



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PAULA PAULINO BRAZ

REPRESENTAÇÃO PARENTAL SOBRE A CRIANÇA
COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

SÃO CARLOS - SP

2022

PAULA PAULINO BRAZ

REPRESENTAÇÃO PARENTAL SOBRE A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do indivíduo especial.

Orientadora: Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

São Carlos – SP

2022

Braz, Paula Paulino

Representação parental sobre a criança com altas habilidades ou superdotação / Paula Paulino Braz -- 2022. 139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosemeire de Araújo Rangni

Banca Examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Paulo Afrânio Sant'Anna

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Altas habilidades ou superdotação . 3. Família. I. Braz, Paula Paulino. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paula Paulino Braz, realizada em 21/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo Afranio Sant'Anna (UFVJM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa é a realização de um sonho. E, por isso, eu não poderia de deixar de agradecer a todos (as) que estiveram comigo nesta trajetória, especialmente nos momentos mais difíceis, em que reavaliei as minhas condições para continuar.

Primeiramente, quero agradecer e dedicar essa dissertação à minha família. Obrigada pelo apoio, paciência e por acreditarem em mim, mesmo quando eu não acreditei.

Deixo minha gratidão pela orientação de sempre da professora Rosemeire, que me acompanha desde a graduação, na Iniciação Científica. Obrigada pela parceria.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre o Potencial Humano (GRUPOH – UFSCar) pelas reflexões e contribuições que orientaram o meu percurso. Não poderia deixar de agradecer a vocês pelo empenho e indicações de participantes que pudessem compor a amostra desta pesquisa, muito obrigada.

A todas as mães que participaram, expondo seus sentimentos e anseios diante da situação que estão vivendo. Muito obrigada por dispor do tempo de vocês para contribuir com essa pesquisa. Espero que ela auxilie a vocês e a outras mães e pais de crianças com altas habilidades ou superdotação.

Também, meus agradecimentos à professora Fátima Denari e ao professor Paulo Afrânio Sant'Anna pelas contribuições trazidas durante o Exame de Qualificação e Defesa. Com toda certeza, os apontamentos de vocês contribuíram expressivamente com esta pesquisa e me fizeram refletir sobre questões que serão apresentadas em pesquisas futuras.

A presente pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agradeço imensamente.

“O desgastado ditado diz que a maçã não cai longe da árvore, o que significa que uma criança se assemelha a seus progenitores; essas crianças são maçãs que caíram em outro lugar – algumas, um par de pomares de distância, outras, do outro lado do mundo. No entanto, miríades de famílias aprendem a tolerar, aceitar e, por fim, celebrar crianças que não são o que elas originalmente tinham em mente”.

(Andrew Solomon)

BRAZ, P. P. Representação parental sobre a criança com altas habilidades ou superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Orientadora: Rosemeire de Araújo Rangni. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2022, 138 p.

RESUMO

A instituição familiar é o primeiro núcleo social presente na vida do indivíduo e, por isso, contribui fundamentalmente como ponto de referência central no processo de desenvolvimento humano. Entretanto, por ser formada de diversos membros que atuam em sua constituição subjetiva, é recomendado que as investigações que envolvam a família delimitem o foco nas relações existentes. Por este motivo, a intenção desta pesquisa foi investigar as representações sobre as altas habilidades ou superdotação (AHSD) por meio da figura parental, ou seja, o pai, a mãe ou outro adulto responsável, que assume a função de assegurar o cuidado, a educação e o desenvolvimento das crianças. Ao pressupor que a educação de uma criança com desenvolvimento atípico é um desafio, a questão norteadora da pesquisa foi: o que pensam os pais sobre as AHSD indicadas em seus filhos (as)? O objetivo principal foi conhecer a representação parental sobre as AHSD apresentadas em seus filhos (as). Os objetivos específicos foram: a) Verificar e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes às AHSD e; b) Apontar como a representação parental sobre as AHSD podem interferir na vida de suas crianças. Para tal, a pesquisa se configurou com abordagem descritiva e adotou a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para o tratamento dos dados coletados, de forma quali-quantitativa, descrevendo o pensamento dos sujeitos em coletividade e aferindo o grau de compartilhamento e distribuição desse pensamento no grupo. Para coletar os dados, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada e a amostra foi composta por nove (9) mães de crianças de idade pré-escolar, com AHSD. Os resultados indicaram que a representação parental sobre AHSD envolve conhecimentos produzidos pelo senso comum, que alteram a partir da identificação das AHSD na criança. Sentimentos como medo e preocupação estão presentes na vida desses pais, especialmente pela comparação com experiências pessoais vivenciadas, que podem interferir na educação da criança. Além disso, foi possível verificar, a partir da amostra selecionada, o reconhecimento de características de AHSD pelas participantes em si e em parentes próximos, após a identificação das crianças. A relevância social da pesquisa se justifica pela importância da família na educação e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Por isso, conhecer os aspectos que envolvem ter filhos (as) identificados (as) com alto potencial buscou contribuir para os avanços sobre a temática, além de nortear a elaboração e a implementação do trabalho que envolvam crianças pré-escolares indicadas com AHSD e sua família, nas escolas e nos centros e associações de atendimento a esse público.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas habilidades ou Superdotação; Família; Parentalidade; Discurso do Sujeito Coletivo.

PARENTS REPRESENTATION ABOUT GIFTED CHILD

ABSTRACT

The family institution is the first social nucleus present in the life of the individual and contributes fundamentally as a central reference point in the process of human development. However, since it is formed by several members that acts in its subjective constitution, it is recommended that investigations involving the family delimit the focus on existing relationships. For this reason, the intention of this research was to investigate the representations about giftedness through the parental figure, that is, the father, mother or other responsible adult, who assumes the role of ensuring the care, education and development of children. Assuming that raising a child with atypical development is a challenge, the guiding question of the research was: what do parents think about the giftedness indicated in their children? The main objective was to know the parental representation about the giftedness displayed in their children. The specific objectives were: a) to verify and analyze the meanings attributed by the participants to the giftedness and; b) to point out how the parental representation about the giftedness can interfere in their children's lives. For this purpose, the research was set up with a descriptive approach and adopted the Collective Subject Discourse methodology for the treatment of the data collected in a qualitative and quantitative way, describing the individual's thoughts collectively and evaluating the degree of sharing and distribution of this thought in the group. To collect the data, the semi-structured interview was used and the sample consisted of nine (9) mothers of preschool children with giftedness. The results indicated that parents' representation about giftedness involves knowledge produced by common sense, which changes in relation to the identification of giftedness in the child. Feelings such as fear and worry are present in the lives of these parents, especially by comparison with personal experiences lived, which may interfere with the child's education. Furthermore, it was possible to verify from the selected sample the recognition of characteristics of giftedness by the participants in themselves and in close relatives after the identification of the children. The social relevance of the research is justified by the importance of the family in the education and socio-emotional development of children. Thus, knowing the aspects involved in having children identified with high potential can contribute to advances in the field, in addition to guiding the development and implementation of work involving preschool children indicated with giftedness and their family, in schools and centers and associations that serv this public.

Keywords: Special Education; Giftedness; Family; Parenting; Discourse of the Collective Subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis	43
Ilustração 2 - Traços presentes na criança superdotada.....	46
Ilustração 3 - Etapas da revisão de literatura.....	53
Ilustração 4 - Recrutamento e seleção dos participantes	68
Ilustração 5 - Processamento de dados para obtenção do DSC	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de publicações em categorias por semelhança	59
Gráfico 2 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 2	93
Gráfico 3 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 3	99
Gráfico 4 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 4	104
Gráfico 5 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 5	111
Gráfico 6 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 6	116
Gráfico 7 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 7	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da criança com AHSD acadêmica no ambiente escolar	47
Quadro 2 - Publicações do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	54
Quadro 3 - Publicações do Banco Digital de Teses e Dissertações.....	55
Quadro 4 - Publicações da base de dados Scielo.....	55
Quadro 5 - Publicações Nacionais do Portal de Periódicos CAPES	56
Quadro 6 - Publicações Internacionais do Portal de Periódicos CAPES	57
Quadro 7 - Caracterização dos (as) participantes	70
Quadro 8 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 2	84
Quadro 9 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 2	86
Quadro 10 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C – Pergunta 2.....	89
Quadro 11 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D – Pergunta 2.....	91
Quadro 12 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 3	94
Quadro 13 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 3	96
Quadro 14 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C - Pergunta 3	97
Quadro 15 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 4	100
Quadro 16 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 4	102
Quadro 17 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 5	104
Quadro 18 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 5	106
Quadro 19 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C - Pergunta 5	108
Quadro 20 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D - Pergunta 5	109
Quadro 21 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D - Pergunta 6	112
Quadro 22 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 6	115
Quadro 23 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 7	117
Quadro 24 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 7	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 2	86
Tabela 2 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 2.....	89
Tabela 3 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 2.....	91
Tabela 4 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria D - Pergunta 2	92
Tabela 5 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 3	95
Tabela 6 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 3.....	97
Tabela 7 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 3.....	98
Tabela 8 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 4	102
Tabela 9 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 4.....	103
Tabela 10 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 5	106
Tabela 11 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 5.....	108
Tabela 12 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 5.....	109
Tabela 13 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria D - Pergunta 5	111
Tabela 14 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 6	114
Tabela 15 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 6.....	116
Tabela 16 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 7	119
Tabela 17 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 7.....	121

LISTA DE SIGLAS

AC -	Ancoragem
AHSD -	Altas habilidades ou superdotação
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
DSC -	Discurso do Sujeito Coletivo
EC -	Expressões-chave
GRUPOH -	Grupo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento do Potencial Humano
IC -	Ideia central
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAAH/S -	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OBS -	<i>Open Broadcaster Software</i>
PNEEPEI -	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS -	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 FAMÍLIA	22
2.1 A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA EM SEUS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL.....	22
2.2 A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM AHSD	26
2.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DA CRIANÇA COM AHSD	32
2.3.1 Breves considerações sobre as garantias legais para o atendimento à pessoa com AHSD	35
3 MAS, QUEM É A CRIANÇA COM AHSD?	40
3.1 O COMPORTAMENTO SUPERDOTADO: A DEFINIÇÃO DO MODELO DOS TRÊS ANÉIS	40
3.2 A CRIANÇA COM AHSD	45
4 REVISÃO DE LITERATURA.....	52
4.1 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE AHSD E FAMÍLIA.....	52
5 OBJETIVO	64
5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	64
6 CAMINHO METODOLÓGICO	65
6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	65
6.2 ATORES SOCIAIS: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	66
6.3 CAMPO SOCIAL.....	73
6.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	73
6.5 A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	74
6.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	76
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79

7.1 TEM ALGO DIFERENTE ACONTECENDO: PERCEPÇÃO E PERCURSO DAS MÃES NO RECONHECIMENTO DAS AHSD NA CRIANÇA.....	79
7.2 A CRIANÇA EM SEU ESPAÇO E O RECONHECIMENTO COMO ALGUÉM DIFERENTE DOS DE MAIS	99
7.3 E O FUTURO? EXPECTATIVA PARENTAL QUANTO À ESCOLARIZAÇÃO DE SEU FILHO(A) COM AHSD	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	135
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa concretiza um desejo pessoal (ou parte desse desejo) que é aprender cada vez mais e discutir sobre as altas habilidades ou superdotação AHSD. Para além, pretendo contribuir - de alguma forma - pesquisando sobre um tema que se apresentou em minha vida, ao me descobrir como mãe de uma criança com AHSD. Tal descoberta ocorreu logo que matriculei meu filho na Educação Infantil (motivo pelo qual enfatizo a importância da identificação na criança e o olhar pedagógico nesta fase inicial da vida escolar) e o apoio que tive nesta época foi fundamental para que eu começasse a entender sua condição e como lidar com os desafios presentes em sua vida escolar.

Escrever sobre AHSD nunca foi uma tarefa fácil, especialmente por se tratar de um assunto pouco compreendido pelas pessoas que estão envolvidas com essa realidade – pais, familiares, o próprio indivíduo com AHSD e a sociedade em geral. E aqueles que possuem algum conhecimento sobre a área, frequentemente esbarram em diferentes definições e conceitos que, se por um lado favorecem vertentes de discussão sobre esse fenômeno, por outro, permitem interpretações errôneas e dúvidas que apenas servem para confundir ainda mais sobre um conhecimento pouco difundido, apesar dos avanços da literatura especializada.

Nos últimos anos, por exemplo, foi possível notar um aumento considerável no número de publicações sobre esse tema. Entretanto, se comparado com outras situações atípicas, como as deficiências, AHSD ainda é – pelo menos em nossa realidade brasileira – uma temática que tem muito a progredir.

Isso posto, dentro do que temos de publicações sobre AHSD, é possível mencionar algumas subcategorias menos discutidas. É o caso das AHSD em crianças pequenas, ou seja, em idade pré-escolar (até os cinco anos de idade). Percebo que essa lacuna se ampara em alguns aspectos. O primeiro deles, e já mencionado brevemente nesta apresentação, está nos diferentes termos, conceitos e nomenclaturas utilizadas para se referir à essas crianças, como, precocidade, precocidade com indicativo de altas habilidades, crianças dotadas e talentosas, com altas capacidades, prodígios e com AHSD - que, inclusive, compõe o título deste trabalho e será detalhado adiante, o motivo da escolha deste termo.

Durante a seleção de participantes para esta pesquisa, por exemplo, entrei em contato com profissionais que trabalham com o público que eu buscava à procura de indicações, e ouvi algumas vezes: “Mas o que exatamente você está procurando? Você está falando do que, de precocidade? Mas precocidade ou crianças com indicativos de altas habilidades?”. Talvez tais atitudes demonstrem uma tentativa de testar o que eu conhecia sobre o assunto, o que não

importa para esta pesquisa. O que importa de fato é que o público pelo qual eu estava procurando e que são o objeto desta pesquisa – pais de crianças indicadas com AHSD - compreenderam que eu os estava buscando e, além disso, que entendem a atual condição de seus filhos (as). E isso, para mim, está para além da discussão de termos. Eles dizem “Meu filho ou filha tem AHSD”, foram avaliados, sabem que ainda é cedo para se definir qualquer condição quanto à identidade de suas crianças, mesmo assim carregam consigo a certeza de que essa condição tem grande possibilidade de se confirmar no futuro.

É importante lembrar que, as discussões sobre terminologias ou outros aspectos teóricos que envolvem as AHSD têm sua relevância. Contudo, e não menos importante, essas crianças continuam invisibilizadas nas instituições escolares. Sendo assim, como pesquisadora, procuro refletir de que forma a minha pesquisa poderá contribuir na prática.

O segundo fato parece estar relacionado aos poucos estudos teóricos neuropsicossociais que dimensionam essa situação, considerando o desenvolvimento humano e a faixa etária no qual pode-se dizer que as crianças deixam de ter as AHSD como uma possibilidade, e passam a ser consideradas como tal. Além disso, o entendimento de que as características de AHSD em crianças pequenas podem não se confirmar AHSD no futuro, contribui para o distanciamento de estudos e práticas que envolvam o tema, pois talvez esperar fosse “o mais adequado”. Digo isso, pela observação empírica e pela troca de experiências que realizamos com colegas pesquisadores e professores. Falar de AHSD em crianças muito novas aparenta ser um problema “que pode esperar para ser solucionado depois”, desconsiderando a importância e urgência do caso, bem como o fato de que quanto mais cedo se inicia a avaliação e o atendimento da criança, se ampliam as chances de sucesso na vida escolar dela.

A presente pesquisa complementa outras, realizadas por mim durante a graduação entre os anos de 2016 e 2019, no Curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos. Em 2018, pesquisei sobre a aceleração de crianças na Educação Infantil, que é uma das formas de atendimento ao estudante com AHSD. A aceleração é um direito e uma forma de adequação da pessoa com AHSD na escola. É um tema envolto em polêmicas, principalmente quanto ao ajustamento socioemocional das crianças, considerando idade e série. Por isso, a pesquisa de Iniciação Científica supracitada buscou conhecer o entendimento de gestores de escolas de Educação Infantil sobre o assunto, visto que eles são peças fundamentais para a implementação – ou não - deste tipo de atendimento.

Os resultados indicaram que os gestores possuem uma visão superficial sobre o que é AHSD e eles se justificam dizendo que é muito difícil encontrar crianças assim na Educação Infantil – crença que ouvimos muito, que essas crianças não existem. Dessa forma, surgiu outra

indagação: como identificar AHSD e atender essas crianças na escola? Então, logo em seguida, em 2019, na segunda pesquisa de Iniciação Científica que desenvolvi, busquei identificar crianças com AHSD na Educação Infantil e atendê-las, por meio de atividades de Enriquecimento. Ao final da pesquisa me graduei e poderia ter parado por aí, mas algo ainda instiga a minha curiosidade de pesquisadora. Desde que comecei a estudar sobre AHSD, li muitos estudos que falavam sobre a importância da escola e da família na vida da pessoa com AHSD, pois sem o apoio de uma dessas instituições, o desenvolvimento de suas habilidades estaria comprometido. Entretanto, os poucos estudos que discutiam sobre AHSD em crianças pequenas não enfatizavam a família, seu entendimento e posicionamento frente à essa situação.

Assim, meu interesse pela investigação que envolve famílias, aqui representado pelas relações parentais que acompanham as crianças com AHSD, surgiu de uma necessidade subjetiva e se ampara na ausência de estudos sobre este tema. Ao entrevistar pais¹ e vê-los em sua maioria se emocionarem em nossa conversa, entendo perfeitamente o momento pelo qual estão passando e os sentimentos que os acompanham, pois vivi isso. Poderia fazer minhas as palavras de cada um deles, e por isso, tenho a certeza de que elas atingirão outras pessoas que estão nesta mesma situação, mesmo sem entender o que estão passando. Então, por isso, compreendo hoje que não basta dizer para que eles esperem ou que não é ainda o momento certo de qualquer atitude, quando eles veem em seus filhos comportamentos e aspectos do desenvolvimento que os diferem de seus pares etários.

De acordo com a amostra desta pesquisa, os pais se reconhecem em seus filhos e entendem os motivos que os levaram ao desastre vivido em suas trajetórias acadêmicas, bem como ao vazio existencial que os acompanhou durante toda a vida. É notório que suas características se entrelaçam. Não se pode afirmar com precisão que as pessoas entrevistadas têm AHSD, já que nenhuma delas passou por uma avaliação formal. Porém, a relação entre a capacidade cognitiva e fatores genéticos vem sendo discutida (MARIUZZO, 2009).

Análogo a isso estão as palavras Solomon (2013), em que associa as relações parentais ao ditado popular “A maçã não cai longe da árvore”, ou seja, pais – muitas vezes - reconhecem suas características em seus filhos. Então, como um deles, transformei toda a minha experiência e indignação em combustível para investigar algumas lacunas da literatura. Hoje, me apresento aqui como pesquisadora da área de Educação Especial, que estuda assuntos sobre AHSD, mas não deixo de atribuir à minha pesquisa o papel social no qual faço parte, como mãe.

¹ Ao mencionar “pais” o texto se refere à figura parental, que pode ser mãe, pai ou responsável legal pela criança.

Uma importante consideração é que os poucos trabalhos publicados entre dissertações e teses nacionais, as quais enfatizam AHSD nas crianças pré-escolares², demonstram a sua relevância acadêmica e social e foram bem construídos, por isso merecem admiração. Apesar disso, não esgotaram todas as questões a serem discutidas, fato que suscitou a minha vontade em auxiliar, ainda que pouco, com as investigações deste cenário.

Isso tudo surgiu para mim por uma necessidade pessoal intrínseca de tentar tornar melhor a vida escolar dessas crianças e seus pais. A negligência que acomete essa temática favorece a perpetuação de ideias errôneas sobre a vida e o desenvolvimento dessas crianças e este fato precisa ser urgentemente mudado. É claro que somente o trabalho aqui apresentado não será suficiente, mas se inspirar outros pesquisadores a continuar investigando, ajudará pais/mães a compreenderem um pouco sobre a situação pela qual estão passando e me sentirei satisfeita por ter contribuído de alguma forma.

² Pesquisas detalhadas no item 4.1.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação para pessoas com AHSD no Brasil remonta do início do século XX, resultado da sensibilidade da psicóloga russa Helena Antipoff. Entretanto, seus esforços para conscientizar a todos sobre a necessidade de uma educação para essa parcela da população, bem como o reconhecimento desses estudantes nas políticas públicas nacionais, caminharam a passos lentos. Somente nas décadas finais do século XX, quase quarenta anos após o início de seu trabalho com os “bem-dotados”, esse público é mencionado pela primeira vez nas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (LDB), em 1971 (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Desde sua gênese, até os dias atuais, muitos termos são utilizados para se referir às pessoas com capacidade intelectual acima da média. Rangni e Costa (2011) relataram que os primeiros educadores e estudiosos³, que trabalharam no Brasil com esse público, os denominavam como “super-normais” ou “bem-dotados”. No final da década de 1920 e início da década de 1930, a palavra “excepcionais” unia, em um mesmo termo, pessoas com deficiência e aqueles que estavam acima da média. Somente na década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692, fixa Diretrizes e Bases da Educação para o Ensino de 1º e 2º graus e dá providências, que pela primeira vez se mencionou o termo “superdotado”, tradução pouco ajustada do inglês *giftedness* (dotação). Ainda hoje, muitos são contra o uso dessa palavra, especialmente pela adição do prefixo “super”, pois remete a uma ideia errônea, relacionando àqueles que são bons em tudo.

Já na década de 1990, surge pela primeira vez em documentos oficiais o termo “altas habilidades”, da tradução de “*high ability*”, utilizado em países europeus. O termo “talento”, aliado à “dotação” também surgiu e é utilizado ainda hoje, a depender do posicionamento teórico adotado pelo autor⁴ (RANGNI; COSTA, 2011). Dessa forma, cabe destacar que essa área de estudos assume diferentes denominações, todas legítimas.

Dito isso, esta pesquisa adotou o termo “altas habilidades ou superdotação”, conforme mencionado em documentos oficiais da educação (BRASIL, 1996, 2013, 2020). Entretanto,

³ É o caso de Leoni Kassef (em suas três primeiras publicações sobre o tema, em 1931-1932) e Ulisses Pernambuco (em seus relatórios, datados de 1929).

⁴ Dotação e Talento são termos utilizados pelo psicólogo canadense François Gagné, em menção à capacidade natural espontânea e domínio elevado de ao menos uma área.

outros termos utilizados pela literatura citada foram mantidos. Importa, nestes casos, a compreensão sobre a quem se referem tais denominações.

A intenção foi contribuir – mesmo que inicialmente - com as investigações que versam sobre as AHSD em crianças pré-escolares, vislumbrando perspectivas futuras para a educação desses estudantes e para o suporte à família. Observa-se, na literatura nacional e internacional, um escasso número de publicações que abordam AHSD em crianças pré-escolares e família. Esse fato desperta preocupação, pois, infere-se um restrito interesse acadêmico sobre o tema, levantando o questionamento sobre porque isso ocorre.

É relevante mencionar que a temática das AHSD vem ganhando ascensão no volume de produções de teses e dissertações nos últimos anos e, sobretudo, nas publicações de artigos científicos. Entretanto, a maioria investiga casos de crianças mais velhas e adolescentes. Por este motivo, estudar as questões que envolvem esse público e a família se torna relevante, especialmente pelo seu papel no desenvolvimento das habilidades da criança.

Sendo assim, a questão que norteia esta pesquisa é: o que pensam os pais sobre as AHSD indicadas em seus filhos (as)?

O objetivo principal desta pesquisa (indicado na seção 5) é conhecer a representação parental sobre as AHSD apresentadas em seus filhos (as). E os objetivos específicos: a) Verificar e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes às AHSD e; b) Apontar como a representação parental sobre as AHSD podem interferir na vida de suas crianças. Logo, a presente pesquisa está organizada da seguinte forma:

A fundamentação teórica (seção 2) buscou orientar o leitor quanto aos aspectos inerentes à família, contemplando a dimensão histórica e sua influência na formação da família contemporânea (2.1). Em seguida, expõe-se as questões que envolvem famílias de pessoas com AHSD e sua importância fundamental para a inclusão, a partir da relação família/escola (2.2 e 2.3).

Dito isso, cabe compreender quem é essa criança, conforme indicado na seção 3. Por isso, o item 3.1 discorre sobre as AHSD e o conceito de Renzulli (1998, 2014a, 2014b, 2016) para o comportamento superdotado. Logo, partindo das contradições que envolvem AHSD em crianças em idade pré-escolar, apresenta-se no item 3.2 o que é a criança com AHSD o entendimento de Winner (1996), justificando a adesão do termo aqui utilizado ao se referir às crianças que apresentam potencial intelectual acima da média.

A seção 4 aborda a revisão de literatura realizada em publicações nacionais e internacionais, incluindo teses, dissertações e artigos, que abordam o tema família e AHSD, e destes, os que refletem sobre essa situação com crianças em idade pré-escolar. As garantias

legais de atendimento e as políticas públicas que norteiam a Educação Especial são brevemente apresentadas, conduzindo a reflexão sobre a relevância do olhar e trabalho com crianças pré-escolares acima da média.

O caminho metodológico da pesquisa para responder o problema pesquisado consta na seção 6. Já a seção 7 indica os resultados e a discussão, e para tal, foi dividida da seguinte forma: O primeiro item (7.1) discorre sobre o que pensam as mães sobre as AHSD e o percurso de cada uma no reconhecimento das AHSD na criança. O item seguinte (7.2) fala sobre a criança em seu espaço e seu entendimento como alguém diferente das demais crianças. O último item que compõe os resultados e discussão trata sobre as expectativas parentais quanto ao futuro de seus filhos.

A seção 8 apresenta algumas conclusões resultantes dos dados obtidos, suas limitações e possibilidades futuras de investigação, considerando o tema estudado.

Espera-se, com esta pesquisa contribuir com os avanços sobre o tema e instigar profissionais de diferentes áreas a se dedicarem no trabalho com crianças com AHSD e suas famílias.

2 FAMÍLIA

Esta seção discorre sobre a família. Primeiramente, apresenta-se uma síntese dos aspectos históricos da família, como instituição social e cultural, sua formação e a importância de seu papel na construção do sujeito. Após, a família da criança com AHSD é considerada, bem como seus enfrentamentos diante da condição atípica vivenciada por elas.

2.1 A FORMAÇÃO DA FAMÍLIA EM SEUS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL

A palavra família evoca muitos significados e sentimentos, pois se conecta a laços afetivos, biológicos, religiosos, jurídicos, psicológicos e sociais. No contexto atual, estes vínculos permitem a construção de diversas formações familiares, fazendo com que o conceito se torne mais complexo. Os aspectos que envolvem esse tema e suas implicações dependem do enfoque disciplinar escolhido. Nos estudos sobre a família, importa refletir sobre os significados que acompanham esse conceito e as perspectivas teóricas mais adequadas para orientar a pesquisa (DESSEN, 2010; DESSEN; BRAZ, 2005a). Por isso, esta pesquisa se limita a expor um pequeno recorte sócio-histórico-cultural a respeito da sistematização teórica da temática.

Ariès (1986), na obra “A História Social da Criança e da Família”, apresenta um estudo historiográfico das relações familiares e da infância, em um recorte temporal entre o século XII ao XVIII, por meio da representação retratada pela arte da sociedade europeia e ocidental. Ele buscou compreender como o sentimento de infância e família se modificou com as transformações sociais da época. É importante destacar que a intenção do autor não estava na gênese das relações sociais familiares, mas em expor sua evolução dentro do período que compõe a obra e a transformação da família medieval em família moderna. Além disso, os papéis assumidos pelos indivíduos na sociedade, em relação à família, são parte de uma descontinuidade. Sendo assim, aspectos diferentes podem existir em outros lugares e períodos. Outra questão fundamental para a compreensão desse cenário está no fato de que as transformações familiares e os modelos de família acompanham a ordem política e econômica de cada época, que ocorre até os dias atuais.

O cenário familiar na Idade Média não conferia valor suficiente para despertar interesse e inspirar artistas e poetas. O surgimento iconográfico deste segmento social na arte medieval documentada ocorreu a partir do século XV e, sobretudo, no século XVI. No século XIV, a situação da mulher no lar era degradante. Conferida como incapaz, seus atos dependiam da

autorização do marido, em uma espécie de “monarquia doméstica” (ARIÈS, 1986, p. 214). A figura feminina se mostrava voltada ao trabalho doméstico e aos cuidados da família, indicada nas representações de mães e filhas. À menina, por exemplo, atribuía-se o cuidado dos irmãos mais novos.

Até o fim da Idade Média, a escola não ocupava lugar algum, então a aprendizagem ocorria por convívio, passando de uma geração a outra e permitindo a participação familiar das crianças na vida dos adultos, quando o serviço doméstico se confundia com a educação (ARIÈS, 1986). Nesta época, a criança não era retratada nas cenas. Isto porque existia uma ausência de sentimento da infância. A partir do século XVI ela aparece com frequência nas cenas dos personagens que compõem a família, por meio do simbolismo que representa as idades da vida.

A vida social em família era retratada em cenas produzidas em espaços públicos e privados. As iconografias da família reunida indicavam homens e mulheres ocupando lados opostos - pais, filhos e empregados do sexo masculino; mães, filhas e empregadas do sexo feminino. Mesmo nesta época e em períodos subsequentes, o retrato familiar era representado por papéis de gênero bem definidos, independentemente da situação econômica a que pertenciam. Nesta composição, o homem era indicado no topo da hierarquia familiar, como provedor do lar, e a mulher direcionada aos cuidados do lar e dos filhos, submissa ao marido. A partir do século XV, a instituição familiar deixa de lado a organização pautada na linhagem e passa a ser interpretada pela família conjugal unida pelo matrimônio, frequentemente reproduzida nos retratos, em que a representação de casamento e família se mostram interligadas, e delas se originam os filhos (ARIÈS, 1986).

A transição entre o modelo de família medieval para a família moderna ocorreu por meio de transformações sociais, que manifestaram o sentimento de família, até então inexistente entre pais e filhos. Fato importante nesta transformação foi o novo lugar que a criança passou a ocupar na sociedade moderna, possibilitado pela escolarização. A criança, até então, era vista como um sujeito de menor valor.

No século XVII, educadores e moralistas começaram a se preocupar com a função social da criança, e os aspectos psicológicos e morais que acompanhavam a infância. Dessa forma, surgiu a necessidade de atenção dos adultos para a sua preservação e fortalecimento. Neste momento, a escola que até então era exclusividade do clero, assume papel fundamental para as modificações ocorridas nas ideias sobre infância e família. Na vida das crianças, a família era uma “[...]realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 1986, p. 231), sendo função da família prover a vida, os bens materiais e o nome. Com este novo cenário, a criança

passa a ocupar um lugar de afeição, preocupação e cuidados por parte de seus pais (ARIÈS, 1986).

