

# RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a),  
o texto completo desta Dissertação  
será disponibilizado somente a partir  
17/08/2020.



**Faculdade de Ciências – Campus de Bauru**  
**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e**  
**Aprendizagem**

**Victor Alexandre Barreto da Cunha**

**ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS**  
**HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E QUEIXAS ESCOLARES:**  
**CONCEPÇÃO DE SUAS MÃES**

**BAURU**  
**2018**



Faculdade de Ciências – Campus de Bauru  
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

**Victor Alexandre Barreto da Cunha**

**ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E QUEIXAS ESCOLARES:  
CONCEPÇÃO DE SUAS MÃES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alexandra Rondini.

**BAURU  
2018**

Cunha, Victor Alexandre Barreto da.  
Estudantes com indicadores de Altas  
habilidades/superdotação e queixas escolares:  
concepção de suas mães / Victor Alexandre Barreto da  
Cunha, 2018.  
154 f.

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Concepção  
das mães. 3. Família. 4. Queixas Escolares I.  
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de  
Ciências. II. Título.

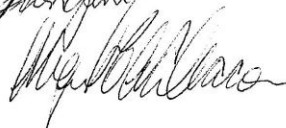
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE VICTOR ALEXANDRE BARRETO DA CUNHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 17 dias do mês de agosto do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Ciência da Computação e Estatística / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP/Campus de São José do Rio Preto, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIM ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de VICTOR ALEXANDRE BARRETO DA CUNHA, intitulada **"ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E QUEIXAS ESCOLARES: CONCEPÇÃO DE SUAS MÃES"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

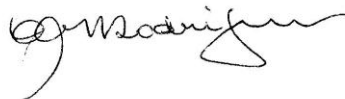
Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI



Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON



Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIM ROLIM RODRIGUES



Este trabalho é apoiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, mediante a concessão de bolsa de Mestrado, com período de vigência de janeiro de 2017 a agosto de 2018 (processo nº 2016/20461-0).



*Aqueles que passam por nós, não  
vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um  
pouco de nós.*

*Antoine de Saint-Exupéry*

## *AGRADECIMENTOS*

*Agradeço,*

*Primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pelas oportunidades, conquistas e pelas pessoas maravilhosas que puseram no meu caminho, no período do Mestrado, e pela força para não desistir dos meus objetivos.*

*Especialmente a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alexandra Rondini, por ter sido a primeira pessoa a me colocar em contato com os estudos das Altas Habilidades/Superdotação e quem plantou em mim a semente do interesse pela temática. Agradeço por me guiar nesse trabalho; pelo meu crescimento acadêmico, pelas orientações, disponibilidade, respeito, confiança, paciência e competência com que me orientou na elaboração deste estudo e por estar sempre por perto, quando mais precisei. Agradeço pelos ensinamentos, confiança, oportunidade e carinho!*

*Aos meus pais, Oscar e Marlene, por terem me apoiado em todas as etapas da minha vida. Às minhas queridas irmãs, Juliana e Gabriela.*

*À minha tia Neusa Barreto, pelos valiosos ensinamentos, no qual sempre me conferia carinho e agrado e suportou com paciência as minhas longas ausências.*



*Agradeço a mim mesmo, pelo entusiasmo, fé, dedicação, perseverança, motivação e empenho nessa jornada.*

*Ao meu avô Victor Cunha, pela garra, incentivo, estímulo para enfrentar as barreiras da vida e para seguir com fé e confiança em Deus.*

*Ao João Lucas, Bebê lindo que amo demais e surgiu na família para agradar e deixar os dias do Vovô e Vovó mais felizes. Amamos você!*

*Aos demais familiares, pela compreensão nas horas de estudo, porque entenderam os motivos de meus afastamentos e me apoiaram na concretização de mais este trabalho... esta conquista é de vocês também!*

*Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa (CNPq) "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", que é integrado ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), em especial à Coordenadora do Grupo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, e às Professoras Dr.<sup>as</sup> Eliana Marques Zanata e Ana Paula Maturana, pelos ensinamentos. Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Cássia Aparecida Oliveira, que tem me acompanhado desde o período da Graduação e também no Grupo de Pesquisa, bem como todos os integrantes do Grupo, pelos valiosos encontros e trocas de conhecimentos proporcionados nesse período.*

