosas, agressivas e até pouco femininas (REIS, 1999; LANDAU, 2002).

Em relação aos meninos, pode-se inferir que os pais enxergam as AH/SD e procuram encaminhá-los para um melhor aproveitamento das habilidades intelectuais que podem ser desenvolvidas. Quanto às meninas, acontece o oposto, sendo que são vistas como se pertencessem a um pequeno grupo transgressor, que não respeita as normas sociais e isto restringe a identificação e sua possível participação em programas de atendimento.

Segundo Freeman e Guenther (2000), a influência da família no desenvolvimento do talento feminino pode ser muito mais forte do que outros fatores. É o que ocorre, por exemplo, na área lógico-matemática: algumas pesquisas indicam que o tratamento diferencial para meninos e meninas começa em tenra idade com o tratamento recebido dos pais.

As considerações acima puderam ser comprovadas pelos dados apresentados, pois se observa que a idade de ingresso das meninas (n=2) para este

serviço de apoio educacional especializado corresponde a 12 e 14 anos. A indicação dos meninos (n=10) ocorreu mais cedo, havendo um aluno, inclusive, com 6 anos de idade.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como procedimento utilizado na coleta de dados optou-se pela aplicação de entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987), com utilização de um roteiro previamente elaborado, com perguntas abertas, possibilitando maior liberdade de resposta por parte dos pais dos alunos.

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, [...] dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora em ambiente reservado na própria escola onde os filhos dos participantes freqüentam o atendimento educacional especializado, com o prévio consentimento dos pais, segundo as normas do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Paraná. Os dados foram gravados, posteriormente transcritos na íntegra e seu conteúdo analisado à luz do referencial teórico pertinente.

O roteiro de entrevista (Anexo 1) aplicado aos pais participantes, foi submetido à apreciação da professora orientadora desta pesquisa e de três especialistas na área das Altas Habilidades/Superdotação. Foi também aplicado um questionário junto a duas mães de alunos da SRAH/SD, configurando-se em estudo piloto.

O estudo piloto permitiu que a pesquisadora fizesse as adequações necessárias ao roteiro de entrevista para obtenção de dados pertinentes aos objetivos desta investigação.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados transcritos foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise sistemáticas das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Como principal referencial, segue-se os passos utilizados por Bolsanello (1998) em sua pesquisa, a qual fundamentou-se no estudo de Bardin (1979), descrito a seguir:

- a) após a transcrição, as entrevistas foram lidas na sua íntegra;
- b) em seguida codificaram-se os dados brutos das respostas de cada item das entrevistas, agregando-os em unidades, com o intuito de se obter uma descrição e representação das características pertinentes ao conteúdo;
- c) no terceiro momento, reagruparam-se os temas obtidos na codificação, procedendo-se a um trabalho de definição e classificação de categorias, que resultaram no levantamento de um conjunto de categorias e subcategorias representativas da totalidade das comunicações;
- d) finalmente, a classificação e a categorização que levaram a uma descrição das características relevantes do conteúdo pesquisado e possibilitou realizar inferências sobre todo o processo de comunicação que resultaram na interpretação dos dados.

A síntese interpretativa procedeu-se a partir dos dados obtidos, da revisão de literatura e da experiência profissional da pesquisadora.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e obteve parecer favorável à sua realização (Anexo 3). Foi inscrita no Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (SISNEP) sob CAAE nº. 0373.0.000.091-10.

A pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos traduzidos em: explicitação para todos os participantes sobre a relevância científica e social da investigação evidenciando a importância do estudo para a área das Altas

Habilidades/Superdotação; termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes (Anexo 2) e sigilo quanto à identidade dos participantes.

Uma vez explicados os procedimentos metodológicos da pesquisa, passa-se agora à apresentação e análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo procura-se responder a pergunta de pesquisa formulada para o presente estudo:

Quais são as concepções dos pais sobre as altas habilidades/superdotação apresentadas pelos filhos inseridos em atendimento educacional especializado?

Para tanto, de acordo com os objetivos propostos da pesquisa, foram estabelecidas 5 categorias para análise, a saber:

CATEGORIAS PARA ANÁLISE
Descoberta das Altas Habilidades/Superdotação dos filhos
Conceito de Altas Habilidades/Superdotação
Atendimento educacional recebido pelos filhos
Papel da família e dos apoios na educação dos filhos
Sentimentos e expectativas em relação aos filhos

Cabe destacar que os nomes utilizados para os filhos, assim como para os demais familiares dos participantes no decorrer da presente pesquisa, são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

4.1 DESCOBERTA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO FILHO

Ao serem indagados sobre como foi o **desenvolvimento de seus filhos desde o nascimento**, os participantes destacaram algumas características, descrevendo-os como: curiosos, criativos, perguntadores, agitados, que preferiam a companhia dos adultos, aprendiam com facilidade, tinham interesse pelos livros, inteligentes, falaram/andaram/leram muito cedo. Para ilustrar estas respostas apresentam-se os relatos a seguir.

O interesse pelos livros, a curiosidade, as perguntas, são características observadas por **Susi e Adriana** no desenvolvimento dos filhos.

“Marcelo sempre foi assim meio curioso. Desde pequenininho. Desde os 9 meses ele era muito curioso. (...) Pegava um livro e falava ‘lice-lice’, era para ler, principalmente as que tivessem figuras, as de dinossauro. Ele queria que explicasse o porquê, como era o nome, desde bebê. Livros de adultos, ele queria que explicasse. A pediatra dele falou assim: se eu fosse você procurava uma escola porque ele tem uma tendência a ir. Ele era muito agitado, nossa! Não parava. (...) Ele procurava testar você. Para ver se você sabia as coisas. E se não soubesse ele descascava a pergunta inteirinha. Tanto que eu voltei a estudar por causa disso. Eu falava: eu não sou dicionário, eu não sei, pergunte ao seu pai.” (Susi)

“No começo quase ele não brincava. Só queria saber de coisas mais interessantes. O que era interessante para ele era o papo dos adultos. Porque o adulto tinha um papo diferente dos pequenininhos. Tinha coisas diferentes para mostrar, respondiam tudo que ele perguntava, e os pequenos não.” (Adriana)

Gabriela surpreendeu-se com o desenvolvimento de seu filho que, em alguns aspectos, foi além de sua expectativa.

“Ele desenvolveu até mais que eu esperava. Porque ele era filho único, sempre fazia de tudo para ele. Antes de pedir as coisas eu estava fazendo. (...) Ele começou a ler com dois anos e meio. Foi estranho. Até porque nunca ninguém insistiu, ensinou nada a ele. Ele, por vontade própria queria. Ele se interessava. (...) De andar, ele andou normal. Por perto de um ano andou. Sempre foi um menino calmo, quieto.” (Gabriela)

Luciana enfatiza o desenvolvimento da linguagem de seu filho:

“André sempre foi muito falante. Ele sempre falou muito corretamente, muito cedo. Com 1 ano e meio ele falava frases completas e até com concordância.” (Luciana)

Em seu relato, **Cristina** comentou que seu filho sempre foi “muito inteligente”, e a criatividade em construir, montar e desmontar objetos, manifestou-se desde pequeno:

“Ele sempre foi uma criança muito inteligente, muito esperta. Ele foi bastante agitado. Aprendia coisas com facilidade, principalmente mover objetos, encaixar peças. Ele tem até hoje muita criatividade nisso. Ele pega, monta e desmonta, cria as coisas. Desenha muito, desde pequenininho quando pegou a caneta começou a rabiscar. Lá pelos quatro anos, começou na escolinha, já gostava de desenhar, montar e desmontar.” (Cristina)

Fernanda e Milton são os pais de Silvio. Ambos comentaram sobre o desenvolvimento motor e da linguagem do filho.

“Com 10 meses já andava, o desenvolvimento dele foi bem mais cedo que seria pra ser. Com 1 ano já falava bastante palavras. Ele falava muito correto as palavras.” (Fernanda)

“O Silvio, a gente verificou que desde o princípio ele apresentava uma característica diferente (...). Ele era pequeno, já gesticulava bastante, queria se comunicar com a gente. Ele gesticulava assim os lábios, emitia sons já e mexia bastante a boquinha, a gente conversava com ele e ele ficava todo eufórico querendo assim um meio de comunicação. (...)O andar dele também foi bem precoce. Ele em pouco tempo já começou a ficar de pé e andar. (...) Ele, o pouco que engatinhou, já se segurava, levantava e queria andar.” (Milton)

Para **Anelise**, o desenvolvimento de Rafael, seu filho, transcorreu normalmente até a adolescência, quando foi identificado com AH/SD.

“O desenvolvimento do Rafael foi tudo certinho; tudo ok; desde a gravidez, foi tudo bem.” (Anelise)

Jorge relata que buscou, junto com a esposa, estimular e acompanhar o desenvolvimento dos dois filhos.

“Embora a gente evite falar dos dois, em casa a gente procura trabalhar com os dois da mesma forma. A Sonia [esposa] como professora de música, nós dois tendo acesso à literatura, sempre procuramos ler, estimular; e permitir que um de nós sempre estivesse à disposição dos dois até mais ou menos 3 anos de idade. Esta é uma característica importante que a gente procurou desenvolver com os dois.” (Jorge)

Em relação às características observadas pelos participantes no desenvolvimento de seus filhos, tais como: curiosidade, vocabulário avançado para a idade, precocidade, ritmo de aprendizagem rápido, facilidade de aprendizagem, criatividade, memória, sob o ponto de vista cognitivo são algumas das características da criança com AH/SD descritas na literatura (ALENCAR; FLEITH, 2001; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996, 2000; LANDAU, 2002; WINNER, 1998; PÉREZ, 2004; EXTREMIANA, 2000). Estes são alguns dos sinais percebidos pelos pais de crianças com AH/SD já na primeira infância (WINNER, 1998).

Extremiana (2000) salienta que as crianças superdotadas chamam a atenção por seus comportamentos, elas podem aprender letras, números, cores e formas com interesse e rapidez incomum, construir jogos, montar quebra-cabeças indicando uma habilidade espacial acima de sua idade.

De um modo geral estas crianças podem falar frases completas e conversar clara e corretamente com os seus familiares. Para Freeman (1991), as crianças com AH/SD demonstram precocidade na área da linguagem (oralidade, leitura, escrita).

Tais comportamentos afetam o ambiente familiar, pois para os pais que lidam com as características e vulnerabilidades de uma criança com AH/SD, é uma alegria e um desafio, o que às vezes pode ser frustrante e irritante, mas nunca entediante (KNOPPER, 2005).

Entretanto, o potencial de desenvolvimento pode passar despercebido e camuflado até a adolescência, pelo próprio ritmo diferenciado de cada criança superdotada em decorrência das influências familiares e escolares (BATES; MUNDAY, 2005).

Como bem afirmam Fleith (2007), Sabatella (2005), Alencar e Fleith (2001), Prieto e Castejón (2000); Freeman e Guenther (2000), os alunos com AH/SD formam um grupo heterogêneo, apresentando uma constelação de características e necessidades específicas. Destacam-se pela notável capacidade cognitiva e pelo desejo de aprender.

No entanto, diferem entre si quanto às suas habilidades, interesses específicos, processos de aprendizagem e, desta forma, demandam diferentes respostas educativas para atender suas especificidades (FERRÁNDIZ *et al.*, 2010; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2010).

Ao serem indagados se **notaram alguma coisa diferente no desenvolvimento dos filhos**, todos os participantes deram resposta afirmativa e relataram algumas situações que levaram a pensar que o filho era diferente das outras crianças da mesma faixa etária.

A leitura precoce chamou a atenção de **Gabriela, Adriana e Fernanda**:

“Ele começou a ler com dois anos e meio. (...) Com dois anos e meio ele entrou na escola, praticamente não falava. Ele entrou na escola porque eu voltei a trabalhar. Quando ele entrou, já lia umas palavrinhas, mas a gente achava que não sabia nada; imagina, ele sabe ler, numa dessas decorou a palavrinha. E lá na escola ele começou a ler os cartazes que a professora ia escrevendo sobre as atividades que eles estavam fazendo. E ele leu! Foi aí que a gente descobriu.” (Gabriela)

“O dia que ele começou a ler, tinha dois anos e meio; ele sentou no sofá e pôs o livrinho dele e começou a ler para a prima: Vem Amanda, que eu vou ler pra você uma história. E começou a ler a historinha, ele não estava contando. Daí minha cunhada disse: Adriana, o Téo está lendo! Não, ele está contando a história que o pai dele conta - criança quando gosta de uma história quer aquela história todo dia. E

minha cunhada disse: não, não! ele está lendo, vamos fazer o teste. A gente deu outro livro, ele leu também (...), ele leu tudo.” (Adriana)

“Ele se alfabetizou sozinho. Por curiosidade perguntava e a gente foi explicando, quando vi, já estava lendo! Uma coisa em que ele se destacou e que só depois viemos a perceber, foi quando ele tinha 4 anos, na creche, ele fez uma poesia. No dia das mães fez uma poesia pra mim.” (Fernanda)

A percepção de que o filho é diferente, acompanha os pais desde os primeiros anos do desenvolvimento como corroboram os estudos de Gama (2007), Webb *et al.* (2007). Gama (2007) destaca que os pais notam esta diferença quando seus filhos começam a falar ou andar muito cedo, aprendem a ler sem ajuda, fazem cálculos mentais em idade pré-escolar, usam um vocabulário avançado para a sua idade, fazem perguntas intermináveis, apresentam interesses inusitados.

Assim sendo, geralmente as famílias se surpreendem com a precocidade de seus filhos no domínio de habilidades na área de leitura, escrita e cálculo matemático ou demais competências. Para Delou (2007c, p. 133), “essas crianças precoces, autodidatas ou talentosas realizam atividades distintas, como ler ou desenhar, sem grande esforço, mostrando prazer e satisfação nas atividades de seu interesse particular”.

Enquanto que é comum, no ingresso da Educação Infantil, as crianças construírem frases curtas sobre o seu dia a dia, sobre situações e pessoas próximas a elas, nas crianças pequenas com AH/SD há um avanço no desenvolvimento da linguagem, no uso que fazem da oralidade, empregando um vocabulário mais elaborado, com conjugação verbal apropriada, assim como no domínio da leitura e da escrita (ASPESI, 2003). A facilidade com que a criança se apropria da linguagem no processo de aquisição dos conceitos, pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais, que no superdotado ocorre com maior intensidade e rapidez.

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

Sobre a leitura precoce, antes do ingresso no ensino formal, embora não seja uma característica atribuída a todas as pessoas com AH/SD, é apontada pela

literatura nas pessoas do tipo acadêmico, sendo observada com a mesma intensidade também nas do tipo produtivo-criativo (PÉREZ, 2008a; VIEIRA, 2005). Por outro lado, a precocidade acontece, não apenas nas áreas acadêmicas, como também em outras áreas como a música, escultura, desenho, dentre outras (WINNER, 1998).

Em relação à curiosidade destacada em seus filhos, **Milton** e **Anelise** relataram que:

“Ele tinha bastante interesse. Estava sempre junto e querendo aprender. Sempre perguntando, questionador.” (Milton)

“O fato dele ser curioso incomodava algumas pessoas porque ele é curioso e perguntava como funcionava as coisas; tudo perguntava.” (Anelise).

Winner (1998) salienta que a curiosidade é característica marcante em todas as crianças com AH/SD e todas surpreendem os adultos com suas perguntas. Cabe ressaltar que a curiosidade intelectual, própria da criança com AH/SD, tem a persistência como estratégia utilizada para adquirir conhecimento.

No entanto, a enorme curiosidade da criança com AH/SD, com tanta energia mental quanto física, pode deixar pais e outras pessoas ao seu redor exaustos e demandarem reações distintas ao ato de observar suas distintas características: podem causar admiração, incômodo ou indiferença.

Esta curiosidade que chama a atenção dos adultos pela vivacidade e interesse demonstrados pela criança, acaba sendo deixada de lado, tanto na família quanto na escola. Fatigados com tantos questionamentos, pais e professores negam-se a responder as perguntas que lhes são feitas. Alencar e Fleith (2001) afirmam que tal situação impede que as crianças explorem aspectos de seu ambiente ou de suas ideias, deixando de aproveitar as oportunidades que surgem a todo instante para alimentar esta curiosidade.

Para **Daiane**, a diferença de seu filho se fez notar quanto ao ritmo de aprendizagem rápido.

“O curso de flauta que teve quando era pequenininho, no Jardim, ele começou a fazer, com grande interesse. Daí o professor me chamou e ele falou: olha mãe, continue porque ele tem facilidade pra música. Quando foi fazer a oficina de xadrez, na primeira aula, o professor disse: ele já sabia? - falei: não, ele não sabia - porque

ele fez e foi muito bem. E já foi pra um campeonatozinho de xadrez. E eu já comecei a pensar: meu Deus!” (Daiane)

A rapidez com que o filho aprende e executa as performances deixando Daiane perplexa, é uma das características apontadas pela literatura (ALENCAR; FLEITH, 2001; WINNER, 1998; EXTREMIANA, 2000). Geralmente as crianças com AH/SD parecem aprender com mínima instrução ou estímulos de adultos, embora necessitem do outro mais competente para ter acesso ao conhecimento e responder às suas perguntas. São crianças que “não só aprendem *mais rápido*, elas aprendem e pensam *de um modo diferente* das outras crianças (WINNER, 1998, p.30).