Os séculos subsequentes testemunharam a generalização desse modelo familiar. Já nas últimas décadas do século XX, com o surgimento de novas formas de coexistência e de relações sociais, o sistema familiar deixou de ser formado exclusivamente por núcleos em que o homem, marido, era considerado o chefe da relação conjugal, em um matrimônio apenas entre homem e mulher. As famílias contemporâneas, por exemplo, podem ser homoafetivas, monoparentais, com filhos originados de uma relação extraconjugal, adotados, ou até mesmo compostas por três ou mais figuras parentais, emergindo assim, novas formas de representação simbólica (BENEDITO, 2021; BRANDÃO, 2021).

De acordo com a teoria sistêmica⁵, a família é compreendida como um sistema aberto, em que a relação existente entre seus membros busca o equilíbrio, regulado pelo princípio de retroalimentação. Este sistema aberto se integra a subsistemas interdependentes, e recebem interferência do contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos (DESSEN; BRAZ, 2005b, 2005a; DESSEN; POLONIA, 2007).

O conceito de família também pode ser entendido como um grupo de pessoas, ligadas por laços biológicos, afetivos e sociais, que atuam na construção social do sujeito, sua identidade e desenvolvimento, por meio da transmissão de valores ao longo das gerações (BENEDITO, 2021; ZAMIGNANI; BANACO, 2021). E sendo a instituição familiar o primeiro núcleo social presente na vida do indivíduo, em que a criança é inserida logo após o nascimento, contribui fundamentalmente como ponto de referência central no processo de desenvolvimento humano, pois está presente nas primeiras vivências de socialização das crianças e contribuirá nas realizações pessoais futuras (BENEDITO, 2021; DESSEN; BRAZ, 2005b).

É por meio da configuração desse sistema complexo, constituído por relações, interrelações e interação entre seus membros, bem como as funções sociais e papéis atribuídos, que são transmitidos aos sujeitos a cultura, os valores e aspectos psicológicos. Além disso, a família atua como propulsora ou inibidora do desenvolvimento do indivíduo (DESSEN; POLONIA, 2007; KREPPNER, 2000; ZAMIGNANI; BANACO, 2021).

Pela visão sociológica, a família começou a sofrer alterações na segunda metade do século XX, quando as sociedades ocidentais se movimentaram no sentido de oposição ao modelo sociocultural patriarcal, que predominava como modelo socialmente aceito até então.

⁵ A Teoria Sistêmica nos estudos familiares é uma adaptação da Teoria Geral dos Sistemas (que surgiu com os trabalhos do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy, publicados entre 1950 e 1968), que analisa a natureza de um determinado sistema na interrelação entre ele em diferentes espaços (BERTALANFFY, 1968).

Neste momento, a autonomia e os direitos individuais ganharam força, legitimando a liberdade e a realização pessoal nas relações matrimoniais. Isso ocorreu quando a mulher começou a ganhar protagonismo na sociedade, modificando seu papel feminino nas relações individuais e grupais, buscando uma moral individual. Neste momento, o modelo tradicional de família nuclear, concebido de critérios restritos de composição e hierarquização de seus membros passam a ser ultrapassados e perdem espaço para novas configurações legítimas (DESSEN, 2010; DESSEN; BRAZ, 2005b; VARGAS, 2021).

Outro aspecto importante é o vínculo biológico que por muito tempo esteve presente como fator determinante na composição da família. Contudo, acontecimentos históricos e mudanças socioculturais possibilitaram novas experiências de vida familiar, influenciando os relacionamentos e o grau de envolvimento de cada membro. Por ser o resultado de uma rede complexa de relações e oriunda de aspectos afetivos, sociais e culturais, a família não pode ser apenas definida por laços de sangue. Sendo assim, essas novas configurações que destituem a família biológica do posto e “família original” não significam a sua destruição, apenas novos arranjos de interação e relação entre as pessoas (DESSEN; POLONIA, 2007; VARGAS, 2021).

Este é o caso das famílias reconstituídas, em que a dinâmica das relações altera à medida que a formação inicial muda, após a morte ou a separação de um dos membros. Tal modelo emergiu quando novos valores, crenças, práticas sociais e padrões de relações afetivas e sexuais se tornaram legítimos na sociedade, especialmente nas famílias ocidentais. Desde então, as famílias passaram também a serem compostas por mães, pais, padrastos, madrastas, irmãos, meios-irmãos e novos filhos, por não ser imutável. Esse fenômeno pode se repetir no futuro, em outra situação de separação e reagrupamento de famílias, visto que muitas são as histórias presentes no percurso da vida. Mediante essas modificações, os indivíduos que formam esse grupo tendem a buscar por estabilidade dos vínculos afetivos nas relações familiares, e manter assim, o bem-estar de cada um (DESSEN, 2010; DESSEN; BRAZ, 2005b; DESSEN; POLONIA, 2007).

A religião, por conseguinte, nem sempre imprimiu importância aos aspectos familiares. A santificação da vida familiar acompanhou o surgimento do sentimento de família, influenciado pelo cristianismo (ARIÈS, 1986). Atualmente, a influência religiosa ainda é bastante presente nas sociedades ocidentais. A relação entre família e espiritualidade insere nas sociedades a crença de que as relações familiares se constituem por laços sagrados e, conseqüentemente, são movidos pelo amor. Isto porque, as religiões pregam o ideal, fazendo com que seus devotos se identifiquem com “o bom”, e qualquer ruptura que afaste o indivíduo

do que é exposto como certo interfere nas atitudes que são tomadas em caso de conflitos com um dos membros. A responsabilidade familiar é transferida aos desígnios divinos (REIS, 2021).

Dessa forma, nota-se que a partir de sua constituição e valores, tradições e significados culturais, a família exerce diferentes influências na vida de seus membros, especialmente na relação entre pais e filhos. Para a criança, esse vínculo favorece – ou não – o desenvolvimento de suas habilidades (DESSEN; BRAZ, 2005b, p. 121). A leitura das diferentes composições familiares importa no sentido de que são as relações existentes nestes grupos as responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito, sua identidade e subjetividade.

A identidade é o que torna os sujeitos únicos, por meio da personalidade, da individualidade, da história e do desenvolvimento de cada um. Sendo assim, a relação entre família e identidade não está apenas na junção de características que integram este segmento social, mas na promoção do sentido de pertencimento daquele indivíduo (ZAMIGNANI; BANACO, 2021). Já a subjetividade “[...]representa o que há de mais íntimo do sujeito, é o que mais o identifica como membro de um grupo”, a partir das relações sociais (ZAMIGNANI; BANACO, 2021, p. 178).

Acrescenta-se que a composição familiar pode ser formada por diversos membros, não apenas por pais e filhos e todos atuam na constituição subjetiva da família (BRANDÃO, 2021). Ainda, as diferentes composições familiares influenciam “[...]o conceito (ou a representação social) que as pessoas têm de família, cujas implicações se refletem na prática da pesquisa” (DESSEN; BRAZ, 2005b, p. 118). Sendo assim, as investigações que envolvem a família devem delimitar o foco nas relações existentes (KREPPNER, 2000).

Por este motivo, esta pesquisa buscou investigar a figura parental, ou seja, o pai, a mãe ou outro adulto responsável, que assume a função material, psicológica, moral, cultural e social de assegurar o cuidado, a educação e o desenvolvimento de seus filhos e/ou filhas, independentemente da estrutura familiar a que pertencem, como figuras que exercem importante influência na vida das crianças (SOUZA; FONTELLA, 2016). Sendo assim, conhecer os aspectos que envolvem a parentalidade de crianças com AHSD é pertinente para o desenvolvimento da pesquisa e tais aspectos serão descritos no próximo item.

2.2 A FAMÍLIA DA CRIANÇA COM AHSD

O desgastado ditado diz que a maçã não cai longe da árvore, o que significa que a criança se assemelha a seus progenitores; essas crianças são maçãs que caíram em outro lugar – algumas, um par de pomares de distância, outras, do outro lado do mundo. No entanto, miríades de famílias aprendem a tolerar,

aceitar e, por fim, celebrar crianças que não são o que elas originalmente tinham em mente (SOLOMON, 2013, p. 10).

A citação que introduz esta seção justifica o título escolhido por Solomon para sua obra, “Longe da Árvore” (SOLOMON, 2013). O autor levanta questões inerentes às relações familiares, quanto ao nascimento de um novo membro que não atende ao modelo idealizado por seus pais, e como a aceitação dos pais diante da condição de seus filhos reflete na autoaceitação da criança. Quando nasce uma criança, nasce também a figura social que irá educá-la, direcioná-la e formá-la para a sua atuação no mundo e em sociedade. Acontece que, nem sempre as expectativas que aquela mãe ou pai depositaram na criança se concretiza após o seu nascimento e muitos não estão preparados para lidar com tal situação.

Por ser as AHSD uma condição que não se apresenta na imagem física do indivíduo, mas nas atitudes e comportamentos, são nos primeiros anos do desenvolvimento da criança que a família a percebe diferente das demais. Sendo assim, este item dialoga sobre a família da criança com AHSD, indicando os aspectos e conflitos presentes nesta relação, indicados na literatura.

Ser pai ou mãe de uma criança com AHSD é um desafio que equivale a qualquer outra condição atípica de desenvolvimento. Nestes casos, especificamente, é comum que desde cedo os pais percebam comportamentos precoces em relação à idade de suas crianças (SAKAGUTI, 2010; SILVERMAN, 1993; WINNER, 1996). Tal fato requer o apoio familiar para o estímulo e consolidação da vontade que a criança detém em aprender algo novo, pois, por maior que seja a capacidade apresentada em uma área, esta não poderá ser desenvolvida na criança sem o apoio dos pais. No caso do talento musical, por exemplo, sem apoio a criança não tem acesso ao instrumento, nem ao treinamento necessário (SOLOMON, 2013).

Além disso, pela pouca idade, é comum que o desenvolvimento de crianças com potencial intelectual superior seja assíncrono, fato que confunde e preocupa os pais, fazendo com que busquem estratégias e alternativas para lidar com esse emaranhado de sentimentos e novidades que estão presenciando (MAY, 2000; RENATI; BONFIGLIO; PFEIFFER, 2017). No estudo das capacidades apresentadas na área musical, por exemplo, Solomon (2013, p. 463) cita que casos assim podem ser definidos como “[...]uma união incongruente de maestria e infantilidade, e o contraste entre a sofisticação musical e imaturidade pessoal chega a ser surpreendente”.

Muitos não conseguem dimensionar o que significa ter na família uma criança com AHSD. Deste modo, cabe destacar a seguinte frase, com o intuito de clarificar esta questão:

Qualquer um que trabalhe com prodígios⁶ vê o estrago que pode ocorrer quando a pessoa é assíncrona, isto é, têm idades intelectual, emocional e física que não se ajustam. **Ter a mente adulta em um corpo de criança não é melhor do que ter mente infantil num corpo de adulto** (SOLOMON, 2013, p. 474, grifo nosso).

Educar uma criança é sempre um desafio. Quando pais se deparam com uma condição alheia ao conhecimento deles, como as AHSD, o desafio se torna maior, pois soma-se às preocupações existentes, dúvidas e angústias sobre como proceder e o que esperar do futuro da criança. Dado que AHSD ainda é um tema pouco conhecido pela população em geral, movido por muitos mitos e informações equivocadas que são transmitidas pelo senso comum (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017), é normal que pais e mães se sintam despreparados sobre como lidar com as AHSD em sua família (COLANGELO, 2002; MAY, 2000).

Segundo Solomon (2013, p. 8), “[...]a diferença marcante de uma criança em relação ao resto da família exige conhecimento, competências e ações que uma mãe ou um pai típicos estão desqualificados para oferecer, ao menos de início”. Por esse motivo, a orientação é que haja uma rede social de apoio, cujo objetivo seja auxiliar pais/mães quanto aos caminhos a percorrer, fortalecendo os vínculos familiares para que estes trabalhem em direção ao bem-estar da criança com AHSD e das relações presentes na família. Isto porque, embora haja uma valorização daqueles que apresentam capacidade acima média, cabe considerar os fatores internos e externos que afetam o lado emocional e social da criança com AHSD e seus pais (FORNIA; FRAME, 2001).

A manifestação de comportamentos assíncronos, por exemplo, está relacionada à qualidade das interações afetivos-emocionais familiares. Por ser um fenômeno interacional, sua origem se fundamenta na ausência de alteridade das relações familiares, e nas formas como a criança é vista por sua família. Sendo assim, destaca-se a importância do diálogo e compreensão da heterogeneidade dos indivíduos do grupo, pautados na confiança e validação dos sentimentos (SAKAGUTI, 2017). O entendimento de senso comum relaciona tais comportamentos à loucura e pode influenciar pais a temerem seus próprios filhos (SOLOMON, 2013).

⁶ O texto traduzido utiliza o termo prodígio e gênio ao se referir às crianças com AHSD em uma ou mais áreas específicas. As diferenças entre os termos são destacadas, entretanto, o objetivo do autor era discorrer sobre o potencial superior apresentado em crianças, que compõe – ou não – aspectos de prodígio, genialidade ou apenas AHSD.

Apesar disso, a maioria das famílias com filhos ou filhas com AHSD tende a seguir um padrão de interação saudável, altos níveis de ajuste psicológico e estratégias positivas para o enfrentamento de problemas envolvendo seus filhos (as) (MAY, 2000). Frequentemente, a convivência é promovida por um ambiente de rotina agradável, onde a atenção, a escuta e o diálogo se fazem presentes nas relações, e permitem às crianças a expressão de seus pensamentos, questionamentos e a busca por respostas às suas indagações e novidades, favorecendo o estímulo de suas potencialidades (DELOU, 2007).

Além disso, a presença de uma criança com um potencial superior na família, gera efeitos acumulativos nas relações e interações familiares. Por se destacarem, suas atitudes e comportamentos podem gerar nas pessoas reações que afetarão o seu ajustamento social, ocasionado muitas vezes pela capacidade de pensamento divergente, excitabilidade, sensibilidade e percepção, por isso demandam uma atenção maior de seus pais (FORNIA; FRAME, 2001; MAY, 2000). No caso de pais com mais de um filho, por exemplo, há necessidade de lidar com a discrepância cognitiva existente entre um filho com AHSD e outro sem. Por isso, as AHSD presentes em uma criança costumam causar efeitos negativos no relacionamento entre irmãos, como ciúmes e competitividade. Nestes casos, é comum a família sentir-se confusa sobre as formas de agir e procurar evitar conflitos e rivalidades entre os filhos (COLANGELO, 2002; FREEMAN, 2005; SILVERMAN, 1993).

Outro aspecto observado está na sensação de inadequação das atitudes parentais, quando seus filhos se mostram mais inteligentes. Para Freeman (2005), em casos assim, pais se sentem desajustados diante de sua posição frente a seus filhos (as) e quanto à estruturação normal de parentalidade. Tais situações podem propiciar, ainda, um aumento das expectativas gerais dos pais sobre a criança.

Dessa forma, é possível compreender a família como mediadora dos processos de desenvolvimento das habilidades infantis, observados nos estudos da ciência do desenvolvimento humano, nas experiências vividas e na influência no desenvolvimento das habilidades ou competências sociais e cognitivas, que perpassam todas as etapas da vida (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2008; DESSEN, 2007).

Conforme dito anteriormente, a família constitui um sistema complexo e bilateral (DESSSEN, 2007; DESSEN; BRAZ, 2005a), pois, ao mesmo tempo em que a postura familiar influencia o desenvolvimento dos aspectos inerentes às AHSD, ela é influenciada profundamente em sua organização e dinâmica (FORNIA; FRAME, 2001; MAY, 2000; SILVERMAN, 1993). Segundo Winner (1996, p. 221), “[...]a presença de uma criança sobredotada concentra a atenção da família e mobiliza os seus recursos, tal como acontece com

a presença de uma criança atrasada mental ou deficiente física⁷”, porém muitos desconhecem a existência dessas necessidades.

Em suma, os modos de agir dos pais condicionam o talento do filho ao sucesso ou ao fracasso (SOLOMON, 2013). Por isso, a importância do suporte e trabalho com pais de indivíduos com AHSD e o apoio para lidar com este desafio. Muitos acreditam que AHSD é resultado da pressão parental excessiva, obrigando ou forçando os filhos a atingirem bons resultados e desempenho acadêmico em uma ou mais áreas de atuação. De fato, muitos pais depositam expectativas exageradas em seus filhos, contribuindo para que o pensamento social relacione tal situação com AHSD. Contudo, a literatura indica que as AHSD não podem ser criadas, pois se trata de uma condição inerente e desenvolvida em pequena parte da população. Segundo Renzulli, estima-se que pessoas com desempenho acima da média representam “[...]15% a 20% de indivíduos superiores em qualquer área do entendimento humano” (RENZULLI, 2014a, p. 237).

Como não existe uma delimitação clara entre apoiar e pressionar o filho ou filha, cabe à família avaliar o ajustamento necessário, promovendo um ambiente positivo e saudável à criança, dando o suporte necessário para o desenvolvimento de seus talentos, sem forçar os resultados. Contudo, a pressão parental por si só não produz AHSD, já que ela é o resultado de aspectos ambientais e biológicos. Segundo Winner (1996, p. 201), acreditar que a superdotação pode ser produzida em um ambiente super estimulante “[...]apenas reflete as baixas expectativas que nossa cultura possui em relação às crianças e como nos contentamos com modestos níveis de realização”.

Vale destacar que, a pessoa com AHSD não apresenta um desempenho de alto nível em todos os momentos (RENZULLI, 2014a). Sendo assim, as expectativas exageradas, direcionadas aos resultados positivos no indivíduo com AHSD podem gerar, especialmente no caso de crianças, medo de fracassar e de decepcionar as pessoas de seu vínculo familiar. Tais consequências emocionais precisam ser trabalhadas para não se intensificarem na adolescência (FREEMAN, 2005). Ao contrário do que se imagina, ser o orgulho dos pais não resulta em autoconfiança nos (as) filhos (as). Ao contrário, a pressão parental e as expectativas por resultados, promovem desequilíbrio emocional nas crianças quando elas não se saem bem como o esperado. Conforme apontado por Miller (1997, p. 18)

⁷ Preservou-se o trecho original, indicando os termos “criança atrasada mental” e “deficiente física”. Contudo, destaca-se que estas palavras, utilizadas pela autora, não são mais utilizados ao se referir às pessoas com deficiência.

A depressão - sentimento de vazio, do auto estranhamento, da falta de sentido de sua existência - está por perto no momento em que a droga da grandiosidade não mais existir, no momento em que não estiverem no topo, não forem, com certeza, os *superstars* ou quando sentirem que falharam em algum ideal por si mesmos.

O ambiente familiar de crianças com AHSD, considerando fatores genéticos e ambientais, costuma ser caracterizado por algumas condições⁸. A primeira delas está no fato de que “As crianças superdotadas ocupam uma posição especial no seio da família” (WINNER, 1996, p. 202), como é o caso de primogênitos ou filhos únicos. A autora esclarece que, nos casos que envolvem filhos únicos ou primogênitos, a superdotação é explicada por meio de fatores ambientais, e não há comprovação plausível sobre a existência de interferência genética. Por exemplo, no caso de filhos primogênitos, estas crianças ocupam um espaço de destaque no âmbito familiar por certo tempo, até o nascimento de um irmão. E para recuperar a posição de centralidade perdida, podem ocupar-se na busca por melhores resultados, que o destaque. Ao assumir essa posição, a criança com AHSD, passa a demonstrar em suas atitudes e condutas, as características inerentes à sua condição. Já nos casos de filhos únicos, entende-se que estes recebem maior estimulação por parte dos adultos, pois não dividem o tempo de atenção dos pais com outras crianças. Essa estimulação, em alguns casos e especificamente naqueles cuja AHSD se faz presente, conduz a uma vantagem cognitiva em relação a outras crianças.

Outro aspecto que caracteriza famílias de crianças com AHSD é que “Estas crianças crescem em ambientes enriquecidos” (WINNER, 1996, p. 202). Apesar de não ser regra, pode-se dizer que na maioria dos casos, crianças com AHSD convivem em ambientes enriquecidos, interessantes e estimulantes, principalmente por serem necessários para suprir suas curiosidades e sede de conhecimento. Sendo assim, é comum que livros e outros materiais de interesse da criança estejam presentes em suas vidas, assim como passeios culturais, que permitam a diversão aliado ao conhecimento, conforme o interesse demonstrado por ela.

Por este motivo, o nível educacional dos pais “[...]desempenha um papel importante no desenvolvimento das aptidões de uma criança, provavelmente porque pais com formação têm meios e o desejo de proporcionarem um ambiente enriquecido” (WINNER, 1996, p. 204). Entretanto, a formação dos pais e o ambiente que eles provêm à criança não são fatores primordiais e desencadeadores das AHSD. Se assim fosse, seriam excluídos os casos ocorridos

⁸ Winner (1996) menciona seis situações generalizáveis às famílias de crianças com AHSD. Entretanto, são descritas aqui apenas aquelas as quais se aproximam da realidade brasileira, visto que seu estudo foi desenvolvido com base nas experiências norte-americanas, em comparação a situações ocorridas na Europa e na Ásia.

em famílias pobres, cujos pais não tiveram a oportunidade de uma boa formação e não podem investir em um ambiente enriquecedor. Nestes casos, importa considerar os fatores genéticos a valorização da família para com a educação, independentemente do *status* socioeconômico no qual ocupam.

Winner (1996), também destaca que, por serem crianças que desde muito cedo são capazes de desenvolverem conversas complexas para a idade, é comum que os pais evitem o diálogo de maneira infantil, pois reconhecem o potencial dos (as) filhos (as) e percebem o nível de compreensão da criança.

Além das características familiares até então mencionadas, está o fato de que “As famílias são centradas nas crianças: os pais concentram quase todas as energias certificando-se de que as crianças recebem uma formação precoce no domínio em que revelam aptidões” (WINNER, 1996, p. 202). Esta característica familiar, presente em muitos casos de famílias com crianças com AHSD, se refere aos sacrifícios externos, adotados na dinâmica familiar, para proporcionar à criança o suporte necessário para o desenvolvimento de seu talento.

Casos assim, em sua maioria, estão relacionados às AHSD em áreas criativo-produtiva, como artes, esportes, música etc. São crianças que, quando demonstram desde cedo aptidão em uma área em que a escola não conseguirá atender plenamente, precisam de um suporte especializado e específico que as auxiliem em seu desenvolvimento. Isso também ocorre em situações de AHSD acadêmica, quando a escola não se mostra suficiente à criança e os pais buscam meios alternativos para auxiliar seus filhos (as) em casa.

A partir deste cenário, o item seguinte discorre sobre algumas questões inerentes à relação família-escola, e como elas se entrelaçam com a educação (tanto familiar quanto educacional) da criança com AHSD.

2.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA DA CRIANÇA COM AHSD

De acordo com Renati, Bonfiglio e Pfeiffer (2017), em famílias com filhos (as) superdotados (as), a qualidade das relações parentais está relacionada ao sucesso acadêmico demonstrado no desenvolvimento de competências escolares e sociais pela criança. No entanto, algumas questões precisam ser consideradas, como o impacto que um indivíduo com AHSD pode causar na dinâmica familiar, visto que pais/mães precisam lidar com situações únicas que envolvem crenças, valores, adaptações na vida cotidiana, as relações entre irmãos, além das relações que envolvem a comunidade na qual pertencem, as questões escolares e o desenvolvimento da criança. Sendo assim, os autores enfatizam que “Se olharmos a família como um complexo sistema, às necessidades educacionais da criança superdotada podem ser

uma fonte de estresse único para os pais e irmãos, especialmente quando o desenvolvimento assíncrono é substancial” (RENATI; BONFIGLIO; PFEIFFER, 2017, p. 6–7)⁹.

Ao pesquisar o perfil das famílias brasileiras com filhos com AHSD, Silva (2018) identificou eventos que ocorrem na vida delas e que mais afetam a dinâmica familiar. As situações mais indicadas se referem ao contexto escolar, como *bullying*, problemas de relacionamento e problemas de comportamento. Da mesma forma, Cunha (2018) verificou que entre as queixas escolares que as mães mais recebem sobre seus filhos e filhas com AHSD estão os problemas de comportamento, a indisciplina e dificuldades nas interações sociais. Por este motivo, o conhecimento dos profissionais da educação sobre as AHSD e a parceria família-escola atuam significativamente para amenizar situações de conflitos, que em geral são causadas quando a escola não supri as necessidades educacionais do estudante.

As escolas, por exemplo, cujo papel social que desempenham é de fundamental importância na vida da criança, assim como a família, têm retratado este pensamento. Na observação das expectativas parentais, Oliveira (2009) destaca que eles ainda veem a escola como um espaço de limitação para o atendimento das AHSD, corroborando com a lógica de que o ideal ainda está em manter todos na média.

Sakaguti (2010) buscou compreender as concepções de pais sobre as AHSD dos filhos. A investigação envolveu pais, cujos filhos e filhas frequentavam a sala de recursos para atendimento educacional especializado. Os resultados indicaram que os pais reconhecem as características de AHSD nos filhos, e diante disso, apresentam variados sentimentos, como medo, preocupação, incerteza, pavor, culpa, responsabilidade etc. Além disso, os sujeitos investigados se mostraram insatisfeitos com os sistemas de ensino, pela ineficiência das ações pedagógicas voltadas a seus filhos (as) e o despreparo dos professores para lidar com as AHSD.

Aparentemente, pais e filhos (as) com AHSD vivem à deriva diante dos desafios vivenciados. Algumas famílias, por exemplo, acreditam que o melhor caminho a percorrer é silenciar o talento das crianças, renunciando a qualquer diferenciação em sua educação. Para eles, isto permitirá a elas vivenciarem sua infância e adolescência, sem se preocuparem com excesso de expectativas sobre de seu desempenho. Cabe mencionar, tais atitudes desconsideram que as AHSD não desaparecem quando apenas se nega a sua existência, acarretando à criança problemas emocionais, sociais e de sub-rendimento na escola. Da mesma forma, quando pais supervalorizam e enfatizam as habilidades e talentos dos filhos, o excesso de expectativas

⁹ *If we look at the family as a complex system, the special needs of the gifted child may be a source of unique stress for parents and siblings, especially when asynchronous development is substantial* (tradução própria).

geradas afeta o rendimento e promove desajustes emocionais (ASPESI, 2007; SILVERMAN, 1993).

Dessa forma, as relações parentais para com a criança atuam como uma balança, cujo excesso ou a ausência de expectativas diante da habilidade latente do filho ou filha, reflete em desequilíbrio emocional na criança, reproduzido em eventuais medos, sentimento de culpa ou vergonha (MILLER, 1997). No caso de crianças na etapa pré-escolar, tentar omitir os aspectos de sua identidade é uma tarefa complicada. Crianças são espontâneas e verdadeiras, e sendo assim, suas características são facilmente notadas no ambiente escolar, sobretudo porque parecem persistir na sociedade informações que impedem a sua inclusão, baseados em “[...]comentários equivocados, produzidos por imagens que representam formas universais de infância, ou que fazem referência a uma infância com base em parâmetros estereotipados, estigmatizados, impostos ou, mesmo, comerciais” (DELOU, 2007, p. 53)

O engajamento de pais/mães na vida acadêmica de indivíduos com AHSD acompanha a evolução dos anos escolares, ou seja, não é privilégio dos primeiros anos após a identificação das AHSD. Geralmente são pais/mães presentes na vida escolar de seus filhos, com uma relação de contato frequente com a escola, professores e profissionais envolvidos na educação de seus filhos (as), não só pelas expectativas sobre seu desempenho, mas pela preocupação sobre questões envolvendo o desenvolvimento global deles (ASPESI, 2007).

Apesar disso, algumas instituições escolares, guiados pela falta de conhecimento ou buscando se eximir da responsabilidade sobre o reconhecimento de AHSD nos (as) alunos (as), costumam negar, em um primeiro momento, comportamentos atípicos que possam indicar AHSD. No entanto, pais/mães percebem algo diferente ocorrendo com a criança, mesmo quando a escola não lhes dá as respostas necessárias, eles buscam outros meios e profissionais para auxiliá-los. No caso de crianças na pré-escola, por exemplo, a diferença entre a criança com AHSD e seus pares etários é perceptível em casa e especialmente na escola, pela possibilidade de comparação entre elas (GAMA, 2007).

Sendo assim, o apoio escolar à família da criança com AHSD precisa se voltar às preocupações da família, clarificando questões referentes às características das AHSD; ao esclarecimento de dúvidas sobre a identificação e quanto à postura da família diante desta situação; ao aconselhamento sobre os modos de agir com a criança, às expectativas, pressão parental e suas consequências; e à orientação sobre o atendimento escolar e extra escolar para o desenvolvimento da capacidade da criança (MAY, 2000).

Diante do exposto, e considerando a importância da escola no suporte à educação da criança com AHSD e sua família, o tópico seguinte aborda sobre as garantias legais e políticas públicas para o atendimento escolar à pessoa com AHSD.

2.3.1 Breves considerações sobre as garantias legais para o atendimento à pessoa com AHSD

Nem sempre os estudantes com AHSD fizeram parte das ações educacionais voltadas à inclusão, pois estas, em sua gênese, estiveram voltadas aos apoios clínicos, assistenciais e filantrópicos. Foi apenas no início do século XX, com as primeiras validações de testes psicológicos americanos e com os avanços dos estudos sobre a inteligência, que aos poucos, a educação para estudantes, até então conhecidos como “super-normais”, começou a engrenar (RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2021). Esta seção apresenta, brevemente, os dispositivos legais que garantem o direito à educação do indivíduo com AHSD, assim como os mecanismos utilizados para a promoção da inclusão deste público.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, determinou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O Art. 206, descreve os princípios sob os quais a educação deve pautar-se, dos quais

- I - **Igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;
- II - **Liberdade de aprender**, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - **pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) (BRASIL, 1996), reafirma os direitos e deveres estabelecidos pela Constituição, e acrescenta princípios sob os quais se faz presente o respeito à diversidade humana. Diante do exposto, cuja igualdade de condições, a liberdade de aprender e a consideração sobre o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são consideradas a todos, se enquadram as necessidades dos estudantes com AHSD. Dessa forma, observa-se que, respeitadas tais determinações, boa parte dos problemas enfrentados pelos estudantes com AHSD estariam resolvidos.

Cabe destacar que, até a promulgação da LBDEN (BRASIL, 1996), na década de 1990, não havia orientações claras quanto à organização do atendimento especializado aos estudantes com AHSD, considerando suas especificidades e necessidades educacionais. A partir de então,

a Educação Especial (no capítulo V) é citada, como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para aqueles estudantes com deficiência, AHSD e transtorno do espectro do autismo¹⁰. Em 2013, o texto da referida lei foi alterado, clarificando a disponibilidade da Educação Especial em todas as etapas da educação básica, incluindo no Art. 4º,

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **transversal a todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, s/p, grifo nosso)

Sendo assim, a promoção de ações voltadas às pessoas com AHSD começa desde a Educação Infantil. Considerando esta etapa, com início aos 4 anos de idade, conforme as orientações estabelecidas pelas diretrizes e bases nacionais da educação (BRASIL, 2013), compreende-se o direito à política pública de atendimento à criança com AHSD a partir de sua matrícula na pré-escola.