*Agradeço aos membros do Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”.*

*Agradeço às amigas do Grupo de Estudos em Altas Habilidades/Superdotação: Angélica Cunha, Ana Paula Oliveira, Aletéia Bergamín, Bianca Callegari, Denise Arantes Brero e Raissa Viviani (parceiras de congressos, na temática Altas Habilidades/Superdotação), por estarem sempre comigo nas etapas importantes da pesquisa e pelas nossas produções acadêmicas e laço de amizade conquistados nesse percurso.*

*Agradeço a Maria Carolina Cabestre Gamba, pela amizade, parceria e bons momentos de estudos, durante o período da Pós-Graduação.*

*Agradeço ao meu amigo Tadeu Acuna, pela amizade e companherismo, durante esses anos de Mestrado.*

*Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Rolim Rodrigues, pelas contribuições no delineamento deste estudo.*

*Ao Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, um dos mais respeitados estudiosos da área das Altas Habilidades/Superdotação, do qual tive o privilégio de ser aluno, na disciplina “Altas*

*habilidades/Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção”, na UNESP de Marília-SP, agradeço o aceite por participar como membro da Banca Examinadora.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Piazzentín R. Rodrigues, com a qual tive o prazer de conviver semanalmente, no Projeto de Extensão realizado no Centro de Psicologia Aplicada (CPA), pelas horas de reunião de projeto e também pelas reuniões individuais em sua sala; agradeço pelo aceite em participar como membro da Banca Examinadora, pelo carinho, sábias palavras, arte de ensinar e pela disponibilidade constante e aprendizado, nesse período.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pelo acolhimento, incentivo, carinho e respeito, durante o período de Mestrado, e por todo o aprendizado que proporcionou.*

*Agradeço aos professores titulares integrantes da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Piazzentín R. Rodrigues, pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram este trabalho.*

*Às Professoras Suplentes integrantes da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria D’Antona Bachert, pelo aceite.*

*Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen María Bueno Neme, nossa querida “Pilé”, por fazer parte de minha formação como psicólogo, e por ser quem possibilitou oportunidades para o meu crescimento pessoal e profissional, exemplo de ser humano.*

*Reiterados agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Cássia Aparecida Oliveira, querida professora, que tive o prazer de ter na minha formação acadêmica - Graduação em Psicologia e também durante o Mestrado, nos encontros no Grupo de Pesquisa e no Laboratório LaTedip.*

*Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Lima dos Reis, por compartilhar seus conhecimentos acerca das Altas Habilidades/Superdotação e por permitir a realização do estágio em docência.*

*Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela amizade, respeito, oportunidades de compartilhar conhecimentos e aprendizados.*

*Sou grato à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Bauru, pela oportunidade de cursar o Mestrado nessa renomada Instituição de Ensino Superior, pelo crescimento, aprendizado, desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.*

*Ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências-UNESP, Campus de Bauru.*

*À Secretária da Pós-Graduação, em especial aos Servidores Matheus Cerqueira e Caroline Rogeri, pela atenção e cordialidade, nos momentos de que mais precisei, e por todo o auxílio e orientações.*

*À Secretária do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP de Bauru, pelos esclarecimentos e apoio, nesse percurso.*

*Com meu amor e carinho, às mães participantes desta pesquisa e seus(suas) filhos(as), que contribuíram com informações valiosas, as quais possibilitaram a concretização deste estudo, muito obrigado pela confiança depositada.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela revisão deste trabalho.*

*À FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro e por ter possibilitado a dedicação exclusiva à pesquisa.*

*Todo meu carinho e sinceros agradecimentos!*

## DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo a Deus, que com sua força e luz me guiou com determinação, garra e íntusiasmo. E por me fortalecer nas horas mais difíceis, ao proporcionar a busca da inteligência, sabedoria, humildade, respeito e principalmente o amor.*

*Dedico este estudo à todas as batalhadoras mães de estudantes com AH/SD, que participaram dessa pesquisa. Que tenha luz nessa caminhada!*

*A minha orientadora Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini, pelo apoio, incentivo, pulso firme, dedicação, brilhante orientação e paciência para que eu conseguisse estruturar esse estudo e abrir as portas para uma nova dimensão acadêmica, pessoal e profissional.*