Outra situação que chamou atenção dos participantes foi a relação que os professores faziam com a hiperatividade, motivo pela qual encaminharam as crianças para a avaliação psicoeducacional. A seguir seguem os depoimentos de **Fernanda e Silvia**:

“Foram várias coisas assim que a gente ficava meio sem saber o que era. Uns diziam que ele era hiperativo, alguns que era inteligente. Fez testes e foi constatado que não era hiperatividade e sempre os professores comentando que ele era inteligente.” (Fernanda)

“Foi quando eu era chamada na escola, que encaminharam pra fazer psicologia. Ela estava no Pré III, tinha 5 anos. Fizeram aquele exame de polissonografia; dormiu no hospital e foi filmado o sono dela. Ela era muito agitada e acharam que ela era hiperativa. E começou a tomar remédio. Não resolveu. Foi concluído que não era hiperatividade. Tanto que ela tomou ritalina e fez mal pra ela, o médico mandou parar. (...) Ela foi uma criança que nunca precisava ficar cobrando: olha Yone, tem que fazer o trabalho. Desde o pré, mesmo não estudando, ela se saía muito bem.” (Silvia)

A carência de conhecimento da família, escola e profissionais da saúde que impede o reconhecimento e identificação do aluno com AH/SD, aliada à inadequação curricular, causam problemas interpessoais que podem induzir a um diagnóstico equivocado. Isto não significa que não possa haver AH/SD associada à hiperatividade, mas não se justifica medicar todas as crianças que não se enquadram no modelo proposto pela escola (SABATELLA, 2005). O quadro reflete a falta de formação dos pediatras e demais profissionais da saúde sobre as necessidades específicas das crianças com AH/SD, além do não acesso, muitas vezes há pouca literatura especializada (WEBB *et al.*, 2007).

Foi perguntado também se os pais **conversaram com alguém sobre estas situações** que os levaram a pensar que seus filhos eram diferentes. Os participantes (n=10) responderam que conversaram com pessoas próximas: irmã, avós da criança, colegas de trabalho, prima, professor do filho, pessoas da igreja, madrinha da criança, com a pedagoga da escola e psicóloga. Estas conversas restritas a um seleto número de pessoas envolviam tanto a busca de informação e de locais onde buscar informação e avaliação, quanto a constatação de outras pessoas dos indicadores de AH/SD manifestados pelos filhos. Para exemplificar estas respostas, apresentam-se os relatos a seguir:

“A princípio conversei com uma pessoa, uma colega de trabalho, a partir dela nós desenvolvemos esta pesquisa com os dois. Foi aí que nós procuramos depois pessoas que já trabalhavam na área. Procuramos programas de crianças superdotadas, com altas habilidades.” (Jorge)

“A madrinha dele que falava: nossa, o Carlos é muito mesmo pra idade dele, ele é fora do normal, vá procurar ajuda porque alguma coisa ele tem. (...) Desde que tinha quatro anos que eu tenho interesse em fazer algo por ele. Eu não tinha nem ideia de onde fazer a avaliação.” (Gabriela)

“Só com o professor. Fomos chamados na escola, questionavam do Rafael. Falei quem era o Rafael. No mais a gente deixou correr normalmente.” (Anelise)

“Comento com as pessoas. Às vezes as pessoas comentam comigo. Ele tem uma professora lá da igreja que a mãe dela comenta: nossa, minha filha fala que ele é muito inteligente, muito, muito! Se impressionam com a inteligência dele. Geralmente as pessoas falam isso dele, as pessoas percebem.” (Cristina)

Jorge, por ter contato com pessoas das áreas de saúde e educação, teve a oportunidade de obter informações sobre locais para avaliação e atendimento especializado. Mas na maioria das vezes os pais de crianças com AH/SD deparam-se com a precariedade de informações para ajudá-los a entender seus filhos. Segundo Aspesi (2003), grande parte dos pais apresenta maior ou menor grau de ansiedade quando sabem que seu filho foi identificado como superdotado. A autora ressalta que os pais, na maioria das vezes, relatam sua insegurança em não saberem lidar adequadamente com as especificidades dos filhos. Faltam-lhes informações e orientações. Para os pais, as altas habilidades apresentadas pelos filhos se constituem em desafios e interferem na dinâmica familiar.

Cristina relatou que as pessoas conversavam porque percebiam e se impressionavam com a inteligência do filho. No caso de **Anelise** parece que não

tinha conversado com ninguém a respeito, até o momento em que foi chamada pela escola.

Já **Luciana e Daiane** evitam falar sobre as AH/SD dos filhos mesmo no contexto familiar.

“De certa forma eu procurei não falar com a família, pedi à minha irmã, que é professora e incentivadora, pra ela não ficar falando.” (Luciana)

“Entre as famílias, entre primos que têm a mesma idade a gente falava, mas depois começou a ficar chato porque o Marcus sempre bom, e os outros com dificuldade ou reprovando. E agora comecei a parar e só falo com a madrinha dele.” (Daiane)

Assim como os alunos com AH/SD, os pais também podem passar pela experiência do isolamento, situação que ocorre desde o período pré-escolar da criança. Os pais sentem que não podem falar com os outros pais sobre as coisas que seu filho está fazendo. Não ficam à vontade para falar abertamente sobre suas preocupações e realizações dos filhos a não ser que estes sejam também pais de crianças com AH/SD.

Ressalta-se que os outros pais pensam que pais de crianças com AH/SD exageram, contam vantagens ou também são vistos como aqueles que põem pressão na conquista dos seus filhos ou que não deixam a criança ser apenas uma criança e que não deveriam incentivar o rápido crescimento intelectual (WEBB *et al.*, 2007).

Ao serem indagados sobre qual foi a **reação quando foram informados de que o filho é superdotado**, afirmações como pavor, preocupação, incerteza, culpa, responsabilidade e medo fizeram parte da maioria das respostas coletadas. Para ilustrar estes sentimentos, apresentam-se as respostas de **Adriana e Milton**:

“Eu fiquei apavorada! Eu não sabia o que fazer. No começo assim, acharam meio estranho; o pessoal é tudo de origem humilde. (...) A gente pensa no custo, sabe que o governo não colabora; e também na parte financeira. Ele vai precisar, vai pedir. Ele vive pedindo, ele quer fazer inglês. Eu falo: olha, mamãe não pode, vou trabalhar o dia inteiro, mas vou dar um jeito pra pagar um curso. Porque ele quer muito aprender. Ele quer aprender inglês, francês, espanhol.” (Adriana)

“Preocupação. Preocupado justamente por não saber como lidar com isso. Eu tenho um filho superdotado e agora, como é que vou fazer? Quem vai orientar? Como é que vai ser?” (Milton)

A reação de **Heloísa** e **Cristina** ao saberem das AH/SD dos filhos foi de alívio e ao mesmo tempo insegurança diante do resultado, pois foram encaminhados à avaliação psicoeducacional porque não estavam indo bem na escola.

“Foi uma alegria. Porque eu pensei que ele tivesse uma deficiência. Porque ele demorou pra nascer; não no parto, mas já estava passando a hora dele nascer e não queria nascer. Eu não tinha dor, não tinha nada; foi parto normal e eu achei que pudesse ter afetado ele. (...) Nessa parte de resolver problemas ele é bom. O problema dele é a preguiça de escrever. (...) O colégio pensou que era deficiente, mas pra mim ele era uma criança normal. Um alívio.” (Heloísa)

“Eu fui lá porque ele estava indo mal na escola. Eu fiquei perdida.” (Cristina)

Corroborando com a literatura (Arroyo; Martorell; Tarragó, 2006), em alguns casos a decisão dos pais de submeter o filho a uma avaliação pode ser angustiante. O reconhecimento da superdotação desta criança pode ser por pessoas próximas à família, um professor que estranha a rapidez com que a criança aprende, um familiar que observou que a fala desta criança é melhor que a de outras crianças ou um psicólogo escolar que identifica as características específicas relacionadas à superdotação. Diante destas observações, os pais podem sentir-se surpreendidos ou aliviados diante de uma evidência que só eles enxergavam.

Contudo, a realidade escolar brasileira indica que tais comportamentos evidenciados por crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação podem estar sendo confundidos e encaminhados para avaliação por suspeita de uma deficiência de aprendizagem, hiperatividade ou autismo. Para Sabatella (2005, p.144), esses diagnósticos “derivam da falta de informação, entre os profissionais, sobre as características emocionais e sociais específicas de crianças superdotadas, as quais são assumidas, como sintomas de patologia”.

Silvia acompanhou todo o processo de avaliação psicoeducacional de sua filha por suspeita de hiperatividade e teve como resultado a superdotação. Isto lhe deu a certeza de que sua filha é superdotada, confirmando seus comportamentos acadêmicos e a necessidade de procurar ajuda. O pai da criança tem suas dúvidas.

“Até por um lado fiquei contente. Mas por outro lado pensei: não dá pra deixar parado, a gente tem que procurar ajuda pra que ela saiba aproveitar. Ela disse que já sabia que era (superdotada). O pai disse: será que ela é mesmo? Ele fica na dúvida. Eu falo pra ele agora: eu tenho certeza que é. Porque apesar dela não agir como queremos em casa, só o fato dela ir bem na escola, não precisar de ajuda. Ela nem

estuda. Ela faz as lições sozinha, rapidinho. Não precisa e nunca pediu ajuda.”
(Silvia)

É comum que mães de crianças com AH/SD procurem os programas de atendimento educacional especializado ou outras fontes locais, para obter orientações. Silverman (2007) indica que são as mães que geralmente recorrem aos centros de atendimento para superdotados para obter informações sobre testes, enquanto que os pais muitas vezes encaram a avaliação com ceticismo.

Susi respondeu que não se surpreendeu ao saber que seu filho é superdotado.

“Não me surpreendeu em nada. Desde pequeno ele já vinha tendo essas coisas que eu percebia. Ele era diferente das outras crianças.”(Susi)

Assim como Susi, **Jorge** não se surpreendeu com o resultado da avaliação de seus filhos. No entanto, há uma diferença no modo de pensar a superdotação, seu relato demonstra que hoje já tem uma “experiência e ideia diferente” a respeito.

“A reação, não de surpresa, mas pensei: minha criança, meu filho, é superdotado! Eis uma grande chance de aproveitá-lo num programa, até numa pesquisa ou uma coisa assim. Já hoje tenho uma experiência e uma ideia diferente disso. Porque é uma criança normal que, se bem canalizada, o que tem de dotação, de habilidade, poderá ser uma pessoa normal. Mas o nosso objetivo é que ele possa ajudar as outras pessoas como pessoas humanas de uma forma geral. Com a Laura, a mesma coisa. Embora a Laura e o Caio tenham essas características em áreas diferentes. Quando avaliamos a Laura a gente já estava bem mais instruído sobre a superdotação que com o Caio. Nós procuramos não passar isso para os outros familiares porque nem todo mundo tem a visão, tem a informação adequada e poucas pessoas sabem hoje que nós temos um laudo de crianças superdotadas e com altas habilidades justamente para que eles tenham um crescimento normal.”
(Jorge)

Por sentirem um certo desconforto diante de familiares e de outros pais, às vezes os pais de crianças superdotadas querem que seus filhos sejam “normais” ou não sejam tão diferentes de outras crianças. Assim como seus filhos, os pais precisam de coragem para continuar apoiando os interesses e habilidades dos filhos superdotados (WEBB *et al.*, 2007).

Ao ser perguntado aos pais se **quem avaliou o filho lhes deu informações que julgaram suficientes**, quatro pais responderam afirmativamente. Segue o relato de **Daiane** para ilustrar esta resposta.

“Achei que sim, porque ela me encaminhou pra vocês (sala de recursos) e agora eu estou seguindo. Eu compreendi, ela (psicóloga) falou tudo certinho pra mim.” (Daiane)

Observa-se que, nesse enunciado, a mãe parece ter compreendido as informações repassadas pela psicóloga e o motivo do filho ter sido encaminhado para a Sala de Recursos. Percebe-se que ela mobilizou suas ações para atender ao que foi aconselhada a fazer.

Milton se mostrou bastante apreensivo com relação a todo o processo de avaliação a que o filho estava sendo submetido e demonstra sua apreensão quando afirma (e às vezes questiona):

“Durante a avaliação eu ficava apreensivo. Ficava curioso, esperando o que ela (psicóloga) ia nos falar, como é que o profissional está trabalhando para ver isso nele? Porque a gente vê de uma visão de pai e mãe. E ela tem que ser profissional. Por mais que saiba que a cabecinha dele trabalhe a mil, como é que vou fazer daqui para frente? Ela mostrou os resultados dos testes que foram feitos com ele, das avaliações, todo o processo, onde ele se enquadrava, sua idade mental.” (Milton)

Na fala de **Milton**, percebe-se, além da apreensão, a sua curiosidade, como ele mesmo apresenta. Curiosidade em relação ao modo de aplicação dos testes e à leitura dos resultados, pois ele mesmo se pergunta “como é que o profissional está trabalhando”, pois ele considera que a visão de pai e mãe é diferente. Nesse sentido, ele aponta que a formação do profissional é um indicador que lhe trouxe segurança quando os resultados do processo lhe foram apresentados. As informações transmitidas contribuíram para que ele tivesse uma maior compreensão sobre a superdotação de maneira geral e sobre as especificidades apresentadas por seu filho, em particular.

Cristina analisou as informações transmitidas pela psicóloga e relacionou o que lhe foi dito com os comportamentos apresentados por seu filho:

“A psicóloga me falou bastante coisa de como ele é, de como geralmente as crianças são e realmente é o caso dele. Tudo que ela falava se encaixava nele. Compreendi o que ela falou, mas foi difícil para mim. Essa mãe que ele precisa, eu não sei se seria mãe para ele. Eu acho que deveria fazer a diferença para o bem na vida dele.” (Cristina)

Cristina parece receosa, sentindo-se incapaz de dar o suporte necessário e suficiente ao filho. Isto pode estar refletindo o seu contexto de vida: divorciada,

arrimo de família, estuda e trabalha, conseqüentemente se vê sem forças e sem tempo para agir, de maneira diferenciada, com seu filho. Ouvir o que a psicóloga relatou sobre o filho e a superdotação foi difícil e penoso para esta mãe. Parece ter sido um momento aflitivo e custoso ao reconhecer que não sabia se seria a mãe que o filho precisaria para desenvolver seu potencial.

Contudo, a maioria dos pais julgou que faltou orientação em relação às informações que foram repassadas. Ainda sob o impacto da identificação, **Adriana** não conseguiu compreender o que o profissional lhe falava, pois “ela (psicóloga) falou meio geralzão”. Justificou que as informações recebidas não foram esclarecedoras porque “estava meio surpresa ainda”, apesar de constatar que o filho, desde pequeno, mostrava indicadores de AH/SD. **Fernanda, Anelise e Heloisa** responderam que faltou orientação à família, receberam apenas a informação do resultado, Nas palavras de Anelise “eles (psicólogo/pedagogo) me passaram o resultado, sei que ele (filho) tem esta habilidade, mas não me informaram mais sobre esta questão”. **Luciana e Gabriela** responderam que foram buscar maiores esclarecimentos na leitura e em sites especializados. Foi uma necessidade que estavam sentindo.

“Não foi da primeira vez que compreendi (...). Porque você fica naquela instabilidade. Tinha muita ansiedade do por que será? Peguei livros do MEC, eu li aqueles manuais na internet. Fui também ao site da educação. (...) Tinha coisas que estavam acontecendo que eu não sabia como reagir.” (Gabriela)

Alencar e Fleith (2001) ponderam que muitos pais de crianças com AH/SD se sentem mal informados sobre as características e necessidades dos filhos, incluindo também a falta de informações sobre recursos, programas e serviços de atendimento educacional especializado disponíveis.

Sobre se **contou ao filho que ele é superdotado**, todos os pais informaram de modo afirmativo, logo após a comunicação do resultado da avaliação. Este dado contraria a pesquisa realizada por Silva e Salgado (2003), com três mães de alunos com indicadores de AH/SD, onde descrevem a angústia das mães em conversar sobre a superdotação com seus filhos; evadindo de falar; temendo a rivalidade ou traumas entre os irmãos quando é dado um tratamento diferenciado entre os mesmos.

Na presente investigação todos os pais demonstraram clareza em falar com os filhos sobre a questão da diferença, num diálogo aberto, usando expressões como: dom, diferença. Os relatos de **Milton**, **Luciana** e **Jorge** exemplificam estas falas:

“Falei para ele e a reação dele foi normal. Ele não criou nenhuma expectativa em cima disso e nós explicamos para ele os prós e os contras. O perigo inclusive de que tem superdotado que não sabe trabalhar com isso, que aquilo não dava um super poder para ele, era apenas uma habilidade a mais, um dom. Foi desta maneira, um dom que Deus deu para que ele utilizasse da melhor maneira possível, para o bem.” (Milton)

“Depois que foi feita a devolutiva eu achei que ele tinha o direito de saber, ele ficou super tranquilo. Conteí para ele e disse que isso não fazia dele nem melhor nem pior que os outros, ele era diferente dos colegas. Para não dar aquela empáfia, ficar se achando; achei importante falar para ele.” (Luciana)

“Nós tivemos uma conversa com os dois. Nós sempre falamos sobre isso, já falamos mais. Mas assim, comunicados, nós procuramos sempre trazer todas as coisas às claras, sempre transparentes. Procuramos uma linguagem acessível e falar para eles que eles eram crianças diferenciadas, nem por isso eram melhores que os outros.” (Jorge)

O conceito de AH/SD associada a um dom, aparece no relato de **Milton** como “donativo, dádiva, presente”, advém da concepção que vincula as AH/SD a uma ideia mitológica de “origem divina” (PÉREZ, 2008a).