No caso de crianças de zero (0) a três (3) anos, cuja faixa etária compreende a creche, os sinais de precocidade observados em casa e no ambiente escolar não podem ser negligenciados. Em 2018, uma consulta pública realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no qual objetivou atualizar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), mencionava a Educação Especial para o atendimento a crianças nas creches, conforme segue

6.17. Atendimento Educacional para crianças de 0 a 3 anos

Na educação infantil as crianças de 0 a 3 anos, público da educação especial, devem estar matriculadas nas creches com apoio do atendimento educacional especializado. Quando não for possível a matrícula em creches, os sistemas de ensino devem ofertar o atendimento educacional em instituições públicas ou privadas, devidamente credenciadas pelo Poder Público, com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais e linguísticas das crianças dessa faixa etária (BRASIL, 2018a, s/p)

¹⁰ O texto original utiliza a terminologia “portadores de necessidades especiais”, alterado posteriormente segundo a Lei Nº 12.796/2013 para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Além do trecho supracitado, o texto ampliava a caracterização das AHSD, citando a precocidade como uma manifestação na infância.

5.2. Estudantes com altas habilidades/superdotação, definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, isoladas ou combinadas, talento específico e altos níveis de criatividade, podendo manifestar-se ou ser identificados já na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida (BRASIL, 2018a, s/p).

Parecia finalmente haver o reconhecimento da importância do trabalho da Educação Especial com crianças em todas as idades, as quais apresentam um desenvolvimento precoce e potencial acima da média. Tais medidas promoviam o início de um processo avaliativo de identificação, e evidenciaram a necessidade do olhar pedagógico para as demandas específicas em todas as faixas etárias de pessoas com capacidade acima da média. Entretanto, com a publicação Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), foi possível verificar que os trechos citados ficaram de fora da publicação, indicando um retrocesso no qual refletirá na educação, cujo propósito era promover o máximo desenvolvimento da pessoa, com início desde os primeiros anos de vida.

Quanto aos direitos legais do aluno com AHSD, o Art. 59 da LDBEN, assegura aos estudantes com AHSD currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, atendimento educacional especializado e outras organizações específicas, como a suplementação, aprofundamento, enriquecimento e desafios complementares. A identificação precoce de alunos com AHSD, assim como a inclusão deles no cadastro nacional de estudantes com AHSD matriculados na educação básica e na educação superior, são indicadas como meio de impulsionar a execução de políticas públicas para o desenvolvimento do potencial acima da média. Além disso, o Parágrafo II garante como forma de atendimento “[...]a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados”, uma das formas de atendimento aos estudantes com AHSD acadêmica (BRASIL, 1996, s/p).

Atualmente, as políticas nacionais de Educação Especial (BRASIL, 2008, 2011, 2020)¹¹, mantém o reconhecimento as AHSD como público atendido por essa modalidade de ensino, e garante o atendimento e adequações necessárias para sua educação. Observa-se, as

¹¹ Até a presente data, o Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, encontra-se suspenso pelo Superior Tribunal de Justiça.

orientações envolvendo a Educação Especial indicam a necessidade da colaboração familiar na promoção da inclusão escolar, no trabalho em parceria com a escola, na identificação das necessidades educacionais do(a) aluno(a), e no apoio à garantia de pleno acesso e participação dos estudantes com AHSD (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2011, 2020).

Embora haja existência das garantias legais e pareceres orientando a educação para pessoas com AHSD, são observadas algumas lacunas quanto ao pleno atendimento das necessidades educacionais desses estudantes, ocasionadas pela ausência de práticas pedagógicas e pelo despreparo dos profissionais envolvidos neste processo.

Apenas a fim de enfatizar tal questão, o estudo de Leonessa (2014) investigou o perfil dos profissionais que atuam nas unidades de apoio à família, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Os NAAH/S são serviços públicos de atendimento ao aluno com AHSD, idealizados pelo Ministério da Educação e implementados em 2005 em todas as unidades federativas e no Distrito Federal, cujo objetivo pautou-se em

[...] não só oferecer serviços especializados de atendimento ao aluno com AH/SD, mas também contribuir para a produção de conhecimentos sobre a área e a disseminação de informações, graças à formação e à capacitação de professores e profissionais (LEONESSA, 2014, p. 40).

Os resultados desta investigação indicaram que entre os profissionais atuantes nos Núcleos de Atendimento à Família, poucos possuíam formação específica para o atendimento às AHSD, configurando uma dificuldade enfrentada. Além disso, verificou-se a escassez de investimento dos governos federais, estaduais e municipais para o atendimento às AHSD.

Sobre a formação profissional e sua urgente necessidade, para a disseminação de conhecimento sobre o universo das AHSD, Braz e Rangni (2019) verificaram em uma amostra de gestores atuantes na Educação Infantil um conhecimento incipiente sobre a aceleração como modalidade de atendimento a estudantes com AHSD. Foi possível notar, por exemplo, a utilização errônea do termo aceleração ao invés de reclassificação, a qual é indicada para a equiparação de idade-série de estudantes que, por algum motivo, não conseguiram avançar nas séries escolares acompanhando sua idade cronológica. Casos assim são comuns em situações de pessoas com deficiência intelectual, privadas em sua trajetória escolar de o apoio necessário para a aprendizagem. Entretanto, a aceleração, garantida nas diretrizes e bases da educação nacional, não tem relação com a reclassificação e é especificamente voltada aos estudantes com AHSD acadêmicas.

Em suma, as AHSD são reconhecidas pelos dispositivos legais de educação nacional, e estes garantem o acesso e a permanência deste público em escolas comuns por meio de ações envolvendo organizações pedagógicas e o atendimento educacional especializado. À família, importante instituição na vida do indivíduo, atribui-se o direito e o dever à participação nas tomadas de decisões sobre o aluno, assim como sua colaboração em parceria com a escola. Entretanto, as políticas públicas vigentes asseguram os direitos das crianças a partir dos 4 anos de idade, com a matrícula na pré-escola, negligenciando o atendimento àqueles de 0 a 3 anos de idade, fato que necessita ser revisto, garantido assim o pleno desenvolvimento do potencial da criança em todas as idades.

A partir do cenário traçado, cujos aspectos inerentes à família e/ou as relações parentais de crianças com AHSD foram indicados, compreende-se a relevância de investigações que busquem contribuir com as questões sobre tal relação. No caso deste estudo, permitir a expressão de pais diante da situação nova vivenciada por eles, procurou avançar na temática envolvendo família (representada pelas relações parentais) e crianças com AHSD, mesmo que inicialmente.

Para isso, convém compreender quem é a criança com AHSD. Assim, a próxima seção discorre sobre os aspectos relacionados ao conceito de AHSD e a criança com essa identificação.

3 MAS, QUEM É A CRIANÇA COM AHSD?

Conforme indicado no texto introdutório desta pesquisa, as AHSD é um tema que desde sempre esteve envolvido em polêmicas academicamente discutidas, como os diferentes termos utilizados para se referir a estes sujeitos. Por este motivo, esta seção abordará o conceito de AHSD de acordo com a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli. Além disso, os aspectos sobre AHSD em crianças serão apresentados, assim como a justificativa do termo adotada nesta pesquisa.

3.1 O COMPORTAMENTO SUPERDOTADO: A DEFINIÇÃO DO MODELO DOS TRÊS ANÉIS

O que constitui a superdotação e como desenvolvê-la? Partindo desta questão e para resolvê-la, Renzulli (1998, 2014a, 2014b, 2016) sintetizou seus estudos por mais de três décadas, apresentado no Modelo dos Três Anéis, conceituando a superdotação. Paralelamente, o Modelo Triádico de Enriquecimento¹², norteia o atendimento a esse público. Isso porque, para o autor a superdotação é algo que se desenvolve “[...]em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias”, por isso a necessidade de envolver seus estudos além de um modelo sobre a concepção de superdotação, mas buscando identificar e atender estes sujeitos e sua capacidade no ambiente escolar, aliando princípios sobre a teoria e prática (RENZULLI, 2014a, p. 220).

A preocupação da articulação entre os estudos teóricos e sua aplicação prática caracteriza os estudos de Renzulli. Talvez por isso, se justifica o fato de sua teoria ser bem aceita em muitos países. Sua proposta orienta o papel do educador, permitindo adaptação para diferentes contextos externos à sua criação, a educação norte americana. Análogo a isto, infere-se a importância das atualizações realizadas com o decorrer do tempo, de acordo com as verificações empíricas da prática proposta em seu modelo e por meio da renovação dos estudos na área da psicologia e da educação. Sobre a articulação entre os estudos teóricos e práticos, Renzulli (1998, p. 50) destaca

Os objetivos da ciência nos dizem que um objetivo primordial quando agrega novos conhecimentos à nossa compreensão sobre as condições humanas, mas em um campo aplicado de conhecimento há também um propósito prático para

¹² O Modelo Triádico de Enriquecimento propõe atividades exploratórias, divididas em etapas, que podem ser aplicadas a um grupo de alunos, com o propósito de identificar talentos e desenvolvê-los, a partir dos interesses apresentados por cada um. Entretanto, para compor a parte teórica deste estudo será evidenciado apenas o conceito de superdotação do Modelo dos Três Anéis.

definir conceitos. As pessoas que presumem ser os autores de definições devem entender as ramificações completas desses propósitos e reconhecer os usos práticos e políticos aos quais seu trabalho pode ser aplicado¹³ (tradução própria).

Para responder às questões que implicam no propósito da educação para pessoas com AHSD, os programas de atendimento voltados a elas, o autor enfatiza a ausência de uma definição única de superdotação, em decorrência das diferentes opiniões acadêmicas, especialmente no que diz respeito aos estudos sobre a inteligência. Com base nestas informações, se destaca a dicotomia existente entre o QI e a inteligência, justificada pela ampla gama de conceitos dessa natureza. Conforme indicado por ele “[...] não existe uma forma ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática comum de acreditar que, se conhecermos o QI de uma pessoa, também conhecemos sua inteligência” (RENZULLI, 2014a, pp. 226–227).

Renzulli (2021) ressalta a importância dos processos de identificação da superdotação baseados em diferentes formas de avaliação, para além dos testes padronizados de inteligência. Seu mais recente estudo tem se preocupado com a avaliação pautada nas funções executivas, concentrando no indivíduo, seus interesses e preferências, seu estilo de aprendizagem, sua expressão e fatores co-cognitivos.

Correções rápidas baseadas apenas em pontuação de corte, independentemente de quaisquer normas que se escolha usar, significa que os potenciais de muitos jovens nunca terão a oportunidade de se beneficiar dos tipos de serviços que tornaram o campo da educação de superdotados um importante contribuidor para o panorama da educação (RENZULLI, 2021, p. 9) .

Observadas estas questões, a superdotação é definida por duas condições distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativa-produtiva, das quais cada uma tem a sua importância e, geralmente, existe interação entre elas. Sendo assim, é importante programas especiais para atender a superdotação, encorajando os dois tipos (RENZULLI, 1998, 2014a, 2016).

¹³ *The goals of science tell us that a primary purpose is to add new knowledge to our understanding about human conditions, but in an applied field of knowledge there is also a practical purpose for defining concepts. Persons who presume to be the writers of definitions should understand the full ramifications of these purposes and recognize the practical and political uses to which their work might be applied.*

A superdotação acadêmica (em inglês, *schoolhouse giftedness*)¹⁴, se apresenta em indivíduos cujos aspectos acadêmicos se sobressaem aos demais alunos, podendo ser observado na execução dos conteúdos escolares e comportamentos em sala de aula, como a facilidade em aprender e a rapidez para vencer os conteúdos. As habilidades acadêmicas podem ser facilmente identificadas em testes psicológicos, pois estes envolvem avaliações pautadas em conteúdo de linguagem e lógico-matemático, e geralmente é a superdotação mais valorizada nas instituições escolares, por sua aptidão nas situações de aprendizagem (RENZULLI, 2014a). Cabe destacar que, respeitando a diversidade humana, a superdotação acadêmica se apresenta em diferentes níveis.

Já a superdotação criativo-produtiva, segundo Renzulli (2014a, p. 231), descreve os “[...]aspectos da atividade e do desenvolvimento humano, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais”. Como o próprio nome enfatiza, a criatividade e a aplicação inovadora das formas práticas de pensar o mundo, fazem parte do universo da criatividade-produtiva. São parte deste grupo, aqueles com habilidades acima da média nas artes, na música, no esporte etc. O autor ressalta a discussão recorrente sobre a subjetividade na mensuração da criatividade, por isso, o cuidado deve orientar as avaliações dos candidatos ao atendimento em programas especiais.

Dito isso, apresenta-se a concepção do Modelo dos Três Anéis, desenvolvida pelo autor, a qual demonstra as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva e a definição de comportamento superdotado¹⁵.

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014a, p. 246).

A princípio, o autor apresenta graficamente apenas a intersecção entre os anéis. Entretanto, novas dimensões para a concepção de superdotação pelo Modelo dos Três Anéis atualizaram o modelo proposto na década de 1970, representando agora a interação entre a

¹⁴ Também citada pelo autor como superdotação de testagem (em inglês, *test-taking giftedness*) ou aprendizagem da lição (em inglês, *lesson-learning giftedness*).

¹⁵ Termo utilizado em traduções do inglês “*giftedness*”.

personalidade e o ambiente, indicado por um fundo xadrez. Tal modelo foi atualizado mediante o resultado de novas pesquisas sobre o desenvolvimento, dimensionando o Modelo proposto anteriormente para a relação existente em seis fatores e 13 subcomponentes co-cognitivos, bem como sua interação associada ao desenvolvimento das habilidades humanas. Essa preocupação se relaciona, sobretudo, ao desenvolvimento de habilidades de liderança nos alunos superdotados e sua relação com o capital social nas sociedades modernas (RENZULLI, 2016).

Ilustração 1 - Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis



Fonte: Adaptação de Renzulli (2014a).

O termo habilidade acima da média é utilizado para se referir a duas vertentes: habilidade geral e habilidade específica. As habilidades gerais são aquelas com aplicação em todos os domínios, ou domínios amplos, “[...]consistem na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato” (RENZULLI, 2014a, p. 236). As habilidades específicas se referem ao conhecimento técnico, em âmbito restrito. Algumas delas, por exemplo, estão relacionadas às habilidades gerais (RENZULLI, 2014a).

Entre as áreas gerais de desempenho estão: Matemática, filosofia, religião, artes visuais, artes performáticas, ciências sociais, ciências físicas, ciências da vida, linguagem, música e direito. São muitas as áreas específicas do desempenho, tais como: astronomia, arquitetura, estatística, marketing, jornalismo, poesia, agricultura, escultura, eletrônica etc. (RENZULLI, 2014a).

O comprometimento com a tarefa é sinônimo de “[...]perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver

um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (RENZULLI, 2014a, p. 241). Em outras palavras, ele se refere à motivação natural e inata presente no indivíduo, apresentando-se continuamente, em busca de competência e autonomia. Isso se dá, especialmente, pelo sentimento de competência e autodeterminação presente na pessoa com AHSD, no exercício de certa tarefa (RENZULLI, 2014a).

A criatividade se relaciona com o pensamento divergente, presente na originalidade, nas ações inovadoras, na utilização de procedimentos não convencionais e implementações originais. Quanto à criatividade como traço existente no comportamento superdotado, Renzulli faz uma importante consideração, sobre dificuldade de se avaliar a criatividade:

Infelizmente, poucos testes têm sido validados como critério de realidade das realizações criativas; contudo, estudos longitudinais futuros usando estes instrumentos relativamente novos mostram-se promissores para estabelecer altos níveis de validade preditiva (RENZULLI, 2014a, p. 245).

Sendo assim, tem-se a criatividade como um assunto emergente no espaço acadêmico, cuja literatura envolve a relação entre o desenvolvimento e a imaginação, presente especialmente em crianças. Por este motivo, alguns estudiosos da área levantaram reflexões sobre o desenvolvimento da criatividade nos indivíduos, quando ocorre e as influências genéticas e do ambiente (STOLTZ, 2016).

Além disso, segundo Nakano (2014) o debate científico sobre a criatividade envolve também a correlação (ou não) com a inteligência, a estabilidade e possibilidade de generalização, considerando diferentes populações. Para ela, quando se avalia um constructo tão complexo como a criatividade, os resultados dependerão “[...]do instrumento utilizado, da teoria que os embasa, das diferenças metodológicas e da amostra estudada” (NAKANO, 2014, p. 113). Por este motivo, variações nos resultados são comuns e realçam a importância do aprofundamento dessas pesquisas, pois abrange um dos componentes presentes para o entendimento das AHSD.

Esclarecido sobre o que vem a ser AHSD, cabe compreender como tal condição se apresenta em crianças. Considerando a infância como o período crucial no desenvolvimento humano, o aparecimento de comportamentos precoces e alto potencial intelectual podem confundir pais e profissionais. Por isso, o item seguinte discute sobre as AHSD em crianças e assuntos correlatos, com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa.

3.2 A CRIANÇA COM AHSD

No universo que compõe a capacidade intelectual superior existem muitos assuntos polêmicos. Conforme explicitado anteriormente, as ramificações teóricas e estudos sobre AHSD estão relacionadas aos avanços das pesquisas com relação à inteligência. A partir de então, diferentes termos foram adotados para se referir aos indivíduos com capacidade acima da média. Tamanha variação promove riqueza nas reflexões teóricas, relativas à literatura acadêmica deste campo de estudos, mas também contribui para confundir aqueles que vivenciam a situação sem deter o conhecimento acadêmico e prático necessário para a sua compreensão.

Destaca-se que, o desenvolvimento das AHSD em crianças envolve muitas discussões. Assim, uma importante questão necessita ser elucidada: a presente pesquisa utiliza o termo AHSD ao se referir a esta condição em crianças, especialmente aquelas em idade pré-escolar e essa escolha se deu em concordância ao entendimento de Winner (1996), principal referência nos estudos sobre AHSD em crianças. Entretanto, são compreendidos os fatores envolvendo a identificação das AHSD, cuja confirmação ocorre com o avanço da idade do indivíduo e seu desenvolvimento.

A partir deste cenário, cabe clarificar o significado de AHSD em crianças segundo Winner, conforme a Ilustração 2.

Ao utilizar o termo *sobredotado*¹⁶, me refiro às **crianças que apresentam três características atípicas**: 1 - Precocidade: as crianças sobredotadas são precoces. Dão os primeiros passos na maestria de alguns domínios, numa idade inferior à média das outras crianças. Progridem, também, mais rapidamente em determinados domínios que as crianças normais, visto que essa aprendizagem lhes é mais fácil[...] 2 - Uma insistência em se desvencilharem sozinhas: [...]caminham ao seu próprio ritmo: necessitam de ajuda ou apoios mínimos por parte dos adultos, para se tornarem competentes no seu domínio[...] 3 – Uma enorme sede de conhecimentos: As crianças sobredotadas são intrinsecamente motivadas a compreenderem o domínio, no qual mostram precocidade. Manifestam um interesse intenso e obsessivo, uma aguçada capacidade de concentração, e aquilo que chamo um desejo violento de dominar.

Dito isso, consideram-se algumas características pontuais em crianças com AHSD. O Quadro 1 indica as principais características apresentadas em crianças pré-escolares com AHSD.

Quadro 1 - Perfil da criança com AHSD acadêmica no ambiente escolar

	Característica	Descrição
Sinais precoces	Atenção e memória de reconhecimento	Vivacidade e longos períodos de atenção. Reconhece prematuramente quem cuida delas.
	Preferência por novidades	Se aborrecem com repetição.
	Desenvolvimento físico precoce	Sentam-se, engatinham e andam antes do que é normal.
	Linguagem oral	Começam a falar cedo, passando rapidamente de palavras isoladas para frases complexas.
	Reações exageradas	Reagem de forma intensa e anormal ao barulho, à dor e à frustração.
	Aprendizagem com um mínimo de instruções	Aprendem rapidamente e pensam de modo diferente das outras crianças.
	Curiosidade	Intelectualmente curiosas e fazem perguntas complexas.

¹⁶ A obra consultada é uma publicação de Portugal. Por isso, a tradução original (*Gifted Children*, traduzido em português brasileiro Criança Superdotada), é utilizada aqui como *Criança Sobredotada*.

Estilos de aprendizagem	Persistência e concentração	Persistência e concentração quando se interessam por algo. Interesse por áreas e tópicos diversos.
	Energia	Altos níveis de energia que lhes permitem concentrar-se quando desafiadas ou conduzi-las à hiperatividade, quando insuficientemente estimuladas. Dormem menos do que a maior parte das outras crianças da mesma idade.
	Consciência metacognitiva	Possuem consciência das estratégias de resolução de problemas e sabem usá-las em outros momentos, que podem parecer não ter relação.
	Interesses obsessivos	Desenvolvem interesses quase obsessivos em áreas específicas e tornam-se competentes nestes domínios.
Aptidões relacionadas à escola	Leitura	Começam a ler antes do esperado e aprendem com o mínimo de instruções.
	Números	Fascinados por números e relações numéricas.
	Memória	Memórias prodigiosas para conhecimentos verbais e matemáticos.
	Raciocínio lógico e abstrato	Exímias no raciocínio lógico e abstrato.
	Dificuldade na redação manual	Gostam de escrever, mas podem apresentar dificuldades de fazê-lo, pois pensam mais rapidamente do que conseguem escrever.
Aspectos sociais	Brincadeira solitária	Brincam, muitas vezes sozinhas, porque gostam e/ou porque não tem com quem compartilhar dos mesmos interesses. Independência e autonomia.
	Preferência pela companhia de crianças mais velhas	Por proximidade do nível da idade mental.

	Compreensão de situações	Perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista. Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas.
Aspectos afetivos	Preocupações filosóficas e morais	Ficam dominadas por preocupações filosóficas, morais e políticas e tomam atitudes morais pouco comuns.
	Sentido de humor	Ótimo senso de comum e com aspectos relacionados à crianças mais velhas.
	Experiências de temor	Sentimentos, imagens e recordações intensas.
Aspectos gerais	Liderança	Habilidade de motivar, inspirar e comandar um grupo.
	Criatividade e imaginação	Pensamento divergente e soluções inovadoras .

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em Fleith (2006, p. 15) e Winner (1996, p. 39–43).

Ao se tratar de crianças, os comportamentos precoces costumam ser os primeiros indícios observados por aqueles que convivem com elas e sendo assim, é muito comum a confusão entre precocidade intelectual e AHSD. Compreende-se a precocidade intelectual como sendo um “[...]fenômeno evolutivo, um desenvolvimento intelectual inicial maior em comparação com outras pessoas da mesma idade cronológica” (MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2014, p. 265), presente no desenvolvimento motor, da linguagem e/ou cognitivo. Porém, sozinha não é suficiente para caracterizar AHSD na criança. Para isso, deve-se considerar também a diferença acentuada, existente em comparação com crianças com desenvolvimento típico, como a “[...]rapidez, facilidade de aprender, combinar e utilizar os conhecimentos, com uma estrutura de sistemas de processamento de informações e de seus conteúdos” (MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2014, p. 266).

Robison (1987) já atentava para a importância de estudos contendo os aspectos inerentes à superdotação em crianças, entre eles, o desenvolvimento precoce. Segundo ela, a ausência de investigações sistemáticas sobre a precocidade em crianças deixa lacunas, dificultando o entendimento sobre o desenvolvimento destes indivíduos em algumas questões, por exemplo: Como descrever e identificar essas crianças? Como saber se a precocidade indica um avanço posterior no desenvolvimento? A precocidade pode ser criada em ambientes estimulantes?

Para Robison (1987, p. 161, tradução própria) “[...]nossa preocupação maior está nas questões educacionais para crianças superdotadas mais velhas e ignoramos essa fascinante fase anterior, quando as diferenças individuais emergem. Está na hora de atender esse período”¹⁷. Isso porque, de acordo com a autora, até a década de 1960 os estudos sobre a inteligência estavam direcionados aos jovens, ocasionando a ausência de informações empíricas sobre bebês e crianças em idade pré-escolar com comportamento precoce.

Então, nas últimas décadas, Jean-Charles Terrassier psicólogo clínico especialista em alto potencial intelectual, dedicou sua vida profissional e acadêmica no trabalho e estudos sobre a precocidade intelectual de crianças, compromisso assumido com todas elas, independentemente se sua origem social e familiar, até seu falecimento em janeiro de 2022.

Suas concepções sobre a precocidade (TERRASSIER, 2005, 2009, 2011) dialogam com o estudo de Winner (WINNER, 1996), pois compreende este fenômeno como um ritmo acelerado de desenvolvimento, com aparecimento estimado em cerca de 2-5% da população infantil.

Seus estudos sobre a psicologia da criança precoce surgiram alguns conceitos que permitem uma maior compreensão. Entre eles está o conceito da dessincronia interna e social (TERRASSIER, 2005, 2009). Para o autor, a dessincronia interna descreve o desenvolvimento heterogêneo específico e normal de crianças intelectualmente precoces, pois, trata-se de discrepância existente entre duas relações: a relação inteligência-psicomotricidade e a relação inteligência-afetividade.

Segundo Terrassier (2005, s/p, tradução própria), “[...]a referência contínua à criança "normal", ao desenvolvimento "normal", é muito prejudicial ao desenvolvimento de crianças que se afastam dessa norma”. “[...]tenderá a desistir de expressar seu verdadeiro potencial, limitando-se a responder a uma demanda que a subestime¹⁸”. Por isso, há importância na conscientização de pessoas participativas na vida destas crianças, tanto na família quanto na escola, para a manutenção de uma atitude positiva em relação a elas.

Terrassier chama a atenção para o fato de essas crianças serem negligenciadas, por isso a necessidade primeira de identificá-las para reconhecê-las, além de permitir que elas expressem plenamente sua personalidade e suas potencialidades (TERRASSIER, 2005, 2009,

¹⁷ *Perhaps it is because of our overwhelming concern with education issue for older gifted children that we have ignored that fascinating earlier era when individual differences emerge. It is time to address that.*

¹⁸ *La référence continue à l'enfant "normal", au développement "normal", est très préjudiciable au développement et à l'épanouissement des enfants qui s'éloignent de cette norme. L'enfant va tendre à renoncer à exprimer son véritable potentiel et se limiter à répondre à une demande qui le sousstime.*

2011). Para isso, é aconselhável evitar confundir as crianças precoces como aquelas consideradas bons alunos e adaptados às exigências escolares e ritmo do ensino.

4 REVISÃO DE LITERATURA

A seção 4 apresenta a perspectiva teórica desta pesquisa, por meio de revisão de literatura e construção do marco teórico. Aqui, estão descritos os procedimentos adotados na obtenção da literatura relevante aos propósitos desta pesquisa. Para tal, foram realizadas buscas em bancos de dados nacionais e internacionais sobre as publicações que versam sobre o tema AHSD e família, especificamente em famílias de crianças pré-escolares.

4.1 PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE AHSD E FAMÍLIA

O levantamento das produções nos bancos de dados ocorreu em junho de 2021. Para a seleção do material publicado, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão:

- a) Aqueles que não se enquadram no escopo da busca (por meio da leitura do título e resumo de cada trabalho);
- b) Trabalhos repetidos;
- c) Publicações sem permissão de acesso gratuito; e
- d) Trabalhos de teses ou dissertações cujas publicações são anteriores à Plataforma Sucupira e não houve acesso pelo acervo da biblioteca depositária da Universidade.

Para tal, os bancos de dados utilizados foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal de Periódicos CAPES/MEC; *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Não ocorreu recorte temporal, ou seja, todas as publicações encontradas, independentemente do ano de publicação, foram verificadas. Na busca por publicações nacionais, as palavras-chave utilizadas foram: “altas habilidades”; superdotação; “dotação e talento”; família; pais. Foi utilizando o operador booleano *AND*, respeitando a seguinte combinação:

- 1) “altas habilidades” *AND* família; superdotação *AND* família; “dotação e talento” *AND* família.
- 2) “altas habilidades” *AND* pais; superdotação *AND* pais; “dotação e talento” *AND* pais.

O levantamento das produções internacionais foi realizado no Portal de Periódicos Capes, com a seguinte combinação de palavras-chave: “*Altas capacidades*” *AND* *Familia*; *Superdotacion* *AND* *Familia*; *Gifted* *AND* *Family*. O resultado foi refinado para publicações indexadas em periódicos que correspondem à área da Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Psicologia e Sociologia, conforme a seguir: *OneFile (Gale)*; *Scopus (Elsevier)*; *ERIC (U.S. Dept. of Education)*; *Sage Journals (Sage Publications)*; *Taylor & Francis Online*

– *Journals; Social Sciences Citation Index (Web Of Science); Applied Social Sciences Index & Abstracts; Sociological Abstracts; Wiley Online Library; Science Citation Index Expanded (Web of Science); ScienceDirect (Elsevier); Scielo (Peru, Colombia e Costa Rica); JSTOR Archival Journals; Directory of Open Access Journals (DOAJ); PsycARTICLES (American Psychological Association).*

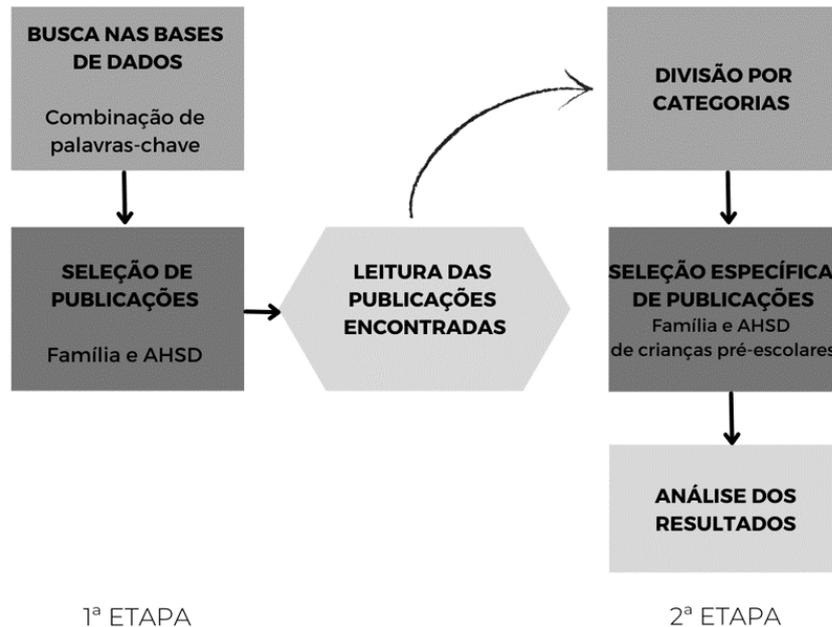
A organização dos dados encontrados foi realizada por meio das seguintes etapas:

1ª etapa: Triagem: Busca nas bases de dados com cada combinação de palavras-chave e seleção pela leitura do título e resumo.

2ª etapa: Refinamento: Leitura integral do material coletado. Nesta etapa, as publicações foram divididas por categorias, de acordo com a especificidade do tema abordado. Posteriormente, foram indicadas as publicações que versassem sobre o tema proposto por este estudo, família e AHSD em crianças pré-escolares.