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. **Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães.** 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar características de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) observadas por suas mães em algum campo do saber, e suas relações/associações com queixas escolares e problemas de comportamento. Participaram do estudo 13 mães, com idade de 29 a 48 anos e nível de escolaridade do Ensino Fundamental ao Doutorado e seus(suas) filhos(as) com idade de 5 a 14 anos. Os dados foram obtidos a partir dos instrumentos: *Checklist* de Características Associadas à Superdotação – CCAS; Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS); Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Família; Entrevista de Anamnese e Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por). A coleta foi realizada nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada (CPA), na Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Bauru, Estado de São Paulo, em 2016/2017. Os dados qualitativos da entrevista, foram analisados e categorizados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin e do *software* IRAMUTEQ. Os dados do CCAS, ACAS, Anamnese e SDQ-Por foram contabilizados para dois grupos de mães em função da escolaridade, utilizando-se estatística descritiva e teste estatístico de hipóteses, para verificar associação entre variáveis qualitativas. Como resultados, no CCAS, as mães apontaram em seus(as) filhos(as) características associadas à superdotação, tais como: capacidade incomum de raciocínio lógico; vocabulário avançado para a idade; curiosidade e senso questionador. No ACAS, observou-se que as mães apresentaram um bom entendimento acerca das AH/SD, porém, desvelaram alguns mitos. A entrevista revelou que as mães observam nos filhos habilidades acima da média, facilidades para aprender, comprometimento com a tarefa, persistência, facilidade em raciocínio lógico-matemático, curiosidade, gosto pela leitura, habilidades acadêmicas, artísticas, criatividade, espírito questionador e busca pelo conhecimento. Nas queixas escolares, 73% das mães relataram receber queixas escolares de seus(as) filhos(as), dentre as quais estão os problemas de comportamento no ambiente escolar, indisciplina, dificuldades na interação social com seus pares e queixas associadas ao fato de terem AH/SD. Na entrevista de *anamnese*, as mães indicaram que seus(as) filhos(as) apresentam boa memória, mantêm-se atentos às tarefas escolares, estabelecem contato com outras crianças, demonstram agilidade em andar de bicicleta. Já no SDQ-Por, as mães avaliaram seus(as) filhos(as) dentro da normalidade, para as subescalas de sintomas emocionais e hiperatividade, problemas de conduta como limítrofe, para a subescala de problemas de relacionamento com os colegas como não-padrão, sendo que todas as mães atribuíram comportamento pró-social aos seus(as) filhos(as). Dessa forma, há indícios de que as mães são boas identificadoras, independente da escolaridade e percebem características e/ou habilidades específicas ligadas às AH/SD de seus(as) filhos(as) desde muito cedo, a partir da primeira infância, bem como de uma relação entre as queixas escolares com as características associadas às AH/SD.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Concepção das Mães. Família. Queixas Escolares.

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. **Students with indicators of high abilities/giftedness and school complaints: Conception of Mothers**. 2018. 153f. Dissertation (Master Degree in Developmental Psychology and Learning) - State São Paulo University, UNESP, College of Sciences, Bauru, 2018.