É importante para a criança com AH/SD que seus pais a reconheçam como tal, com suas potencialidades e dificuldades. Delou (2007a) descreve que há famílias que vivem o cotidiano de modo agradável, permitindo que seus filhos expressem ideias e emoções e que busquem respostas para suas questões. São famílias que proporcionam ambiente estimulador à expressão das elevadas potencialidades de seus filhos.

É fundamental que os pais expliquem às suas crianças que eles aprendem com mais rapidez ou de forma diferenciada em comparação aos seus colegas, algumas disciplinas ou atividades (Associação Brasileira para Superdotados-RS, 2000).

De um modo geral, alguns fatores podem ter influenciado os participantes no impacto da descoberta de ter entre seus filhos, uma criança com AH/SD. Solow (2001), Aspesi (2007) e Chagas (2007, 2008) apontam alguns aspectos que afetam

o desenvolvimento das AH/SD e, sobre isto, os estudos realizados por Solow (2001) indicam a influência de cinco categorias na concepção de superdotação dos pais: 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. Cada família tem suas próprias histórias e muitas das aspirações e valores que apresentam em relação a seus filhos são provenientes de seu próprio desenvolvimento e experiências (RUNCO, 2005).

4.2 CONCEPÇÕES DOS PAIS SOBRE O CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao serem indagados se já tinham **conhecimento da terminologia Altas Habilidades/Superdotação**, dez participantes afirmaram que já tinham ouvido falar, através dos meios de comunicação, dos cursos de capacitação, mas não haviam buscado o aprofundamento na área até o momento em que seus filhos foram identificados como tais. Como exemplos, seguem os relatos de **Jorge, Adriana e Daiane**:

“Já conhecia dos jornais, revistas, televisão, mas isso esporadicamente a gente ocupava com esta situação. Depois, com a identificação das crianças é que a gente foi estudar um pouco, a se inteirar do assunto.” (Jorge)

“O termo sim. Mas até que ponto, como era, não tinha aquela coisa de interesse... Eu vi na televisão, aparecem aquelas crianças, vi nas revistas.”(Adriana)

“Eu já tinha ouvido falar, tive muitos cursos com os professores, mas nunca tinha aprofundado; sabia que existia.” (Daiane)

Os participantes já tinham conhecimento prévio da terminologia de forma superficial. Com a identificação houve necessidade de buscarem um aprofundamento sobre a temática para compreender e acompanhar as necessidades de seus filhos. A forma como o conhecimento da superdotação foi vivenciada pelos participantes é semelhante à pesquisa realizada por COSTA (2008), cujos resultados apontaram que 79% dos participantes receberam as primeiras informações através da mídia, seguidos de cursos de capacitação e de conversas com colegas de trabalho. A autora considera a ausência de

aprofundamento teórico nas informações veiculadas pela mídia, pois não permite qualquer momento de reflexão.

A divulgação de imagens estereotipadas e ideias preconceituosas a respeito da pessoa com AH/SD pelos meios de comunicação dificulta o reconhecimento, a identificação e o devido atendimento destes indivíduos. Pérez (2004) salienta que, para que aconteça a inclusão do aluno com AH/SD é preciso superar, dentre outras questões, a representação social da pessoa com AH/SD, baseada nas crenças e mitos que estão no imaginário popular.

Silvia, que assim como outros participantes, já tinha ouvido falar sobre a superdotação, surpreendeu-se quando lhe foi falado que sua filha era superdotada:

“Eu só ouvia falar. Mas a gente não acredita que o filho da gente é. Nunca pensa que é. Tanto até que conversei com o doutor: mas será que é mesmo, doutor? É sim, pode crer que é.” (Silvia)

Observa-se, na fala de Silvia, a concretização das crenças e mitos sobre AH/SD, e talvez se apegue às informações veiculadas pela mídia, que distanciam a realidade vivida por grande número de pessoas, inserindo-as num panorama de recriação da realidade (função da mídia) usando os estereótipos da superdotação em personagens como o Dexter, o cientista maluco, o CDF e até mesmo o Prof. Pardal.

Milton e Heloísa relataram que ouviram o termo superdotado pela primeira vez na escola em que estudaram.

“Eles falavam que tinham crianças um pouco mais inteligentes que as outras; usavam o termo superdotado.” (Heloísa)

“Eu já conhecia. Eu tive um problema, assim como o Silvio, quando na minha idade menor, só que eu não tive orientação, meus pais não tiveram o cuidado que nós estamos tendo com ele. (...) Então fui fazer uma avaliação e me deram um monte de coisa pra responder. E a psicóloga disse para os meus pais: ele não tem nada, nem pra superdotado nem de retardado. (...) Com o Silvio, na situação que ele começava a enfrentar, desmotivado, não queria mais ir pra escola. Então eu comecei a projetar nele um pouco daquilo que eu já tinha passado. (...) Quando vi aquilo nele, chamou minha atenção. Pra mim aquele foi o momento de eu me reencontrar de novo.” (Milton)

Para Milton, que ouviu pela primeira vez o termo superdotado em uma avaliação realizada na escola, sendo identificado como “não-superdotado”, hoje se

identifica no filho. De acordo com May (2000), as crianças superdotadas geralmente tem pais superdotados. Muitos pais relacionam a superdotação às façanhas conquistadas e acreditam que suas próprias realizações são insuficientes às expectativas. Para ajudar os filhos no processo de construção de sua identidade é importante que os pais também cheguem a um acordo consigo mesmos, com sua própria superdotação e aceitem essa condição de ser.

Nas situações que levaram o filho à desmotivação pela escola, Milton projetou naquele momento o reencontro com sua própria história de vida. Delou (2007b) salienta que a identificação de um filho com AH/SD contribui para que outras pessoas da família se reconheçam como tal, inclusive os próprios pais.

O desconhecimento da terminologia é relatado por **Gabriela e Luciana**, sendo que Luciana desconhecia a terminologia até o momento em que seu filho fora reconhecido pelas professoras do 1.º e 2.º ano. No 1.º ano, seu filho destacava-se pelas habilidades acadêmicas avançadas e no 2.º, houve o reconhecimento da necessidade de um atendimento educacional especializado.

“Não. Quem falou pela primeira vez (superdotado) foi a professora da escola, desse ano (2.º ano), que meu filho é especial e tinha que ser estimulado. Inclusive quando ela falou, ela citou o trabalho de vocês (sala de recursos). A professora do ano passado, na primeira entrevista disse: o seu filho está totalmente alfabetizado. Mas na época a gente nem foi atrás, ficou assim mesmo.” (Luciana)

Com relação à Gabriela, esta supunha, embora já tivesse ouvido a palavra, que superdotação efetivamente não existia. Provavelmente tenha ouvido a palavra e outros conceitos relacionados a superdotação, mas não tenha dado importância a eles.

O reconhecimento da presença da superdotação na criança pode ser feito por pessoas próximas à família, dentre elas um professor que estranha a rapidez com que a criança aprende. Tal evidência pode ter passado despercebida no próprio contexto familiar, pela negação de uma diferença, pela falta de interesse ou mesmo pela constatação de que o filho, não tendo “dificuldades” na escola, não trará problemas.

Para levantar a concepção atual de AH/SD dos participantes, foi apresentada a seguinte questão: **o que é superdotação** para você? Os pais definem a superdotação como habilidade acima da média, enquanto alguns acrescentam mais um dado: traços de comprometimento com a tarefa, criatividade; superdotação

enquanto um problema e superdotação como uma diferença.

Para **Heloísa, Fernanda e Adriana**, a superdotação é vista como uma **habilidade geral acima da média**, contemplando habilidades para abstrair, assimilar, ter atitudes de questionamento que permitem saber além da idade. As três participantes destacam a elevada capacidade cognitiva de seus filhos:

“Inteligência acima do normal é a superdotação.” (Heloísa)

“Superdotação, pelo que vejo no Silvio, é a facilidade de compreender as coisas, de estar assimilando, e até esta parte do questionador. Eu acho muito rico nele o lado questionador; ele tem que entender; ele não se contenta com o pouco; ele tem que compreender o todo. Como vejo o Milton (marido), vejo o Silvio (filho).” (Fernanda)

“No meu ponto de vista é, (...), são crianças que sabem aquilo além da idade.” (Adriana)

Silvia, Anelise e Daiane definem a superdotação como uma habilidade superior em um determinado campo do conhecimento/atividade (**habilidade específica**) – para elas, é o destaque em determinada atividade pela sua facilidade de desempenho:

“Acho que tem vários jeitos de superdotação. Eu achava que assim, a pessoa superdotada se saía bem em tudo, mas aí vendo, não é bem assim. É uma pessoa que não vai bem em tudo; tem uma coisa que ela é melhor. Superdotado é ser bom em alguma coisa, mais do que a gente.” (Silvia)

“Para mim é essa pessoa que tem uma habilidade maior do que as outras em determinadas áreas.” (Anelise)

“Olha, antes eu achava que era ser bom, igual ao Einstein, que sabia tudo. Mas eu fui vendo que não. É ter uma habilidade em alguma coisa que pode se destacar; que a pessoa não pode se destacar em tudo.” (Daiane)

Para Renzulli e Reis (1997), a **habilidade 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. A habilidade específica consiste na aplicação de diversas combinações das habilidades gerais em uma ou mais áreas do conhecimento especializado ou áreas de desempenho humano, entre outras constatações (criatividade e envolvimento

com a tarefa). O que permite inferir que essas mães, mesmo não possuindo conhecimento acadêmico referente ao assunto, conseguem entendê-lo e conceituá-lo dentro de aspectos do senso comum, sem maior aprofundamento.

A **habilidade acima da média** acrescida da **criatividade** é relatada por **Luciana** da seguinte forma:

“Talvez seja uma capacidade acima da média de assimilação, conhecimento, criatividade. Talvez seja uma facilidade maior de aprendizado, do que as outras pessoas, capacidade de sintetização.” (Luciana)

O relato de Luciana denota uma incerteza acerca das especificidades dos comportamentos de superdotação, quando para defini-los enfatiza o advérbio “talvez”, que indica possibilidade, dúvida, mas não certeza. No entanto, observa-se que ela faz alusão aos diferentes aspectos do comportamento que definem a superdotação.

A **habilidade acima da média** associada ao **comprometimento com a tarefa**, o que implica em traços de perseverança e motivação para fazer algo bem feito, é relatada por **Milton**:

“É ter uma habilidade. É ter facilidade com alguma habilidade como a música, arte. É fazer uma coisa bem feita.” (Milton)

Na definição de **Gabriela**, observa-se que teve acesso a conceitos sistematizados sobre o tema.

“Para mim, superdotação agora, que eu conheço, é uma pessoa que tem uma facilidade de aprendizagem maior que os outros. Ela aprende mais rápido em algumas áreas. Tem habilidade em alguma coisa ou as áreas são combinadas, várias inteligências.” (Gabriela).

O conhecimento que esta mãe tem dos documentos do MEC e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), podem ter influenciado sua concepção sobre o conceito de AH/SD. 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).

O enfoque dado ao ritmo de aprendizagem rápido é uma das características apresentadas pela literatura (ALENCAR e FLEITH, 2001, WINNER, 1998). Denota conhecimento sobre o conceito de inteligências múltiplas de Gardner (1995, 2000) que, segundo o autor, concebe a inteligência como uma ou mais habilidades que podem ser ativadas para solucionar problemas ou criar produtos em função da cultura em que o indivíduo está inserido.

Cristina conceitua a superdotação como um **problema**, por não estar sabendo lidar com a especificidade das características apresentadas pelo seu filho, somada à falta de apoio. Encontra-se em conflito entre a constatação da capacidade e o sub-rendimento escolar.

“Com a experiência que eu tenho com o meu filho, superdotação chega a ser até um problema porque pra mim é difícil lidar com ele. Eu queria ajudar ele. Mas não consigo fazer com que ele estude. Eu aconselho ele; que ele tem capacidade mas ele tem um sentimento maior que a inteligência dele. Isso afeta ele, este sentimento de tristeza.” (Cristina)

Para compreender a concepção de Cristina, é necessário conhecer o seu contexto: tem 39 anos, divorciada, arrimo de família, terminou o curso subsequente. Como trabalha e estuda, carrega a culpa de não dispor de mais tempo para atender o filho que está indo mal na escola. Para ela, o fato de apresentar baixo rendimento escolar está associado ao divórcio, vê seu filho “deprimido com a situação, longe do pai”, apesar de reconhecer seu alto potencial e de comprovar a admiração que outros da comunidade têm sobre a inteligência dele. Foi encaminhado para avaliação psicoeducacional porque não estava indo bem na escola, mas o resultado favorável à superdotação a deixou sem rumo. Fragilizada, acha que não está sendo a mãe que seu filho precisaria. Todas as situações que Cristina enfrenta tomam uma dimensão maior pela necessidade de apoio.

Freeman e Guenther (2000, p. 158) salientam que, seja qual for o problema que exista no seio familiar, este pode ser intensificado quando há uma criança especial. Quando as necessidades de segurança, de pertencimento, de atenção, de reconhecimento e de conhecimento não são satisfeitas, podem impedir a auto-realização das capacidades. E as capacidades, quando não realizadas, podem transformar-se em problemas ou mesmo em doenças (LANDAU, 2002).

Para **Jorge**, antes de seus filhos ingressarem na Sala de Recursos, considerava a superdotação como um potencial que deveria ser melhor aproveitado

pela sociedade. Hoje a superdotação é vista, por ele, como uma diferença, mas a criança precisa ser compreendida e tratada como uma pessoa normal.

“No início havia para mim uma premissa de que uma criança superdotada; ela pode ser vista como um prodígio; mas uma criança que poderia ter um encaixe numa sociedade melhor, ela poderia ser absorvida por pesquisadores ou escolas que pudessem se interessar por estas crianças. Por outro lado, depois com o tempo, a gente foi estudando e trabalhando nos programas, percebeu que de certa forma a gente precisa encarar a superdotação como uma criança normal. É uma criança diferente no que se refere ao raciocínio, mas ela não só tem que ser compreendida como normal, devemos tratá-la como uma criança mais normal possível para que o crescimento dela possa ser não só melhor mas de certa forma um crescimento do aluno em si mesmo. Fazer que não tenha o estigma ou seja estigmatizada. Que isso poderia fazer com que pudesse ser colocada à margem do próprio grupo, grupo de faixa etária, grupo de escola... Depois de conhecer a gente procurou fazer com que não fosse estigmatizada.” (Jorge)

Na identificação de seu primeiro filho, Jorge “levanta o nível de expectativa e esperanças no futuro” (GUENTHER, 2006, p.108) de que a criança “poderia ter um encaixe numa sociedade melhor”. Com o passar do tempo, embora admita que seu filho seja diferente, busca a “normalidade” pelo receio que tem da exclusão.

O depoimento de Jorge revela sua preocupação com o estigma da superdotação. A condição de seus filhos serem diferentes, com raciocínio mais avançado e alto potencial intelectual, provoca-lhe um dilema: são diferentes, mas normais. É uma forma de estar dizendo que são, parafraseando Pérez (2008a, p. 167), “diferentes normais” e que precisam ser compreendidos e aceitos na sua “diferença normal”.

Mesmo que apresentem características e ideias bem diferentes do que é considerado normal para o padrão de desenvolvimento da sociedade, pais, crianças e adultos podem tentar esconder ou camuflar essas “anormalidades” de outras pessoas. É a própria sociedade que institui os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados normais apontando, julgando e colocando expectativas a partir de seus valores de normalidade (GOFFMAN, 1982).

Assim como ocorre com as pessoas com deficiência, os superdotados também são considerados diferentes aos olhos dos que não sabem lidar com aqueles que apresentam esta diferença significativa. Jorge comentou anteriormente que evita falar do desenvolvimento dos dois filhos diante dos olhos da sociedade, limitando-se a trabalhar e falar sobre as habilidades e necessidades deles apenas no convívio familiar.

Muitos pais e professores, preocupados com o estigma da superdotação, podem usar outros termos que consideram sinônimos como brilhante, alto potencial ou talentoso. No entanto estas terminologias também estão aquém de retratar adequadamente crianças e adultos de potencial e habilidades tão elevados (WEBB *et al.*, 2007). De uma forma sutil pode estar sendo negada a construção da identidade da pessoa com AH/SD, numa sociedade onde a normalidade é a regra.

Winner (1998) destaca a pesquisa de Freeman comparando dois grupos de crianças. Num dos grupos os pais se filiaram a uma associação de apoio às AH/SD e falavam abertamente sobre os filhos como superdotados; no outro grupo, os pais não se filiaram. Estes pais afiliados descreveram seus filhos como sem amigos. Estudos verificaram que crianças que são rotuladas como superdotadas são menos ajustadas socialmente do que as crianças com habilidades igualmente altas que não foram rotuladas. Embora a autora enfatize que o rótulo em si não seja a causa do desajustamento, Jorge enquanto pai, deseja evitar que seus filhos sejam deixados “à margem do próprio grupo, grupo de faixa etária, grupo de escola”.

Para Guenther (2006), criança superdotada é uma criança igual a todas as outras no que se refere às características próprias de sua idade, sendo igualmente afetada pelo seu ambiente físico e sociocultural.