A Ilustração 3 permite melhor compreensão do encadeamento das etapas utilizadas nesta investigação.

Ilustração 3 - Etapas da revisão de literatura



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

1ª Etapa

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes resultou em 255 publicações. Dessas, foram selecionados oito (8) trabalhos por meio da leitura do título e resumo. Estes

trabalhos foram publicados entre 2009 e 2018, dos quais seis (6) são dissertações e dois (2) são teses. O resultado consta no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Publicações do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Autor(a)	Ano	Título	Tipo de publicação	Instituição
OLIVEIRA, Marilu Palma	2009	Expectativas da família em relação à escolarização de seu filho com altas habilidades	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki	2010	Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
LEONESSA, Viviane Tramontina	2014	A atuação do profissional da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina
OLIVEIRA, Elaine Batista Borges	2014	Identificação de crianças precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
RECH, Andrea Jaqueline Devalle	2016	Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki	2017	As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo	Tese	Universidade Federal do Paraná
SILVA, Sheila Perla Maria de Andrade	2018	Um estudo sobre o perfil de famílias com superdotados no Brasil	Dissertação	Universidade de Brasília
CHAGAS, Alex Fabiani de Menezes	2018	Organização da Associação de Pais e Professores de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (ASPAHS) da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí/RJ	Dissertação	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na BDTD, as combinações de palavras-chave resultaram em 12 publicações, das quais apenas uma (1) foi selecionada conforme os critérios adotados pela investigação. Trata-se de uma dissertação, de 2018, indicada a seguir no Quadro 3:

Quadro 3 - Publicações do Banco Digital de Teses e Dissertações

Autores (as)	Ano	Título	Tipo de publicação	Instituição
CUNHA, Victor Alexandre Barreto	2018	Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No Portal *Scielo*, as combinações de palavras-chave resultaram em 27 artigos. Desses, foram selecionados, após a leitura do título e resumo, sete (7). A indicação dos artigos encontrados estão a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4 - Publicações da base de dados Scielo

Autores (as)	Ano	Título	Tipo de publicação	Local de publicação
PRETTO, Janaina Pereira	2010	A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica	Artigo	Revista CEFAC
FLEITH, Denise de Souza	2016	Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo	Artigo	Psicologia: Teoria e Prática
LOPES, Betânia Jacob Strange; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara	2016	Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial
CUNHA, Victor Alexandre Barreto; RONDINI, Carina Alexandra	2020	Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: relato materno	Artigo	Psicologia Escolar e Educacional
MENDONÇA, Lurian Dionízio;	2020	Alunos com altas habilidades/superdotação: com se	Artigo	Educar em Revista

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho		veem e como são vistos por seus pais e professores		
OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim	2020	Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial
STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; CRUZ, Gilmar de Carvalho	2020	Análise do percurso escolar de um estudante com altas habilidades em um contexto familiar multilíngue: um estudo de caso	Artigo	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No Portal de Periódicos CAPES, foram realizadas duas buscas: uma utilizando as palavras-chave em português, e outra com as palavras-chave em espanhol e inglês. Com a combinação de palavras-chave em português, a busca resultou em sete (7) publicações (seis artigos e uma resenha de livro), do período entre 2007 e 2021. Após a leitura do título e resumo todas foram selecionadas. O resultado consta no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Publicações Nacionais do Portal de Periódicos CAPES

Autores (as)	Ano	Título	Tipo de publicação	Local de publicação
FREITAS, Soraia Napoleão	2007	Orientações a pais e professores de alunos com altas habilidades	Resenha	Revista Brasileira de Educação Especial
SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza	2008	A influência da família no desenvolvimento da superdotação	Artigo	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza	2009	Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial
FERREIRA; Jane Farias Chagas; FLEITH, Denise de Souza	2012	Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos	Artigo	Estudos de Psicologia
LEONESSA, Viviane Tramontina; MARQUEZINE, Maria Cristina	2016	O perfil dos profissionais da Unidade de Apoio à Família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação	Artigo	Revista Educação Especial
OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin Mayra	2021	A família, como vai? Percepções de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado	Artigo	Revista Educação Especial
RECH, Andreia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão	2021	A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação	Artigo	Revista Educação Especial

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com as combinações de palavras-chave em espanhol e inglês, as buscas indicaram 171 publicações. Destas, 13 artigos foram selecionados após a leitura de título e resumo. As publicações datam do ano 2000 a 2017. O resultado consta no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Publicações Internacionais do Portal de Periódicos CAPES

Autores (as)	Ano	Título	Tipo de publicação	Local de publicação
MAY, Kathleen M.	2000	<i>Gifted Children and Their Families</i>	Artigo	<i>The Family journal: Counseling and Therapy for couples and families</i>
FORNIA, Gwen L.; FRAME, Marsha Wiggins	2001	<i>The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling</i>	Artigo	<i>The Family journal: Counseling and Therapy for couples and families</i>

CHAN, David W.	2005	<i>Family Environment and Talent Development of Chinese Gifted Students in Hong Kong</i>	Artigo	<i>Gifted Child Quartely</i>
COURTINAT-CAMPS; VILLATTE, Aude	2011	<i>Gifted adolescents: Plural family configurations¹⁹</i>	Artigo	<i>Psychologie Française</i>
DAĞLIOĞLU, Elif H.; SUVEREN, Senem	2013	<i>The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance</i>	Artigo	<i>Educational Sciences: Theory & Practice</i>
OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; LEE, Seon-Young; THOMSON, Dana	2014	<i>Family Environment and Social Development in Gifted Students</i>	Artigo	<i>Gifted Child Quartely</i>
SIMONS, Doris Castellanos et al.	2015	<i>Apoyo familiar en escolares de alta capacidade intelectual de diferentes contextos socioeducativos</i>	Artigo	<i>Revista de Psicología</i>
YILDIZ, Sumeyye; ALTAY, Naime; TORUNER, Ebru	2017	<i>Health, Care and Family Problems in Gifted Children: A literature Review</i>	Artigo	<i>Journal for the Education of Gifted Young Scientists</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao final da primeira etapa, foram encontrados 472 publicações entre teses, dissertações e artigos nacionais e internacionais. Após o refinamento conforme o tema, foram selecionadas 31 publicações sobre AHSD e família.

2ª Etapa

Nesta etapa, com a leitura do material selecionado, as publicações foram separadas em categorias por semelhança. As categorias foram escolhidas conforme a demanda de assuntos apresentados nas publicações. Desta forma, foram consideradas as seguintes categorias:

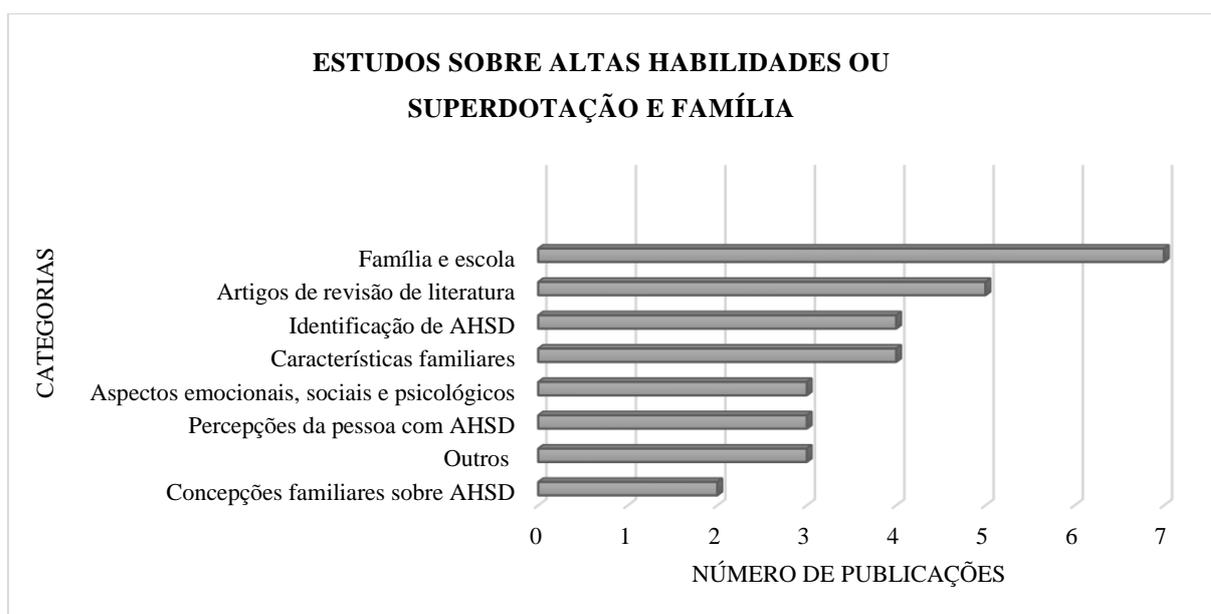
A) Família e escola (publicações envolvendo as expectativas dos pais em relação à escolarização de seus filhos; atendimento educacional especializado; instituições e profissionais atuantes no atendimento das AHSD; apoio familiar na escolarização de seus filhos com AHSD);

¹⁹ Artigo publicado em francês. Título: *Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel: des configurations familiales plurielles* (COURTINAT-CAMPS; VILLATTE, 2011).

- B) Artigos de revisão de literatura;
- C) Identificação de AHSD (publicações sobre a participação de pais no processo de identificação de AHSD e/ou no reconhecimento de características referentes às AHSD);
- D) Características familiares (publicações enfatizando características socioeconômicas; composição; dinâmica familiar do indivíduo com AHSD);
- E) Estudos de aspectos emocionais, sociais e psicológicos;
- F) Percepções da pessoa com AHSD em relação à família e à escola;
- H) Concepções familiares sobre AHSD (publicações sobre os sentimentos, reações e expectativas dos pais quanto às AHSD nos filhos); e
- G) Outros (publicações as quais não se enquadram nas categorias elencadas).

O Gráfico 1 indica o número de publicações, distribuídas de acordo com as categorias elencadas:

Gráfico 1 - Distribuição de publicações em categorias por semelhança



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A maior parte da literatura encontrada refere-se à relação família/escola (categoria A) (n=7). Os estudos encontrados buscam compreender a articulação existente (ou não) entre os dois eixos fundamentais na vida do indivíduo com AHSD, a escola e a família (RECH, 2016; RECH; FREITAS, 2021); como as mães veem a escola em relação ao atendimento de seus filhos (OLIVEIRA, 2009); qual o perfil e como é a atuação dos profissionais que atendem aos pais de alunos com AHSD nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

(NAAH/S) (LEONESSA, 2014; LEONESSA; MARQUEZINE, 2016); sobre o apoio familiar na aprendizagem da pessoa com AHSD (SIMONS et al., 2015); e sobre o percurso escolar de um estudante com AHSD, apresentado em um estudo longitudinal (STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE; CRUZ, 2020).

Cabe salientar a importância da relação entre a escola e a família na vida dos alunos. No caso da escolarização de indivíduos com AHSD, ações isoladas e a falta de parceria entre estas instituições podem comprometer o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, o diálogo entre as partes é imprescindível. À escola, cabe a atuação no reconhecimento das AHSD e na proposição de meios favorecedores à aprendizagem do estudante, de forma a potencializar as suas habilidades. E à família, prover suporte para a concretização do trabalho pedagógico desenvolvido. Talvez por isso, a maior parte dos estudos versa sobre aspectos dessa relação. Entretanto, de acordo com a amostra pesquisada nas publicações dispostas na categoria A, foi possível observar que o indivíduo pertencente às famílias participantes dos estudos estava matriculado no Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais), ou seja, não indicam os aspectos existentes na relação família/escola quando as crianças estão na etapa da Educação Infantil.

A análise da categoria B (n=5) envolveu publicações de revisão de literatura, entre 2000 e 2017, buscando sintetizar e analisar as produções bibliográficas sobre a família e o indivíduo com AHSD (FORNIA; FRAME, 2001; MAY, 2000; PRETTO, 2010; SILVA; FLEITH, 2008; YILDIZ; ALTAY; TORUNER, 2017). Foi possível verificar, pelo baixo número de produções indicadas nesta categoria, bem como pelo espaço existente entre a última publicação e os dias atuais, cujo tema família e AHSD tem sido pouco investigado nas pesquisas nacionais e internacionais.

O reconhecimento de características de AHSD nos filhos, assim como a participação da família na identificação desta condição, compõem os estudos da categoria C (n=4) (CUNHA, 2018; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; LOPES; GIL, 2016; OLIVEIRA, 2014). No processo de identificação de AHSD, os pais atuam reconhecendo em seus filhos condições e características de seu desenvolvimento diferentes de as encontradas por seus pares etários (WINNER, 1996). Eles são fundamentais, assim como a escola, especialmente nas primeiras fases da investigação de AHSD na criança. Os resultados dos estudos indicaram que pais/mães conseguem perceber características específicas de AHSD em seus filhos.

Dentre as publicações sobre a identificação de AHSD ou o reconhecimento de suas características por parte dos pais, três (3) possuem em sua amostra pais/mães de crianças em idade pré-escolar (CUNHA, 2018; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; OLIVEIRA, 2014). Entretanto, importa destacar que estas investigações não adotaram como critério a utilização de

uma amostra composta apenas por pais de crianças até os cinco anos de idade. Sendo assim, há necessidade de mais estudos sobre AHSD em crianças pequenas.

O estudo de Oliveira (2014) difere dos demais pois, além de trabalhar a identificação de precocidade, busca compreender as expectativas da família e possíveis mudanças na dinâmica familiar. Participaram da pesquisa 19 pais ou responsáveis²⁰, com filhos e/ou neta com idades entre 5 e 10 anos. Das 10 crianças participantes, duas (2) tinham 5 anos de idade, correspondendo a 20% da amostra. Os resultados indicaram que na identificação de precocidade, a percepção dos participantes divergiu quanto ao desenvolvimento social da criança, quando comparado o olhar na fase inicial de desenvolvimento e na fase escolar. Observa-se que a percepção dos pais altera à medida em que avança a idade da criança. Por isso, talvez seja necessário limitar a amostra pesquisada, quanto se tratar de crianças, envolvendo situações de maior aproximação das fases de desenvolvimento no qual elas se encontram.

Foi constatado na dinâmica familiar alterações, tendo em vista que as famílias precisam se adaptar às demandas que surgem por parte das crianças. Quanto às expectativas, os pais/responsáveis indicaram:

[...]deseja que as crianças se destaquem, conquistem espaço, sejam solidárias, felizes, saibam administrar seu potencial, contribuam para o bem do país, além de depositarem esperança na instituição educacional para auxiliar no desenvolvimento potencial das crianças (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Por isso, de acordo com Oliveira (2014, pp. 94–95) “[...]é necessário que pesquisas que envolvam crianças, quando têm como participante a família, que tanto pai como mãe e/ou substitutos destes, tenham voz”.

O perfil das famílias de pessoas com AHSD é indicado na categoria D (n=4). Nesta categoria, as publicações traçam o perfil das famílias brasileiras (SILVA, 2018); descrevem a relação entre famílias em situação socioeconômica desfavorecidas e o desenvolvimento das AHSD (CHAGAS; FLEITH, 2009); e indicam as características e a dinâmica familiar (COURTINAT-CAMPS; VILLATTE, 2011; FERREIRA; FLEITH, 2012). Foi possível observar nas investigações citadas, contribuição quanto ao delineamento dos aspectos

²⁰ O casal responsável pela criança, por se tratar de uma responsabilidade compartilhada. Em um caso foi considerado apenas a participação da mãe, pois o pai não fazia parte do convívio familiar (OLIVEIRA, 2014).

correspondentes às famílias de indivíduos com AHSD. Entretanto, nota-se ausência de questões sobre AHSD na infância.

Publicações envolvendo aspectos emocionais, sociais e psicológicos que abrangem as AHSD, foram elencados na categoria E (n=3). Sakaguti (2017), investigou as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e a relação com o desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo das pessoas com AHSD. Os outros dois estudos (OLIVEIRA, 2010; OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014) abordam o desenvolvimento de competência social e habilidades sociais da pessoa com AHSD. Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), descreveram e compararam o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com AHSD. O estudo contou com a participação dos estudantes, seus pais e professores para a investigação do repertório social. Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014), examinaram a relação entre o ambiente familiar e a competência social da pessoa com AHSD.

As publicações que trazem as percepções da pessoa com AHSD em relação à sua condição e sua relação com a família, são indicadas na categoria F (n=3). Eles indicam os comportamentos, a interação social, a autopercepção dos estudantes com AHSD e como são vistos por seus pais (CHAN, 2005; CUNHA; RONDINI, 2020; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

As publicações não enquadradas nas categorias anteriormente citadas, foram elencadas na categoria G (n=3). Entre essas publicações estão uma resenha de livro (FREITAS, 2007), um artigo que compara dois grupos de alunos com e sem AHSD (FLEITH, 2016), e uma dissertação sobre o processo de implementação de uma instituição para alunos com AHSD, que contou com a participação de alunos, pais e professores (CHAGAS, 2018). Em todas elas a família é citada, mas não refletem, especificamente, sobre as relações familiares envolvendo as AHSD.

As investigações sobre a concepção de pais ou familiares sobre as AHSD constam elencadas na categoria H (n=2). São estudos cujas questões sobre o pensamento de pais de alunos com AHSD quanto a condição de seus filhos, e os assuntos correlatos à ela (OGEDA; PEDRO, 2021; SAKAGUTI; 2010). Observa-se que as concepções, o entendimento e os enfrentamentos de pais diante de uma condição atípica como as AHSD são pouco investigados, ainda mais quando essa condição é percebida nos primeiros anos de vida da criança. A amostra desses estudos não indicou a participação de pais e familiares de crianças em idade pré-escolar. A invisibilidade desse grupo impede a disseminação de conhecimento para o desenvolvimento de ações e melhorias no atendimento das AHSD. Sabe-se que, no caso de AHSD, o

reconhecimento das características e o trabalho antecipado, aumentam as chances de desenvolvimento cognitivo e social da criança. Por isso, ouvir o que pensam os pais os quais vivenciam essa situação se torna tão pertinente para área de estudos sobre AHSD.

Dessa forma, por meio da análise das 31 publicações encontradas, foi possível notar um número escasso de estudos indicando pais de crianças em idade pré-escolar como participantes (16%) (CUNHA, 2018; CUNHA; RONDINI, 2020; DAĞLIOĞLU; SUVEREN, 2013; OLIVEIRA, 2014; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE; CRUZ, 2020), e destes nenhum tratou especificamente a situação vivida na faixa etária até os cinco anos.

Sendo assim, a questão norteadora desta pesquisa é: o que pensam os pais sobre as AHSD indicadas em seus filhos (as)? A relevância social deste estudo está no fato de a família ou responsáveis por crianças com AHSD serem importantes na participação da educação e desenvolvimento socioemocional das crianças. Dessa forma, é válido conhecer os aspectos acerca de filhos identificados com alto potencial, contribuindo para os avanços das pesquisas nessa temática, bem como nortear a elaboração e a implementação do trabalho que envolvam crianças pré-escolares indicadas com AHSD e sua família, nas escolas e nos centros e associações de atendimento a esse público.

5 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a representação parental sobre as AHSD apresentadas em seus filhos (as).

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Verificar e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes às AHSD e;
- b. Apontar como a representação parental sobre as AHSD podem interferir na vida de suas crianças.

6 CAMINHO METODOLÓGICO

São descritos nesta seção os caminhos metodológicos adotados na investigação, que compreendem:

- 1) A abordagem escolhida para responder a questão da pesquisa, a partir dos objetivos traçados;
- 2) O delineamento da coleta de dados, sob os quais configuram-se: os aspectos éticos seguidos; a caracterização dos participantes da pesquisa e os critérios para a inclusão no estudo e; a entrevista como instrumento de pesquisa utilizado;
- 3) O método de análise de dados empregado.

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

Esta pesquisa adotou como metodologia o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujo propósito é resgatar, em pesquisas empíricas, as representações de um determinado grupo, por meio de depoimentos (LEFÈVRE, 2017). O DSC foi desenvolvido com o intuito proporcionar maior consistência às pesquisas de opinião, aliando análises qualitativas e quantitativas. Lefèvre e Lefèvre (2010) observaram, em anos de experiência atuando em pesquisas, que as investigações pautadas em abordagens qualitativas, cuja proposta era aprofundar a compreensão dos elementos obtidos por meio de depoimentos, não produziam dados generalizáveis. Da mesma forma, as investigações de abordagem quantitativa traziam generalizações sem o aprofundamento dos elementos constituintes no discurso.

Para os autores, pesquisas sobre a opinião de um determinado grupo devem apontar uma dimensão quali-quantitativa, pois descrevem o pensamento dos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo e aferem o grau de compartilhamento e distribuição deste pensamento. Dessa forma, o DSC indica uma proposta de pensar dialético, admitindo duas dimensões diferentes de análise de dados se fundindo e originando uma terceira (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010). O produto resultante da investigação se dá com o agrupamento das opiniões e expressões semelhantes, de modo a formar com tais conteúdos, um depoimento síntese, “[...]redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 503).

Sendo assim, compreende-se que as pesquisas com a metodologia do DSC podem ser classificadas como descritiva, pois trabalham com a descrição da realidade de um determinado grupo (GIL, 2008). De acordo com Lefèvre (2017, p. 21), “[...]o DSC não foi concebido para pesquisas qualitativas consideradas “exploratórias”, pois “[...]são entendidas como um momento inicial de conhecimento de uma dada realidade”. As etapas que compõem o

tratamento dos dados, transformam os depoimentos individuais em um discurso coletivo, e constam detalhadas no subitem 6.6.

6.2 ATORES SOCIAIS: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são aqueles relacionados diretamente com o problema pesquisado, pois estes serão capazes de emitir “[...]julgamentos, opiniões, posicionamentos e tecer os argumentos correspondentes” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 39), que responderão às questões levantadas, afirmam os autores.

Para a seleção dos participantes foram adotados os seguintes critérios:

- a) ser pai, mãe ou responsável, assumindo a função parental na vida da criança;
- b) o filho ou filha do(a) participante deve estar na faixa etária pré-escolar, até os 5 anos e 11 meses;
- c) a criança, na oportunidade, deve ter passado por uma avaliação formal a qual indicou AHSD²¹, comprovado por um parecer profissional;
- d) ter acesso a computador, *tablet* ou *smartphone* com *internet* para a realização da entrevista e;
- e) aceitar participar voluntariamente do estudo. A não adequação dentro dos critérios citados exclui a participação do sujeito na pesquisa.

Primeiramente, a pesquisadora buscou esses participantes por meio de indicação de profissionais multidisciplinares atuantes na identificação e atendimento às AHSD, colegas pesquisadores da área e núcleos de atendimento à pessoa com AHSD.

A pesquisadora recebeu a indicação e o contato de nove (9) possíveis participantes. Dessas indicações, sete (7) confirmaram o interesse em participar da pesquisa e se enquadravam nos critérios de seleção. O detalhamento do contato entre a pesquisadora e os participantes consta descrito no item 6.4, sobre os aspectos éticos para pesquisas com seres humanos.

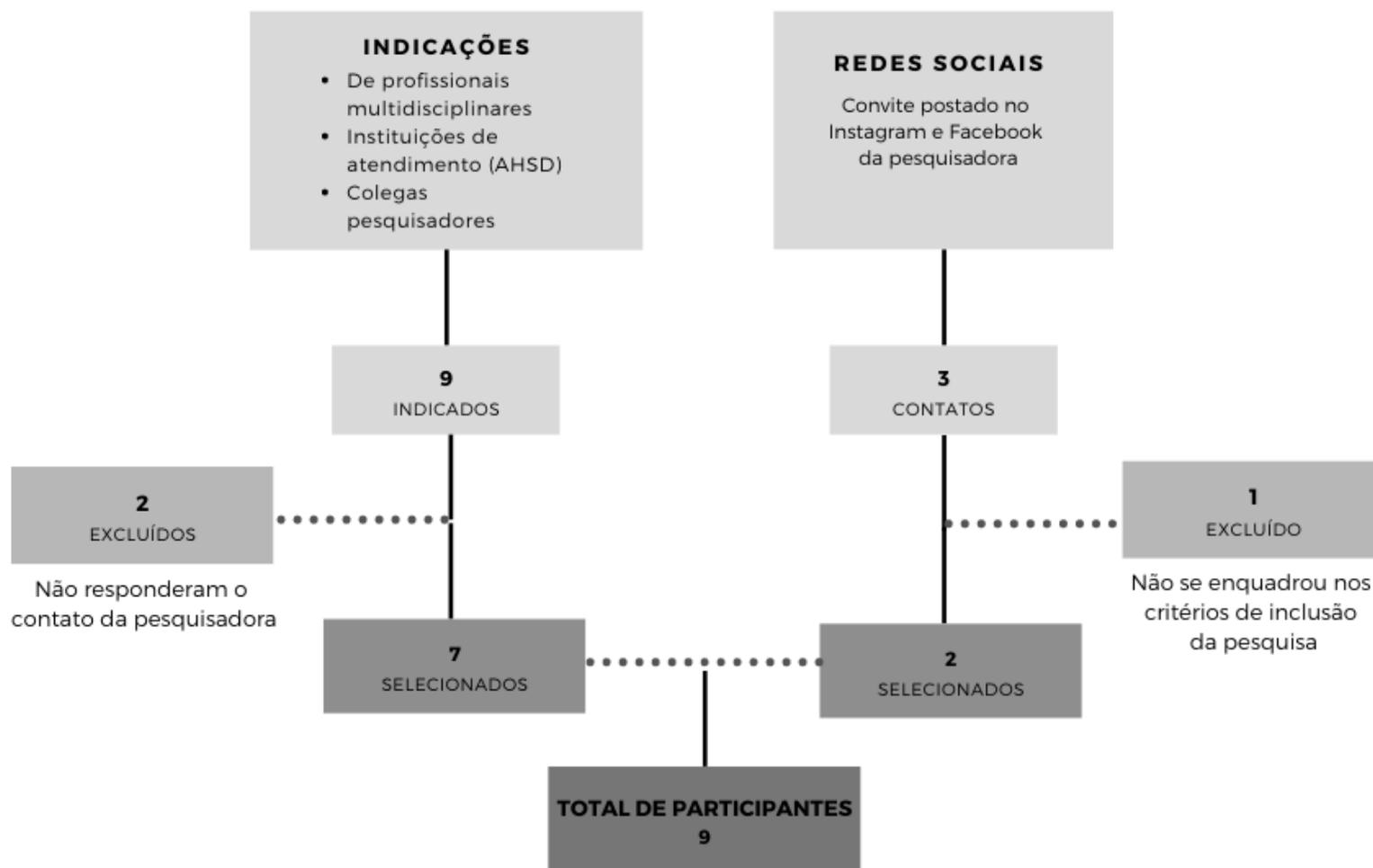
Em seguida, buscou-se participantes por meio de redes sociais. Foi postado nas redes sociais da pesquisadora um convite, com breve detalhamento dos objetivos da pesquisa e os

²¹ De acordo com a Nota Técnica nº 14, de 2014, para o atendimento a esse público, especificamente, não é necessária a apresentação de laudo médico, visto que se trata de uma questão pedagógica e não clínica. No entanto, a “identificação de alunos com superdotação, na escola, deve assim, se basear no programa a ser implementado para o atendimento de suas necessidades, a utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções e outros), no conhecimento das características específicas desse aluno e das diferentes fases de desenvolvimento pelas quais as pessoas passam em cada faixa etária” (BRASIL, 2006, p. 20).

critérios para participação. A pesquisadora recebeu três (3) contatos e desses dois (2) foram selecionados. Um foi excluído, pois a pessoa não se enquadrava nos critérios da pesquisa.

Ao todo foram selecionados nove (9) participantes. O movimento do processo de busca e seleção dos participantes consta na ilustração 4 a seguir:

Ilustração 4 - Recrutamento e seleção dos participantes



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Segundo Lefèvre (2017), em pesquisas empíricas de opinião, a amostra deve estar relacionada não só com o tamanho, mas com a qualidade na escolha criteriosa dos atores sociais. No caso deste estudo, cabe considerar dois fatores: o primeiro foi a dificuldade para encontrar pais, cujos filhos ou filhas com menos de 5 anos já passaram por avaliação profissional com indicação de AHSD e o segundo fator que limitou a pesquisa foi encontrar participantes para compor um tecido social de elementos diversificados (pais, mães, padrasto, madrasta, pais adotivos etc.). Apesar de buscar pela figura parental, independente do sexo e parentesco com a criança, a amostra da pesquisa foi composta apenas por mães. As características podem ser observadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Caracterização dos (as) participantes

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES										
Dados da mãe							Dados da criança ²²			
Identificação	Idade	Escolaridade	Profissão	Estado de residência	Grau de relacionamento com a criança	Quantidade de filhos	Idade	Sexo	Início da avaliação (idade da criança)	Profissional(is) envolvidos no processo de identificação de AHSD
Participante 1	39 anos	Ensino Superior completo com especialização	Advogada	São Paulo	Mãe	3	5 anos	F	4 anos e 11 meses	Psicólogo(a)
Participante 2	39 anos	Ensino Superior completo com especialização	Designer de Interiores	São Paulo	Mãe	2	3 anos e 7 meses	M	3 anos	Neuropsicólogo(a)
Participante 3	39 anos	Ensino Superior completo com Mestrado	Dentista	Distrito Federal	Mãe	1	4 anos e 11 meses	F	3 anos e 2 meses	Neuropsicólogo(a)
Participante 4	39 anos	Ensino Superior completo com especialização	Gerente de contabilidade	São Paulo	Mãe	2	4 anos e 2 meses	F	3 anos e 2 meses	Neuropsicólogo(a)
Participante 5	34 anos	Ensino Superior completo com especialização	Técnico Judiciário	Paraná	Mãe	1	3 anos e 4 meses	M	2 anos e 11 meses	Psicopedagogo(a) e Psicólogo(a)
Participante 6	35 anos	Ensino Superior completo com especialização	Psicóloga	São Paulo	Mãe	1	5 anos e 10 meses	M	4 anos	Psicólogo(a)

²² Esses dados correspondem a criança identificada com AHSD. No caso de mães com mais de um filho identificado com AHSD, foi somente considerada a criança com idade de até 5 anos e 11 (idade pré-escolar).