## ABSTRACT

The present study aims to identify characteristics of students with indicators of High Abilities /Giftedness (AH/SD) observed by their mothers in some field of knowledge, and their relationships/associations with school complaints and behavior problems. A total of 13 mothers, aged between 29 and 48 years old, were enrolled in the study, and the level of schooling from the Elementary School to the Doctorate and their children aged 5 to 14 years. The data were obtained from the instruments: Checklist of Characteristics Associated with Supervision - CCAS; Assessment of Knowledge about Giftedness (ACAS); Semistructured Interview Roadmap for the Family; Anamnesis Interview and Capacities and Difficulties Questionnaire (SDQ-Por). The collection was carried out at the Center for Applied Psychology (CPA), at the Paulista State University - UNESP - campus of Bauru, State of São Paulo, in 2016/2017. Qualitative interview data were analyzed and categorized according to the Bardin content analysis and IRAMUTEQ software. Data from the ACAS, ACAS, Anamnesis and SDQ-Por were counted for two groups of mothers according to schooling, using descriptive statistics and statistical test of hypotheses, to verify association between qualitative variables. As results, in the CCAS, the mothers pointed out in their children the characteristics associated with giftedness, such as: unusual capacity for logical reasoning; advanced vocabulary for age; curiosity and questioning sense. In ACAS, it was observed that the mothers had a good understanding about AH/SD, but they revealed some myths. The interview revealed that mothers observe above-average abilities in their children, facilities for learning, commitment to the task, persistence, ease in logical-mathematical reasoning, curiosity, reading, academic, artistic skills, creativity, and knowledge. In school complaints, 73% of the mothers reported receiving their children's school complaints, among which are the behavior problems, in the school environment, indiscipline, difficulties in social interaction with their peers and complaints related to the fact that have AH/SD. In an anamnesis interview, the mothers indicated that their children have a good memory, are attentive to school tasks, have contact with other children, and show agility in cycling. Already in the SDQ-Por, the mothers evaluated their children within normality, for the subscales of emotional symptoms and hyperactivity, behavioral problems as borderline, for the subscale of relationship problems with colleagues as non-standard, and all mothers attributed pro-social behavior to their children. Thus, there are indications that mothers are good identifiers, independent of schooling and perceive specific characteristics and / or abilities related to their children's AH/SD from an early age, from infancy, as well as of a relationship between school complaints with the characteristics associated with AH/SD.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness. Conception of Mothers. Family. School Complaints.



## LISTA DE SIGLAS

ACAS – Avaliação de Conhecimento Acerca da Superdotação

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

CCAS – *Checklist* de Características Associadas à Superdotação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética e Pesquisa

CPA – Centro de Psicologia Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária

QI – Quociente de Inteligência

SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características gerais dos estudantes com AH/SD.....	43
Quadro 2- Orientações aos professores em relação às atitudes tomadas quanto aos estudantes com AH/SD.....	49
Quadro 3- Relatório das queixas escolares .....	55
Quadro 4- Categorias emergidas no roteiro de entrevista Semiestruturada para a Família.....	86
Quadro 5- Resumo dos principais resultados obtidos nos instrumentos .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização das Mães.....	63
Tabela 2- Caracterização dos participantes com AH/SD.....	64
Tabela 3- Distribuição de frequência no CCAS, no domínio Intelectual .....	74
Tabela 4- Distribuição de frequência no CCAS, no domínio Criatividade .....	76
Tabela 5- Distribuição de frequência no CCAS, no domínio Emocional .....	79
Tabela 6- Distribuição de frequência no ACAS .....	83
Tabela 7- Características apontadas pelas mães nas variáveis: desenvolvimento motor, linguagem, escolar, sociabilidade e amizades.....	113
Tabela 8- Distribuição de Frequências das escalas no (SDQ-Por).....	118

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Entendimento das mães acerca das AH/SD.....	88
Figura 2- Características das pessoas com AH/SD segundo as mães.....	89
Figura 3- Características de Percepção das Mães sobre os filhos com AH/SD.....	91
Figura 4- Percepção das Mães frente aos filhos(as) serem “diferentes”.....	93
Figura 5- Desenvolvimento motor e linguagem dos filhos(as) com AH/SD.....	94
Figura 6- Sentimento das mães pelo fato de o filho(a) ser “diferente”.....	96
Figura 7- Facilidades dos(as) filhos(as) em algo específico.....	98
Figura 8- Habilidade ou precocidade dos(as) filhos(as) no ambiente escolar.....	99
Figura 9- Problemas apresentados pelos(as) filhos(as) no ambiente escolar e queixas escolares.....	101
Figura 10- Associação das Queixas escolares com as características das AH/SD.....	102
Figura 11- Problemas relacionados pelo(a) filho(a) ser “diferente” .....	105
Figura 12- Pontos fortes e pontos fracos dos(as) filhos(as) com AH/SD.....	107
Figura 13- Mães acreditam que o(a) filho(a) apresenta AH/SD .....	109
Figura 14- Facilidade dos(as) filhos(as) em fazer amizades.....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Box-Plot dos resultados das subescalas do SDQ.....	116
---	-----

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Família.....	137
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	140