Assim como toda criança, ela é “exposta a maneiras próprias de perceber e interpretar sinais e códigos de seu ambiente e assim interioriza formas de aprender e se comportar apropriadas ao seu grupo familiar, tenha ou não talentos especiais” (GUENTHER, 2006, p.35).

Susi usa uma metáfora para definir superdotação, expressando que se trata também de uma diferença:

“É um mundinho meio complexo. Porque eu não sei explicar o que é superdotação. É essa coisa diferente”. (Susi)

Silva e Salgado (2003) discutem os olhares de mulheres frente ao enorme desafio que é ser mãe de uma pessoa com indicadores de AH/SD, uma pessoa *diferente* dos padrões legitimados pela sociedade mais ampla. Ao analisar suas falas, são encontrados depoimentos que traduzem a dificuldade de lidar com as AH/SD: as dúvidas, as preocupações, as angústias, as paixões e a busca por orientação, fundamental na educação destas pessoas.

Analisando a fala de **Susi**, percebe-se a contradição permeando sua concepção. Dessa forma, o “mundinho”- tentativa de minimizar o impacto da descoberta, mas ao mesmo tempo, “meio complexo”, isto é, algo que, apesar de pequeno, escapa à sua compreensão. Observa-se, também, a tentativa de materialização da questão, “coisificando-a”, e isso remete ao significado da palavra “coisa” - aquilo que existe ou pode existir; objeto inanimado; mistério, enigma.

Solow (2001) descreve os estudos nos quais se destaca o papel dos pais como essenciais no desenvolvimento do talento. O modo como os pais filtram e interpretam as características e comportamentos de seu filho com AH/SD é resultado de uma rede de suas próprias crenças sobre a superdotação, sendo que algumas vezes podem modificá-las a partir do acesso ao conhecimento.

A concepção dos pais sobre a superdotação afeta as interpretações das características e comportamentos de seus filhos superdotados e, por sua vez, podem ser influenciados por eles, ou seja, uma dinâmica circular onde pais e filhos são moldados e afetados reciprocamente (SOLOW, 2001; CHAGAS, 2008).

A identificação de uma criança se dá pelas vivências, pela história de vida dos pais. Sabe-se também que as crenças, os valores e o que os pais pensam sobre a superdotação, repercutirá no modo como o potencial de seu filho será reconhecido, valorizado e atendido.

4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL RECEBIDO PELOS FILHOS

Neste sub-capítulo, buscar-se-á evidenciar como os pais concebem o atendimento educacional recebido pelos seus filhos no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Quando indagados se o **professor do ensino regular sabe da participação do filho no programa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação**, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente.

Gabriela e **Daiane** perceberam que os professores observaram a melhora dos filhos depois que os mesmos ingressaram no programa da sala de recursos:

“Eles sabem, todos sabem. Notaram bastante a melhora nele. Ano passado ele não estava aqui (Sala de Recursos) e ele era muito explosivo. Ficava nervoso, não sabia resolver a situação. Muito agitado também. Agora ele consegue se concentrar mais. Ele sabe que fala demais às vezes, sempre leva um livro, quando termina a atividade

fica lendo. Ele se irritava com a pessoa que não sabe, não entendeu. Agora ele já conseguiu entender que cada um tem o seu jeito.” (Gabriela)

“Sabem. A professora de Artes achou que ele tá mais descontraído; ele era de terminar tudo e ficar quietinho, na dele; agora ele termina e vai ajudar o grupo; ele está inteirando mais, está conversando.” (Daiane)

Ao serem informadas da condição de ser dos alunos, há duas estratégias tomadas pelas escolas dos filhos das participantes diante do conhecimento sobre a frequência neste serviço de atendimento especializado.

“Os professores sabem. Eles procuram ajudar até na escola, procuram dar mais lição falada pra não prejudicar tanto ele.” (Heloisa)

“Comentei com a pedagoga, não sei se os professores sabem. Comentei acho que com uma professora. Com a maioria dos professores converso sobre a dificuldade de escrita dele, deste problema dele. Dizem que o problema é do Heitor. Por exemplo, a professora de matemática levava em conta o caderno e ele não escreve, e o conteúdo ele tem; disse que a avaliação dela é assim e ele não tem direito a uma avaliação diferente e ele é uma criança normal que nem as outras. Sabem do laudo dele, mas não fazem nada de diferente com ele. Pelo conselho acho que ele vai reprovar este ano.” (Cristina)

Na escola do filho de **Heloisa** há uma tentativa de se fazer a adequação curricular para atender uma necessidade singular observada pelos professores. Freitas (2008) salienta que os professores devem ultrapassar sua função de executores para modificadores de currículos e programas preestabelecidos, transformando e adequando os conteúdos ou experiências ao desenvolvimento das capacidades de seus alunos. Neste sentido, a autora evidencia que cabe ao professor ter uma postura de observação que lhe possibilite identificar as preferências, facilidades e limitações de seus alunos para que realmente aconteça o vínculo entre o ensino e a aprendizagem.

No entanto, o que se observou na escola do filho de **Cristina**, mesmo tendo comentado sobre a avaliação psicoeducacional de AH/SD e da participação do filho em um programa de atendimento educacional especializado na Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, é que nada foi feito para atender as necessidades específicas de aprendizagem deste aluno. Consciente das dificuldades no registro escrito, Cristina não encontra respostas e apoio dos professores, pois segundo eles o “problema é do Heitor”, seu filho. Ela questiona os

critérios de avaliação da professora de Matemática que considera a nota do caderno, sendo em vão sua tentativa de solicitar uma avaliação diferenciada.

Nesta situação, Mittler (2003) evidencia que a avaliação acaba se tornando num instrumento de exclusão. Crianças com AH/SD apresentam estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem, seu processo de desenvolvimento e suas necessidades específicas são peculiares.

É importante e urgente investir na formação dos professores para conhecerem esta parcela da população que está presente nos bancos escolares. Para Omote (2000), nesta formação devem ser incluídas questões que ajudem o professor a modificar suas concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O despreparo do professor para trabalhar com as necessidades específicas dos alunos com AH/SD é uma situação visível em toda a rede de ensino. Estudos indicam que os professores se sentem incapacitados para trabalhar com alunos que apresentam AH/SD, e se fosse somado ao percentual de professores não preparados àqueles muito pouco preparados, o índice é de 93% para os professores que se deparam com esta questão (COSTA, 2008). A autora enfatiza a importância de se propor cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada aos profissionais do magistério e do setor de saúde que atuam em centros de atendimento especializado, pois todos fazem parte da rede de apoio ao aluno com AH/SD.

Como bem expressa Freitas (2008, p. 28), a formação de professores é um desafio constante, pois não basta o professor se apropriar das características e especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência ou com indicadores de AH/SD, é preciso “ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento e a avaliação sob a ótica da diversidade e do respeito à diferença”.

Desta forma, para que ocorra a inclusão escolar de todos os alunos, Domingues e Cavalli (2006) sugerem a criação de espaços não coercitivos, caracterizado pelo ambiente onde os próprios professores possam ter abertura para expressar o que pensam, sentem e desejam sem medo de represálias. Estes grupos de reflexão possibilitarão que os professores “percebam, elaborem conceitos e condutas necessárias para que a Inclusão Escolar seja implantada de forma plena e saudável para todos os envolvidos” (DOMINGUES; CAVALLI, 2006, p. 316).

Na questão na qual os pais contam o que **pensam sobre o método de ensino dos professores do ensino regular**, apenas três participantes gostam da forma como ele é ministrado na escola:

“Eu gosto, ele conseguiu, ele se deu bem lá, conseguiu se adaptar bem. Então eu acho que está indo bem; não atrapalhou em nada do que ele já sabia.” (Adriana)

“Eu gosto. Estou trabalhando lá e estou vendo; eles são bem exigentes.” (Daiane)

“Eu acho que está bom lá. Como a escola é pequena eles dão bastante atenção.” (Heloisa)

No entanto, os demais participantes manifestaram insatisfação ao sistema de avaliação, ineficiência do método de ensino, despreparo dos professores.

Cristina e Susi questionam o sistema de avaliação escolar:

“Acho que a escola em si, ela não tem como lidar com isso. A avaliação é muito igual para todos; não tem uma diferenciação para atender a criança, como no caso dele. Eu acho que, por exemplo, ele tem muita dificuldade de estar escrevendo. Ele lê muito, é incrível, mas tem dificuldade para escrever. Eu acho que a escola poderia dar uma atenção maior, uma avaliação oral.” (Cristina)

“A avaliação não pode ser igual. Chega na hora da prova aquilo fica branco nele. Mas ele sabe. O método de ensino da escola eu acho fraco, não só para ele como para outros alunos.” (Susi)

Guenther (2006) questiona as razões pelas quais todos os alunos devem absorver o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo e nas mesmas disciplinas.

No trabalho verdadeiramente pedagógico, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal (GUENTHER, 2006, p.40-41).

Anelise, Jorge, Gabriela e Luciana consideram o método de ensino inadequado para atender as necessidades educacionais de seus filhos e de outros alunos inseridos no contexto escolar.

“Eu acho que falta, principalmente aqui no caso do Rafael. Nem pelo fato dele ter altas habilidades, é de uma maneira geral. Falta estímulo pra ele. Eu acho que ele gosta do ambiente da escola, de estar estudando, mas volta e meia ele se decepciona com os professores.” (Anelise)

“O método de ensino não se adequou às nossas crianças. Não fizeram tudo aquilo que nós achamos que deveriam fazer. Acredito que no Brasil isto é algo bastante ineficiente em todas as escolas, existem exceções, mas a grande maioria das escolas não está ainda preparada para trabalhar nem com crianças com altas habilidades nem com crianças que tenham qualquer tipo de necessidade especial. Então, eles tentaram fazer alguma coisa, especificamente para a Laura , nem tanto para o Caio, mas nós sentimos um comodismo por parte da escola. Não estão preparados ainda para isso.” (Jorge)

“São muito tradicionais. No ano passado, a professora reclamava muito dele. A aula só na apostila. Quando ele queria falar algo a mais, às vezes, ela não deixava porque o que ela queria era só seguir a apostila. Então ele ficava chateado. (...) Esse ano a professora dele é muito legal. Faz atividades diferentes, mas fica essa limitação da escola. Que é o ritmo mesmo da escola.” (Gabriela)

“Olha... Apesar de ser muito conteudista, a princípio eu gostava da escola, foi a escola que eu escolhi para o meu filho.” (Luciana)

Para **Fernanda** e **Milton**, pais de Silvio, a escola não está conseguindo trabalhar com alunos oriundos de contextos socioculturais diferentes e, conseqüentemente, Silvio também não está recebendo atendimento adequado, visto que, segundo os pais, a escola é “problemática” e “decaiu um pouco a qualidade”.

“A gente colocou ele lá porque a gente mora numa região carente de escola. A escola lá é problemática. Os professores chegam sem motivação e os alunos fazem o que querem na hora que querem. Esta escola que ele está é uma escola pequena, uma escola rural a gente falava. Fácil de acompanhar. É do método tradicional, não fez mal pra gente, não vai fazer mal pra ele. (...) Só que com o passar do tempo, todos os problemas que tinham longe da escola vieram pra perto e a escola teve que absorver todos os problemas: crianças carentes das habitações irregulares. E a escola começou a perder o controle.” (Milton)

“Quanto ao método, não que ele não seja bom. Mas esta diferença das classes sociais, principalmente agora desta habitação nova perto da escola decaiu muito o ensino. (...) Posso dizer que não é fácil. Decaiu um pouco a qualidade, não que o método não seja bom.” (Fernanda)

Apesar de **Milton** e **Fernanda** considerarem bom o método de ensino dos professores, acreditam que a escola não está conseguindo trabalhar adequadamente com as diferentes demandas dos alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, as ações pedagógicas devem favorecer o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, respeitando-se estilos, ritmos, habilidades e expressões (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007). Para as autoras, a ênfase das sondagens educacionais deveria ser a

identificação das habilidades ao invés das dificuldades, permitindo assim, o reconhecimento dos potenciais e as perspectivas de crescimento pessoal dos alunos.

Alencar e Fleith (2001) afirmam que o professor desempenha papel importante e significativo no processo de identificação e atendimento das necessidades destes alunos, favorecendo o seu desenvolvimento.

Também foi perguntado aos pais **como a escola poderia atender melhor as necessidades do filho**. As respostas coletadas indicaram que os pais percebem a necessidade de atividades extracurriculares (n=5), estratégias de ensino dinâmicas (n=3), avaliações diferenciadas (n=2), investimento na formação de professores (n=1). Sobre a necessidade de atividades extracurriculares, as respostas de **Adriana** e **Daiane** ilustram os relatos deste grupo de pais:

“Se tivesse alguma coisa assim, extracurricular, mas a escola não oferece; não sei se é porque não tem espaço, não tem tempo, não tem profissional, mas seria muito bom se pudesse atender de alguma maneira especial, assim com atividades diferentes.” (Adriana)

“Seria bom que tivessem outras áreas, depois da escola, atividades extras. Na particular tem bastante coisa, na pública não tem.” (Daiane)

Quanto ao enriquecimento curricular, tão necessário para atender as demandas do aluno com AH/SD, ele pode ser realizado de diversas formas, a saber:

Para alguns, ele implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2000, p. 133).

Freeman e Guenther (2000, p.123) salientam que as atividades de enriquecimento são medidas educacionais recomendadas a todos os alunos, é particularmente importante para atender a individualidade do aluno com AH/SD, sendo tarefa do professor “prover a base, guiar e encorajar o aluno a explorar e ir mais além”.

Na Sala de Recursos que os filhos dos participantes frequentam, para encorajar a produtividade criativa, foi desenvolvido o Modelo Triádico de

Enriquecimento que consiste na realização de três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento do tipo I, II e III (RENZULLI, REIS, 1997). A efetivação do Enriquecimento do Tipo I corresponderia ao que os pais revelaram buscar na escola para atender melhor as necessidades do filho.

As atividades de Enriquecimento do Tipo I caracterizam-se por englobar atividades exploratórias gerais, expondo os alunos a uma variedade de tópicos, ideias, ocupações, *hobbies*, lugares, eventos e campos do conhecimento que comumente não são trabalhadas no currículo regular, mas são de interesse dos alunos (RENZULLI, REIS, 1997). Conforme Alencar e Fleith (2001), este tipo de enriquecimento abre possibilidades para que os alunos se envolvam de forma mais aprofundada em áreas do conhecimento que provoquem fascinação a eles.

Heloísa, Cristina, Fernanda e Silvia levantam críticas aos professores e à escola por não atenderem as necessidades e peculiaridades dos seus filhos.

“Tanto que até a psicóloga falou que ia conversar com eles pra ver se tinha jeito de fazer prova em computador, mas eles não aceitaram. Tudo tem que ser escrito mesmo. O conteúdo ele tem, ele sabe. (Heloisa)

“Eu acho que a escola poderia dar uma atenção maior, uma avaliação oral.” (Cristina)

“Às vezes ele atrapalha a aula. A professora passa um conteúdo novo e ele já aprendeu. Ela tem que explicar dez vezes para os outros aprenderem. (...) A psicopedagoga deu muitas sugestões à escola. Ano passado e neste ano a gente viu que não foi tomada providência nenhuma.” (Fernanda)

“A escola quer comparar todos os alunos iguais. Eu acho que no caso da Yone, os professores deveriam colaborar um pouco mais; de carregar (exigir) mais na parte das matérias porque a Yone é uma aluna que não gosta de repetição; para ela sempre tem que ter novidade; não pode estar repetindo sempre a mesma coisa, enjoa, é cansativo.” (Silvia)

As sugestões dadas pelos participantes da investigação realizada por Pérez (2008a), adultos superdotados, em relação ao modo como gostariam de terem sido educados, encontra relação com os depoimentos dos participantes desta pesquisa. Ambos questionam e criticam o modelo educacional vigente que não respeita as diferenças. Pelas críticas apontadas pelos adultos superdotados, percebe-se que o sistema de ensino permanece em marcha lenta quando envolve mudança de postura do professor: os alunos continuam desgostosos com a repetição, entediados

enquanto esperam os outros, desmotivados diante da falta de desafios. Além da falta de adequação às suas necessidades diferenciadas de aprendizagem e de avaliação.

Além da necessidade de melhorar a qualidade do ensino, **Jorge** apresenta a necessidade de investir nos professores.

“Penso que ela (a escola) deveria trabalhar com a formação dos profissionais e abrir para aquilo que até então é diferente. Como não são todas as crianças, infelizmente ainda as escolas trabalham na ideia de cliente. Então, se todos os clientes tivessem este mesmo viés acho que ficaria mais fácil às próprias escolas incentivarem os professores a investirem nesta área. Como são poucas as crianças, pelo menos até onde se sabe, isso não é algo que vá dar algum retorno para a escola. Infelizmente tem o lado mercantil que é ruim para o Brasil como um todo.” (Jorge)

Na concepção de Jorge, o lado mercantil do ensino, que procura o lucro acima de tudo, atendendo apenas as necessidades de alguns alunos que se encaixam no perfil de aluno ideal, impede que a escola atenda adequadamente os seus filhos. Desta forma deixa de abrir espaço para as diferenças individuais, desencorajando também o desenvolvimento do potencial dos filhos com AH/SD. Para reverter o quadro é necessário investir na formação continuada, na formação dos professores.