Participante 7	38 anos	Ensino Superior completo com especialização	Analista Judiciário	São Paulo	Mãe	1	3 anos e 11 meses	F	3 anos e 6 meses	Pedagogo(a) e neuropsicólogo(a)
Participante 8	30 anos	Ensino Superior completo	Designer de Desenho Industrial	Minas Gerais	Mãe	1	4 anos e 5 meses	M	3 anos e 3 meses	Neuropsicólogo(a)
Participante 9	31 anos	Ensino Superior completo com Doutorado	Pedagoga e Psicóloga	Paraná	Mãe	2	5 anos e 6 meses	F	4 anos	Pedagogo(a) e psicólogo(a)

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A amostra foi composta por nove (9) mães, identificadas, consecutivamente, por Participante 1 a Participante 9, compreendendo a faixa etária de 30 a 39 anos, com idade média de 36 anos. Todas possuem Ensino Superior completo, a maioria com especialização (n=8), e destas, uma possui titulação de mestre e uma de doutora. As profissões nos quais as participantes ocupam são variadas e compatíveis com suas formações acadêmicas. Quanto ao estado de residência, cinco (5) residem em São Paulo, duas (2) no Paraná, uma (1) em Minas Gerais e (1) no Distrito Federal, ou seja, o maior número de participantes reside na região sudeste do Brasil (n=6), seguido da região sul (n=2) e centro-oeste (n=1).

A quantidade de filhos (as) que cada uma destas mães têm variam entre três (3) e um (1), com média de dois (2). A relevância dessa pergunta está na situação vivenciada pelas participantes, pois elas podem ter passado por situação semelhante em outro momento de sua vida, com outro filho ou filha. Entretanto, este fato não a exclui do estudo. Apenas foi solicitado, durante a entrevista, que as respostas fossem dadas conforme suas experiências com seu filho ou filha que, no momento, estavam na faixa etária indicada nos critérios de participação.

Quanto à formação do núcleo familiar, sete (7) eram casadas e residiam com seus respectivos companheiros e filhos. Duas (2) eram divorciadas, e destas, uma (1) residia apenas com o filho e uma (1) residia com as filhas e seus pais, avós das crianças. Cabe destacar que, apesar da procura por um grupo heterogêneo de participantes, houve apenas a manifestação de interesse por parte de mães.

As crianças (n=9), compreendem a faixa etária de 3 a 5 anos, com média de idade de quatro (4) anos, sendo cinco (5) são do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino. Essas crianças passaram por avaliação formal e todas elas possuem parecer profissional, atestando um potencial cognitivo acima da média, de acordo com a faixa etária no qual se encontram. Os profissionais que fizeram parte dessa etapa da identificação de AHSD foram, na maioria dos casos, neuropsicólogos (n=5), seguido de psicólogos (n=4), pedagogos (n=2), e psicopedagogo (n=1). Na avaliação de três (3) crianças, participaram mais de um profissional, envolvendo o olhar educacional (pedagogo) e psicológico.

Cabe destacar que as mães relataram dificuldade para encontrar um profissional capaz de atender seus filhos e filhas, devido à falta de conhecimento técnico e científico sobre AHSD. Em alguns casos, o profissional suspeitou de tal condição, mas não soube proceder às avaliações para confirmar ou refutar a suspeita.

Seis (6) crianças estavam matriculadas em escolas particulares e três (3) em escolas da rede pública e, a maioria delas (n=8) frequentavam a Educação Infantil, enquanto uma (1) estava matriculada no Ensino Fundamental, apesar da idade²³.

6.3 CAMPO SOCIAL

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 42), a escolha do local de realização da pesquisa deve considerar: “[...]a pertinência em relação ao tema e aos problemas pesquisados, os atores selecionados, bem como a acessibilidade”. Além disso, é importante analisar as possibilidades reais de execução do trabalho.

Por isso, a busca em redes sociais possibilitou uma maior variedade de sujeitos, de diferentes localizações, assim como as indicações feitas por profissionais, pelos núcleos de atendimento às AHSD e colegas pesquisadores, de diferentes regiões do Brasil. A coleta de dados ocorreu *online*, com a utilização de vídeo chamada realizada pela plataforma *Google Meet*.

6.4 ASPECTOS ÉTICOS

Para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Após cumprir as tramitações de análise ética, a pesquisa foi aprovada conforme o parecer CAEE 38153320.3.0000.5504. Destaca-se que a investigação ocorreu em um momento histórico muito específico (pandemia), nos primeiros meses do ano de 2020. Esse fato acarretou mudanças drásticas no mundo, afetando o comportamento da população. E entre as medidas necessárias para conter a disseminação do coronavírus estava o isolamento social. Sendo assim, esta pesquisa adotou o distanciamento social durante a coleta de dados. Para isso, todos os procedimentos foram realizados por meio da utilização de plataformas *online* de comunicação.

O cumprimento dos aspectos éticos de pesquisas com seres humanos pede, após a aprovação do Comitê de Ética, a anuência dos participantes selecionados. Sendo assim, cada um deles recebeu por e-mail e/ou outro canal de comunicação *online* (como o aplicativo de mensagens *WhatsApp*) um *link*, direcionando ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado pela pesquisadora no aplicativo Formulários *Google* (Apêndice A). As

²³ De acordo com a resolução N°2, de 9 de outubro de 2018, a matrícula da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental deve ocorrer quando ela tiver 6 anos completos ou à completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2018b). No caso da criança participante, e em outros casos, a matrícula antecipada pode ocorrer por meio da aceleração.

instruções quanto ao preenchimento do formulário foram transmitidas pela pesquisadora para cada participante, conforme segue: Primeiramente, o participante deveria ler o TCLE na íntegra. Após a leitura e ciente de todos os pontos descritos no documento, para aceitar participar do estudo, era necessário clicar em LI E CONCORDO PARTICIPAR DA PESQUISA. Automaticamente a página do site seria conduzida para uma nova seção, em que cada um deveria preencher obrigatoriamente seu nome e dados para contato (*e-mail* e número de telefone). No caso de negativas, o participante deveria clicar em LI E NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR. Assim, a página seria direcionada automaticamente para uma nova seção, em que a pesquisadora agradece a pessoa pela atenção oferecida.

O TCLE especificou, utilizando uma linguagem que permitiu a compreensão do leitor, as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução Nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) . Também indicou aos participantes o sigilo de seus dados pessoais, pois, a intenção da pesquisa não era expor os participantes e, sim, contribuir para o avanço de estudos científicos na área. Também, indicava que a participação era facultativa, dessa forma, eles poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento, se sentirem desconfortáveis por algum motivo.

A pesquisadora se colocou à disposição para sanar eventuais dúvidas sobre o preenchimento do Formulário e questões referentes à pesquisa. É importante salientar que o TCLE *online* é semelhante ao documento físico o qual seria oferecido ao participante se caso a pesquisa fosse realizada presencialmente. A diferença está no modo como o participante demonstra a sua aceitação. Nos casos da apresentação física do documento, o participante deve assinar o TCLE e para documentos *online* ele deve aceitar, ou não, clicando no local indicado.

Após o preenchimento do formulário pelos participantes, foi enviado para cada um deles, por *e-mail*, uma cópia do TCLE com a assinatura da pesquisadora responsável e sua orientadora. Foi orientado que eles guardassem uma cópia deste documento, pois nele constava, além dos dados da pesquisa, o contato da pesquisadora e de sua orientadora para possíveis esclarecimentos.

O *link* com o Formulário do TCLE foi enviado para dez (10) possíveis participantes. A pesquisadora recebeu nove (9) respostas com anuência para a participação da pesquisa e não obteve resposta de um (1).

6.5 A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como instrumento de pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada. De acordo com Duarte (2004, p. 215), a entrevista como instrumento para a coleta de dados tem a

função de “[...]mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente especificados”. Duarte (2004) ainda destaca que, quando bem conduzidas, as entrevistas permitem ao pesquisador extrair informações relevantes sobre os modos de pensar a realidade de um determinado grupo social. Para isso, é importante o preparo do pesquisador e o domínio daquilo o qual pretende investigar, além da adoção de condutas profissionais e éticas, de forma a coletar um material empírico com qualidade para ser fonte de investigação.

A entrevista é uma técnica de comunicação utilizada para a coleta de informações com finalidades específicas. Por isso, são classificadas de acordo com sua organização e aplicação. No caso deste estudo, pela utilização da entrevista semiestruturada, pois foi elaborada com a combinação de “[...]perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2019, p. 59).

As perguntas foram pensadas seguindo as orientações de Lefèvre (2017), quanto à elaboração de questões para gerarem depoimentos autênticos: A pergunta realizada deve responder a um objetivo; evitar questões que induzam respostas; evitar perguntas que conduzam o entrevistado a reações emocionais intensas; elaborar questões que permitam ao entrevistado a produção de um discurso, evitando respostas monossilábicas; evitar perguntas que exijam conhecimento e informações alheias ao repertório do entrevistado.

Desta forma, foi construído um roteiro de entrevista, cujas primeiras perguntas se referiam à caracterização do entrevistado, seguido de nove questões abertas (Apêndice B). Este roteiro foi enviado a três juízes, membros do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH), da Universidade Federal de São Carlos, para verificação semântica e de conteúdo. Posteriormente, selecionou-se uma pessoa dentro dos critérios da população a ser pesquisada e foi realizada uma entrevista, com o intuito de verificar a consistência das perguntas do roteiro e maior confiabilidade do conteúdo das questões, pois estas deveriam gerar respostas espontâneas e verdadeiras.

As entrevistas foram realizadas em dia e hora agendadas com cada participante. Na oportunidade, a pesquisadora enviou a eles um *link* de acesso ao *Google Meet* para a reunião. Foram realizadas nove (9) entrevistas individuais, com duração média de 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio do *Software OBS* e, para isso, os participantes foram informados e autorizaram a gravação do conteúdo para transcrição das falas.

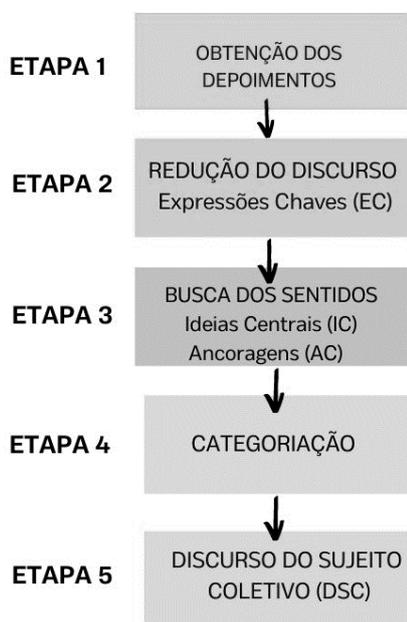
O procedimento de transcrição das entrevistas foi realizado pela pesquisadora após as gravações. Nesta etapa, mantém-se uma conduta que garanta a qualidade do material que será

levado a análise, minimizando erros. Por isso, as falas foram transcritas na íntegra e, para manter a fidedignidade, após a transcrição a pesquisadora realizou uma conferência, ouvindo novamente a gravação e acompanhando com texto transcrito.

6.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de análise de dados visam o tratamento do material coletado, articulando-o com os propósitos da pesquisa e fundamentação teórica (GOMES, 2019). Esta pesquisa utilizou o DSC como técnica de análise dos dados, o processamento de dados verbais, obtidos por diversas fontes, produz ao final um discurso composto pelas opiniões coletivas (LEFÈVRE, 2017; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, 2014), analisando os resultados qualitativamente e quantitativamente. Para tal, o pesquisador, além de apresentar domínio do fundamento teórico sob o qual o DSC foi desenvolvido, precisa seguir as etapas de processamento propostas para a elaboração do discurso, conforme indicadas a seguir.

Ilustração 5 - Processamento de dados para obtenção do DSC



Fonte: Elaboração da pesquisadora. Baseado em Lefèvre (2017).

A Ilustração 5 indica as etapas pelas quais o material coletado é processado, até a obtenção do DSC. A primeira etapa se refere à captação dos depoimentos, aqui realizado por meio de entrevista. Fazem parte desta etapa: a) a escolha do instrumento utilizado; b) o tipo de

material coletado (os depoimentos podem ser coletados com a utilização de fontes bibliográficas, jornais, revistas, pareceres legais etc.); c) a elaboração das perguntas que irão responder ao problema investigado e; d) a organização do depoimento para o início da análise. No caso desta investigação, os detalhes da escolha do instrumento, sua elaboração e a transformação do áudio gravado em texto, constam especificados no subitem 4.2.

A segunda etapa diz respeito à redução do discurso, ou averiguação do conteúdo. Para isso, é necessário que cada depoimento seja analisado individualmente, e que dele sejam captados apenas os trechos que respondem a pergunta realizada (LEFÈVRE, 2017). A importância desta etapa está nos extratos selecionados na contribuição individual de cada um para compor, ao final, o discurso da coletividade. A estes extratos individuais atribui-se a figura metodológica da técnica, denominada Expressões Chaves (EC).

A terceira etapa busca o sentido atribuído pelo sujeito ao que lhe foi perguntado. Após a seleção das EC nos depoimentos individuais, é necessário investigar se a pessoa entrevistada (ou depoente) expressou um ou mais posicionamentos frente ao questionamento. Os posicionamentos apresentados são organizados por meio da figura metodológica denominada Ideias Centrais (IC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2010), nessa etapa, buscando as IC produzidas pelos depoimentos, podem surgir posicionamentos respaldados em Ancoragens (AC). Cabe destacar que as IC estão presentes em todos os discursos, mas nem todas constituem-se como AC. O conceito de AC, segundo a Teoria das Representações Sociais (TRS) é explicado por Lefèvre

[...]diz respeito ao mecanismo geral em que o sujeito se apoia num conhecimento ou informação preexistente no seu repertório para poder dar sentido a um evento ou situação que ele apresenta. Em suma, usar o conhecido para dar sentido ao desconhecido (LEFÈVRE, 2017, p. 33).

É importante esclarecer que esta pesquisa não irá focar em AC, por entender que elas se fundamentam em profundidade na TRS, cuja proposta de análise a partir do DSC deixa lacunas que podem ser mais bem respondidas com a utilização de outros métodos de coleta e análise dos dados. Além disso, a análise das outras figuras metodológicas (EC, IC) são suficientes para a construção do DSC (LEFÈVRE, 2017; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

A quarta etapa diz respeito à categorização das IC de sentido semelhante, que aparecem nos depoimentos. Após a categorização, ou seja, a organização das respostas em categorias de sentidos equivalentes, a quinta e última etapa do processamento dos dados consiste na elaboração do produto, o DSC. “O DSC reúne o conjunto dos conteúdos e dos argumentos

presentes nas respostas de sentido semelhante que foram agrupadas numa Categoria” (LEFÈVRE, 2017, p. 35).

Os dados qualitativos da análise se referem a intensidade e amplitude das EC e IC presentes no DSC. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2010, p. 83)

A dimensão quantitativa do DSC é fundamental já que é insuficiente como resposta de uma pesquisa que o pesquisador conheça somente *o que* e *como* pensa uma dada população pesquisada. É importante também que ela saiba se uma dada ideia está mais ou menos compartilhada por aquele grupo.

Sendo assim, a intensidade permite conhecer o grau de compartilhamento das representações entre o grupo de participantes e amplitude o grau de difusão de uma ideia.

Para organizar os dados da pesquisa, realização da análise e agrupamento dos discursos, foi utilizado o *software DSCSoft*. Este *software* foi desenvolvido pelos autores responsáveis pelo conteúdo metodológico do DSC, em parceria com a Universidade de São Paulo e uma empresa de informática. O programa é disponibilizado gratuitamente (<http://www.tolteca.com.br/dscsoft20.aspx>), podendo ser baixado em computadores com resolução mínima de vídeo 1366x768 e Java (versões 8 a 11), incluso no instalador Windows.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção foi organizada em três subitens.

O primeiro (7.1 Tem algo diferente acontecendo: percepção e percurso das mães no reconhecimento das AHSD na criança) aborda as experiências individuais de cada mãe e os primeiros momentos do processo de identificação das AHSD na criança. Além disso, foram discutidas questões sobre o conhecimento prévio (ou não) das participantes sobre AHSD, antes da identificação em seus filhos, bem como a reação das mães e dos familiares da criança ao saber de sua condição atípica.

O segundo subitem (7.2 A criança em seu espaço e o reconhecimento como alguém diferente dos demais) apresenta a criança pelo olhar das mães, compreendendo as características marcantes que elas enxergam em seus filhos, como entendem a relação deles com a escola e se AHSD é um assunto dialogado entre mães e filhos.

O terceiro subitem (7.3 E o futuro? Expectativa parental quanto à escolarização de seus filhos com AHSD), buscou compreender o que as participantes esperam do futuro para seus filhos com AHSD, especialmente os caminhos a trilhar em sua escolarização.

Para tal, além de perguntas para a caracterização das participantes, foram realizadas sete (7) questões abertas. Os resultados e a discussão estão a seguir.

7.1 TEM ALGO DIFERENTE ACONTECENDO: PERCEPÇÃO E PERCURSO DAS MÃES NO RECONHECIMENTO DAS AHSD NA CRIANÇA

A primeira questão aberta realizada às participantes perguntava sobre como foi o processo de avaliação/identificação das AHSD nas crianças. As respostas das mães foram transformadas em um texto que caracteriza brevemente seus filhos e suas experiências individuais no caminho do reconhecimento das AHSD e o resultado consta na seção a seguir.

Cabe destacar que foi optado por apresentar as respostas individuais para essa pergunta, pois compreende-se ser importante manter, neste caso, o discurso das participantes com a experiência individual de cada uma e depois verificar as possibilidades de semelhança na história pessoal delas.

PERGUNTA 1: Como foi a identificação das AHSD em seu filho ou filha?

A Participante 1 é mãe de uma menina que sempre se mostrou diferente daquelas de sua idade, aparentando ser mais velha. A diferença acentuada estava nos modos de agir e se portar em sociedade. Na escola, ela se recusava a fazer tarefas repetitivas e só executava aquelas de

seu interesse. De acordo com a Participante 1, ela sempre soube que sua filha tinha algo diferente, mas não sabia exatamente o que ocorria. Por ter vivenciado uma situação semelhante com seu filho mais velho, identificado com AHSD, ela resolveu procurar ajuda profissional, para acompanhamento e avaliação da criança.

A Participante 2 é mãe de um menino muito diferente das crianças de sua idade, pois seus marcos de desenvolvimento ocorreram muito precocemente, chamando atenção de todos aqueles que conviviam com ele. Sua comunicação, por exemplo, se diferenciava muito de seus colegas, e talvez por isso, ele sempre buscou brincar com crianças mais velhas. Na escola, seu filho se sentia inadequado na turma. Então, a Participante 1 e seu marido, pai da criança, decidiram procurar um profissional para acompanhar e avaliar a situação.

A Participante 3 comentou que em uma consulta pediátrica de sua filha, aos 3 anos, a médica notou uma certa assincronia em seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que sua filha mamava e usava fraldas, ela lia fluentemente. Além disso, ela apresentava um desenvolvimento cognitivo além do esperado, mas dificuldades quanto à autonomia e independência. Então, a médica ao observar o comportamento atípico da criança, orientou a mãe a procurar um profissional da Psicologia para avaliar a condição de sua filha.

A Participante 4 disse que sua filha sempre apresentou um desenvolvimento precoce em relação às outras crianças. Aos 6 meses, por exemplo, ela começou a falar as primeiras palavras e aos dois anos apresentava uma boa dicção e se comunicava com frases completas e com sentido. Sempre foi uma criança muito amável, carinhosa e sociável. Entretanto, começou a se recusar a ir para a escola. De acordo com o relato da mãe, a escola a considerava agitada, mal-educada e sem respeito às regras, mas reconhecia nela uma inteligência para além das outras crianças. A mãe, sem apoio da escola, decidiu procurar ajuda profissional para lhe auxiliar quanto a demanda de sua filha.

A Participante 5 relatou que, até um ano de idade, ela achava o filho atrasado em seu desenvolvimento motor e da fala. Porém, com um ano e meio, ele começou a se interessar por letras e, segundo suas palavras, aprendeu o alfabeto “da noite para o dia”. Em seguida, com um ano e oito meses surgiu o interesse por números e pela soma. Logo, as letras e os números foram pronunciados em inglês, por ele. Aprendeu a ler sozinho aos dois anos, e então a mãe começou a notar algo diferente em seu filho em comparação com outras crianças de sua idade. Quando a Criança 5 se recusou a ir à escola, a mãe buscou ajuda de um profissional para acompanhar e avaliar seu filho, pois não teve suporte da escola.

Para a Participante 6, até os dois anos de idade, seu filho apresentava um desenvolvimento compatível com o esperado para crianças de sua idade. Quando ele entrou na

escola, aos dois anos, ela notou a forma com que ele se expressava e sua diferença em relação às outras crianças, principalmente pelo discurso, sempre muito rebuscado para a sua idade. Na escola, ele sempre foi muito esperto e se sobressaía das demais crianças da turma, fato visto pela instituição escolar como resultado de estimulação excessiva em casa. Então ela (psicóloga educacional), notou que seu filho executava atividades geralmente realizadas por crianças muito mais velhas. Dessa forma, resolveu buscar um profissional para o avaliar.

A Participante 7 contou que com um ano e nove meses, a pediatra notou comportamentos em sua filha que descreveu como sendo “um avanço neurológico” para sua idade. Isso porque a criança se portava e se comunicava nas consultas como uma criança bem mais velha. Em relação à escola, sua filha chorava muito e se recusava a ir às aulas. A Participante 7 notava muita tristeza em sua filha no ambiente escolar, fazendo com que se recusasse a realizar as atividades propostas. Ao conversar com a direção da escola, a Participante 7 foi informada sobre o comportamento de sua filha, o qual não condizia com a idade. Apesar disso, eles não sabiam como orientar ou ajudar, pois não tinham experiência com crianças além da média. Seguindo a orientação da pediatra e da escola, a mãe buscou um profissional para lhe apoiar neste momento, avaliando a criança.

O filho da Participante 8 sempre foi muito esperto. Pouco antes de completar os dois anos de idade, ela notou algumas diferenças nele em relação às crianças de sua idade. Suas brincadeiras envolviam contar, ordenar os brinquedos ou separar por cores. Segundo ela, seu filho apresentava um desejo imenso de aprender sobre determinado assunto pelo qual ele se interessava. Na escola, ele demonstrava independência e, antes mesmo da professora começar alguma atividade ele já se adiantava, respondia correto e ia além, em português e inglês. Então, os profissionais da escola imaginavam ser resultado de excesso de estimulação em casa. Ela começou a apresentar aspectos emocionais, como tristeza e raiva para ir à escola e em casa, quando não conseguia realizar alguma coisa. Com tudo isso, decidiu procurar auxílio profissional.

A Participante 9 percebia que sua filha aprendia as coisas com muita facilidade, além de saber coisas nunca ensinadas a ela. Uma coisa que ela sempre gostou de fazer é codificar coisas, ou seja, entender o mundo por meio de códigos criados por ela. Na escola, os questionamentos sobre os conteúdos e atividades propostas sempre esteve presente. Sua comunicação e vocabulário se diferenciava das crianças de sua idade pela fluidez e riqueza de detalhes. Ela atendia os objetivos e ia além do esperado. Isso começou a incomodar os professores, pois ela era sempre muito contestadora e não aceitava repetições e erros e, de

acordo com a escola, atrapalhava os demais alunos. Logo, a mãe decidiu procurar auxílio de um profissional capacitado para avaliação de sua filha.

A breve história pessoal de cada uma das participantes indicou que elas percebem seus filhos diferentes de seus pares etários. Foi possível observar, nas histórias individuais, certa semelhança entre elas. Todas as participantes, por exemplo, relataram que seus filhos se diferenciavam das crianças de sua idade. A precocidade observada pelas mães esteve presente especialmente na linguagem e no desenvolvimento cognitivo, onde elas apresentavam um vocabulário mais rebuscado, considerado “adulto” para a pouca idade e uma considerável facilidade em aprender. Esta comparação costuma ser mais facilmente observada na criança em ambiente escolar, pois lá convive ativamente com outras de mesma idade.

Observa-se, de acordo com a amostra, que o desenvolvimento intelectual precoce nas crianças ocorreu de forma natural e orgânica, refutando o pensamento de senso comum sobre o qual a pressão parental por resultados cria as AHSD. Sobre isso, muito já foi exposto e discutido na literatura. Comprovadamente, um meio enriquecido auxilia no desenvolvimento, mas não cria AHSD na criança (WINNER, 1996).

Vale considerar que, no caso desta pesquisa, as participantes perceberam as diferenças marcantes em seus filhos, mas isso nem sempre ocorre. Para perceber na criança comportamentos acentuados, diferenciando-as das demais quanto ao desenvolvimento, entende-se como necessário que os pais conheçam minimamente os marcos de desenvolvimento humano ou tenham condição de compará-las com outras crianças de mesma idade e isso, nem sempre ocorre.

Esta pesquisa foi composta por uma amostra de participantes, cujas características se assemelham, fato que pode ter contribuído para a similaridade desse resultado. Primeiramente, é importante destacar que, apesar de procurar por participantes com olhares diferentes (ocupando posições diferentes na família, ou seja, pais, mães ou responsáveis legais pelas crianças; de condições sociais diferentes e de famílias com composições variadas), a amostra selecionada foi integralmente formada por mães, pertencentes a um núcleo familiar similar (casal heterossexual, com filhos biológicos), com formação acadêmica semelhante (todas possuem formação em nível superior), o que possibilita compreender melhor a situação de seus filhos e lhes amparar, proporcionando condições de avaliação e desenvolvimento de suas habilidades.

Silva (2018) já enfatizou tal situação ao investigar o perfil das famílias de pessoas com AHSD no Brasil. A amostra de sua pesquisa foi composta por 140 famílias com filhos identificados com AHSD em 18 unidades federativas. Seus resultados indicaram que essas

famílias são predominantemente organizadas por uma configuração tradicional, regida por laços de consanguinidade, com a maioria das composições nucleares formada por pai, mãe e filho(s) e representada em sua maioria pelas mães.

Conforme indicado na literatura, as composições das famílias contemporâneas são múltiplas e suas diferentes experiências influenciam na forma de enxergar o mundo e, conseqüentemente, moldam a educação das crianças (DESSEN, 2010; DESSEN; POLONIA, 2007).

Sabe-se que, as AHSD é algo presente em todas as etnias e condições sociais (REZZULLI, 2021; WINNER, 1996). Sendo assim, um questionamento que surgiu durante a análise dos dados foi: por que esta pesquisa não conseguiu encontrar participantes de diferentes composições familiares e diferentes classes sociais?

Há algumas possibilidades que justificariam tal situação. A primeira delas está no fato de que, por ser uma pesquisa que ocorreu de maneira *online*, pode não ter atingido pessoas com dificuldade de acesso à *internet*. Outra possibilidade é a dificuldade de identificação de condições atípicas (como são as AHSD) em crianças pequenas, ainda na pré-escola. No caso específico das AHSD, o desenvolvimento precoce e as condições de maturação cerebral podem interferir na precisão da identificação, por isso a necessidade de se precaver de cuidados, evitando indicações erradas, superestimar a condição da criança e criar expectativas nos pais e na própria criança sobre algo que pode não se confirmar posteriormente (MARTINS, 2013).

Além disso, é importante considerar a necessidade de uma equipe multidisciplinar na avaliação da criança, envolvendo um custo o qual famílias de baixa renda podem ter dificuldades para arcar. Renzulli (2021), em estudo recente (ainda em desenvolvimento) sugere que a não identificação de AHSD em grupos minoritários está nos meios de avaliação aplicados em instituições escolares, especialmente nas avaliações somativas, focando no que é pré-selecionado pelo ensino em detrimento do interesse do aluno. Importa acompanhar os desdobramentos deste estudo para verificar sua aplicação em diferentes realidades, como no Brasil²⁴.

Para além, o olhar da escola para a criança é fundamental para alertar e orientar a família quanto a um potencial intelectual ou criativo acima da média. Porém, estudos apontam a importância do conhecimento sobre essa condição no ambiente escolar, pois interfere

²⁴ Atualmente, Renzulli tem trabalhado na validação de um instrumento para avaliação de funções executivas em alunos, além de desenvolver outras duas ferramentas, em que professores e alunos poderão examinar suas percepções sobre o aprendizado na escola (<http://s.uconn.edu/efpilot2>).

diretamente nas ações de identificação e atendimento para as AHSD (BRAZ; RANGNI, 2019; MARTINS, 2013; OLIVEIRA, 2014).

A partir disso, a pesquisa seguiu para a análise da próxima pergunta realizada as participantes:

PERGUNTA 2: O que você conhecia sobre AHSD antes de saber sobre seu filho(a)?

As respostas desta questão foram divididas em quatro (4) categorias de sentidos semelhantes atribuídos. São elas: Conhecimento sobre AHSD (A); Reconhecimento de si ou de familiares com características inerentes às AHSD (B); Conduta adotada frente às AHSD (C); Sentimentos diante das AHSD da criança (D).

A análise da categoria A consta no Quadro 8. Nele, estão as IC (coluna 3), representadas pelas EC destacadas em cinza nos discursos individuais (coluna 2). Entende-se P= código de identificação do participante.

Quadro 8 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 2

CATEGORIA A Conhecimento sobre AHSD		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	Nunca tinha ouvido falar[...]	1ª ideia central: nível de conhecimento
2	Eu nem sabia o que era superdotação[...]	
3	Até hoje eu não entendo direito[...]	
4	[...]eu não fazia ideia, como era[...]	
5	Eu nunca tinha ouvido falar[...]	
6	[...]não tinha profundidade no assunto.	
7	Eu não sabia. Comecei a ler sobre altas habilidades cognitivas e superdotação durante esse período de um ano e meio para cá.	
8	Eu não conhecia esse termo. Eu tinha um conhecimento muito superficial[...]	
9	Conhecia, porque eu trabalhava com crianças que tinham altas habilidades.	
1	[...]aquelas crianças exímias na escola, boas em tudo[...]	2ª ideia central: superdotação global
2	[...]eu falava sem conhecimento nenhum. Aquela coisa bem popular de superdotação (conhecia).	3ª ideia central: conhecimento de senso comum
3	Conheço muitas pessoas talentosas. Sabia que era uma pessoa muito inteligente, acima da média, do senso comum.	
4	A gente imagina que pessoas superdotadas sejam as pessoas tem o QI muito elevado[...]	
5	Não achava que seria uma coisa palpável, que todo mundo pudesse conhecer alguém assim.	
8	[...]para mim era alguém muito inteligente, fora da curva[...]	

1	[...]eu achava que superdotação eram gênios.	4ª ideia central: genialidade
---	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A junção das EC reunidas na Categoria A compõe o DSC a seguir:

DSC 1 – Pergunta 2 - Categoria A

Eu nunca tinha ouvido falar, não fazia a menor ideia. Não sabia o que era superdotação e até hoje eu não entendo direito, não tenho profundidade no assunto. Eu não conhecia esse termo, meu conhecimento é muito superficial. Então, comecei a ler sobre altas habilidades cognitivas e superdotação. Acreditava ser aquelas crianças exímias na escola, boas em tudo e falava sobre isso sem conhecimento nenhum, aquela coisa bem popular, de senso comum. Conheço muitas pessoas talentosas. Eu sabia que era uma pessoa muito inteligente, acima da média, fora da curva, gênios. A gente imagina que uma pessoa superdotada seja aquela com o QI muito elevado. Eu não achava que poderia ser palpável, que todo mundo pudesse conhecer alguém assim.