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Entrevista de Anamnese.....	142
Anexo B – <i>Checklist</i> de Características Associadas à Superdotação (CCAS).....	146
Anexo C – Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS).....	148
Anexo D – Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	150
Anexo E – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	151

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: OS PASSOS TRILHADOS</b> .....	22
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	25
1.1. A família do estudante com Altas Habilidades/Superdotação.....	29
1.2. O estudante com Altas Habilidades/Superdotação na escola.....	41
1.3. Queixas escolares de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.....	51
1.4. Justificativa.....	58
1.5. Hipótese.....	59
1.6. Objetivos.....	59
<b>2. MÉTODO</b> .....	61
2.1. Desenho do estudo.....	61
2.2. Percorso amostral.....	62
2.3. Participantes.....	62
2.4. Local.....	64
2.5. Instrumentos.....	64
2.6. Procedimentos de coleta de dados.....	68
2.7. Procedimentos de análise dos dados.....	68
2.8. Aspectos éticos.....	73
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	74
3.1. <i>Checklist</i> de Características Associadas à Superdotação (CCAS).....	74
3.2. Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS).....	81
3.3. Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	86
3.4. Anamnese.....	112
3.5. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	116
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	136
<b>ANEXOS</b> .....	141



## APRESENTAÇÃO: OS PASSOS TRILHADOS

Meu ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na renomada Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Bauru/SP, teve início no primeiro semestre de 2015, como aluno especial na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Humano: Modelos e Processos e, posteriormente, no segundo semestre, cursando a disciplina de Psicopatologia e saúde do adolescente – conceituação, características epidemiológicas, clínicas, avaliação e pesquisa. O interesse pela pesquisa esteve sempre presente na trajetória de minha vida acadêmica, por meio de participações em Projetos de Iniciação Científica, participações em congressos e apresentações de trabalhos desenvolvidos durante a graduação.

Tive a oportunidade de participar e vivenciar um pouco o universo acadêmico, na prática docente, como estagiário, quando cursava a Pós-Graduação – Especialização (*Lato Sensu*) em Gestão Estratégica em Recursos Humanos, na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, em Campo Grande-MS, o que aumentou minha motivação para o ingresso no Mestrado, preparando-me o melhor possível para tornar-me aluno regular do mencionado Programa.

Após a aprovação do processo seletivo, ingressei no Mestrado na Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, na subárea das Altas Habilidades/Superdotação<sup>1</sup> (AH/SD). Além de cursar as disciplinas oferecidas do primeiro semestre letivo do ano de 2016, também tive a oportunidade de cursar a disciplina “Altas Habilidades/Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção” na UNESP, campus de Marília/SP, ministrada pelo Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, a qual agregou muito valor aos meus estudos e à prática do dia a dia, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA), na UNESP.

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada na legislação atual brasileira.

Sou membro do Grupo de Pesquisa vinculado ao CNPq denominado “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, desde março de 2016, participando de reuniões quinzenais que ampliam o conhecimento na temática na qual venho desenvolvendo a pesquisa de Mestrado.

A pesquisa aqui apresentada está vinculada a um projeto maior, intitulado “Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação: Confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular”, estando também associada ao Projeto de Extensão intitulado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, sob a coordenação das professoras Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Dr<sup>a</sup>. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e Dr<sup>a</sup>. Carina Alexandra Rondini, com a participação de estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado do supracitado Programa de Pós-Graduação. O projeto de extensão está sendo desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA), da UNESP, campus Bauru/SP, com o objetivo de identificar crianças e adolescentes encaminhados ao CPA com indicativos de habilidades superiores e queixas escolares, visando ao aconselhamento de seus pais e equipe escolar.

Até o momento, foram atendidos 27 estudantes, sete em avaliação, 12 em lista de espera e 10 em triagem. Após o processo de avaliação, os estudantes foram convidados a participar de Programas de Enriquecimento Extracurricular, oferecido pelo Projeto mencionado, a fim de desenvolver suas potencialidades. Dentre eles, o enriquecimento extracurricular de atividades lúdicas com ênfase em corporeidade, robótica e educação musical.