Virgolim (2007) pondera que a frequência aos cursos fica ao critério dos professores e gestores que infelizmente criam barreiras para que os próprios professores tenham acesso a estas formações. Identificando o problema como resultado da falta de conscientização sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação e pelas ideias errôneas enraizadas na sociedade.

A falta de interesse e dificuldade da escola em trabalhar com alunos que apresentam AH/SD é relatada por **Luciana**:

“A escola não tem muito interesse porque dá trabalho, mão-de-obra dá trabalho, um aluno só!” (Luciana)

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais de todos os alunos constitui-se no grande desafio da educação escolar. O reconhecimento da diversidade de alunos implica em respeitar seus ritmos, estilos, interesses e potencialidades (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007). Nesse sentido, as autoras salientam que alguns professores procuram oportunizar

modificações, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, envolvendo práticas pedagógicas diferenciadas e clima favorável de aprendizagem.

Em relação ao que os pais **pensam sobre o projeto da Sala de Recursos**, todos eles manifestaram satisfação pelo trabalho desenvolvido por este serviço de atendimento educacional especializado. Afirmações como “gostei muito”, “excelente”, “super bacana”, “interessante”, “legal”, fizeram parte das respostas coletadas. Alguns relatos ilustram estes depoimentos, tais como os de **Anelise, Silvia e Gabriela**:

“Eu acho excelente. É uma oportunidade tanto para ele quanto para mim mesma para me inteirar do assunto.” (Anelise)

“Eu acho bem interessante, a Yone gosta. Tanto que na quarta ela já vai e chega em casa correndo pra vir para cá (sala de recursos).” (Silvia)

“O projeto é muito legal. Até tiro umas ideias daqui pra fazer com os meus alunos. Eu vejo assim tanta criança, não só superdotados, que gostam de pesquisar e de poder aprender. E dar esta autonomia à criança. Ensinar a pesquisar. Então, eu acho que aqui os projetos aqui focam esta criança ou a pesquisar, ler ou então se expressar pelo teatro. O RPG para ele (filho) foi muito bom. Aqui você não vê: e aí cara, cresce! Lá na escola é comum, como eles são os menores da turma as brincadeiras de dar tapinha na nuca, de humilhar. E aqui não. Acho que é uma oportunidade para o superdotado de estar entre os pares; trocar informações, de ser aceito.” (Gabriela)

Gabriela comenta sobre as “piadinhas” e “brincadeiras” sofridas pelo seu filho. A vivência de situações consideradas pelos alunos como constrangedoras e ameaçadoras, dentre estes, o uso de apelidos pejorativos por parte dos colegas da classe também foi relatada pela maioria dos alunos com AH/SD, participantes da pesquisa de Pereira (2008).

Os participantes relatam sobre os resultados positivos com o ingresso de seus filhos no programa.

“A sala de recursos para nós é um ambiente onde o Silvio pode suprir aquela carência que ele tem porque a aula convencional não dá oportunidade para ele desenvolver as habilidades dele. Então a sala de recursos desafia ele, motiva para que possa estar sempre melhorando, aprendendo e desenvolvendo mais ainda.” (Milton)

“É algo novo. A gente tá motivado porque ele está em contato com crianças iguais a ele, porque a gente percebe que ele se sente diferente. Então a gente está gostando muito e vendo os resultados. Ele está mais motivado na escola.” (Fernanda)

“Pelo que ele fala é um excelente trabalho. Para ele melhorou muito em casa. Até socialmente ele está melhor. Para procurar as coisas sozinho ele está melhor. Tem mais diálogo. Que antes ele era uma pessoa mais fechada. Ele melhorou muito depois que começou aqui.” (Susi)

Morgan (2007) investigou a eficácia dos programas de enriquecimento para alunos com AH/SD. As análises mostraram que todos os pais sentiram os benefícios do atendimento especializado em seus filhos, socialmente e academicamente.

A pesquisa de Olszewski-Kubillus e Lee (2004) com pais de alunos com AH/SD indicou que a maioria dos participantes reconhece os benefícios do programa de atendimento especializado no que se refere ao desenvolvimento das habilidades escolares de seus filhos.

O estudo de Melo (2005) sobre a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em Matemática em programa de atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, destacou que as mães dos alunos participantes do projeto de pesquisa perceberam melhoras no rendimento acadêmico e no compromisso com as tarefas escolares.

Também Maia-Pinto e Fleith (2004) realizaram estudo para investigar o rendimento acadêmico e a criatividade de alunos com AH/SD inseridos em sala de recursos para AH/SD. Os resultados indicaram que professores, alunos e mães apresentaram conceito positivo acerca das atividades empregadas no programa.

Na investigação de Silva e Salgado (2003), as mães de alunos que freqüentam um programa de atendimento especial legitimam a importância do projeto de enriquecimento do qual seus filhos fazem parte, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos.

O relato de **Jorge** demonstra que tem conhecimento da realidade brasileira sobre os avanços do atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD e da precariedade de recursos materiais neste trabalho de “garimpar” crianças.

“Eu acho que no Brasil já tem uma história, um histórico de trabalho com sala de recursos, de enriquecimento. A nossa Secretaria é vanguarda nisso. Embora nós tenhamos a sala de recursos, mas a própria sala de recursos ainda tem poucos recursos. É um trabalho mesmo de garimpar crianças. É um trabalho orgulho por parte dos professores envolvidos. Não é fácil. Mas julgo que é um crescimento, uma caminhada que se precisa construir mesmo.” (Jorge)

Este depoimento faz lembrar um episódio vivenciado pela pesquisadora quando uma pessoa da comunidade ao avistar, pela janela, a Sala de Recursos, entrou na escola, dirigiu-se à sala e perguntou: esta é a sala de recursos para alunos superdotados, mas não tem estrutura, nem material, nem computador?! Prontamente veio a resposta por parte da pesquisadora: temos potencial humano. De fato, os recursos materiais são valiosos e necessários para o desenvolvimento de qualquer trabalho efetivo.

Todavia, os equipamentos e recursos que os alunos vão usar podem ser consultados e utilizados em comum pela escola como um todo. “O que diferencia é o uso que se vai fazer deles” (GUENTHER, 2000, p. 235). A coragem e a motivação, além do conhecimento, alicerçam o tripé das condições necessárias para atender este alunado especial. Alencar (2007) salienta que, segundo Renzulli, o professor que contribui para o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos caracteriza-se por apresentar domínio da disciplina, entusiasmo e paixão pela sua área (o autor denomina de “romance com a disciplina”) e uso de práticas pedagógicas diversificadas.

A crença neste potencial é que mobiliza a pesquisadora, os professores, especialistas e universitários - parceiros nos trabalhos desenvolvidos pela sala de recursos - a “garimpar crianças”, buscando lapidar suas melhores possibilidades. Constitui-se para todos um “trabalho orgulho” nesta busca da excelência em educação.

Pelo que se sabe sobre enriquecimento, aprofundamento, sofisticação novidade e aceleração, que constituem o recheio da metodologia de educação especial para desenvolver capacidades e talentos, não são requeridos recursos específicos, a serem colocados em uma sala, mas sim a presença de alguém devidamente preparado e motivado para catalisar os recursos materiais e humanos existentes na escola e fora dela, e sobre esta base tecer um programa especial para cada criança dotada, de acordo com suas características, seus interesses, necessidades e potencial (GUENTHER, 2006, p.72).

4.4 PAPEL DA FAMÍLIA E DOS APOIOS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Nesta categoria serão analisadas as concepções dos participantes sobre o papel da família e da rede de apoio no desenvolvimento das AH/SD dos filhos. Inicialmente foi feita a seguinte pergunta: **como a sua família poderia atender melhor as necessidades de seu filho ou de sua filha?**

Grande parte dos participantes procura oferecer cursos na área de interesse de seus filhos, oportunizar um ambiente enriquecedor oferecendo livros, computador, materiais pedagógicos e idas ao teatro, incentivar a participação dos filhos na Sala de Recursos. A dificuldade financeira tem sido o motivo alegado pelos participantes de não poderem estimular melhor seus filhos. Foram citados também os problemas em decorrência do impacto da descoberta da superdotação que afetaram a saúde física e o ambiente familiar, mobilizando os recursos para atender as necessidades emocionais. Também houve um caso de mãe que não soube explicar o que a família poderia fazer.

Susi, Anelise e Milton procuram oferecer um ambiente familiar enriquecidos com estímulos:

“No meu ver que nem eu já estou fazendo. Ajudando mais em casa. Colocando coisas mais difíceis. Que nem cursos. Eu coloquei no inglês que ele estava fazendo comigo e no karatê.” (Susi)

“No que puder ajudar, na medida do possível a gente faz. (...) A gente procura fornecer livros, computador, justamente porque ele gosta; programas de computador que ele se interessa, para aprender como se faz.” (Anelise)

“O que deu para fazer a família está fazendo. Criou uma rotina pra ele ter disciplina, tem os compromissos, tarefas dele. Tem o tempo de lazer dele. Todo o material, jogos pedagógicos, até um laboratório de química para estimular.” (Milton)

Luciana dispõe-se a ajudar naquilo que for do interesse de seu filho:

“O que eu faço é perguntar: você tem interesse em tal coisa? Você quer fazer aula de música? A gente está disposto a ajudar no que for preciso, se ele tiver interesse.” (Luciana)

Jorge estimula a participação de seus filhos na sala de recursos e tenta incentivar com outros recursos disponíveis na família.

“Eu acho que tendo a parceria que a gente tem feito com a sala de recursos, com o programa para as crianças com altas habilidades, estimulando a participação. E também em casa tentando incentivar e estimular as crianças, produzindo outros recursos que a própria sala não poderia neste momento transmitir.” (Jorge)

Adriana gostaria de oferecer um curso de língua estrangeira ao seu filho, mas é impossibilitada pela condição financeira. Embora o fator dificuldade financeira seja

o entrave para melhor estimular seus filhos, **Gabriela** conta que encontrou na programação do “Teatro para o Povo” (teatro gratuito à comunidade em geral no último final de semana de cada mês oferecido pelo Teatro Guaira, na cidade de Curitiba).

“Nós se tivéssemos recursos para podermos colocar no Inglês, ele tem muita vontade de fazer um curso de línguas”. (Adriana)

“O que a gente faz, que eu tento fazer bastante, eu compro livros, o jogo do alquimia pois ele está sempre fazendo umas experiências, ele gosta. Gosta de coisa diferente, de fazer passeios diferentes, que a gente procura este teatro para o povo que ele gosta, destes espetáculos assim. Sempre que tem estes teatros gratuitos também a gente vai. Procuro coisas gratuitas, se tiver que ficar pagando a gente não vai. Eu gosto de comprar livro para ele e para o irmão; não é só para ele.” (Gabriela)

Nas palavras de Delisle² (1992, *apud* Alencar; Fleith, 2001), seria ingenuidade pensar que uma particularidade marcante como a superdotação não causaria um impacto nos papéis dos pais para atender melhor as necessidades do filho, exigindo algumas modificações na interação pais-filhos na família.

Neste sentido, o contexto familiar dos participantes procura considerar também o desenvolvimento sócio-emocional dos filhos, apoiando os seus interesses: procuram fornecer livros, programas de computador, experimentos de química, teatro, aulas extracurriculares. Segundo Alencar e Fleith (2001), dentre as ações parentais para o desenvolvimento emocional das AH/SD dos filhos incluem-se o apoio dado aos interesses, valorização de seus esforços criativos, ser responsivo às suas necessidades, monitorar seu progresso tanto na escola quanto no programa de atendimento especializado.

O depoimento dos participantes vem confirmar a afirmação de Winner (1998) sobre o modo como a família focaliza sua atenção proporcionando ambientes enriquecidos para o atendimento das necessidades educacionais dos filhos com AH/SD.

A resposta de **Luciana**, colocando-se à disposição para ajudar o filho nas suas áreas de interesse potencial como a música, reflete a importância do apoio familiar nas atividades de aprendizagem de instrumentos musicais e desenvolvimento de talentos, investigada por Galvão (2007). Descreve os esforços

² DELISLE, J. **Guiding the social and emotional development of gifted youth**: a practical guide for educators and counselors. New York: Longman, 1992.

que incluíam desde levar e trazer os músicos para as aulas quanto ao incentivo e envolvimento com a aprendizagem dos filhos.

Com a descoberta das AH/SD, **Daiane** deixou de trabalhar meio período para ter mais tempo para acompanhar as atividades de seu filho.

“Para atender melhor as habilidades dele eu levo ele pra onde tem interesse; porque este ano parei de trabalhar de manhã pra ficar levando e trazendo; e o ano que vem vou continuar com ele.” (Daiane)

Nas famílias de crianças com AH/SD, um ou ambos pais dispendem grande parte de seu tempo para estimular e ensinar a criança, chegando até a sacrificar-se para beneficiar o atendimento da criança. A vida familiar é totalmente organizada para fins de atender as necessidades desta criança.

Fernanda relata que com o impacto da descoberta das AH/SD, seu filho passou a desenvolver sintomas que exigiram tratamento de saúde e, por isso busca oferecer atividades físicas por recomendação médica.

“Desde que a gente soube do laudo dele, ele começou a desenvolver enxaqueca, sobrepeso, colesterol alto. Então foi gerando uma série de fatores. Ele faz vários acompanhamentos com médicos também. Por isso a gente buscou atividades físicas por esta questão da saúde.” (Fernanda)

A concepção que os participantes têm a respeito do papel da família para o desenvolvimento das AH/SD dos filhos, investindo tempo e energia para que suas expectativas em relação aos filhos sejam atendidas, é descrita por Winner (1998) quando pondera sobre as características familiares que moldam o desenvolvimento da criança superdotada. Ambos, família e criança com AH/SD vão construindo as AH/SD. Solow (2001) chama atenção ao fato de que os pais necessitam preservar seu próprio bem-estar nesta lida constante de ajudar os seus filhos.

Chagas (2009, p. 166) realizou uma investigação com pais de alunos superdotados e não superdotados, de condição sócio-econômica desfavorecida, onde foram avaliados o nível de comunicação, o uso do tempo, as práticas de ensino parental e a satisfação parental. Os resultados indicaram que as práticas parentais nas famílias com superdotação diferiram das práticas das outras famílias, com ênfase maior em termos de:

(a) atenção centrada nos interesses e na vida acadêmica dos filhos, (b) maior interatividade entre os membros da família em termos da comunicação de expectativas e tempo despendido em bate-papos e (c) envolvimento em atividades conjuntas.

Conforme a autora, apesar das famílias apresentarem baixa renda e terem genitores com baixa escolaridade, famílias de filhos superdotados priorizam a educação dos filhos.

Cristina relata que seu filho precisaria de “alguém mais perto dele” e de sua dificuldade em manter-se presente e atuante. Admite que não deve fazer comparações, mas o faz usando o próprio exemplo e do filho caçula que mostra indicadores de superdotação, mas que vai bem na escola.

“Eu sou muito sozinha. Eu acho difícil para mim e para ele. É muita pressão. Ele precisa de alguém mais perto dele, de um pai e de uma mãe, e neste ponto é difícil. Ele já não tem pai e eu acho que se o meu curso fosse de dois anos eu não teria coragem. Mas eu gosto de estudar; ano que vem vou fazer um à distância. Eu falo pra ele, sei que não devia falar, mas meu pai nunca precisou cobrar, minha mãe é semi-analfabeta. Eu fui por mim mesma. Mas o irmão dele tem isso, ele é bem esperto, está no 2º. ano e é o melhor da turma.” (Cristina)

O fato de **Cristina** sentir-se sozinha e com dificuldades de superar os sentimentos negativos e fortes da separação, parece aumentar ainda mais a experiência de sofrimento pela qual pensa que seu filho está passando. Extremiana (2000) pondera que o desafio de ser mãe de uma criança superdotada é intensificado depois de um divórcio ou separação, pois as características de supersensibilidade e elevada percepção que superdotados apresentam, a deixa mais vulnerável à situação que está passando

Heloisa não soube explicar o que a família poderia fazer para ajudar seu filho.

“Agora não sei o que falar.” (Heloisa)

Em relação à questão sobre “**que tipo de apoios você gostaria de ter na comunidade para beneficiar o potencial de seu filho ou de sua filha?**” – também afirmou não saber.

Heloisa não soube expressar como concretizaria ou onde buscaria apoio para o desenvolvimento do alto potencial de seu filho; pode ser que não veja necessidade de mudar ou acrescentar novas práticas, uma vez que trata seu filho como qualquer outra criança.

Já **Gabriela** gostaria de receber apoio da escola, que poderia oferecer cursos e palestras aos profissionais para o conhecimento da área e desfazer os mitos que estão presentes no imaginário destas pessoas.

“A escola está desanimadora. (...) Eu acho que tinha que ter mais conhecimento sobre a superdotação. (...) Tem que ter mais cursos, mais palestras. (...) Então, tinha que ter mais conhecimento na sociedade em geral para ninguém se preocupar se é ou não é; ia ter mais humanidade para todo mundo.” (Gabriela)

A necessidade de atividades extracurriculares e de cursos gratuitos, oferecidos pela comunidade, para que os filhos explorem suas áreas de interesse, foi relatado por 4 participantes. Para exemplificar, seguem as respostas de **Susi** e **Fernanda**.

“Acho que mais cursos e gratuitos. Porque a gente não pode estar pagando. Mais atividades diferentes como essas do interesse dos alunos. Até na sala de aula. Eu acho que o estudo hoje fica muito no caderno.” (Susi)

“Cursos gratuitos na comunidade; atividades no período contraturno. Na escola tem contraturno, mas para reforço escolar.” (Fernanda)

Luciana gostaria que a sociedade visse com melhores olhos os superdotados, sem discriminação.