A análise da questão *O que você conhecia sobre AHSD antes de saber sobre seu filho(a)?* indicou a prevalência do sentido atribuído pelas participantes sobre o conhecimento das AHSD (reunido na Categoria A), cujas ideias centrais demonstraram o desconhecimento sobre o assunto e ideias pautadas no senso comum.

Foi possível observar que as participantes possuíam pouco ou nenhum entendimento prévio sobre AHSD, antes de descobrirem essa condição em seus filhos. Sabemos que, apesar dos avanços de publicações científicas sobre o tema nos últimos anos, as AHSD ainda trata-se de temática pouco discutida na sociedade e, por isso, envolve crenças de senso comum que impedem ou dificultam a indicação desses indivíduos como tal (ANTIPOFF; CAMPOS, [s.d.]; AZEVEDO; METTRAU, 2010; PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017).

A seguir, a Tabela 1 indica a distribuição proporcional das IC encontradas nesta categoria.

Tabela 1 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 2

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Nível de conhecimento	9	56,25
	2ª IC: Superdotação global	1	6,25
	3ª IC: Conhecimento de senso comum	5	31,25
	4ª IC: Genialidade	1	6,25
Total		16	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Observa-se que, ao serem questionadas sobre seu conhecimento sobre AHSD antes da indicação em seus filhos, as IC, ou seja, o sentido atribuído pelas participantes para a pergunta realizada apareceu em maior proporção quanto ao nível de conhecimento de cada uma sobre o tema (56,25%), seguido de ideias envolvendo o conhecimento produzido pelo senso comum (31,25%). Já a ideia de AHSD global e genialidade ocuparam um percentual menor em comparação as outras IC (6,25%).

Ainda sobre as respostas referentes à Pergunta 2, foi possível elencar na Categoria B as respostas indicando que as participantes atualmente se reconhecem ou reconhecem seus familiares com características de AHSD. O Quadro 9 expõe o conjunto de dados distribuídos na Categoria B.

Quadro 9 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 2

CATEGORIA B		
Reconhecimento de si ou de familiares com características inerentes às AHSD		
P	Expressões Chave	Ideia Central
1	Eu mesma[...]	1ª ideia central: Autorreconhecimento
4	Tanto eu[...]	
6	A gente sabia que ia dar alguma coisa acima da média (os testes), porque os meus testes na faculdade davam acima da média.	
7	Eu me identifico. Inclusive, é mais fácil de entender ela. Um padrão de pensamento rígido e várias outras coisas, eu me identifico com as altas habilidades.	
1	[...]meus pais também têm algumas semelhanças que eu comecei a observar (com as características de altas habilidades). O irmão dele tem algumas coisas bem pontuais que dão indício de que também é (superdotado).	2ª ideia central: Reconhecimento de características familiares
4	[...]quanto ao meu marido, temos algumas características. Ela tem muitas das minhas características.	

5	Agora eu vejo que muita gente da minha família pode ser, ou até a gente conhece uma criança assim e pensa nossa, se essa criança pudesse ser identificada ele poderia estar voando.	
6	[...]eu tenho uma mãe extremamente inteligente.	
8	Depois que eu descobri isso, e até a neuropsicóloga perguntou algumas coisas sobre minha genética e de meu marido. Ele também tem algumas características. Eu não sei se nós somos, mas temos características quando nos associamos com a nossa família. Quando eu soube, comecei a me associar com comportamentos meus e do meu marido de forma global. O meu pai também, eu tenho certeza de que ele era alto habilidoso.	
1	Quando comecei a conhecer mais, acerca da sincronia, da parte criativa, observei isso na família do meu marido.	3ª ideia central: Observação de características de AHSD, a partir do conhecimento sobre o assunto
4	Depois, começamos a nos avaliar.	
8	Eu comecei a pesquisar agora[...]	
2	Eu o achava muito parecido comigo.	4ª ideia central: Semelhança com a criança
6	Então, a inteligência dele, para mim, era normal, dentro do que eu conheço, dos meus sobrinhos, da minha família.	
7	E foi muito engraçado, porque quando foi concluído a avaliação da minha filha e algumas áreas nas quais ela foi identificada, linguagem e matemática, é muito curioso, porque são as minhas super áreas.	
2	Sobre a minha infância, eu aprendi a ler sozinha, com 4 anos eu já lia.	5ª ideia central: Características da infância da entrevistada
7	Eu me lembro de uma questão da minha infância que é muito marcante na minha família, disseram que tiveram que conversar com a professora na escola, porque ela não gostava de mim.	
8	Minha mãe dizia que ele se parecia muito comigo na infância.	
8	[...]o primeiro mês que eu descobri o que era me deu um vazio existencial muito grande.	6ª ideia central: Sentimento, após o autorreconhecimento

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formaram o DSC a seguir.

DSC 2 – Pergunta 2 - Categoria B

Eu mesma me reconheço, eu me identifico (com as características de AHSD). Tanto eu quanto meu marido e ela(e) tem muitas das nossas características. A neuropsicóloga perguntou algumas coisas sobre nossa genética. Eu não sei se nós somos, mas quando nos associamos com a nossa família, temos características. Quando eu soube, comecei a associar com comportamentos meus e do meu marido de forma global e começamos a nos avaliar. A gente

sabia que o resultado dos testes seriam acima da média, porque os meus testes na faculdade davam acima da média. Inclusive agora é mais fácil para entendê-la(o). Eu me identifico com as altas habilidades por ter esse padrão de pensamento rígido e várias outras coisas. Meus pais também têm algumas semelhanças (com as características de altas habilidades) que eu comecei a observar. Eu tenho uma mãe extremamente inteligente. O meu pai, por exemplo, eu tenho certeza de que ele era alto habilidoso. Agora eu vejo que muita gente da minha família pode ser. E, às vezes, conhecemos uma criança assim e pensamos “nossa, se essa criança pudesse ser identificada estaria voando”. Quando comecei a conhecer mais acerca da sincronia e da parte criativa, observei essas características na família do meu marido. O irmão dele tem algumas coisas bem pontuais que dão indício de que ele também é (superdotado). Então, a inteligência de meu filho(a) para mim era normal, dentro do que eu conheço, dos meus sobrinhos, da minha família. Quando foi concluído a avaliação, percebi que algumas áreas nas quais ela(e) foi identificada(o), linguagem e matemática, são as minhas super áreas. Sobre a minha infância, eu aprendi a ler sozinha, com 4 anos eu já lia. Eu me lembro de uma questão da minha infância que é muito marcante na minha família, disseram que tiveram que conversar com a professora na escola, porque ela não gostava de mim. Minha mãe dizia que ele(a) se parecia muito comigo na infância. Então, no primeiro mês que eu descobri o que era me deu um vazio existencial muito grande.

Observa-se, que as participantes, a partir do conhecimento sobre as AHSD, se reconheceram com características inerentes às AHSD, associaram tal condição com parentes próximos (esposo, pais, cunhado, tios, sobrinhos etc.), e relacionaram as situações vividas por seus filhos (as) com sua infância. Apesar disso, nenhuma delas passou por avaliação formal.

Além disso, elas relacionaram experiências vividas por elas com situações da vida das crianças e o sentimento existente pelo fato de não terem tido esse olhar em sua infância. Sabe-se que existem estudos sobre a influência genética no surgimento das AHSD (GAGNE, 2015). Sendo assim, é comum parentes próximos a criança identificada com AHSD também apresentarem um alto potencial, mesmo que não seja na mesma área (MARIUZZO, 2009).

A Tabela 2, a seguir, indica a proporção das IC da Categoria B.

Tabela 2 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 2

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Autorreconhecimento	4	21,05...
	2ª IC: Reconhecimento de características familiares	5	26,31...
	3ª IC: Observação de características de AHSD, a partir do conhecimento sobre o assunto	3	15,78...
	4ª IC: Semelhança com a criança	3	15,78...
	5ª IC: Características da infância da entrevistada	3	15,78...
	6ª IC: Sentimento, após o autorreconhecimento	1	5,26...
Total		19	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Estiveram presentes na Categoria B seis (6) IC: autorreconhecimento; reconhecimento de características familiares; observação de características de AHSD a partir do conhecimento sobre o assunto; semelhança com a criança; características da infância da entrevistada e; sentimento após o reconhecimento. A mais presente foi o reconhecimento de características de AHSD em familiares (26,31...%), seguido do reconhecimento de si com indícios de AHSD (21,05...%). As ideias sobre a observação de características de AHSD a partir do conhecimento sobre o assunto, assim como a semelhança com a criança e características da infância da entrevistada, aparecem na mesma proporção (15,78...%) e em menor percentual o sentimento após o autorreconhecimento (5,26...%).

A próxima categoria elencada, conforme as respostas para Pergunta 2, consta no Quadro 10 e se refere à conduta adotada frente às AHSD na criança.

Quadro 10 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C – Pergunta 2

CATEGORIA C		
Conduta adotada frente às AHSD		
P	Expressões Chave	Ideia Central
3	O meu marido é contra esse rótulo. É contra tratar como uma pessoa especial.	1ª ideia central: Não aceitação
3	Ele acha que é uma pressão muito forte, que não é para ficar falando para as pessoas não ficarem zombando.	2ª ideia central: Esconder/ocultar das pessoas
3	[...]as pessoas não ficarem zombando	3ª ideia central:

		Sentimento
3	Ele acha que é apenas uma pessoa que tem um talento superior, assim como outras pessoas têm, mas não são identificadas.	4ª ideia central: Não reconhecer

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O DSC da Categoria C reúne as EC, referentes à conduta adotada frente as AHSD (DSC 3).

DSC 3 – Pergunta 2 - Categoria C

O meu marido é contra esse rótulo de tratar como uma pessoa especial. Ele acha que é uma pressão muito forte, que não é para ficar falando para as pessoas não ficarem zombando. Para ele é apenas uma pessoa que tem um talento superior, assim como outras pessoas têm, mas não são identificadas.

Conforme indicado no DSC anterior, foi possível notar certo receio parental quanto às AHSD. Não é novidade nenhuma que, na maioria dos casos, pais preocupam-se com seus filhos. O problema está quando essa proteção inibe e tenta esconder aquilo que a criança é. Neste caso especificamente, e concordando com a categoria anterior, as situações vividas por esses pais podem direcionar seus comportamentos em relação a seus filhos.

Sobre isso, Miller (1997, p. 19) destaca a importância de pré-condições para um desenvolvimento saudável. Sendo assim, “[...]os pais precisariam também ter sido criados numa atmosfera parecida. Esses pais transmitiriam ao filho o sentimento de segurança e aconchego, que permite o desenvolvimento da autoconfiança da criança”.

Além disso, é comum que famílias com crianças com AHSD tenham preocupações sobre a pressão excessiva da sociedade para com os resultados apresentados por suas crianças, desencadeando um sentimento de preservação e cuidado, para evitar conflitos internos na criança afetando diretamente o funcionamento e a estrutura familiar (FORNIA; FRAME, 2001). Para os autores citados, “relacionamentos familiares saudáveis e interação entre pais e filhos são os fatores mais importantes no desenvolvimento de crianças superdotadas²⁵”(FORNIA; FRAME, 2001, p. 387).

Dito isso, a proporção das IC desta categoria estão indicadas na Tabela 3:

²⁵ *Healthy family relationships and parent-child interactions are the most important factors in the development of gifted children.*

Tabela 3 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 2

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria C	1ª IC: Não aceitação	1	25
	2ª IC: Esconder/ocultar das pessoas	1	25
	3ª IC: Sentimento	1	25
	4ª IC: Não reconhecer	1	25
Total		4	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Observa-se, que as IC aparecem divididas na mesma proporção (25%), no que diz respeito a não aceitar a condição da criança; esconder/ocultar essa situação das pessoas; sentimento e não reconhecimento das AHSD como uma condição atípica.

A partir do exposto, a próxima e última categoria que agrega as respostas para a pergunta 2 consta no Quadro 11.

Quadro 11 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D – Pergunta 2

CATEGORIA D		
Sentimentos diante das AHSD da criança		
P	Expressões Chave	Ideia Central
6	E esse meu tio fracassou na vida, acho que por ter tido nenhum apoio. Hoje ele é uma pessoa que vive em depressão. Eu não quero que isso aconteça com ela.	1ª ideia central: Situação de referência
6	Olhando para mim, se ela tem essa genética minha, eu fui uma pessoa que sofri. Nunca me isolei de ninguém, mas nunca me expressei muito. Se eu sou uma pessoa que também tem altas habilidades ou superdotação eu não sofri por isso.	2ª ideia central: Comparação entre suas vivências
6	E é isso que eu quero para ela, não quero que ela sofra.	3ª ideia central: Expectativa

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A seguir, a união das EC que forma o DSC da categoria D.

DSC 4 – Pergunta 2 - Categoria D

Eu tenho um tio muito inteligente e esse meu tio fracassou na vida, acho que por não ter tido nenhum apoio. Hoje ele é uma pessoa que vive em depressão. Eu não quero que isso aconteça com ela(e). Olhando para mim, se ele(a) tem essa minha genética, eu fui uma pessoa que sofri. Nunca me isolei de ninguém, mas nunca me expressei muito. Se eu sou uma pessoa que também

tem altas habilidades ou superdotação eu não sofri por isso. E é isso que eu quero, não quero que ela(e) sofra.

O DSC 4 dialoga e complementa as ideias da categoria anterior. Enfatizou a preocupação parental quanto ao futuro da criança, associando às experiências vivenciadas na própria família.

No trabalho com a família de crianças com AHSD, principalmente com os pais, é importante que o profissional busque ouvir sobre as experiências vividas por eles e aconselhar quanto à postura diante de seus filhos. Isso porque, é imprescindível que eles entendam que neste momento eles têm conhecimento (mesmo pouco) e apoio para auxiliá-los, e o fato de conhecerem histórias marcantes de insucesso não estabelece um padrão que prevalecerá em todas as situações. De acordo com Solomon (2013, p. 11) “A aceitação de si mesmo faz parte do ideal, mas sem aceitação familiar e social ela não pode amenizar as injustiças implacáveis”.

A proporção das IC reunidas nesta categoria estão descritas na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria D - Pergunta 2

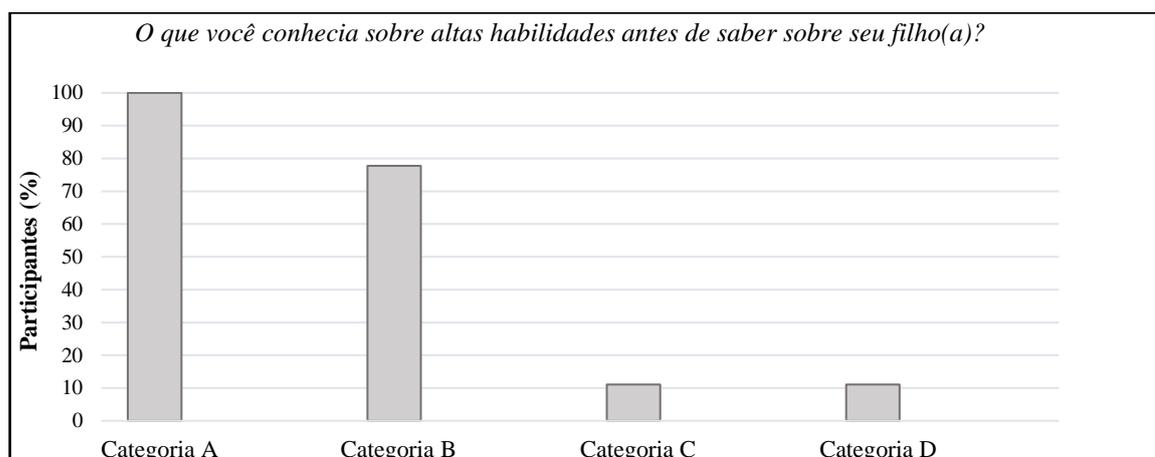
	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria D	1ª IC: Situação de referência	1	33,33...
	2ª IC: Comparação entre suas vivências	1	33,33...
	3ª IC: Expectativa	1	33,33...
Total		3	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

É possível notar uma proporção homogênea das IC pertencentes à Categoria D. Essas ideias, presentes na resposta das participantes se referem à uma situação familiar, à comparação com suas vivências ou suas expectativas.

Diante da análise das respostas para a pergunta 2 e considerando o compartilhamento das representações entre o grupo pesquisado, o Gráfico 2 indica esses resultados.

Gráfico 2 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 2



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os dados qualiquantitativos referentes à pergunta 2 mostraram que a maioria das participantes direcionaram a resposta para o sentido sobre o conhecimento sobre AHSD, seguida do reconhecimento das características de AHSD em si e em familiares próximos. O posicionamento frente a condição da criança foi indicado, bem como a expressão de sentimentos relacionados à vivência das mães com a vida dos filhos.

Dessa forma, foi possível verificar que, 100% das respostas inferiram-se ao sentido sobre o conhecimento sobre AHSD (Categoria A); 77,77% ao reconhecimento de si ou de familiares com características inerentes às AHSD (Categoria B); 11,11% à conduta adotada frente às AHSD (Categoria C); e 11,11% aos sentimentos diante das AHSD da criança (Categoria D).

PERGUNTA 3: Como você e sua família reagiram ao saber que seu filho(a) tem altas habilidades?

As respostas para a pergunta 3 foram elencadas em 3 categorias por semelhança, sendo Categoria A: Reações e sentimentos diante da identificação de AHSD na criança; Categoria B: Direcionamento de ações após a identificação de AHSD na criança e; Categoria C: Situações antecedentes à identificação de AHSD na criança. O Quadro 12 apresenta a Categoria A, a partir das EC e IC dessa categoria.

Quadro 12 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 3

CATEGORIA A		
Reações e sentimentos diante da identificação de AHSD na criança		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	Para mim foi muito tranquilo. Para gente, não teve aquela sensação de euforia, nem de tristeza.	1ª ideia central: Aceitação
2	A gente simplesmente falou “legal [...] não foi uma surpresa para mim em nenhum momento.	
3	Eu vi o lado positivo[...]	
6	[...] eu não queria que ninguém soubesse. Eu fiquei totalmente perdida.	2ª ideia central: Negação/culpa
8	[...] primeiro veio aquele sentimento de culpa.	
3	Eu fiquei aliviada pois eu soube o que fazer.	3ª ideia central: Alívio
4	Para mim foi um alívio.	
5	Mas para nós foi um alívio.	
7	[...] acho que foi um alívio[...]	
5	Eu fiquei com medo.	4ª ideia central: Medo
9	E, às vezes, tenho medo[...]	
5	Na verdade, foi um sentimento um pouco esquisito. Eu lembro que eu fiquei alegre, por ele ter essa facilidade de aprendizado, mas eu fiquei um pouco receosa[...]	5ª ideia central: Conflito de sentimentos
7	É um misto de sensações.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas nesta categoria forma o DSC seguinte.

DSC 5 – PERGUNTA 3 – CATEGORIA A

Para mim foi muito tranquilo, não teve aquela sensação de euforia, nem de tristeza. A gente simplesmente achou legal. Mas, de certa forma, não foi uma surpresa. Procurei ver o lado positivo, mas eu não queria que ninguém soubesse. Me senti totalmente perdida quando veio aquele sentimento de culpa. Também fiquei aliviada, pois eu soube o que fazer, foi um alívio. Às vezes tenho medo, um pouco de receio. Na verdade, é um misto de sensações.

O DSC anterior indicou que as participantes já imaginavam que seus filhos tinham AHSD mesmo antes do resultado da avaliação. Entretanto, é difícil aferir um parâmetro sobre a expectativa parental e a realidade. Entende-se, que por serem mães e considerando os laços presentes nessa relação, ninguém melhor do que elas para conhecerem seus filhos. Ainda assim, elas enxergam a diferença em suas crianças, mas não sabem ao certo até onde isso interferiu em suas expectativas quanto ao talento delas.

Segundo Fornia e Frame (2001), famílias com crianças identificadas com AHSD experimentam sentimentos de ambíguos que envolvem pontos fortes, mas também lutas nas experiências emocionais tanto da criança, quanto da família.

O DSC 5 indicou um sentimento de alívio, pois a identificação de AHSD passou a nortear suas ações quanto à educação e apoio aos seus filhos. A Tabela 5, apresenta a proporção das IC desta categoria.

Tabela 5 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 3

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Aceitação	3	23,07...
	2ª IC: Negação/culpa	2	15,38...
	3ª IC: Alívio	4	30,76...
	4ª IC: Medo	2	15,38...
	5ª IC: Conflito de sentimentos	2	15,38...
Total		13	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Foi possível identificar na categoria A, referente à pergunta 3, cinco (5) IC: Aceitação; negação/culpa; alívio; medo e conflito de sentimentos. Tais IC estão relacionadas a reações e sentimentos diante da identificação de AHSD na criança.

Entre essas IC, o sentimento de alívio é o que aparece em maior proporção nas respostas das participantes (30,76%...), seguido da aceitação (23,07...%). As outras IC, que remetem à negação/culpa, ao medo e ao conflito de sentimentos apresentam-se em igual proporção (15,38...%). Sendo assim, foi possível observar uma maior proporção da amostra desta pesquisa indicando que as participantes se sentiram aliviadas diante a identificação de AHSD nas crianças.

A próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 3 consta no Quadro 13, e se refere ao direcionamento de ações após a identificação de AHSD na criança.

Quadro 13 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 3

CATEGORIA B		
Direcionamento de ações após a identificação de AHSD na criança		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	[...]a questão foi o que temos que fazer? Como podemos lidar com isso? [...] Então “o que vocês gostam? O que vocês querem fazer? Como pode estimular?”	1ª ideia central: Dúvidas/Busca por respostas
4	[...]saber o que eu ia poder fazer, os passos que a gente ia tomar daí para frente[...]	
1	Tentar promover o melhor para eles[...] [...]para trazer qualidade de vida para eles, com menos sofrimento. Então, o que a gente pode fazer para promover uma qualidade de vida, diminuir essa dor interna e promover essa habilidade deles.	2ª ideia central: Expectativas
5	[...]porque agora conseguimos ajudar ele.	
7	Foi um alívio. Agora eu sei para onde caminhar para pedir ajuda.	
8	[...]aqui em casa, ouvindo a demanda e atendendo ele.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

DSC 6 – Pergunta 3 – Categoria B

A questão foi: “O que temos que fazer? Como podemos lidar com isso? Como posso fazer para estimular?” Saber o que eu poderia fazer e os passos que eu teria que tomar a partir desse momento para tentar promover o melhor para ele (a). Trazer qualidade de vida, com menos sofrimento, diminuir essa dor interna e promover a habilidade dele (a), porque agora conseguimos ajudar. Foi um alívio saber que posso ajudar aqui em casa, ouvindo a demanda e atendendo ele (a).

O DSC 6 indicou o posicionamento das mães após saberem da condição atípica de seus filhos. Nele foi possível observar a preocupação em direcionar as ações, de forma a atender as demandas das crianças e minimizar o sofrimento, até então esteve presente na vida das crianças em ambiente escolar. Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) observaram que pais identificam a diferença em seus filhos com AHSD, porém não têm conhecimentos para ajudá-los.

De acordo com Vieira (2005, p. 167), a identificação de AHSD em crianças assume grande importância, pois direciona os pais e a escola para ações que busquem “[...]contribuir para um desenvolvimento proporcional nas diferentes áreas, sem que haja uma supervalorização ou desqualificação do cognitivo”. Cabe destacar que, diante de tal situação,

a escola deve trabalhar em parceria com a família promovendo práticas que envolvam a criatividade e o desenvolvimento das habilidades da criança, pois assim, além de proporcionar um ambiente acolhedor para as suas necessidades, auxiliará no processo de identificação das AHSD a longo prazo (FORNO, 2011; MARQUES, 2013).

Por isso, as políticas nacionais norteadoras de Educação Especial indicam a necessidade do trabalho em parceria entre a escola e a família para a promoção da inclusão (BRASIL, 2008, 2011). Apesar disso, estudos mostram que educadores não se sentem preparados para lidar com crianças com potencial intelectual acima da média, fato que reflete direta e indiretamente na relação entre a família e a escola (FORNO, 2011; RECH, 2016).

A Tabela 6 indica a proporção das IC da Categoria B.

Tabela 6 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 3

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Dúvida/Busca por respostas	2	33,33...
	2ª IC: Expectativas	4	66,33...
Total		6	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Estiveram presentes na Categoria B, referente à pergunta 3, duas (2) IC: Dúvidas/busca por respostas e expectativas. Quanto a isso, a IC sobre as expectativas das participantes aparecem em maior proporção (66,66...%), em relação às dúvida/busca por respostas (33,33...%).

A próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 3 consta no Quadro 14, e se refere a situações antecedentes à identificação de AHSD na criança.

Quadro 14 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C - Pergunta 3

CATEGORIA C		
Situações antecedentes à identificação de AHSD na criança		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
3	[...]de certo modo a gente compreendeu algumas questões.	1ª ideia central: Entendimento da condição da criança
4	[...]muitas coisas fazem sentido na minha cabeça.	
3	A gente tinha muito medo [...]	2ª ideia central: Sentimentos/preocupações anteriores à identificação
9	Eu já pensava nas dificuldades que ela iria ter.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria C forma o DSC a seguir.

DSC 7 – Pergunta 3 - Categoria C

De certo modo, a gente compreendeu algumas questões e muitas coisas começaram a fazer sentido na nossa cabeça. A gente tinha muito medo. Eu já pensava nas dificuldades que ela(e) iria ter.

O medo e a apreensão se mostraram presentes novamente no DSC das participantes, já que é comum a preocupação de pais com seus filhos. Para Solomon (2013, p. 8)

A diferença marcante de uma criança em relação ao resto da família exige conhecimento, competência e reações que uma mãe ou um pai típicos estão desqualificados para oferecer, ao menos de início.

Talvez, por isso, esses sentimentos estejam presentes neste momento da vida.

A Tabela 7 indica a proporção das IC da Categoria C.

Tabela 7 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 3

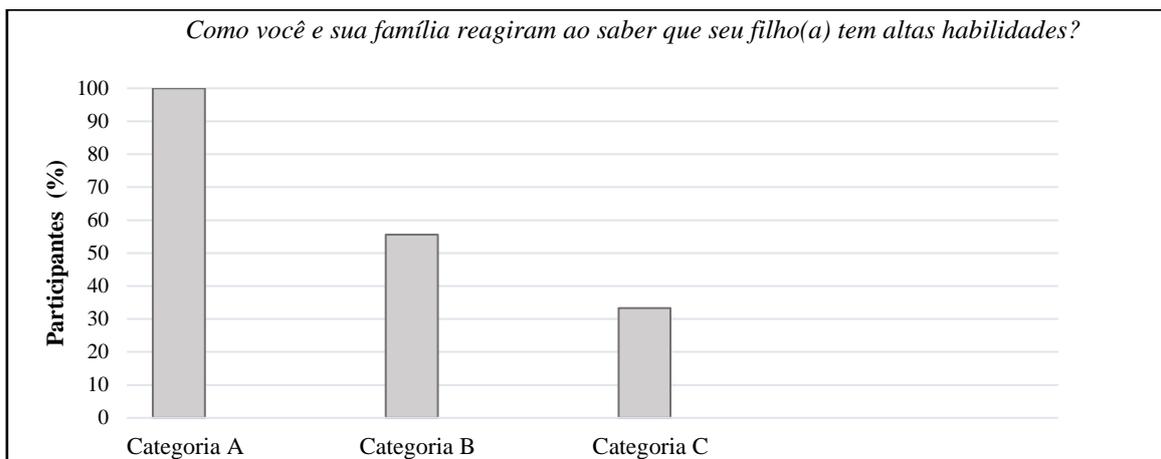
	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria C	1ª IC: Entendimento da condição da criança	2	50
	2ª IC: Sentimentos/preocupações anteriores à identificação	2	50
Total		4	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A categoria C, referente à pergunta 3 foi composta por 2 IC: Entendimento da condição da criança e sentimentos/preocupações anteriores à identificação. Cada uma dessas IC aparecem nas respostas das participantes em proporções iguais (50%), corroborando com as ideias da categoria anterior.

Diante da análise das respostas para a pergunta 3 e agora considerando quanto as representações foram compartilhadas entre o grupo pesquisado, o Gráfico 3 indica esses resultados.

Gráfico 3 - Resultados quali quantitativos - Pergunta 3



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com a análise dos resultados quali quantitativos para a pergunta 3, foi possível verificar que, 100% das participantes indicaram respostas inferidas às reações e sentimentos diante da identificação de AHSD na criança (Categoria A); 55,55% delas indicaram o direcionamento de ações após a identificação de AHSD na criança (Categoria B) e; 33,33% mencionaram situações antecedentes à identificação de AHSD na criança (Categoria C).

A partir deste cenário, o subitem a seguir buscou apresentar a criança em seu espaço social e o seu reconhecimento subjetivo de um ser diferente dos demais.

7.2 A CRIANÇA EM SEU ESPAÇO E O RECONHECIMENTO COMO ALGUÉM DIFERENTE DOS DEMAIS

As próximas perguntas (4,5,6) discorrem sobre a criança pelo olhar da participante. A análise para estas perguntas constam a seguir:

PERGUNTA 4: Você conversou com ele(a) sobre AHSD?

As respostas desta pergunta foram divididas em duas (2) categorias, sendo: Categoria A sobre a atitude das mães e a Categoria B a compreensão das crianças sobre o assunto.

A análise das respostas para a pergunta 4 referente a Categoria A está no Quadro 15. Nele, estão as IC (coluna 3), representadas pelas EC destacadas em cinza nos discursos individuais (coluna 2). Entende-se P= código de identificação do participante.

Quadro 15 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 4

CATEGORIA A Atitude das mães		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	Eu conversei com ela aí ela falou assim: “Eu já sabia que eu era inteligente”.	1ª ideia central: Conversou com a criança sobre a condição dela
2	[...]não falo[...]nem vou falar (eu acho). É uma coisa que eu pretendo não falar para ele até que ele descubra.	2ª ideia central: Não conversou/optou por não falar para a criança sobre a condição dela
3	Não, mas ela sabe.	
4	[...]nunca conversamos neste sentido.	
5	Eu ainda não tive essa conversa com ele.	
6	A gente ainda não conversou ainda sobre o que significa ser diferente da maioria.	
7	Eu não conversei sobre ela ter altas habilidades[...]	
8	Eu não cheguei a falar diretamente[...] Então, eu não falei que ele tem altas habilidades, mas eu falei para ele assim, você é muito esperto nisso, mas não significa que todo mundo é.	3ª ideia central: Preocupação
9	Eu tento explicar isso para ela[...]	
1	[...]vou ser sincera, eu tenho um pouco de receio de fomentar uma visão deles mesmos que às vezes pode causar mais conflito interno, mais conflito emocional. Então, eu tenho medo de não saber conversar com ela sobre a superdotação e acabar criando mais uma máscara, uma carapuça que não é.	
2	Não acho que isso deve ser uma condição para que ele pense que está à frente dos outros. Na verdade, eu vejo muito mais consequências do que do que benefício. Ainda, estou neste processo de entender que isso pode ser muito mais um problema do que uma coisa boa.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria A para a pergunta 4 forma o DSC a seguir.