Após a primeira fase do projeto de extensão supracitado, verificou-se uma escassez de trabalhos na área que levam em conta o olhar dos pais a respeito das altas habilidades/superdotação e buscam estabelecer relação com queixas escolares. Uma vez que os pais são considerados peças-chave na engrenagem que compõe um processo multifacetado

de identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, é importante promover estudo e reflexão de suas concepções acerca desses fenômenos. Os estudantes chegaram ao projeto encaminhados pela escola, por profissional de saúde ou, ainda, por demanda espontânea dos pais. Nesse contexto, a circunstância de que a adesão ao serviço do CPA, no que concerne às AH/SD, foi exercida exclusivamente pelas mães, fez com que voltássemos nossos olhares a elas, propondo, assim, a pesquisa que se apresenta agora.

O trabalho está organizado em Introdução, a qual traz o referencial teórico inicial relativamente à família, ao aluno com AH/SD e às queixas escolares e, cessa, apresentando a justificativa da pesquisa, perguntas e hipóteses e seus objetivos.

Em seguida, expõe-se o Método percorrido para sua execução, culminando com os Resultados obtidos, Discussão e Considerações Finais.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estudantes com AH/SD

[d]emonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 16).

Estudantes com AH/SD estão entre aqueles considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com os dados do Censo de Educação Básica de 2016, foram registrados 15.751 estudantes com AH/SD, em todo o país, em um total de 796.486 estudantes PAEE (INEP, 2017). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê inclusão escolar dos alunos PAEE, definida pela alteração, em 2013, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), como sendo os alunos com deficiências (auditiva, física, intelectual e visual), com transtornos globais do desenvolvimento e, ainda, alunos com altas habilidades/superdotação. Aproximadamente 82% dos alunos PAEE estão matriculados em classes comuns. Esses avanços estão em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual explicita que a universalização deve incluir esse segmento da população de 4 a 17 anos, preferencialmente, na rede regular de ensino (INEP, 2017).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com AH/SD é assegurado por leis, mas a aplicabilidade e execução dessas leis, muitas vezes, fica comprometida por fatores diversos, como mitos, pouco conhecimento ou nenhum conhecimento sobre a temática, formação acadêmica deficitária, entre outros, que culminam na invisibilidade desses estudantes (PÉREZ; FREITAS, 2011). Segundo Almeida e Capellini (2005, p. 45), a “[...] superdotação ainda se constitui um enigma para a ciência e poucos

estudos investigam esse fenômeno no Brasil. Conseqüentemente, muitos talentos nem mesmo são identificados.” Cabe ressaltar a importância da formação acadêmica do professor, a fim de identificar os estudantes com AH/SD e oferecer-lhes uma educação de qualidade, para o desenvolvimento de suas habilidades superiores, no âmbito escolar, bem como aos demais estudantes (BERGAMIN, 2018).

Todavia, ao contrário do que se possa imaginar, tais estudantes não estão isentos de apresentar queixas escolares e, por sua vez, de não ter suas habilidades superiores atendidas, devido ao mito de que, se possuem habilidades superiores em algum campo do saber, devem se destacar em todas as áreas de desenvolvimento humano, não sendo concebível ter alguma dificuldade de aprendizagem (PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005). Dessa forma, a compreensão das queixas escolares desses estudantes e sua relação com as AH/SD são pertinentes, tanto em nível escolar quanto em nível familiar, na busca da desmistificação e quebra de paradigmas que comprometem o seu desenvolvimento. Desse enredo, a problemática a ser explorada questiona sobre quais seriam as características observadas pelas mães, acerca das AH/SD dos seus(as) filhos(as), e se há relações das características de AH/SD com as queixas recebidas pela escola.

É a partir dessa compreensão que se poderá auxiliar o processo de viabilização de soluções junto aos ambientes escolar e familiar. Em decorrência, há de se perceber a interligação existente entre a escola e a família para que, juntas, essas duas instituições possam buscar tais soluções.

Com base nessas questões centrais, tem-se o objetivo geral do trabalho: identificar características de estudantes com indicadores de AH/SD observadas por suas mães em algum campo do saber, e suas relações/associações com queixas escolares e problemas de comportamento. Especificamente, espera-se: a) identificar as características de AH/SD que mães observam em seus(as) filhos(as); b) analisar se essas características corroboram as

características descritas na literatura sobre AH/SD; c) descrever os tipos de queixas apresentadas pela escola, a propósito dos estudantes com indicadores de AH/SD; d) verificar a existência de relação das queixas recebidas pela escola com as características dos estudantes observadas pelas mães; e) comparar/relacionar as características que mães, com menor ou maior grau de instrução, observam em seus(as) filhos(as) e, f) descrever os problemas de comportamento de estudantes com indicadores de AH/SD, de acordo com o relato materno.