“Eu não diria apoio, mas tem uma discriminação; só o fato de não ver com maus olhos seria bom.” (Luciana)

É importante que a sociedade em geral tome consciência dos mitos que perpassam no imaginário das pessoas para que os alunos com AH/SD não sejam mais motivo de preconceito, discriminação e então possam ter suas necessidades específicas atendidas adequadamente (RECH; FREITAS, 2006).

A vontade política de apoio às AH/SD é o que poderia ajudar nas práticas educacionais com este alunado, é o apoio que **Jorge** gostaria de receber.

“Para que alguma coisa ande na nossa comunidade infelizmente nada vai a frente sem que a gente não possa estimular nossos políticos a fazerem alguma coisa. Existem exceções, pessoas que trabalham na esfera legislativa que poderiam ajudar. Agora, sem que haja uma pressão do cidadão a gente não vai conseguir alguma coisa.” (Jorge)

E **Milton** está procurando uma ONG que ouvira falar que atende crianças superdotadas.

“Olha, da comunidade é um pouco mais complicado. (...) Sei de uma ONG que trabalha com crianças superdotadas, estamos tentando contato.” (Milton)

Uma política de provisão para os alunos com AH/SD deve ser alicerçada na comunidade e deve estar de acordo com as necessidades, anseios e valores dos cidadãos (FREEMAN; GUENTHER, 2000). Para assegurar as condições de identificação e atendimento aos alunos com AH/SD são necessárias políticas educacionais que efetivem tanto a formação continuada quanto as propostas educacionais (ALENCAR, 2007). Neste sentido, a busca de uma organização que trabalha com superdotados é uma fonte de apoio que Milton busca na comunidade.

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

Os pais gostariam que o ensino público fosse melhorado e que projetos como a Sala de Recursos fossem ampliados, como relatam **Anelise, Daiane e Cristina:**

“Eu acho que ter mais projetos como este da sala de recursos. (...) Aproveitar os talentos para buscar as soluções.”(Anelise)

“Se tivesse outros projetos na comunidade também. Como tinha na escola, de origami, mangá; robótica. Tudo que tinha de diferente ele participou.” (Daiane)

“Eu gostaria que eles pudessem abrir os olhos e ajudar o sistema, principalmente das escolas estaduais. As escolas estaduais são tão frágeis. Eu já fiz cursinho em colégio pago e é maravilhoso. Há motivação numa sala de aula particular. Eu estudei num colégio público, eu sei como é. É deprimente, é bem diferente. Eu acho que tem que investir na educação.” (Cristina)

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos na escola, é importante “se prever todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade devem promover” (DELOU, 2007a, p. 33). Os pais relatam a necessidade de apoio por parte do sistema escolar provendo esta mudança necessária para que seus filhos e mais crianças nas mesmas condições tenham acesso a salas de recursos e atividades de enriquecimento curricular.

Segundo Escribano (2002), onde há um membro com AH/SD, o clima familiar é caracterizado pelo forte apoio dos pais com influência positiva para os filhos e pelas práticas educativas mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos filhos. Quanto às atitudes parentais, a autora destaca que os pais reconhecem e admitem as AH/SD de seus filhos, valorizam a educação e apresentam altas expectativas.

A rede de apoio (família, amigos, serviços especializados, instituições e organizações não-governamentais) é de grande valia para todas as crianças, inclusive àquelas que fazem parte da Educação Especial. Sobre esta temática, Araújo (2003) descreve que este trabalho em rede não apenas reduz o sofrimento das mães de crianças especiais, como também contribui na promoção da inclusão social.

Aspesi (2007) destaca que são os pais quem constroem as teias de apoio para prover o desenvolvimento de seus filhos, desde a tenra idade. 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.

4.5 SENTIMENTOS, DIFICULDADES E EXPECTATIVAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS

Na questão sobre como os participantes **se sentem sendo pai ou mãe** de uma criança/adolescente com AH/SD, revelam-se mais acentuados os sentimentos de insegurança, medo, preocupação. É o que se pode constatar pelos depoimentos de **Anelise, Cristina, Luciana, e Fernanda**:

“Sinto-me insegura. Porque até muitas vezes ele mesmo me coloca em situações que eu fico assim sem saber como agir com ele. Até por causa da idade dele.”
(Anelise)

Com relação aos sentimentos dessa mãe, May (2000) aponta que os pais das crianças com AH/SD muitas vezes sentem-se despreparados para acompanhar o nível de desenvolvimento intelectual e o ritmo acelerado.

No entanto, outros sentimentos são exteriorizados pelos pais. Observa-se que Cristina, Luciana e Fernanda utilizam diferentes adjetivos – carente, angustiada e

preocupada – para verbalizar o que sentem em relação ao fato de serem genitores de uma criança superdotada:

“Eu me sinto carente. Carente de informação, de tudo.” (Cristina)

“Às vezes angustiada, principalmente neste início, sinto um pouco de medo do que vai acontecer no futuro, de tentar fazer o que for melhor para ele. Tenho medo de errar.” (Luciana)

“Me sinto preocupada. Acho que a área da educação não está preparada para lidar com este tipo de aluno.” (Fernanda)

A combinação de preocupação e privilégio de ser pai de filhos especiais pode ser observada no relato de **Jorge**:

“De certa forma privilegiado, mas ainda tentando, eu e minha esposa, tentando encontrar um caminho para que eles possam desenvolver ainda mais a sua habilidade contribuindo para o País, esta é a minha preocupação sempre. Não tem sido um caminho fácil. A gente tem buscado, mas não tem sido algo fácil.” (Jorge)

Em pesquisa recente com pais e mães de crianças superdotadas, Aspesi (2003) salienta a ansiedade e preocupação dos pais e das mães diante da educação e desenvolvimento dos filhos. Dentre as preocupações, foi comum a questão do ajustamento social, da perda da motivação na escola regular ou do sofrimento dos filhos, devido às próprias características. A autora aponta que pais e mães não demonstraram preocupação em relação à capacidade ou ao potencial de seus filhos.

Sentir o peso da responsabilidade é relatado no depoimento de **Gabriela**:

“É... enquanto mãe é difícil (risos). Eu sinto um peso nas costas [...] Se ele tem essa habilidade, é minha responsabilidade como mãe, preciso incentivar que ele desenvolva. Não posso fingir que ele não tem. Então eu acho que é um peso neste sentido.” (Gabriela)

Manifestações de sentimentos como “feliz” e “especial” fizeram parte das respostas de **Heloisa e Adriana**:

“Eu me sinto feliz.” (Heloísa)

“Especial, muito especial.” (Adriana)

No caso de **Daiane** e **Silvia**, além de sentirem orgulho, subvalorizam a própria condição de genitoras de criança com AH/SD.

“Eu gosto, sinto orgulho; como eu fiz (meu filho)?” (Daiane)

“Por um lado eu me sinto bem. E às vezes fico pensando assim: como é que minha filha saiu assim?” (Silvia)

May (2000) salienta que os sentimentos dos pais das crianças são afetados por muitos fatores, dentre eles destaca os mitos e a desinformação, a hostilidade e, em alguns casos, a falta de recursos financeiros. Mas por outro lado, verifica-se que algumas famílias ficam com sua auto-estima elevada e sentem orgulho em saber que seus filhos são superdotados.

Sobre as **expectativas** em relação aos filhos, cinco participantes esperam que os filhos façam suas escolhas aproveitando o potencial que eles têm.

“Como ele tem muito interesse em estudar, eu procuro dar todo apoio pra ele. Então minha expectativa é que ele construa uma profissão; que ele realmente goste; que ele se dedique e possa estar trazendo coisa boa pras pessoas.” (Anelise)

“Espero que ela possa aproveitar. Que ela se dê bem. Saiba aproveitar o que ela tem de melhor.” (Silvia)

“Ah, a gente sonha junto, quero o melhor para ele dentro daquilo que for possível; mas se Deus quiser vai dar tudo certo, vocês ajudando aí.” (Adriana)

“A gente espera que, bem orientado, ele possa ser no futuro um bom professor, um bom matemático, um bom físico, um doutor; hoje optando pela arte um bom pintor, um bom cantor. Então, queremos o melhor para ele.” (Milton)

“Eu acho que o futuro dele vai ser brilhante. Ele cria muito, tem muitas ideias. Ele cria bastante, gosta de fazer quadros.” (Heloisa)

A crença na alta capacidade de seus filhos, os esforços da família para oferecer uma educação melhor refletem a prioridade que dão à educação e às expectativas dos pais em relação aos seus filhos (ESCRIBANO, 2003). Aspesi (2003) destaca que pais e mães de crianças com AH/SD têm a expectativa de que seus filhos futuramente trabalhem na área de seus interesses, se realizem e contribuam para a construção de um mundo melhor.

Um estudo comparativo realizado por Chagas (2003) indicou que as famílias dos adolescentes superdotados tinham altas expectativas em relação ao desempenho de seus filhos, priorizavam a educação mobilizando recursos para o desenvolvimento dos talentos.

A expectativa de que seus filhos sejam felizes é relatada por **Gabriela e Luciana**:

“A minha expectativa é que ele seja feliz. Que seja o que for. Eu não tenho expectativa que ele ganhe dinheiro, que seja rico, quero que seja feliz.” (Gabriela)

“Quero que ele seja feliz na escolha que fizer.” (Luciana)

As mães apresentam uma expectativa bastante pertinente às características específicas da superdotação, uma vez que indivíduos com AH/SD tendem ao perfeccionismo, aspecto que pode ser visto como uma força capaz de gerar tanto altos níveis de ansiedade quanto elevado grau de satisfação e favorecimento à criatividade, dependendo da forma como é canalizado, conforme Schuler³ (2002, *apud* Fleith, 2007). Dessa forma, ao perceber que seu filho está sendo atendido em suas escolhas, elas acreditam que as chances de que eles sejam felizes aumentam.

Sendo a falta de motivação para aprender, o aspecto que mais preocupa **Fernanda**, ela espera que o filho vença este obstáculo em relação à aprendizagem escolar.

“Que ele consiga ter motivação. Que ele consiga. Me dói muito ver esta desmotivação. Gostaria muito de estar pagando uma escola particular. Eu sentisse assim, ele motivado em querer aprender. Eu não consigo ver isso nele.” (Fernanda)

O estudo de Germani e Stobäus (2006) analisa a preocupação de pais de crianças com AH/SD sobre a educação familiar e escolar, pelas próprias características específicas que seus filhos apresentam nesses ambientes. A desmotivação do filho da Fernanda e de tantos outros alunos superdotados pode estar nas práticas educacionais excludentes, com “estilos educativos que não estimulam a autonomia, aptidões para resolução de problemas de forma criativa e aptidões investigativas na criança” (GERMANI e STOBÄUS, 2006, p. 142).

³ SCHULER, P. Perfectionism in gifted children and adolescents. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M.M.(Org). **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Waco: Prufrock, 2002. p.71-79.

Aspesi (2003) salienta a ansiedade e preocupação dos pais e das mães diante da educação e desenvolvimento dos filhos. Dentre as preocupações, foi comum a questão do ajustamento social, a perda da motivação na escola regular ou que seus filhos sofram devido às próprias características.

No relato de **Jorge**, o contexto educacional brasileiro, que não valoriza os talentos, alardeia de incertezas sua expectativa quanto ao futuro de seus filhos.

“Se eu pudesse dizer uma palavra, a palavra seria de desconhecido ainda. Não tenho certeza daquilo que espera. Todas as crianças, mais especificamente os meus filhos, porque ainda o futuro é incerto; não por eles, mas pelo próprio país que não valoriza a população; 2% da população do Brasil podem, pelo menos acredito, ter as mesmas condições dos nossos filhos.” (Jorge)

Quando Jorge fala do “país que não valoriza a população” dá a entender seu questionamento sobre o papel da sociedade em educar e valorizar os alunos superdotados, ou seja, o papel exercido pelas políticas públicas para beneficiar o potencial de todos os alunos, inclusive a parcela da população que apresenta as mesmas condições intelectuais, emocionais e sociais de seus filhos. O futuro, para Jorge, aponta para o desconhecido e incerteza, talvez devido ao que Gallagher (2002) analisa sobre a ambivalência da sociedade em relação aos alunos superdotados refletidas nas incompletas e, algumas vezes, contraditórias políticas educacionais.

As políticas públicas que afetam os alunos deveriam ser motivo de preocupação de todos os envolvidos no processo escolar, pois uma política eficaz norteará e apresentará um retrato de quem são os alunos superdotados, quem são os seus professores, qual a natureza dos programas de atendimento e onde serão realizados. Infelizmente, muitos pais e professores desvinculam a política educacional de sua realidade, mantendo sentimentos de distância e desamparo. (GALLAGHER, 2002).

Susi relatou que procura dar ao filho a oportunidade que não teve de estudar:

“No momento a expectativa minha é que ele melhore primeiro o jeito dele agir, o jeito dele. Eu não tive oportunidade na vida, mas eu quero dar para ele a oportunidade que eu não tive. Eu falo para ele: estude moleque.” (Susi)

Cristina e **Daiane** manifestaram seu desejo de querer que os filhos sejam “normais”:

“Eu queria, no mínimo, um relacionamento normal, uma vida próxima do normal. Que ele possa estudar, fazer uma faculdade, descobrir realmente o que ele tem de talento.” (Cristina)

“Que ele seja no futuro uma pessoa normal, tenha uma carreira normal. Claro que se ele puder aproveitar as altas habilidades pra alguma coisa, ótimo. Mas queria responsabilidade como uma pessoa normal.” (Daiane)

O desejo de **Cristina** e **Daiane** de que seus filhos sejam normais é referendado por **Jorge**. A superdotação é vista, por ele, como uma diferença, mas a criança precisa ser compreendida e tratada como uma pessoa normal.

Assim como ocorre em famílias com filhos que apresentam necessidades educacionais especiais, os pais de crianças com AH/SD buscam na condição de ser de seus filhos uma vida próxima aos parâmetros da normalidade. A pesquisa de Macedo e Martins (2004) enfatiza que 60% das mães de filhos com a Síndrome de Down, frequentando o ensino regular, conceberam a síndrome como sendo algo “normal”. Observa-se, de acordo com a prática da pesquisadora, que essa concepção é extensiva a todos os pais que possuem filhos com necessidades especiais.

Assim, para **Cristina** e **Daiane**, o seu desejo de querer que seus filhos sejam normais, com comportamentos comuns à média da faixa etária dos seus, evidencia, como na pesquisa acima citada, uma concepção positiva, embora contraditória. Parece demonstrar uma fuga da realidade, como um mecanismo de defesa pela dificuldade das mães em lidar com as suas “próprias deficiências, sentidas nesse estado de enfrentamento do problema que é o de cuidar de um filho” que apresenta características especiais (MACEDO e MARTINS, 2004, p.150). Isso também implica numa desvalorização e desperdício do potencial de seus filhos, podendo gerar insatisfação e frustração pelo escasso desenvolvimento de suas áreas de destaque e de dificuldades.

Assim sendo, é oportuno destacar três diferentes situações que podem ocorrer no contexto familiar das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em relação às diferenças percebidas: valorização; negação; e supervalorização das diferenças percebidas, colocando expectativas exageradas em relação ao desempenho da pessoa com AH/SD (PÉREZ, 2008b).

Ao serem indagadas sobre as **dificuldades** em lidar com a superdotação do filho, **Susi**, **Luciana**, **Silvia** e **Cristina** relatam uma discrepância entre o alto

potencial de seus filhos e o desenvolvimento motor, emocional e sub-rendimento escolar apresentado por seus filhos.

Susi comentou que sua dificuldade está em lidar com aspectos do desenvolvimento motor e intelectual, revelando uma relação conflituosa entre o marido e o filho.

“Eu não, mas meu marido tem. Meu marido é difícil. Não sei qual a dificuldade dele. Ele não entende porque ele não quer ou porque o Marcelo é desastrado. Chega uma hora que ele acha que o Marcelo é burro (...), o Marcelo é muito desastrado. Mas o médico já falou que ele é muito grande, cresceu muito rápido. O corpo não está acompanhando, é do adolescente fazer estabanação. Só que o pai não entende.” (Susi)

Luciana descreveu sua dificuldade em não entender alguns comportamentos de seu filho - “coisas pequenas” para ela, mas com dimensões maiores para o filho:

“Às vezes a gente não entende algumas reações, coisas pequenas pra gente. Fomos num aniversário da amiga da irmã, como todos se conhecem vai a família também; e ele teve que vestir aquele coquinho da festa; ele se recusou a vestir o colete. O pai explicou que era norma, que ele precisaria usar para poder brincar. Só depois de 1h10 resolveu desemburrar e vestir o colete para ir brincar, isso já quase no final da festa. Às vezes, para uma coisa boba, tem reações que a gente não entende. E a gente procura não valorizar muito, senão vai ficando complicado.” (Luciana)

Silvia relatou que sua filha “é muito adulta”, o que acaba afetando o relacionamento familiar:

“Tem momentos que eu estou encontrando dificuldades porque por ela ser assim superdotada, ela é completamente diferente do que imaginei que minha filha seria: mais carinhosa, carismática com a família. Dar mais valor para a família e ela não é assim. Eu gostaria que ela fosse mais atenciosa com a família. Eu percebo, em relação as outras meninas, até na própria família que temos uma sobrinha, ela é completamente diferente da Yone: é mais carinhosa, é mais obediente. A Yone age assim como se já tivesse uns dezoito anos. A gente tem saudades daquela menina. Ela é muito adulta e daí a gente não se dá muito bem nesta parte [se desentende]. Ela é bem desafiadora comigo. Ela me desafia. Agora, com o pai já é diferente. Ele é mais rígido e impõe um pouco mais. Mas a gente conversa bastante.” (Silvia)

Quando Silvia relata que sua filha de doze anos é “muito adulta e daí a gente não se dá muito bem nesta parte”, relata sua dificuldade em lidar com a “adulter” de sua filha, que apresenta desenvolvimento intelectual avançado e atitudes desafiadoras, comparada à prima da mesma idade. Diante da sobrinha que tem a mesma idade de sua filha, Silvia vê a diferença entre as duas, pois Yone é mais

questionadora e menos carinhosa. O impacto da diferença pode estar associado a um modelo internalizado pelos pais de um filho ideal (MANNONI, 1988).