DSC 8 – Pergunta 4 - Categoria A

Não falei e nem vou falar, eu acho. É uma coisa que eu pretendo não falar até que ele(a) descubra. Mas acredito que ele(a) sabe. Ele(a) falou assim: “Eu já sabia que eu era inteligente”. Porém, nunca conversamos neste sentido, sobre o que significa ser diferente da maioria, sobre ter altas habilidades. Eu falei assim, você é muito esperto(a) nisso, mas não significa que todo mundo é. Vou ser sincera, eu tenho um pouco de receio de fomentar uma visão que pode causar mais conflito interno, mais conflito emocional. Então, eu tenho medo de não saber conversar com ele(a) sobre a superdotação e acabar criando mais uma máscara, uma carapuça que não é. Não acho que isso deve ser uma condição para que ele(a) pense que

está à frente dos outros, pois na verdade, eu vejo muito mais consequências do que benefícios. Eu ainda estou neste processo de entender que isso pode ser muito mais um problema do uma coisa boa.

Diante do DSC 8, se faz necessário ponderar algumas questões. A primeira delas diz respeito ao momento (recente) vivenciado pelas participantes, pois há pouco sabem da condição atípica de seus filhos. E, sendo assim, é compreensível a posição de não conversar com as crianças sobre o assunto e essa situação pode mudar com o tempo.

Uma outra questão é sobre as crianças, apesar de muito espertas, possuem pouca idade, fazendo a família evitar certos assuntos que podem ser discutidos em um momento oportuno.

Perante o exposto e discorrendo sobre a verdade nas relações, Miller (1997, p. 15) enfatiza

A experiência nos ensina que temos apenas uma única arma duradoura na luta contra as doenças mentais: a descoberta e a aceitação única e específica, de nossa infância [...]a verdade nos é tão essencial que o preço por sua perda é adoecer gravemente.

Por conseguinte, o trabalho com a família deve envolver reflexões sobre a importância do diálogo entre pais e filhos sobre suas vivências, com enfoque nas AHSD e as implicações que essa condição pode trazer na vida social e escolar da criança.

De acordo com Fornia e Frame (2001, p. 385)

Crianças superdotadas, cuja sensibilidade se presta à altura de sua percepção aprimorada, estão atentas a pequenas mudanças em seu ambiente e são muito conscientes de seus próprios dons únicos. Essa percepção, na verdade, pode diminuir sua autoestima porque elas se concentram em como são diferentes de seus pares²⁶ (tradução própria).

A Tabela 8 indica a proporção das IC da Categoria A.

²⁶ *Gifted children, whose sensitivity lends itself to heightened perceptiveness, are alert to small changes in their environment, and they are very aware of their own unique gifts. This perceptiveness actually can diminish their self-esteem because they focus on how they are different from their peers.*

Tabela 8 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 4

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Conversou com a criança sobre a condição dela	1	9,09...
	2ª IC: Não conversou/optou por não falar para a criança sobre a condição dela	8	72,72...
	3ª IC: Preocupação	2	18,18...
Total		11	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No total, foram indicadas três (3) IC na Categoria A: Conversou com a criança sobre a condição dela; não conversou/optou por não falar para a criança sobre a condição dela e uma preocupação sobre o desdobramento do diálogo com a criança. Foi possível observar maior percentual das IC em que as participantes optaram por não conversar ainda com as crianças sobre essa situação (identificação de AHSD) com elas (72,72...%). Em seguida, aparece a preocupação como a segunda IC que mais se apresentou na resposta das participantes (18,18...%) e em menor percentual aparece a resposta de participantes que conversaram com a criança sobre a condição dela (9,09...%).

A partir disso, a próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 4 consta no Quadro 16 e se refere à compreensão das crianças sobre o assunto abordado.

Quadro 16 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 4

CATEGORIA B Compreensão das crianças		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	[...]aí ela falou assim: “Eu já sabia que eu era inteligente”. Só que aí, ela tem essa percepção de que ela é diferente	1ª ideia central: Percepção da criança sobre si
2	Ele percebe.	
3	[...]ele(a) sabe quando uma criança tem um conhecimento maior que o resto da turma. Mas ela não trata como altas habilidades.	
4	[...],mas eu vejo que ela percebe[...] Ela se percebe um pouco diferente.	
6	Ele sabe que é diferente da maioria, ele se reconhece diferente. Ele fala “-Mãe, eu sou diferente das pessoas.	

7	[...]ela se sente diferente das outras crianças.	2ª ideia central: Conhecimento da criança sobre AHSD
8	[...]ele já percebeu[...]	
2	Ele entenderia lógico, qualquer coisa que eu explicasse, ele entende.	
3	Mas ela não trata como altas habilidades, ela nem sabe o que é isso.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formaram o DSC a seguir.

DSC 9 – Pergunta 4 - Categoria B

Ele(a) percebe, eu vejo que percebe. Sabe quando uma criança tem um conhecimento maior que o resto da turma. Mas não trata como altas habilidades, nem sabe o que é isso. Ele(a) se percebe um pouco diferente da maioria, se reconhece diferente. Fala “-Mãe, eu sou diferente das pessoas.

Nota-se que o não conversar com a criança não impede que ela perceba algo diferente em si. A Tabela 9, a seguir, indica a proporção das IC da Categoria B.

Tabela 9 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 4

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Percepção da criança sobre si	7	77,77...
	2ª IC: Conhecimento da criança sobre AHSD	2	22,22...
Total		9	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Estiveram presentes na Categoria B duas (2) IC: Percepção da criança sobre si e o conhecimento dela sobre AHSD. Com a análise foi possível observar maior percentual de resposta das participantes indicando que a criança percebe algo diferente em si, mesmo sem conhecer de fato a condição que as caracteriza, elas percebem algo diferente em si em relação às demais crianças de sua idade.

Considerando o quanto as representações foram compartilhadas entre o grupo pesquisado, o Gráfico 4 indica esses resultados.

Gráfico 4 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 4



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com a análise dos resultados qualiquantitativos para a pergunta 4, foi possível verificar que, 100% das participantes direcionaram suas respostas a atitude das mães (Categoria A) e 77,77...% a compreensão das crianças (Categoria B).

PERGUNTA 5: Como é a relação dele(a) com a escola?

As respostas para a pergunta 5 foram divididas em quatro (4) categorias, sendo a Categoria A referente a ter uma boa relação com a escola; Categoria B sobre ter uma relação ruim com a escola; Categoria C sobre alteração de postura após a identificação de AHSD e Categoria D sobre características da criança na escola.

A análise das respostas da Categoria A está no Quadro 17. Nele, estão as IC (coluna 3), representadas pelas EC destacadas em cinza nos discursos individuais (coluna 2). Entende-se P= código de identificação do participante.

Quadro 17 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria A - Pergunta 5

CATEGORIA A		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
2	Ele gosta, porque ainda é um ambiente com idades múltiplas.	1ª ideia central: Gosta
3	Ela adora. A gente tinha muito medo dela não se adaptar, mas ela chegou na escola e se deu super bem.	
4	Atualmente ela gosta. Mas ela gosta da escola, ela gosta da professora, ela gosta dos amigos.	
5	Eu acho que agora a relação está boa. Porque ele conversa sobre a professora, sobre os coleguinhas[...]	
3	Eu sei que ela é muito feliz lá.	2ª ideia central:

5	Volta falando que foi divertido[...]	Sentimento da criança em relação à escola
2	[...]ela (escola) entende que de fato a criança fica desmotivada se ela não tiver desafios. Então, de maneira geral, ela é receptiva a isso.	3ª ideia central: Sentimento da mãe em relação à escola
3	Eu tinha medo deles estimularem a competição na escola[...]	
5	E a (minha) relação de conversa com a escola também é muito boa.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria A formaram o DSC a seguir.

DSC 10 – Pergunta 5 - Categoria A

Atualmente ele(a) gosta, adora, porque ainda é um ambiente com idades múltiplas. Eu acho que agora a relação está boa. A gente tinha muito medo dele(a) não se adaptar, mas chegou na escola e se deu super bem. Mas ele(a) gosta da escola, gosta da professora e dos amigos. Eu sei que ele(a) é muito feliz lá, porque volta falando que foi divertido. A escola entende que de fato a criança fica desmotivada se ela não tiver desafios. Então, de maneira geral, tem sido receptiva a isso. Eu tinha medo deles estimularem a competição. A (minha) relação de conversa com a escola também é muito boa.

O DSC 10 indicou que a escola, para algumas dessas crianças, pode ser um ambiente interessante para elas, quando estas se mostram integradas ao ambiente, gostam dos professores e dos colegas. Isso ocorre, geralmente, quando a escola entende as necessidades da criança com AHSD e busca supri-las, por isso a necessidade de reflexões e troca de experiências entre os profissionais da educação, no sentido de subsidiar o trabalho voltado àqueles que estão acima da média.

De acordo com Guenther, Braga e Carvalho (2015), o olhar da família e dos profissionais da educação para o talento geralmente está direcionado para outras etapas da educação, sendo um dos principais focos da educação infantil a convivência da criança com seus pares etários.

Talvez por isso a literatura indica um número pequeno de publicações que envolvem a implementação de atividades inovadoras e criativas com o foco nos estudantes com AHSD em contexto nacional, inviabilizando o subsídio de discussões que norteiam o trabalho pedagógico (BRAZ; RANGNI, 2021).

Possivelmente, este seja o reflexo do sentimento de medo e receio presente na fala das mães. A Tabela 10, a seguir, indica a proporção das IC da Categoria A.

Tabela 10 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 5

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Gosta	4	44,44...
	2ª IC: Sentimento da criança em relação à escola	2	22,22...
	3ª IC: Sentimento da mãe em relação à escola	3	33,33...
Total		9	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A Categoria A foi composta por três (3) IC: Gostar da escola, o sentimento da criança em relação à escola e o sentimento da mãe em relação à escola. Foi possível observar maior percentual de IC, segundo a resposta das participantes, sobre o gostar da escola (44,44...%). Em seguida, os sentimentos das mães em relação à escola aparecem com um percentual de 33,33...%, maior do que as IC que apareceram sobre o sentimento da criança em relação à escola 22,22...%.

A próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 5 está exposta no Quadro 18, e se refere a uma relação ruim da criança com a escola.

Quadro 18 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 5

CATEGORIA B		
Relação ruim com a escola		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	E quando ela saiu da escola, ela falou: “Não volto”. Eu falei: “Por que não volta?”. “Porque tudo muito chato”.	1ª ideia central: Não gosta
6	Ele não gosta da escola[...] Ele não gosta da estrutura, das regras[...]	
7	Eu digo que ela odeia a escola. Agora ela tem uma expectativa boa, mas pelas experiências que ela viveu até hoje ela não gosta.	
1	Ela ia para a escola, fazia algumas atividades, mas eu vi que ela tinha muito medo de repressão, muito medo de errar. Então eu via que ela tinha muito medo da punição da escola, e isso me dava um desconforto muito grande.	2ª ideia central: Sentimento da criança em relação ao ambiente escolar

	E quando ela saiu da escola, ela falou: “Não volto”. Eu falei: “por que não volta?”. “Porque tudo é muito chato”, ela falou. As lições, mesmo que fossem repetitivas, ela fazia com medo da punição.	
1	Então eu via que ela tinha muito medo da punição da escola, e isso me dava um desconforto muito grande.	3ª ideia central: Sentimento da mãe sobre a relação da criança com a escola

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formam o DSC 11.

DSC 11 – Pergunta 5 - Categoria B

Ele(a) não gosta da escola, eu digo que ele(a) odeia a escola. Não gosta da estrutura e das regras. Eu vi que ele(a) tem muito medo de repressão, muito medo de errar, medo da punição da escola, e isso me dá um desconforto muito grande. As lições, mesmo que repetitivas, ele(a) faz com medo da punição. Ele(a) saiu da escola e falou: “Não volto”. Eu falei: “Por que?”. “Porque tudo muito chato”, ele(a) falou. Agora ele(a) tem tido uma expectativa boa, mas pelas experiências que viveu até hoje, não gosta.

Por meio do DSC 11 foi possível notar que algumas dessas crianças não gostam da escola. Esse sentimento está relacionado aos padrões e regras ditados pelas instituições educacionais que devem ser seguidos à risca, desconsiderando a diversidade presente em seus alunos. Isso gera nas crianças medo de repressão, de punição e medo de errar. É comum, em casos assim, a longo prazo essas crianças apresentem dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, por isso a importância do olhar educacional para os aspectos inerentes às AHSD.

A Tabela 11 indica a proporção das IC da Categoria B.

Tabela 11 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 5

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Não gosta	3	60
	2ª IC: Sentimento da criança em relação ao ambiente escolar	1	20
	3ª IC: Sentimento da mãe sobre a relação da criança com a escola	1	20
Total		5	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Apareceram na categoria B, referente à pergunta 5, três (3) IC, entre elas o fato de a criança não gostar da escola, e, a partir disso, o sentimento dela em relação ao ambiente escolar e o sentimento da mãe sobre a relação da criança com a escola.

O maior percentual das IC está sobre o fato de a criança não gostar da escola (60%). O percentual das outras IC, que apontam o sentimento da criança e da mãe em relação a escola aparecem com percentual similar (20%).

A próxima categoria elencada, conforme as respostas para a Pergunta 5, está no Quadro 19, e se refere a alteração de postura após a identificação de AHSD.

Quadro 19 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria C - Pergunta 5

CATEGORIA C		
Alteração de postura após a identificação de AHSD		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
8	Depois do teste (avaliação para a identificação de AHSD), que (a escola) começou a atender as necessidades dele, ele ficou uma criança mais tranquila, respeitando os colegas e a professora.	1ª ideia central: Mudanças após a identificação de AHSD

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A Tabela 12 expõe a proporção das IC da Categoria C.

Tabela 12 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria C - Pergunta 5

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria C	1ª IC: Mudanças após a identificação de AHSD	1	100
Total		1	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Neste caso, especificamente, foi possível observar que a Categoria C apresenta uma IC (100% do percentual da IC). Essa IC se refere a mudanças ocorridas na escola após a identificação das AHSD. Segundo a participante, seu filho passou a ser uma criança mais tranquila, possivelmente pelas ações desempenhadas pela escola a partir de então.

Entretanto, por ser uma única ideia apresentada, a qual não caberia nas outras categorias elencadas, o DSC para essa categoria não foi construído. Optou-se por manter as EC e a IC indicada por considerar importante para o entendimento do assunto abordado.

Cabe ressaltar a importância da identificação das AHSD na vida do indivíduo e vem sendo apontada por muitos pesquisadores (MARQUES, 2013; MARTINS, 2013; OLIVEIRA, 2014; RENZULLI, 2014b) . Quanto às questões emocionais advindas da falta de identificação e atendimento, Revol e Blèandonu (2012, s/p) destacam que

[...]reconhecer a criança intelectualmente dotada permite antecipar o aparecimento de distúrbios comportamentais e responder a eles, de modo a melhorar a qualidade de vida dessas crianças e de suas famílias²⁷ (tradução própria).

A próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 5 consta no Quadro 20 e se refere às características da criança na escola.

Quadro 20 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D - Pergunta 5

CATEGORIA D		
Características da criança na escola		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
2	[...]tem muita empatia com as outras crianças, então funciona muito bem.	1ª ideia central: Amizades
3	[...]ela sempre se interessa pelos alunos mais velhos.	
6	Amigo ele não tem, os amigos dele são os adultos.	
9	Ela prefere crianças que tenham idade mais velha do que ela, porque atende aos mesmos assuntos e interesses dela.	

²⁷ Recognizing the intellectually gifted child allows one to anticipate the onset of behavioral disorders and to respond to them so as to improve quality of life for these children and their family.

1	Não quis voltar e as tarefas estão aqui, não faz.	2ª ideia central: (Não) Cumprimento de regras
2	[...]entende todas as regras[...]	
5	Mas ele não gosta da rotina[...]	
6	Ele faz (as tarefas), mas faz reclamando, faz chorando. Tudo o que ele puder colocar de defeito, ele coloca.	
9	Ela acha que a professora é só dela. Ela quer que a professora atenda todas as respostas dela. E com as amiguinhas ela tem dificuldade pela questão da arrogância.	3ª ideia central: Egocentrismo
2	Ele se dá muito bem, ele brinca muito.	4ª ideia central: Atitude colaborativa
3	E ela gosta, não para ganhar, mas ela gosta de contribuir com a equipe.	
8	Chegou em um ponto que ele estava tão estressado, que ele explodia.	5ª ideia central: Estresse

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria D formaram o DSC a seguir.

DSC 12 – Pergunta 5 - Categoria D

Ele(a) tem muita empatia com as outras crianças, então funciona muito bem. Sempre se interessa pelos alunos mais velhos. Amigo da mesma idade que ele(a), não tem. Os amigos são os adultos. Prefere crianças mais velhas, porque atende aos mesmos assuntos e interesses dele(a). As tarefas estão aqui, não faz. Quando faz (as tarefas), faz reclamando, chorando. Chegou em um ponto que ele(a) estava tão estressado, que explodia. Entende todas as regras, mas não gosta da rotina. Tudo o que puder colocar de defeito, ele(a) coloca. Acha que a professora é só dele(a), porque quer que a professora atenda todas as suas respostas. E com as amiguinhas tem dificuldade pela questão da arrogância. Mas brinca muito, gosta de contribuir com a equipe.

As características apresentadas no DSC 12 condizem com aquelas expressadas na literatura no que se refere às crianças com AHSD e dialogam com as que serão indicadas posteriormente, em resposta à pergunta 6 (FLEITH, 2006; WINNER, 1996). Geralmente essas crianças se interessam por crianças mais velhas, já que seus interesses e comportamentos são semelhantes. A Tabela 13 indica a proporção das IC constituintes da Categoria D.

Tabela 13 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria D - Pergunta 5

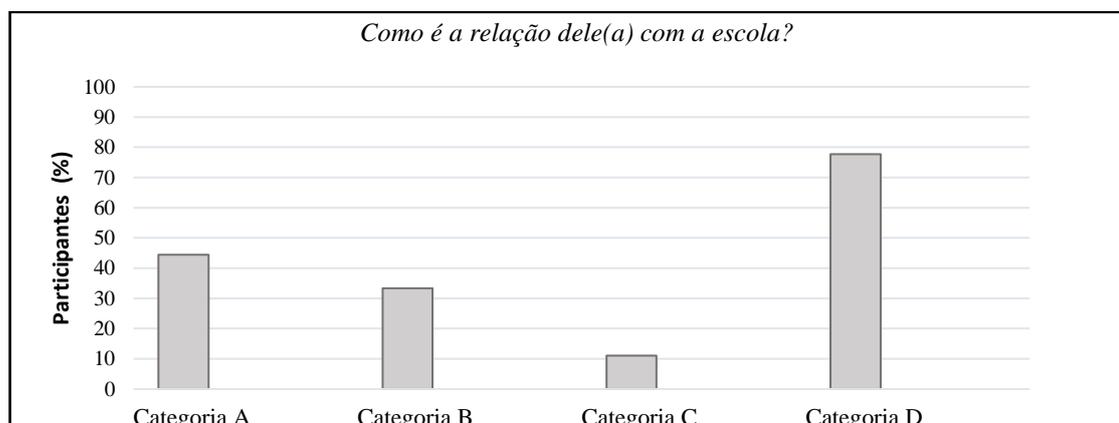
	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria D	1ª IC: Amizades	4	33,33...
	2ª IC: (Não) Cumprimento de regras	4	33,33...
	3ª IC: Egocentrismo	1	8,33...
	4ª IC: Atitude colaborativa	2	16,66...
	5ª IC: Estresse	1	8,33...
Total		12	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A categoria D foi composta por cinco (5) IC, sendo: amizades, cumprimento (ou não) de regras, egocentrismo, atitude colaborativa e estresse. Duas IC encontradas na resposta das participantes apareceram em maior percentual (33,33...%), sendo essas relacionadas a amizades e ao cumprimento (ou não) de regras. A IC sobre a atitude colaborativa apareceu na resposta das participantes com um percentual de 16,66...% e o estresse e egocentrismo apareceram com percentual similar (8,33...%).

Diante da análise das respostas para a pergunta 5 e considerando o quanto as representações foram compartilhadas entre o grupo pesquisado, o Gráfico 5 ilustra esses resultados.

Gráfico 5 - Resultados quali-quantitativos - Pergunta 5



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com a análise dos resultados quali-quantitativos para a pergunta 5, foi possível verificar que a categoria D foi a que esteve mais presente nas respostas das mães (77,77...%) e se refere

a características da criança na escola. Em seguida, aparece a categoria A, cujas representações se referem à boa relação com a escola estiveram presentes na resposta de 44,44...% das participantes. A categoria B, sobre ter uma relação ruim com a escola, foi indicada por um percentual menor de participantes (33,33...%). E a categoria C, sobre alteração de postura após a identificação de AHSD apareceu em menor intensidade na resposta das participantes (11,11%).

PERGUNTA 6: Quais as características mais marcantes que você percebe nele(a)?

As respostas para essa pergunta foram divididas em duas (2) categorias. A categoria A relaciona-se a características inerentes às AHSD e a categoria B características gerais/que não se relacionam diretamente às AHSD.

A análise das respostas que compõem a categoria A estão no Quadro 21. Nele, estão as IC (coluna 3), representadas pelas EC destacadas em cinza nos discursos individuais (coluna 2). Entende-se P= código de identificação do participante.

Quadro 21 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria D - Pergunta 6

CATEGORIA A		
Características inerentes às AHSD		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	Ela gosta de crianças mais velhas que ela, não gosta tanto das mais novas[...]	1ª ideia central: Interação: preferência por pessoas mais velhas
9	[...]arrogante com as crianças da idade dela. Talvez por isso ela tem dificuldade de ter amizades[...]	
1	[...]gosta de expor as ideias, é bem-falante, e tem uma fala “adulta” para a idade dela.	2ª ideia central: Desenvolvimento precoce
3	Ela gosta de brinquedos que eu gostava um pouco mais velha.	
6	[...]e fica sozinho, ele se deita na cama e fica pensando como um adolescente. Antes ele chorava, agora ele pensa muito na vida.	
6	[...]muito arrogante com as coisas que ele sabe.	3ª ideia central: Arrogância
8	Ela muitas vezes se tornava arrogante com as crianças da idade dela.	
3	[...]ela brinca com a gente aqui e, ela é competitiva[...]	4ª ideia central: Competitividade
7	Ela é altamente competitiva[...]	
5	Uma palavra que contrarie ele, ele fica arrasado. Parece que ele quer agradar a gente a todo momento, mas ele não quer ser contrariado[...]	5ª ideia central: Intransigente
6	[...]ele não gosta de fazer aquilo que ele tem dificuldade, é bastante vaidoso em relação a isso. Ele não suporta erro, não admite.	6ª ideia central:

	Ele tem bastante dificuldade com erros e com crítica, ele não quer ouvir[...]	Dificuldade para aceitar erros
7	[...]detesta errar, tem coisas que ela se recusa a fazer para não errar.	
7	Ela não só decide coisas sobre a vida dela como ela precisa decidir, simplesmente como liderança.	7ª ideia central: Liderança
7	Tudo para ela tem que fazer sentido[...]não gosta e já questiona. Mudanças sem explicações ela também não aceita. Argumenta muito e quando ela quer fazer alguma coisa ela é muito determinada, é uma criança que demanda muita conversa.	8ª ideia central: Questionamento e argumentação
4	[...]vai para o cantinho vai fazer alguma coisa lá quer ficar totalmente ali concentrada, sentadinha.	9ª ideia central: Concentração

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formaram o DSC a seguir.

DSC 13 – Pergunta 6 - Categoria A

Ele(a) gosta de crianças mais velhas, não gosta tanto das mais novas. É arrogante com as crianças da idade dela por causa das coisas que sabe. Talvez por isso tem dificuldade de ter amizades. Gosta de expor as ideias, é bem-falante, e tem uma fala “adulta” para a idade. Também gosta de brinquedos que eu me interessava um pouco mais velha. Às vezes fica sozinho(a), se deita na cama e fica pensando como se fosse um(a) adolescente. Antes chorava, agora pensa muito na vida. É altamente competitivo(a). Uma palavra que a(o) contrarie, ele(a) fica arrasado(a). Parece que ele(a) quer agradar a gente a todo momento, mas não quer ser contrariado(a). Ele não suporta erro, detesta errar, não admite. Tem coisas que se recusa a fazer para não errar, por isso não gosta de fazer aquilo que tem dificuldade. Tem bastante dificuldade com erros e com crítica, nem quer ouvir. Decide coisas sobre a vida dele(a), tem liderança. Quando vai para o cantinho vai fazer alguma coisa lá quer ficar totalmente ali concentrado(a), sentadinho(a). Para ele(a), tudo tem que fazer sentido, caso contrário não gosta e já questiona. Mudanças sem explicações também não aceita. Argumenta muito e quando quer fazer alguma coisa é muito determinado(a), é uma criança que demanda muita conversa.

O DSC 14 apontou comportamentos e situações muito comuns em crianças com um alto potencial cognitivo, por este motivo ressalta-se a importância do conhecimento sobre esses aspectos por aqueles que fazem parte da vida da criança, evitando assim rótulos e ideias

equivocadas sobre elas. Especialmente por se tratar de crianças pequenas, em que os indicadores de AHSD podem configurar apenas uma situação de desenvolvimento precoce, essa diversidade demanda um acompanhamento especial (MARTINS, 2013).

A Tabela 14 indica a proporção das IC da Categoria A.

Tabela 14 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 6

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Interação: preferência por pessoas mais velhas	2	13,33...
	2ª IC: Desenvolvimento precoce	3	20
	3ª IC: Arrogância	2	13,33...
	4ª IC: Competitividade	2	13,33...
	5ª IC: Intransigente	1	6,66...
	6ª IC: Dificuldade para aceitar erros	2	13,33...
	7ª IC: Liderança	1	6,66...
	8ª IC: Questionamento e argumentação	1	6,66...
	9ª IC: Concentração	1	6,66...
Total		15	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A categoria A indicou nove (9) IC na resposta das participantes, sendo estas sobre a interação; desenvolvimento precoce; arrogância; competitividade; intransigência; dificuldade para aceitar erros; liderança; questionamento, argumentação e concentração.

Foi possível observar que o percentual da IC que mais se destacou se refere ao desenvolvimento precoce (20%). As IC sobre interação, arrogância, competitividade e dificuldade para aceitar erros possuem percentual de 13,33...%. Com um percentual menor, porém não menos importante, apareceram a intransigência, a liderança, questionamento/argumentação e concentração (6,66...%).

A próxima categoria elencada conforme as respostas para Pergunta 6 consta no Quadro 22, e se refere a características gerais/que não se relacionam diretamente às AHSD.

Quadro 22 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 6

CATEGORIA B		
Características gerais/que não se relacionam diretamente às AHSD		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	Ela até gosta de interagir, mas, por exemplo, se ela vê uma turminha, ela tem medo de chegar (perto). Aquele sofrimento para se expor.	1ª ideia central: Timidez
8	Ela se antecipa a situações e se preocupa. É bastante preocupada.	2ª ideia central: Ansiedade
4	Ela é sociável com todo mundo, adora estar no meio de pessoas, é até carente demais.	
5	O emocional dele é muito instável, e eu acho muito intenso.	3ª ideia central: Estresse e agressividade
7	Ela tinha uma agressividade muito acentuada, que tem melhorado.	
8	Quando eu peço para ele esperar só um pouquinho, ele pega o lápis e joga, e chora, fica mais agressivo. Às vezes ele fica muito estressado mesmo[...]	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formaram o DSC a seguir.

DSC 14 – Pergunta 6 - Categoria B

Ele(a) até gosta de interagir, mas, por exemplo, se vê uma turminha, tem medo de chegar (perto). Aquele sofrimento para se expor. Se antecipa a situações e se preocupa, é bastante preocupado(a.) É sociável com todo mundo, adora estar no meio de pessoas, é até carente demais. Mas o emocional dele(a) é muito instável, e eu acho muito intenso. Ele(a) tinha uma agressividade muito acentuada, que tem melhorado. Quando eu peço para ele(a) esperar só um pouquinho, ele(a) pega o lápis e joga, e chora, fica mais agressivo(a). Às vezes fica muito estressado(a).

O DSC 14 indicou características que não têm relação direta (ou inicialmente não pode ser indicada) com AHSD. Questões emocionais como a ansiedade e a agressividade podem estar presentes em situações alheias ao desenvolvimento cognitivo da criança, por isso o cuidado e expor tais condições e comportamentos. Nestes casos, seria necessário investigar individualmente cada caso, analisando se o aparecimento dessas questões emocionais teriam ou não relação com as AHSD e porque se manifestaram.

Outro importante aspecto a ser considerado está no descompasso entre o desenvolvimento cognitivo e a maturidade mental, afetiva social que costumam se apresentar em crianças com potencial intelectual acima da média nesta faixa etária, indicada na literatura (SILVERMAN, 1993; TERRASSIER, 2005, 2009).

A Tabela 15, a seguir, indica a proporção das IC para a Categoria B.

Tabela 15 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 6

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Timidez	1	16,66...
	2ª IC: Ansiedade	2	33,33...
	3ª IC: Estresse e agressividade	3	50
Total		6	100

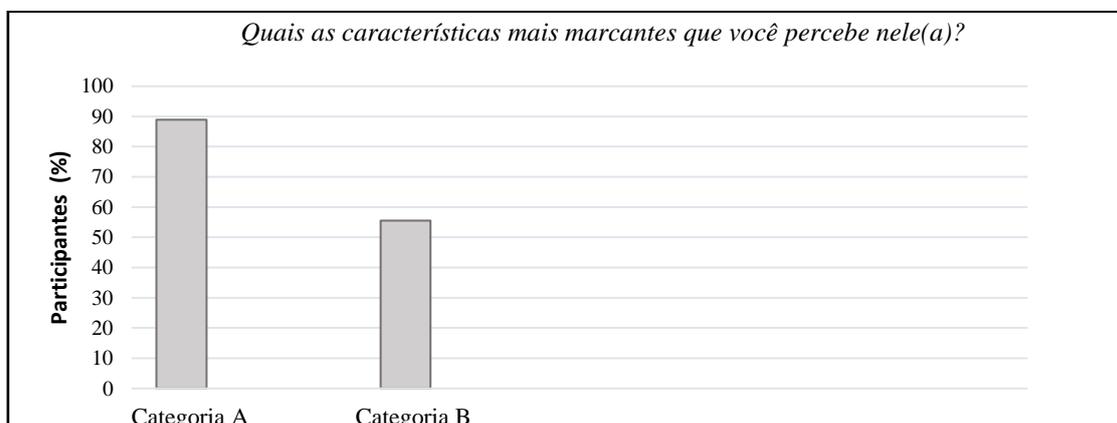
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A tabela 15 indica que as IC pertencentes a categoria B referem-se a timidez, a ansiedade e o estresse/agressividade.