Pesquisas realizadas por Solow (1995) indicam que essa “aduldez” é uma das características que pais observam em seus filhos superdotados. Persuadidos pelo forte vocabulário, habilidosa argumentação e articulação de ideias, por vezes os pais podem apresentar dificuldades em lidar com seus filhos que, emocionalmente, são apenas crianças ou adolescentes.

Outra dificuldade apresentada é o sub-rendimento escolar aliado ao sentimento de impotência como mãe, relatado por **Cristina**:

“Até hoje tenho dificuldade em encarar isso. Ele continua indo mal na escola e eu não sei como ajudar.” (Cristina)

O depoimento de **Cristina** denota impotência e frustração frente à condição do filho. Extremiana (2000) descreve a frustração de muitos pais ao verem que seus filhos apresentam um rendimento escolar insatisfatório, mas com tão elevado potencial. Soma-se o relato de **Luciana**, que às vezes “não entende algumas reações do filho, coisas pequenas pra gente”, referindo-se a algumas tensões familiares vividas por ela.

As características apresentadas pelos filhos de **Luciana**, **Cristina**, **Silvia** como o inconformismo, o sub-rendimento acadêmico, a supersensibilidade, dentre outros, são para Alencar e Fleith (2001), situações vivenciadas pela criança com AH/SD que acabam afetando suas relações interpessoais. O inconformismo é uma das características afetivas que se reflete na tendência que algumas pessoas com AH/SD apresentam em questionar regras e autoridades. O sub-rendimento escolar, investigado por Davis e Rimm e descrito por Alencar e Fleith (2001, p. 108), caracteriza-se pela “discrepância entre o desempenho escolar do superdotado e manifestações de seu alto potencial”. As autoras descrevem as pesquisas realizadas por Reis (1998) sobre o baixo rendimento escolar dos alunos com AH/SD, que indicam:

- (a) o início de um desempenho aquém do potencial do alunos começa nas séries iniciais do ensino fundamental, (b) uma relação direta parece existir entre conteúdo muito fácil ou inadequado e baixo rendimento escolar na segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, (c) o auxílio de colegas próximos pode ajudar na prevenção e reversão desse tipo de desempenho, (d) adolescentes que estão envolvidos em atividades

extracurriculares são menos propensos a apresentar um baixo rendimento escolar, e (e) alunos podem apresentar um baixo desempenho acadêmico em função de um currículo escolar inapropriado ou desmotivador (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.108-109).

Para Alencar e Virgolim (2001), quando os ambientes escolares não atendem adequadamente as necessidades dos alunos, há o risco da subrealização escolar. Estas autoras apresentam os estudos de Seeley que salienta a relação entre o fracasso escolar do aluno com o fracasso da própria escola em fornecer ambientes de aprendizagem adequados aos diferentes estilos de aprendizagem.

Para Escribano (2003), o fracasso escolar dos alunos com AH/SD representa um desafio complexo tanto para professores quanto para pais. A atmosfera familiar, os conflitos entre pais e filhos, a falta de coesão e distanciamento emocional entre os membros da família são características familiares que ocorrem frequentemente em famílias de alunos com baixo rendimento escolar que haviam sido identificados como alunos superdotados.

A ansiedade das participantes pode estar relacionada com o assincronismo que, segundo Extremiana (2000), refere-se à manifestação de comportamentos próprios de indivíduos com idade superior a sua em atividades intelectuais, mas tendem a se comportar social e emocionalmente, de acordo com a sua idade, o que afeta suas respostas no relacionamento interpessoal assim como a nível de aprendizagem.

É o que Hollingworth descreveu sobre as crianças que sofriam de isolamento social, pois tinham o intelecto de um adulto e as emoções de uma criança (WINNER, 1998).

Landau (2002) relata que o maior problema apontado pelos pais refere-se à sua dificuldade em lidar com estas discrepâncias que ocorrem entre o desenvolvimento intelectual e emocional de seus filhos superdotados, bem como às capacidades motoras.

Essa dificuldade da família em lidar com o descompasso entre o avançado desenvolvimento intelectual e o emocional é sentida na área das AH/SD em virtude do número precário, quase inexistente, de serviços de atendimento ou aconselhamento aos familiares (GUIMARÃES, 2007).

Em contrapartida, **Jorge e Heloísa** não vêem dificuldades em lidar com as características e comportamentos apresentados por seus filhos.

“Não. Às vezes a gente tem que entender um pouco o temperamento deles. Mas não tenho dificuldades não. A gente procura desenvolver e dar aquilo que a gente pode dar.” (Jorge)

“Não. Nesta parte assim não. Para mim eu trato ele normal.” (Heloisa)

Nestas falas, os pais parecem entender que, apesar de apresentarem AH/SD, os filhos são crianças e adolescentes como quaisquer outras de sua idade, com gostos, preferências e características de seu desenvolvimento.

As dificuldades apresentadas por **Adriana** e **Gabriela** referem-se à curiosidade de seus filhos, perguntadores e questionadores:

“Hoje não. Só que ele questiona muito a gente, fico sem respostas, e eu: espere que vou pesquisar.” (Adriana)

“Ah, eu tenho. Tem muita coisa que ele pergunta e eu não sei responder, muitas coisas difíceis. (risos). Daí eu tenho que ler: olha, Carlos, mamãe não sabe, mamãe vai procurar, eu não sou obrigada a saber tudo. E muitas perguntas a gente sabe mas... Ai, agora não tenho tempo. Por favor, dá licença! A dificuldade comigo mesma de conversar, de poder responder as perguntas e às vezes eu não sei como reagir. [...] A gente perde a paciência, às vezes se irrita porque irrita aquela perguntarada.” (Gabriela)

Anelise contou sua necessidade em compartilhar com “outras mães” suas dúvidas e angústias:

“A gente vê uma incompreensão de muitas pessoas. Às vezes da família. Por um lado que eles são super inteligentes, eles têm as dificuldades deles. Eu precisaria ter mais contato com outras mães também que têm filhos.” (Anelise)

O depoimento de Anelise demonstra a necessidade que pais de crianças com necessidades educacionais especiais têm de um programa de apoio a pais. Assim como acontece com as famílias de crianças que apresentam deficiência, famílias de crianças com AH/SD também passam por estresse emocional e necessitam de apoio e informações sobre a superdotação.

Pesquisas realizadas com famílias de bebês com Síndrome de Down indicam que um programa de orientação a pais deve permitir que os pais discutam sobre o impacto vivenciado ao nascimento do bebê com a Síndrome, discutir sobre o desenvolvimento infantil e sobre a própria Síndrome destacando suas implicações no desenvolvimento da criança (COLNAGO; BIASOLI-ALVES, 2003).

O diferencial está no fato de que o nascimento de crianças que virão a ser identificadas com AH/SD, não trazem evidências imediatas desta condição de ser. Somente no transcorrer de seu desenvolvimento é que suas características específicas chamarão a atenção da família (DELOU, 2007b, p. 51). Daí a necessidade de apoiar as famílias de crianças com AH/SD neste transcurso do desenvolvimento, discutindo sobre o desenvolvimento na infância, adolescência e sobre a própria superdotação, criando um espaço de troca de experiências e apoio para que as famílias possam atender adequadamente as necessidades de seus filhos especiais.

Webb *et. al.* (2007) salientam que a troca de experiências entre pais de crianças com AH/SD pode proporcionar novas perspectivas sobre o entendimento dos comportamentos apresentados pelos filhos, como também possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com diferentes situações. Os autores ressaltam a sensação de alívio dos pais em encontrarem outros pais que vivenciaram as mesmas questões e preocupações, vislumbrando novos caminhos e perspectiva de orientação.

Além disso, 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, sabendo que estas características podem, futuramente, causar dificuldades aos seus filhos (WEBB *et. al.*, 2007).

A partir da apresentação e análise dos dados obtidos serão delineadas as conclusões e sugestões desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A presente pesquisa buscou investigar a seguinte questão norteadora, sob a qual se desenvolveu todo o processo metodológico:

Quais são as concepções dos pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado (Sala de Recursos)?

Com base na questão acima, foram entrevistados doze pais (dez mães e dois pais) de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que ingressaram no ano de 2009 na Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD) de uma escola pública da rede estadual, na cidade de Curitiba, Paraná. Estes pais apresentaram as seguintes características:

- Situavam-se na faixa etária entre 24 e 43 anos;
- Dez eram casados, uma mãe era solteira e outra era divorciada;
- Em relação à escolaridade, um é Mestre, uma é Especialista em Educação Especial, cinco concluíram o Ensino Superior, um está cursando o Ensino Superior, uma concluiu o Curso Subseqüente a nível médio, dois tem Ensino Médio completo e uma está cursando Ensino Médio;
- Quanto à profissão, quatro são professoras, uma é dentista, uma é agente técnica, uma é promotora de vendas, uma é designer gráfico, uma é artesã, uma é do lar, um é pastor e professor, um é Técnico em Informática;
- Em relação aos filhos dos participantes, todos já tinham sido identificados e tinham iniciado o atendimento educacional especializado na SRAH/SD no ano de 2009, dentre os quais dez alunos são do sexo masculino e duas alunas do sexo feminino. Situavam-se na faixa etária entre seis e catorze anos, com maior concentração entre onze e catorze anos. Todos os filhos estavam cursando o ensino fundamental, dentre os quais cinco estavam cursando as séries iniciais e sete estavam nas séries finais, em sua maioria procedente de escolas públicas da região.

5.1 CONCLUSÕES

Os dados levantados ofereceram elementos fundamentais para uma análise mais aprofundada do teor das respostas dos pais e permitiram chegar às seguintes conclusões:

- Os pais perceberam características indicadoras de superdotação desde os primeiros anos do desenvolvimento dos filhos, tais como: grande curiosidade, criatividade, leitura precoce, facilidade na aprendizagem, vocabulário avançado para a idade, excelente memória. Estas características verificaram-se com maior intensidade quando os pais observavam os filhos em contato com as crianças da mesma faixa etária.
- Os dados da pesquisa trazem ainda que a evidência de tais situações foi compartilhada e dialogada com pessoas próximas ao convívio familiar e escolar, em busca de apoio, informação ou indicação de locais de serviço especializado. Entretanto, essa foi uma experiência solitária. Denota-se que os participantes sentiram que não podiam verbalizar com outros pais os feitos, as conquistas como também as dificuldades que estavam encontrando com seus filhos. Muito provavelmente os mitos e preconceitos presentes ainda na sociedade a respeito das pessoas com AH/SD acabam afetando a possibilidade dos pais compartilharem seus sentimentos e experiências com a finalidade de se protegerem da estigmatização.
- Os pais apresentaram reações de pavor, preocupação, incerteza, culpa, responsabilidade, medo, alívio e insegurança, quando foram informados sobre a superdotação dos filhos. A totalidade deles compartilhou a informação com os filhos superdotados.
- Os pais definem AH/SD como uma habilidade acima da média, enquanto que alguns acrescentaram mais um dado a esse conceito: criatividade, comprometimento com a tarefa, problema e diferença.

- Embora os pais tivessem conhecimento prévio da terminologia Altas Habilidades/Superdotação, somente foram buscar o aprofundamento teórico a partir do momento em que seus filhos foram identificados. O encaminhamento destes filhos para a Sala de Recursos pode ter contribuído para uma maior aceitação das características apresentadas pelos filhos, pois emergiram outras potencialidades a serem trabalhadas e valorizadas. Isso comprova a importância de se oferecer subsídios e explicações sobre as AH/SD para a sociedade como um todo. Por meio do conhecimento, famílias, profissionais e professores poderão ajudar a combater mitos e ideias equivocadas a respeito das pessoas com AH/SD que impedem a promoção do seu desenvolvimento e o efetivo atendimento de suas necessidades e peculiaridades.
- Os pais relataram que a maioria dos professores do ensino regular sabe da participação dos seus filhos no programa da SRAH/SD. Também se declararam insatisfeitos com o sistema de avaliação da escola, com a ineficiência do método de ensino e com o despreparo dos professores. É uma situação que demonstra a dificuldade da escola para atender as diferenças mesmo tendo conhecimento que o aluno apresenta necessidades educacionais especiais. Esta realidade é um indicador presente não apenas em pais de alunos com AH/SD, mas de uma forma geral caracteriza-se como uma preocupação de todos os pais de filhos “especiais” ou não.
- Em relação ao projeto da SRAH/SD, todos os pais estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido por esse serviço de atendimento educacional especializado. Os pais percebem que o trabalho diferenciado da Sala de Recursos possibilita ao filho desenvolver seu potencial e melhorar seu desempenho na escola.
- Embora a dificuldade financeira tenha sido alegada como um dos entraves que impedem os pais de oferecer melhores oportunidades

aos filhos, grande parte deles procura criar um ambiente estimulador e atender aos interesses demonstrados pelos filhos. Evidencia-se que tanto o ambiente quanto a dinâmica familiar passam por modificações na presença de um filho com AH/SD e passam a ser mais estimuladores e enriquecedores para cada um de seus membros.

- 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, vontade política de apoio às AH/SD, ampliação do número de salas de recursos. Tais necessidades refletem o pouco investimento nesta área e na qualidade de educação que oportunizaria crescimento aos alunos com AH/SD e descoberta de novos potenciais em todos os alunos.
- Os pais expressaram sentimentos de insegurança, medo, angústia, preocupação frente à educação e ao futuro de suas crianças, em contraponto com sentimentos de privilégio, felicidade e orgulho. A desmotivação pela escola, o desajustamento social e o sub-rendimento escolar são algumas das situações apresentadas pelos pais, nas quais refletem sua ansiedade e preocupação em relação aos filhos com AH/SD.
- Os pais esperam que seus filhos façam as escolhas a partir do potencial que têm, que sejam felizes, “normais”, desfrutem de políticas públicas que valorizem as AH/SD.
- Os pais relataram suas dificuldades em lidar: com o desenvolvimento sócio-emocional dos filhos; com a discrepância entre o alto potencial dos filhos e o desenvolvimento motor; com o sub-rendimento escolar; com a curiosidade dos filhos que fazem muitos questionamentos e nem sempre conseguem responder; e a solidão de não poderem compartilhar com outros pais suas angústias e dúvidas. Estas

dificuldades denotam a precariedade de uma rede de apoio à família (com informações e orientações), a dificuldade da escola em atender as demandas do aluno e da família com AH/SD e os mitos que contribuem para o isolamento dos pais.

5.2 PROPOSTAS E SUGESTÕES

Frente a estas conclusões evidenciam-se algumas sugestões embasadas nas que os próprios pais fizeram em seus relatos e nas análises e reflexões realizadas no decorrer do estudo. Desta forma, enumera-se a necessidade de:

- Disponibilizar aos pais informações diversas como leituras de livros, reportagens e artigos especializados bem como a oportunidade de participação em congressos e palestras relacionados à área das AH/SD. Equipar os pais com subsídios teóricos para poderem lutar mais por seus filhos, multiplicando o conhecimento e modificando o que a sociedade pensa a respeito das pessoas com AH/SD.

- Discutir com o corpo docente e a família o desenvolvimento de avaliações diferenciadas e o investimento na formação continuada, a fim de estabelecer uma nova dinâmica nas relações professor-família-aluno com AH/SD. Na perspectiva da educação inclusiva entende-se que cada criança é diferente, a forma de avaliar deve ser diferenciada e estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola.

- Apoiar as famílias de crianças e adolescentes com AH/SD por meio de orientações, aconselhamento e informações sobre as características e o desenvolvimento sócio-emocional de seus filhos, criando espaço para troca de experiências. Este apoio deverá acontecer nos serviços de atendimento educacional especializado (Sala de Recursos), nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nas Secretarias de Educação (níveis municipal e estadual) e nas escolas.

- Ampliar os serviços de atendimento educacional especializado (AEE) ao grande número de alunos da rede pública e privada de ensino, que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, uma vez que a oferta de serviços, com esse

propósito, é insuficiente. Cabe aos gestores e professores mobilizarem-se para reconhecerem, identificarem e atenderem os alunos com AH/SD, uma vez que as SRAH/SD são implantadas gradativamente de acordo com as solicitações das próprias escolas.

- Apoiar o acesso dos alunos aos projetos desenvolvidos pelos serviços de atendimento educacional especializado, viabilizando isenção tarifária dos ônibus de transporte coletivo a eles e à sua família. Este já é um direito garantido aos alunos com deficiência. Sabendo-se que os serviços de atendimento especial ao aluno com AH/SD são poucos e faz com que sejam longe de suas residências, as famílias carentes não tem como levar seus filhos ao atendimento.

- A escola deve assumir um lugar particular como espaço potencializador da reflexão, do debate e da criação de ideias nas diferentes áreas do saber e do fazer. Para tanto, deve redimensionar as práticas educativas, com a inserção da participação familiar.

- É necessária a mobilização da Universidade, para que esta participe ativamente da melhoria do ensino especial e em particular das AH/SD, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão representadas, entre outros, por Cursos de Formação Continuada e/ou Especialização em AH/SD, bem como o estabelecimento de parcerias com as Salas de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com a finalidade de realização de estágios, pesquisas e desenvolvimento de projetos especiais. As parcerias implicariam em ganhos qualitativos para ambas as partes: para a Universidade, porque ela teria um *lócus* privilegiado para o aprofundamento de estudos e pesquisas nessa área; para a Sala de Recursos, porque ela teria seu espaço de trabalho ampliado de acordo com os interesses e habilidades de cada um.

- Também se espera que a presente dissertação de mestrado no Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, possa trazer alguns subsídios para profissionais, famílias e a formação de professores que atuam e estejam envolvidos com as AH/SD.

- Finalmente, vale ressaltar que é importante as famílias criarem laços e construam espaços para se organizarem coletivamente e possam assim ecoar seus anseios, ideais e o sonho de ver seus filhos e tantos outros superdotados motivados nas atividades e oportunidades criadas pela força do grupo de pais, como por exemplo, a criação de associações ou ONGs em prol das AH/SD.

Ser pai ou ser mãe de uma criança/adolescente com AH/SD deve deixar de ser uma experiência solitária para ser coletiva, na medida em que encontrem apoio, informação e orientação para dividir os dissabores da angústia, diminuir as dúvidas, somar as alegrias e multiplicar a esperança de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva.** Disponível em: <http://www.ut.com.br/altashabilidades/index.htm> Acesso em: 26/05/08.

_____. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 13-23.

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

ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, 13 (1), p. 85– 95, Abril/2010. Disponível em: <http://www.aufop.com>. Acesso em: 14/06/2010.

ALONSO, J.A. Adaptación escolar y social. In: **Revista IDEAcción**, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 184-198.

ARAÚJO, A. T. F. **O significar da deficiência nos relatos verbais de mães de crianças cegas.** 130p. Dissertação de Mestrado – Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento), Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

ARROYO, S.; MARTORELL, M.; TARRAGÓ, S. **La realidad de una diferencia:** los superdotados. Diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social. Aragón, Barcelona: Terapias Verdes, 2006.

ASPESI, C. de C. 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:** volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47.

ASPESI, C. de C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar.** 190 p. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. Seção RS. **Altas Habilidades/Superdotação e talentos:** manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com Alunos Superdotados, Talentosos e com Altas Habilidades**. São Paulo: Editora Galpão, 2005.

BAUER M.W.; GASKELL, George **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEGOSSI, J. **O luto do filho perfeito**: um estudo psicológico sobre os sentimentos vivenciados por mães com filhos portadores de paralisia cerebral. 113p. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco – Psicologia, 2003.

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.

BERCHÉ, J. Concepto de superdotación. In: BENITO MATE, Y. (Org.) **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú, 2000.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência**: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. 146 p. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf> Acesso em: 30/09/09.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 242p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 15-24.

_____. **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido**. 2003. 179 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

CHAGAS, J.F.; FLEITH, D.S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 155-170, jan-abr. 2009.

COLNAGO, N.A.S.; BIASOLI-ALVES, Z. Necessidades de famílias de bebês com Síndrome de Down – SD: Subsídios para uma proposta de intervenção. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A; OMOTE, S.; TANAKA, E.D. O. (Orgs.) **O papel da família junto ao Portador de Necessidades Especiais**. Londrina: Eduel, 2003, p. 1-14.

COSTA, M. T. **A invisibilidade do aluno superdotado: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer**. 2008. 226 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

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**. 2000. 216 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, J. L. C.; SÁNCHEZ, M. D. P.; MARTÍNEZ, A. R. Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ. M.D.P. (Org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

CREEL, C.S.; KARNES, F.A. Parental Expectancies and Young Gifted Children. **Roeper Review**, v. 11, n. 1, p. 48-50. Outubro, 1988.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**, vol. 1, 2007, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 27-39, 2007a.

_____. O Papel da Família no Desenvolvimento de 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**, vol. 3, 2007, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.49-59, 2007b.

_____. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. A. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, p. 131-141, 2007c.

_____. **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 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas**

habilidades/superdotação: o aluno e a família, vol. 3, 2007, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.13-27, 2007.

DOMINGUES, T. L.C.; CAVALLI, M.R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. **Revista Educação Especial**, Departamento de Educação Especial. n. 28. Santa Maria, 2006. p. 307-318.

ESCRIBANO, M. C. L. **Análisis de las características y Necesidades de las familias con hijos Superdotados**: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. 556 p. Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid Facultad De Educación Departamento De Psicología Evolutiva Y De La Educación. Madrid, 2003.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERRÁNDIZ, C.; PRIETO, M.D.; FERNÁNDEZ, M. D.; SOTO, G.; FERRANDO, M.; BADÍA, M.M. Modelo de Identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 13 (1), p. 63 – 74, 2010. Disponível em: <http://www.aufop.com> Acesso em: 14/06/10.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FLEITH, D. S. Altas Habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. A. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p. 41-50, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREEMAN, J. Families, the essential context for gifts and talents. In: HELLER, K. A.; MONKS, F.J.; STERNBERG, R; SUBOTNIK, R. In: **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon Press, 2000. p.573-585.

FREEMAN, J. **Gifted children growing up**. London: Cassel; Portsmouth, NH: Heinemann Educational. 1991.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação

docente. In: FREITAS, S. N.(Org.) **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

_____. Orientações a pais e professores de alunos com altas habilidades. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Abr 2007, vol.13, n.1, p.147-148.

_____. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FREITAS, S.N.; CASTRO, S.F. As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N.(Org.) **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GALLAGHER, J.J. Society's role in educating gifted students: The role of public policy. Connecticut: **The National Research Center on the Gifted and Talented**, Storrs, 2002, Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html> Acesso em: 29/05/10.

GALVÃO, A. Fatores associados ao desenvolvimento do talento musical. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.99-115.

GÁLVEZ, A.G.; MORENO, F.M.; SÁNCHEZ, P.A. El autoconcepto en el superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org.) **Identificación, evaluación e atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. Em: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61-73.

_____. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

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

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANI, L.M.B.; STOBÄUS, C.D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p. 127-150.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. 26/01/2005. Disponível em: <http://saci.org.br> Acesso em 09/10/09.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, M. C.; MACHADO, D. Programa Porta Aberta: enquadramento na realidade portuguesa. **Revista IDEAcción**, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 208-214.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento** – Um programa para a Escola. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. A. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p. 79-85, 2007.

HARRISON, C. Giftedness in Early Childhood: The search for complexity and connection. **Roeper Review**, v.26, n.2. p. 78, 2004. Disponível: www.eric.ed.gov. Acesso em: 15/06/2009.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. Escola inclusiva, os alunos superdotados e novo quadro jurídico da educação. **Revista de educación**, n. 329, 2002, p. 161-180. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es> Acesso em: 20/03/2009.

_____. Los niños, para estudiar, necesitan amor, apoyo y estímulo. **Revista Consumer**. 01/09/2000, 2000. Disponível em: <http://revista.consumer.es/web/es/20000901/entrevista/30175.php> Acesso em: 30/09/2009.

KNOPPER, D. Between the lines: Transforming “Parenting the Gifted” into “Gifted Parenting”. **Understanding Our Gifted**. Vol. 18, n.1, p. 2-5, 2005. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov> Acesso em: 07/07/09

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LANDAU, É. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LEWIS, M.; LOUIS, B. Young gifted children. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1991.

MACEDO, B. C.; MARTINS, L. A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. In: BOLSANELLO, M. A. (Org.) Dossiê: Educação Especial. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, Janeiro a Junho, 2004. p. 143-159.

MAIA-PINTO, R. R. **Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. 2002. 128p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MAIA-PINTO, R. R; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 55-66, 2004.

_____. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1. Campinas Jan.Abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em 06/06/2009.

MAY, K. M. **Gifted children and their families**. The Family Journal, vol. 8, n.1, 58-60, 2000. Disponível em: <http://tfj.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/1/58>. Acesso em: 15/08/2008.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MELO, M. A. F. **Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de Altas Habilidades**. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MOON, T.R; BRIGHTON, C.M. Primary Teacher's Conceptions of Giftedness. **Journal for the Education of the Gifted**, v.31, n.4, 2008, p.447-480. Disponível em: www.eric.ed.gov . Acesso em 15/06/2009.

MORELOCK, M. J.; FELDMAN, D. H. Extreme precocity. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Massachusetts: Allyn & Bacon, 1991.

MORGAN, A. Experiences of a Gifted and Talented Enrichment Cluster for Pupils Aged Five to Seven. **British Journal of Special Education**, v. 34, n.3, p. 144-153, 2007. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 15/06/2009.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula.; LEE, Seon-Young. Parent Perceptions of the Effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted Students' Talent Development. **Rooper Review**, v. 26, n.3, p.156-165, 2004. Disponível: www.eric.ed.gov Acesso em 14/08/2008.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. Em: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON,

N.M.; MOON, S.M. **The social and emotional development of gifted children: What do we know?**, pp. 205-212, Prufrock Press, 2001. Disponível em: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10039.aspx. Acesso em: 14/08/2008.

OMOTE, S. Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 6, n. 1, 2000. p. 43-63.

PEREIRA, V.L.P. **A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino**. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, V.L.P.; GUIMARÃES, T. . Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.163-175.

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**. 230 p.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008a.

_____. **Por uma construção sadia da identidade da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação**. Em: III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD; III CONGRESSO MERCOSUL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; VI ENCONTRO ESTADUAL REPENSANDO A INTELIGÊNCIA, 2008b, Canela/RS. **Anais**. São Paulo: Universidade Paulista – UNIP. 2008b, p.1-12. CD-ROM.

_____. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N.(Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p 35-41.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004, 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. 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.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PRIETO, M.D.; CASTEJÓN, J.L. **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Aljibe, 2000.

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: Ed. da UFSM, 2006.

RENZULLI, J. S. 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, n. 1 (52), p.76-131, jan./abr., ano XXVII, 2004.

_____. The Three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS, S.M. (Eds). **The Triad Reader**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p.2-19.

_____. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, 60 (3), 1978. p. 180-184, 261.

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.; SMITH, L.H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K.; WESTBERG, K. L. **Escalas de Renzulli (SCRBSS):** escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores. Salamanca, Espanha: Amarú, 2001.

ROBINSON, N. M. The early development of precocity. **Gifted Child Quarterly**, v. 31, n. 4, 1987, p.161-164.

_____. Identifying and nurturing gifted very young children. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, H. **Research and development of giftedness and talent**. Oxford, New York: Pergamon, 1993.

RUNCO, M. A.; ALBERT, R. S. Parents' Personality and the Creative Potential of Exceptionally Gifted Boys. **Creativity Research Journal**. Vol. 17, n. 4, p. 355–367, 2005.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? Curitiba: lbpex, 2005.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. História de vida de mães de pessoas com indicadores de Altas Habilidades: um garimpo de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais. **GT: Educação Especial**, n. 15, 2003. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em: 18/05/10.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação: A família e o indivíduo superdotado. **Revista Semestral da**

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Vol. 12, n. 2 , p. 337-346, Julho/Dezembro, 2008.

SILVERMAN, L. K. Family counseling with the gifted. In: COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (orgs.) **Handbook of gifted education**. Needham Heights, MA: Allyn e Bacon, p. 382 – 397, 1997.

SILVERMAN, L. K. What is giftedness? *The Boulder Parent*, Julho, 1993, p.13-14. Revisão: Março, 2007, p.50.

Disponível em: http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/whatis.htm
Acesso em: 13/09/2008.

SOLOW, R. Parents' conceptions of giftedness. **Gifted Child Today**. v. 24, p. 14-22, 2001.

_____. Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. **Roeper Review**, v. 18, n.2, p. 142-146, 1995.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

VIEIRA, N. J. W. **“Viagem a Mojave-Óki!”** Uma alternativa na identificação das altas habilidades/superdotação na educação infantil. 2005. 228p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 21, p. 7-22, 2003.

_____. **“Gênio da lâmpada quebrada!”** Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 13, p. 173-183, Jan - Abr. 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WEBB, J. T.; GORE, J. L.; AMEND, E.; DEVRIES, A. R. **A parent's guide to gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

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

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____ DATA: __/__/__

A – Caracterização dos/das participantes

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado Civil:
5. Escolaridade:
6. Profissão/ocupação:

B – Caracterização do/a filho/a:

1. Nome:
2. Idade:
3. Escolaridade:
4. Escola:

C – Entrevista propriamente dita:

1. Relate brevemente como foi o desenvolvimento de seu/sua filho/a desde o nascimento.
2. Você notou alguma coisa diferente no desenvolvimento dele/a? Justifique.
3. Que situação ou situações levaram você a pensar que seu (sua) filho (a) era diferente das outras crianças?
4. Você conversou com alguém sobre isto? Em caso afirmativo, com quem conversou? Como foi a conversa?
5. Você já conhecia o termo “superdotado”? Quem lhe falou sobre ele pela primeira vez?
6. O que é superdotação para você?

7. Qual foi a sua reação quando foi informado/a que ele/a é superdotado/a? Como os demais familiares reagiram?
8. Quem avaliou seu/sua filho/a, lhe deu informações que você julgou suficientes?
9. Você contou para seu/sua filho/a que ele/a é superdotado/a?
10. Os professores da classe regular sabem que seu (sua) filho(a) participa do programa da sala de recursos para altas habilidades/superdotação? Em caso negativo, por que não sabem?
11. O que você pensa sobre o método de ensino dos professores do ensino regular?
12. O que você pensa sobre o projeto da Sala de Recursos?
13. Como a escola poderia atender melhor as necessidades de seu/sua filho/a?
14. Como a sua família poderia atender melhor as necessidades de seu/sua filho/a?
15. Que tipo de apoios você gostaria de ter na comunidade para beneficiar o potencial de seu/sua filho/a?
16. Você tem alguma dificuldade em lidar com a superdotação de seu/sua filho/a? Comente.
17. Como você se sente sendo pai/mãe/responsável de uma criança superdotada?
18. Quais são as suas expectativas em relação ao futuro de seu/sua filho/a?
19. Você gostaria de fazer comentários ou complementar algo sobre o tema desta pesquisa?

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, pai ou mãe de aluno(a) que ingressou, em 2009, na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre “**Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos**”.

O objetivo deste documento é dar a você informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, você dará a sua permissão para participar do estudo.

(a) O objetivo geral da pesquisa é investigar as concepções de pais e mães sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos (as).

(b) Esta pesquisa poderá trazer muitos benefícios para a área das Altas Habilidades/Superdotação, pois mostrará como os familiares visualizam as características do filho ou filha com altas habilidades/superdotação, como percebem o atendimento educacional dos mesmos e como avaliam os apoios oferecidos pela comunidade.

(c) Caso você participe do estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada, individualmente, durante um tempo médio de 20 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que você diz.

(d) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. O encontro entre você e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, deste mesmo Instituto.

(e) Não há previsão de nenhum risco físico ou emocional para você durante esta pesquisa. Talvez você sinta um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responder algumas das perguntas.

(f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo seu nome para que o sigilo seja garantido e mantido.

(g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

(h) Os resultados desta pesquisa poderão ser usados em publicações e eventos científicos. Porém, seu nome não será revelado.

(i) A pesquisadora, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, mestranda em Educação, é responsável por sua participação nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do telefone celular: (41) 91459030 ou pelo endereço eletrônico: paulasakaguti@uol.com.br, ou ainda pessoalmente, de segunda a sexta, no horário entre 14h20 e 18h30, na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação.

(j) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo.

- (k) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.
- (l) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.
- (m) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- (n) Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.
-

Eu, _____, RG _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

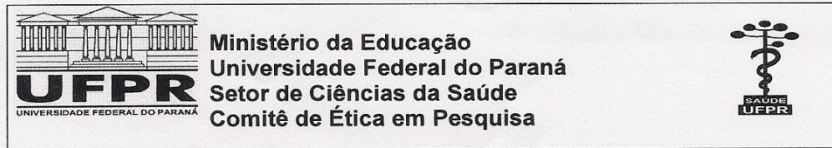
Nome

Assinatura

Local, data

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti.
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná
Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello

ANEXO 3: APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



Curitiba, 31 de março de 2010.

Ilmo (a) Sr. (a)

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

Nesta

Prezado (a) Pesquisador (a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado **“Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos”** está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 10 de março de 2010 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 31 de março de 2010.

Registro **CEP/SD**: 882.007.10.02 **CAAE**: 0373.0.000.091-10

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do relatório final ou parcial: 30/09/2010.

Atenciosamente

Prof.ª Dr.ª Liliã Maria Labronici
Coordenadora do Comitê de Ética em
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

Prof.ª Dra. Liliã Maria Labronici
Coordenador do Comitê de Ética
em Pesquisa - **SD/UFPR**

Rua Padre Camargo, 280 – Alto da Glória – Curitiba-PR – C EP 80060-240
Fone: (41)3360-7259 – e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)