De acordo com as IC desta categoria, o estresse e a agressividade apareceram em maior percentual na resposta das participantes (50%), seguido da ansiedade (33,33...%) e timidez (16,66...%).

Diante da análise das respostas para a pergunta 6 e agora considerando quanto as representações foram compartilhadas entre o grupo pesquisado, o Gráfico 6 apresenta esses resultados.

Gráfico 6 - Resultados qualiquantitativos - Pergunta 6



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com a análise dos resultados quali quantitativos para a pergunta 3, foi possível verificar que 88,88% das respostas referiram-se a características inerentes às AHSD. Já 55,55% a características gerais/que não se relacionam diretamente às AHSD.

A última pergunta realizada buscou compreender o que pensam as participantes para o futuro das crianças.

7.3 E O FUTURO? EXPECTATIVA PARENTAL QUANTO À ESCOLARIZAÇÃO DE SEU FILHO(A) COM AHSD

PERGUNTA 7: Como você imagina que será a escolarização de seu filho(a)?

A resposta das participantes para a pergunta 7 foi dividida em duas categorias: Categoria A – Perspectivas parentais e Categoria B - Expectativas.

A análise das respostas para essa questão está no Quadro 23. Nele estão as IC (coluna 3), representadas pelas EC destacadas em cinza nos discursos individuais (coluna 2). Entende-se P= código de identificação do participante.

Quadro 23 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 7

CATEGORIA A Perspectivas parentais		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
4	Eu já fiquei muito paranoica com esse assunto todo, justamente pensando no futuro dela, no que ela já sofreu e no que ela pode vir a sofrer.	1ª ideia central: Sentimentos
5	Eu tenho medo, na verdade, de como vai ser.	
6	Eu tenho bastante medo[...]	
9	Eu imagino que terei vários problemas, porque ela tem essa questão de contestação e às vezes de perfeccionismo.	
2	Eu acredito que pode ser como foi a minha vida escolar, que foi um desastre[...] E a minha vida acadêmica foi um desastre, porque de fato eu não via sentido naquilo[...]	2ª ideia central: Comparação com suas vivências
6	Que ele tivesse uma experiência diferente da minha, porque eu não gostava da escola.	
2	Que eu preciso proporcionar uma escola que tem movimento e liberdade.	
4	[...]essas crianças passam por bullying a vida toda, e isso ficou frisado na minha cabeça. Foi a primeira impressão, como dizem a primeira impressão é a que fica, foi o que ficou gravado na minha mente.	

3	[...]a gente pensa em manter ela nesta escola até o quinto ano, no fundamental II. Não sei como vai ser lá na frente, não sei se ela vai se adaptar (em outra escola).	<p>3ª ideia central: Preocupações</p>
4	Ela não é uma criança muito fácil, e eu sei disso, tem que ter consciência. Então, não é todo lugar que ela vai estar que ela vai ser aceita.	
5	<p>Como eu moro em uma cidade pequena, eu não sei até que ponto a escola vai conseguir ajudar ele.</p> <p>[...]eu acho que vai ser bem difícil para ele e para nós.</p> <p>[...]para nós, a dificuldade maior sempre é com a escola, e as pessoas não têm informação sobre o assunto.</p> <p>Eu até evito falar na família essas coisas para evitar mal-estar.</p> <p>A falta de conhecimento e a escola são os maiores desafios. Então, o quanto antes você conseguir reconhecer isso no seu filho é melhor para ele. Esse sofrimento que ele passou com a escola, mexeu muito com o psicológico dele.</p>	
2	<p>Nós estamos até considerando mudança de cidade por conta de não encontrar exatamente uma escola que possa oferecer isso para ele.</p> <p>[...]eu vou buscar uma escola na qual ele veja sentido em aprender.</p>	
3	[...]se ela estiver infeliz, e continuar amando essa escola como ela ama, a gente vai ter que fazer um sacrifício.	
4	Mas a gente vai tentar fazer o melhor para ela.	<p>4ª ideia central: Cobrança/Responsabilidade parental</p>
8	Então eu estou fazendo de tudo possível para quando chegar na adolescência ser menos sofrido.	
	[...]existe uma luta muito grande dos pais, dos pais trazerem informação para a escola e se a gente tiver sorte, a escola acolher e fazer as alterações necessárias.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria A forma o DSC a seguir.

DSC 15 – Pergunta 7 - Categoria A

Eu já fiquei muito paranoica com esse assunto todo, justamente pensando no futuro dele(a), no que ele(a) já sofreu e no que pode vir a sofrer. Eu tenho medo de como vai ser, bastante medo. Eu imagino que terei vários problemas, porque ele(a) tem essa questão de contestação e às vezes de perfeccionismo. Acredito que pode ser como foi a minha vida escolar, que foi um desastre, porque de fato eu não via sentido naquilo (na escola). Quero que ele(a) tenha uma experiência diferente da minha, porque eu não gostava da escola. Fui aquelas crianças passam por bullying a vida toda. Nós consideramos mudar de cidade para encontrar uma escola que

possa oferecer apoio para ele(a). Buscar uma escola na qual ele(a) veja sentido em aprender. Existe uma luta muito grande dos pais, para trazerem informação para a escola e se a gente tiver sorte, a escola pode acolher e fazer as alterações necessárias. Mas vamos manter ele(a) na escola atual até o quinto ano, no fundamental II. Não sei como vai ser lá na frente, não sei se ele(a) vai se adaptar (em outra escola). Ele(a) não é uma criança muito fácil, e eu sei disso, tenho consciência. Então, não é todo lugar que será aceito(a). Como eu moro em uma cidade pequena, eu não sei até que ponto a escola vai conseguir ajudar. Acho que vai ser bem difícil para ele(a) e para nós. A falta de conhecimento e a escola são os maiores desafios. Para nós, a dificuldade maior sempre é com a escola e com as pessoas que não têm informação sobre o assunto. Eu até evito falar na família essas coisas para evitar mal-estar. O sofrimento que ele(a) passou com a escola, mexeu muito com o psicológico dele(a). Vamos tentar fazer o melhor. Então eu estou fazendo de tudo possível para quando chegar na adolescência ser menos sofrido.

O DSC 15 indicou os anseios e preocupações das participantes sobre o futuro de seus filhos. As participantes relataram ter medo de que as crianças sofram, de seu futuro na escola e refletiram sobre os problemas que poderão enfrentar. O espelhamento de suas vivências na vida das crianças favorece a preocupação das mães e as instiga a buscar apoio e suporte aos seus filhos.

A Tabela 16, a seguir, indica a proporção das IC para a Categoria A.

Tabela 16 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria A - Pergunta 7

	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria A	1ª IC: Sentimentos	4	26,66...
	2ª IC: Comparação com suas vivências	2	13,33...
	3ª IC: Preocupações	5	33,33...
	4ª IC: Cobrança/Responsabilidade parental	4	26,66...
Total		15	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Foram indicadas na Categoria A da pergunta 7, quatro (4) IC: Sentimentos; comparação com suas vivências, preocupações e cobrança/responsabilidade parental. A IC que apareceu em maior percentual foi sobre as preocupações 33,33...%, seguido de sentimentos e cobrança/responsabilidade parental (26,66...%) e comparação com suas vivências (13,33...%).

Quadro 24 - Conjunto de dados distribuídos na Categoria B - Pergunta 7

CATEGORIA B		
Expectativas		
P	Expressões Chave	Ideias centrais
1	<p>Eu imagino duas coisas, o ideal e o que realmente vai acontecer. O ideal seria respeitar a neurodiversidade deles, as diferenças, as peculiaridades.</p> <p>Vão ter dificuldades, brigas, pelo fato deles (a escola) nem saberem o que é. Estou crendo mais no apoio externo do que no ensino padrão.</p>	<p>1ª ideia central: Em relação à escolarização da criança</p>
4	Com um pouco da ajuda da escola esse ano, eu acho que a gente pode não tornar as coisas tão difíceis.	
2	[...]o que eu imagino para ele é que ele se sinta confortável na escola e que ele goste de aprender.	
4	[...]encontre pessoas e profissionais educadores que tenham pelo menos a vontade de aprender e saber o que significa (AHSD); (que tenham) tolerância; paciência.	
6	<p>A expectativa é que ele se adapte da melhor forma possível, para que a escola não seja sofrida para ele.</p> <p>Que a escola seja um ambiente agradável, de crescimento, de fortalecimento. Que ele se aproprie daquele espaço.</p> <p>Eu quero que seja um lugar feliz para ele (a escola).</p>	
7	<p>[...]que ela tenha uma escola que possa desenvolver as suas habilidades[...]</p> <p>[...]deem o apoio necessário, para que ela possa se sentir incluída. E que seja algo gostoso, porque ainda não consegui que a escola seja um lugar gostoso para ela estar.</p>	
8	Se ele continuar nessa escolinha que ele está, eu tenho certeza que serei bem assistida.	
3	A gente teve muito trabalho, mas espero que daqui para frente seja mais tranquilo.	<p>2ª ideia central: Em relação a vida social da criança</p>
4	[...]que ela não tenha momentos ruins, embora eles existam em muitos ambientes e em muitas famílias, quero pensar que para ela vai ser diferente.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A reunião das EC elencadas na Categoria B formaram o DSC a seguir.

DSC 16 – Pergunta 7 - Categoria B

Eu imagino duas coisas, o ideal e o que realmente vai acontecer. O ideal seria respeitar a neurodiversidade, as diferenças, as peculiaridades. Mas penso que vão ter dificuldades, brigas, pelo fato deles (a escola) nem saberem o que é. Estou acreditando mais no apoio externo do que no ensino padrão. Com um pouco da ajuda da escola, eu acho que a gente pode não tornar as coisas tão difíceis. O que eu quero é que ele(a) se sinta confortável na escola e que goste de aprender. Que encontre pessoas e profissionais educadores que tenham pelo menos a vontade de aprender (sobre o assunto) e saber o que significa (AHSD). Que tenham tolerância e paciência. A expectativa é que ele(a) se adapte da melhor forma possível, que a escola não seja sofrida, mas um ambiente agradável, de crescimento, de fortalecimento. Que ele(a) se aproprie daquele espaço, que seja um lugar feliz e desenvolva as suas habilidades, se sentir incluído(a). A gente teve muito trabalho, mas espero que daqui para frente seja mais tranquilo. Sei que terão momentos ruins, pois esses momentos existem em muitos ambientes e em muitas famílias, mas quero pensar que para ele(a) vai ser diferente.

O DSC 16 complementa as indicações do DSC 16 quanto às expectativas dessas mães. As expectativas apontadas são as de que seus filhos se sintam adequados no ambiente escolar, eu este seja um ambiente agradável para eles e que contribua no desenvolvimento de suas habilidades. A Tabela 12, a seguir, indica a proporção das IC para esta Categoria.

Tabela 17 - Distribuição proporcional das IC, segundo a Categoria B - Pergunta 7

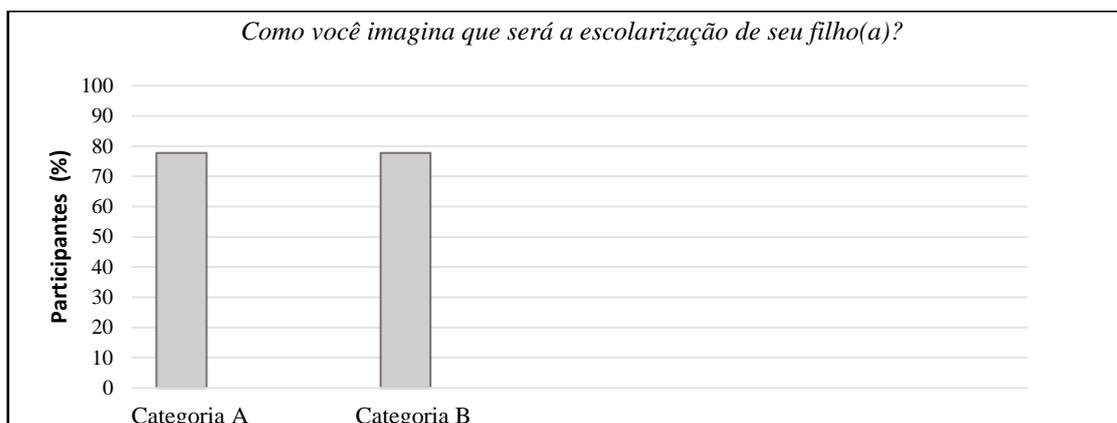
	IC	Número (N)	Proporção (%)
Categoria B	1ª IC: Escolarização da criança	7	77,77...
	2ª IC: Vida social da criança	2	22,22...
Total		9	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Conforme indicado na tabela 17, a categoria B foi composta por duas (2) IC, sendo elas escolarização da criança e vida social da criança. O maior percentual (77,77...%) apareceu em relação a escolarização da criança, enquanto a vida social da criança indicou um percentual de 22,22...%.

Diante da análise das respostas para a pergunta 7 e considerando quanto as representações foram compartilhadas entre o grupo pesquisado, o Gráfico 7, a seguir, indica esses resultados.

Gráfico 7 - Resultados quali quantitativos - Pergunta 7



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Com a análise dos resultados quali quantitativos para a pergunta 3, foi possível verificar que as duas categorias (A e B) foram indicadas na mesma proporção pelas participantes (77,77...%).

Foi possível notar que a discussão dos resultados, em alguns momentos, não se aprofunda na literatura do referencial teórico. Isto ocorre porque as publicações referentes à família e AHSD, em sua maioria, direcionam o tema para a escola, deixando lacunas no que tange às reflexões voltadas à família e suas implicações na dinâmica familiar.

Para finalizar, apresenta-se uma última observação: Por meio da análise empírica dos resultados deste estudo, ao observar as falas das participantes, ao se referirem às suas crianças, utilizam AHSD ou termos correlatos (apenas altas habilidades; apenas superdotação; ou ora um, ora outro). Sendo assim, utilizando como parâmetro os depoentes desta investigação, foi possível entender que o termo precocidade, quando empregado, é utilizado como um adjetivo e não substantivo, assim como utilizado nesta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou conhecer a representação parental sobre as AHSD, quando apresentadas em seus filhos (as) em idade pré-escolar. A revisão da literatura especializada indicou que a maioria dos estudos sobre família e AHSD e não apresentam resultados e discussões que envolvem crianças em idade pré-escolar, além de não tratarem especificamente desta condição.

As sete (7) perguntas geraram discursos espontâneos que produziram 61 IC, a partir das quais se construiu 17 categorias temáticas com inúmeras EC, condensadas em 17 DSC, apresentados nos resultados qualitativos.

Nesses discursos, as representações das participantes indicaram um conhecimento de senso comum sobre AHSD, que tem mudado à medida que se apropriam sobre o assunto após a identificação da condição e seus filhos.

Esse conhecimento, mesmo que ainda superficial, permitiu o reconhecimento de as participantes em muitas características de seus filhos e reconhecessem em familiares próximos indicativos de AHSD. Além disso, a representação que elas possuem sobre as AHSD relacionadas às suas vivências pessoais desencadeiam sentimentos como preocupação e medo sobre o futuro da criança e as dificuldades que terão de enfrentar. Isso pode de fato interferir na educação da criança se a escolha parental for esconder ou mascarar as AHSD da criança.

A maioria das características percebidas pelas participantes são inerentes às AHSD, entretanto em alguns momentos essas características podem se confundir, a depender da personalidade da criança.

Os resultados também indicaram que as crianças, filhos e filhas das participantes, apresentaram desde muito cedo comportamentos atípicos, ocasionando em problemas escolares e familiares. Todas as crianças passaram por avaliação profissional e continuam sendo acompanhadas por profissionais multidisciplinares.

Apesar da busca por uma amostra composta pela figura parental representada por pais, mães ou outro responsável pela criança, houve somente a indicação e participação de mães, considerando, assim, uma limitação da pesquisa. A intenção inicial foi encontrar um grupo heterogêneo, para que suas experiências e visão sobre o tema pudessem enriquecer os resultados. Ainda, assinala-se que a amostra, reduzida a nove participantes, se concentrou em três estados e no Distrito Federal.

Portanto, sugere-se outras pesquisas envolvendo a família de filhos com AHSD, buscando investigar outros núcleos familiares, pertencentes a classes sociais diferentes, especialmente para compreender onde estão as crianças com AHSD com vulnerabilidades

sociais e como isso interfere (ou não) na dinâmica e nas relações familiares. Espera-se também que os estudos que envolvam essa temática sejam expandidos para outros estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**, v. 14, n. 2, p. 301–309, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2021.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 3 v. p. 29–48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.
- ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. *In*: DESSEN, M. A.; JUNIOR, Á. L. C. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 19-36.
- BENEDITO, A. C. Família e Identidade: aspectos jurídicos - importância da proteção à família para a formação e o desenvolvimento da identidade de crianças e adolescentes. *In*: BRANDÃO, C. (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 103–121.
- BERTALANFFY, L. Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. 3ed. Petrópolis: Vozes. 1968. 240 p.
- BRANDÃO, C. Família, transmissão psíquica e identidade. *In*: BRANDÃO, C. (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 73–102.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF. Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF. Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasília: DF. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília: DF. Presidência da República. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: DF. Presidência da República. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Resolução 510**. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Brasília: DF. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Brasília: DF. 2018a. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº2, de 9 de outubro de 2018**. Brasília: DF. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DF. Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRAZ, P. P. RANGNI, R. DE A. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, st./dez. 2021. p. 802–820. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.102I262.4448>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Conhecimento de gestores da educação infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 3, p. 576–591, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12645/8429>. Acesso em: 17 out. 2021.

CHAGAS, A. F. M. **Organização da Associação de Pais e Professores de alunos com altas habilidades ou superdotação (ASPAHS) da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí/RJ**. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7705975. Acesso em: 17 out. 2021.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 155–170, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sH696Yb5XhyXn7nnFSjbfwf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

CHAN, D. W. Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, v. 49, n. 3, p. 211–221, [June/Aug.]. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249827365_Family_Environment_and_Talent_Development_of_Chinese_Gifted_Students_in_Hong_Kong. Acesso em: 06 out. 2021.

COLANGELO, N. **Counseling Gifted and Talent Students**. Iowa: The Nacional Research Center on the Gifted and Talented, 2002.

COURTINAT-CAMPS, A.; VILLATTE, A. Adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel: des configurations familiales plurielles. **Psychologie Francaise**, v. 56, n. 3, p. 173–188, sept. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2011.08.002>. Acesso em: 17 out. 2021.

CUNHA, V. A. B. **Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157321>. Acesso em: 06 out. 2021.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: Relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. e216840. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WDqWYyphMh47SrhQcvHZtZG/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

DAĞLIOĞLU, H. E.; SUVEREN, S. The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children’s actual performance. **Educational Sciences: Theory & Practice**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 444–453, [dec./mar.]. 2013. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento das Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 3 v. p. 49–60. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 3 v. p. 13–28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, p. 202–219, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pcp/a/R498b6yFx3wnG7ps8ndBfKb/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, M. A.; JUNIOR, Á. L. C. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 113–131.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança. *In*: DESSEN, M. A.; JUNIOR, Á. L. C. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 132–151.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21–32, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 out. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213–225, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, J. F. C.; FLEITH, D. S. Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 15–23, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/p6jTL4h4RtFPTd9BrqcJL5q/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 17 out. 2021.

FLEITH, D. S. **Educação Infantil**: Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação. 4 ed. Brasília: Brasília: DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. e32ne211, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LC3CPHdpPxxw3Dpzg9jhs3fy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

FORNIA, G. L.; FRAME, M. W. The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. **The Family Journal**, [s. l], v. 9, n. 4, p. 384–390, oct. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREEMAN, J. Counselling the gifted and talented. **Gifted Education International**, v. 19, p. 245–252, 2005. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Counselling-the-Gifted-and-Talented-Freeman/fd2b47887687d119f6acbc7a521ef3c4c55cfbef>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREITAS, S. N. Orientações a pais e professores de alunos com altas habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 147–148, 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 out. 2021.

GAGNE, F. **From genes to talent**. Revista de Educación, Madri, 368, p. 12-37, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosingles/gagne.-f.-en.-1-368.pdf?documentId=0901e72b81cbf793>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: DF, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 3 v. p. 61–73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 72–95.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 11–22, apr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>. Acesso em: 06 out. 2021.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo: Nossos modos de pensar nosso eu coletivo**. São Paulo: Andreoli, 2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de Representação Social: Um Enfoque Qualiquantitativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo: Representações Sociais e Intervenções Comunicativas**. v. 23, n. 2, p. 502–509, 2014.

LEONESSA, V. T. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000200014&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. O Perfil dos Profissionais da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 653- 665, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x18000>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 203–220, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200005>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARIUZZO, P. A busca pelo gene da superdotação. **Ciência e Cultura**, v. 61, n. 1, p. 10–12, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2022.

MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores de precocidade do aluno na Educação Infantil**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3139?show=full>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MAY, K. M. Gifted Children and their Families. **The Family Journal**, [s. l], v. 8, n. 1, p. 58–60, Jan. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar Em Revista**, Paraná, v. 36, e71530, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71530>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MILLER, A. **O drama da criança bem dotada**. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 56–71.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAKANO, T. DE C. Avaliação psicométrica das habilidades cognitivas: Relação entre inteligência e criatividade. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 99–118.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–25. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X61982%0A>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. P. **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6893>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, E. C. B. B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110467>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes,

Pais/Responsáveis e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 26, n. 1, p. 125–142. jan./mar. 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n1/1413-6538-rbee-26-01-0125.pdf>.

Acesso em 30 jun. 2021.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S. Y.; THOMSON, D. Family environment and social development in gifted students. **Gifted Child Quarterly**, [s. l], v. 58, n. 3, p. 199–216, Mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 3, p. 111–129, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7718>. Acesso em: 24 set. 2021.

PRETTO, J. P. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 12, n. 5, p. 859–869, out. 2010.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-18462010005000087>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 467–482, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>. Acesso em: 17 out. 2021.

RECH, A. J. D. **Relação família-escola**: Uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades / superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X55329>. Acesso em: 30 jun. 2021.

REIS, M. R. Sobre família, espiritualidade e a convivência com Deus e o diabo. *In*: BRANDÃO, C. (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 205–216.

RENATI, R.; BONFIGLIO, N. S.; PFEIFFER, S. Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. **Gifted Education International**, v. 33, n. 2, p. 1–30, Jan. 2017. Disponível em:

<http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:405985/datastream/PDF/view>. Acesso em: 17 out. 2021.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness. *In*: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (org.). **Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1998. p. 50–72.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.;

KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219–264.

RENZULLI, J. S. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539–562, set./dez. 2014b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120002.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: REIS, S. M. (org.). **Reflections on Gifted Education**. Waco: Prufrock Press, 2016. p. 55–86.

RENZULLI, J. S. Assessment For Learning: The Missing Element For Identifying High Potential in Low Income and Minority Groups. **Gifted Education International**, v. 37, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261429421998304>. Acesso em: 09 jan. 2022.

REVOL, O.; BLÉANDONU, G. Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? **Archives de Pédiatrie**, v 19, n. 3, 340-343. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/221823894_Gifted_children_How_to_identify>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ROBISON, N. M. The Early Development of Precocity. **Gifted Child Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 161–164, 1987. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628703100406>. Acesso em: 09 jan. 2022.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. T. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, n. e3293014, p. 1–21, 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/3293/1126>. Acesso em: 17 out. 2021.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em Atendimento Educacional Especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo- emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55203/R%0A-%0AT%0APAU%0AMITSUYO%0AYAMASAKI%0ASAKAGUTI.pdf?sequence=1%7B%5C%7D&DisAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337–346, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/mcM3J3Y8m6QzRCvNPjHQ8cQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

SILVA, S. P. M. A. **Um estudo sobre o perfil de famílias com superdotados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cirp.2016.06.001><http://dx.doi.org/10.1016/j.powtec.2016.12.055><https://doi.org/10.1016/j.ijfatigue.2019.02.006><https://doi.org/10.1016/j.matlet.2019.04.024><https://doi.org/10.1016/j.matlet.2019.127252><http://dx.doi.org/10.1016/j.matlet.2019.127252>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVERMAN, L. K. Counseling the gifted and talented. *In: SILVERMAN L. K. (org.), Counseling families*. Waco: Love, 1993. p. 151–177.

SIMONS, D. C.; RAMÍREZ, A. B.; BELMONT, A. M. F.; RODRÍGUEZ, C. A. H. Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. **Revista de Psicología**, Lima, v. 33, n. 2, p. 299–332, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003. Acesso em: 30 jul. 2021.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: Pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, F. H. O.; FONTELLA, C. Diga, Gérard, o que é a parentalidade? **Clínica & Cultura**, v. 5, n. 1, p. 107–120, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/5375>. Acesso em: 17 out. 2021.

STEINER, P. **A sociologia de Durkheim**. Petrópolis: Vozes, 2016.

STOLTZ, T. Imaginação e criatividade na educação: a necessidade de outro olhar. *In: PISKE, F. H. R. et al. (org.). Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 191–206.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; CRUZ, G. C. Análise do percurso escolar de um estudante com altas habilidades em um contexto familiar multilíngue: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250057, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250057>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TERRASSIER, J.-C. Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. **Anped**, 2005. Disponível em: http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Rennes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

TERRASSIER, J.-C. Les enfants intellectuellement précoces. **Archives de pédiatrie**, v. 16, p. 1603–1606, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0929693X09003194?via%3Dihub>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TERRASSIER, J.-C. **Lês enfants surdos ou lá precocité embarrassante**. França: ESF, 2011.

VARGAS, N. S. Identidade e família reconstituída: um olhar simbólico arquetipo. *In*: BRANDÃO, C. (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 259–276.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 379–390, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

YILDIZ, S.; ALTAY, N.; TORUNER, E. K. Health, care and family problems in gifted children: A literature review. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 15–24, Aug. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.62>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAMIGNANI, D. R.; BANACO, R. A. Família homoparental e identidade. *In*: BRANDÃO, C. (Org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 175–203.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data:

Caracterização do (a) entrevistado (a)

1. Qual o seu nome?
2. Qual o seu grau de parentesco com a criança?
3. Qual a sua idade?
4. Grau de escolaridade:
5. Qual a sua profissão?
6. Qual a sua cidade de residência e Estado?
7. Idade de seu filho ou filha que tem AHSD (*Caso tenha mais de um filho ou filha com AHSD, considere APENAS aqueles que estão na etapa da educação infantil*).
8. Como é formado o seu núcleo ou grupo familiar? (*No caso, considere as pessoas que residem com você: companheiro ou companheira, filhos, enteados etc., desde que vivam sob o mesmo teto*).

Caracterização da criança

1. Qual o nome de seu filho ou filha que tem com AHSD?
2. Data de nascimento da criança:
3. Seu filho ou filha está em que fase/ano da Educação Infantil atualmente?
4. A criança passou por avaliação para a identificação de AHSD?
5. Possui algum documento ou parecer?
6. Quais os profissionais envolvidos nesta avaliação?
7. A avaliação ocorreu quando a criança tinha quantos anos?

Questões abertas

1) Como foi a identificação das AHSD em seu filho ou filha?

Eventuais intervenções:

- *Você pode comentar se notou comportamentos na criança que diferenciava-se de sua idade. E se sim, quando e como foi?*
- *Se você procurou ajuda/aconselhamento profissional? Se sim, com qual profissional.*
- *Se a escola notou e/ou expôs a você comportamentos na criança diferenciava-se de sua idade.*

- *Onde foi realizado?*
- 2) O que você sabia sobre AHSD antes de saber sobre seu filho(a)?
 - 3) Como você e sua família reagiram ao saber que seu filho(a) tem AHSD?
 - 4) Você conversou com ele(a) sobre AHSD?
 - 5) Como é a relação dele(a) com a escola?
Gosta dos colegas, professores, aulas e conteúdo? Ou se não gosta, ele diz o porquê?
 - 6) Quais as características mais marcantes que você percebe nele(a)?
 - 7) Como você imagina que será a escolarização de seu filho(a)?

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PAUTANDO A REPRESENTAÇÃO COLETIVA DE PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Eu, Paula Paulino Braz, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Altas habilidades/superdotação na Educação Infantil: pautando a representação coletiva de pais ou responsáveis” (título provisório), orientada pela Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, de acordo com o parecer CAEE 38153320.3.000.5504.

Conhecer como os pais ou responsáveis de alunos com altas habilidades/superdotação entendem essa condição é muito importante, pois possibilita o desenvolvimento de práticas de apoio às famílias. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que a família exerce um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades da criança identificada com altas habilidades/superdotação. A proposta desse estudo é conhecer as percepções de pai, mãe ou outro responsável por alunos e alunas identificados com altas habilidades sobre esse assunto. Também pretendemos conhecer como tem sido a experiência de seu filho ou sua filha na escola, desde a identificação até o momento.

Você foi selecionado (a) por se enquadrar nos critérios de participação desse estudo, pois é pai/mãe/responsável legal por uma criança que foi identificada recentemente com altas habilidades/superdotação, na etapa escolar da Educação Infantil. Sendo assim, convidamos você a responder uma entrevista semiestruturada, no qual conversaremos sobre seu (sua) filho (a) e esse processo de reconhecimento das altas habilidades/superdotação no qual vocês tem passado.

Os critérios estabelecidos para a sua participação na pesquisa são: ser responsável pelo aluno ou aluna identificada com altas habilidades/superdotação durante a etapa escolar da Educação Infantil e aceitar participar do estudo voluntariamente. Para isso é necessário que você aceite participar, clicando ao final deste documento em LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA. Esses critérios são fundamentais para garantir a sua participação e, caso você não se enquadre neles não poderá participar desta pesquisa.

A entrevista será individual e realizada *online*, por meio de vídeo chamada em um aplicativo no qual você tenha acesso e prefira usar. Isso ocorrerá no dia e horário que preferir, sendo assim, iremos combinar previamente o que for melhor para você.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e de seu (sua) filho (a) e constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora ter conhecimento teórico e prático sobre o tema de altas habilidades/superdotação. Diante dessas situações, você terá garantida pausas na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedora, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a

pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o nosso trabalho com pessoas com altas habilidades/superdotação. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a entrevista.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e imagem da entrevista. A gravação realizada durante a entrevista e serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita poderá ser apresentada à você, se assim desejar.

A transcrição das gravações feitas será realizada na íntegra pela pesquisadora e sua orientadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Garantimos que as imagens da gravação serão preservadas, e utilizaremos apenas para transcrever a nossa conversa posteriormente.

Qualquer eventual despesa decorrente da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Ao aceitar participar clicando em LIE CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA, você receberá uma via deste termo por e-mail, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora pelo telefone 55 (16) 99178-8036. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declarei por meio de formulário eletrônico, preenchido e enviado no dia 01 de dezembro de 2020, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordei em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável:

Paula Paulino Braz - Contato telefônico: XXX - paulabraz@estudante.ufscar.br.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Rosemeire de Araújo Rangni Contato telefônico: XXX - rose.rangni@ufscar.br

Local e data:

Assinatura da Pesquisadora

Paula Paulino Braz

Assinatura da Orientadora

Rosemeire de Araújo Rangni