Essas inquietações se justificam, pois uma educação democrática deve levar em consideração as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem, conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, estudantes com altas habilidades/superdotação merecem ter acesso às práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades (FLEITH, 2006) e, nesse processo, o olhar da família é fundamental, visto que a instituição família é, normalmente, a primeira que “percebe” algo diferente em sua criança.

Em uma sondagem nas bases de dados nos periódicos da CAPES, *Web of Science*, *SciELO*, *Scopus*, Repositório Científico de Acesso aberto de Portugal (RCCAP), Portal Bibliográfico de literatura científica hispânica Dialnet e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores mães, família, altas habilidades e superdotação, foram encontrados quatro artigos que contemplam estudos com a população de AH/SD (MEDEIROS; ALENCAR; UBEDA; LOPES, 2017; LOPES; GIL, 2016; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2013; SILVA; FLEITH, 2008); quatro Dissertações de Mestrado (OLIVEIRA, 2014; SAKAGUTI, 2010; OLIVEIRA, 2008; GERMANI, 2006) e duas Teses de Doutorado (YAMASAKI, 2017; RECH, 2016). Nota-se, assim, uma tímida produção de pesquisas sobre a temática, necessitando-se de maior investimento de estudos nessa área.

Espera-se, com a realização deste trabalho, que os resultados encontrados possam fomentar novos estudos e contribuir para a melhoria da relação família/escola, tão importante para qualquer estudante, sobretudo para aqueles com necessidades educacionais especiais, como no caso dos estudantes com AH/SD.

Ao longo da Dissertação, o leitor será levado a conhecer as características de estudantes com indicadores de AH/SD que as mães observam em seus(as) filhos(as), e suas relações/associações com queixas escolares.

## 1.1 A família do estudante com Altas Habilidades/Superdotação

*Pais: à sua frente está uma criança, “um cristal”, rica na sua curiosidade, insaciável no seu entusiasmo transbordante, talvez rodeada de adversidades por incompreensão, mas também com uma fragilidade extrema, podendo ficar asfixiados nela os seus sonhos mais profundos, por falta de confiança em si. É esta criança que terão de ajudar, para que possa desenvolver as suas formidáveis potencialidades*  
(SERRA; FERNANDES, 2015, p. 36).

A família é formada por um sistema complexo, composto por vários subsistemas integrados e interdependentes, estabelecendo uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida (MINUCHIN, 1985) e interferindo no desenvolvimento e no bem-estar de todos os seus membros (SABATELLA, 2008). Para Sakaguti e Bolsanello (2013, p. 79), “[...] a família, em suas diversas configurações, constitui um dos pilares na formação e no desenvolvimento biopsicossocial de toda criança, e como tal necessita ser conhecida e compreendida.” Assim, “[...] a família é sem dúvida a maior referência para a formação pessoal dos filhos, desde o início da vida” [...] (GUENTHER, 2017, p. 140). Nesse sentido, a família é também vista como mediadora na socialização, nas trocas de experiências e valores de seus filhos, as quais são travadas com o mundo, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (MACEDO; MARTINS, 2004; DESSEN, 2007; GUENTHER, 2017).

De acordo com Chacon (2007, p. 137):

Essa família contemporânea que, de modo geral, mas nem sempre, constitui-se em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores; é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais; uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas, ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes); uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que



se percebe a existência de um sentimento intergrupar, mas que não impede relações e sentimentos extra grupo familiar. Uma família mediada pela sociedade em todas as suas estruturas. Essa família, muito marcada por alguns traços da família monogâmica no seu início, mas bastante modificada já pelos meios de produção e reprodução, pela ciência, pela tecnologia e pelos valores atuais de relacionamento, é a família de hoje com a qual trabalhamos.

A família se constitui como o primeiro grupo social em que a criança começa a interagir, aprender, onde busca as primeiras referências, no que diz respeito aos valores culturais e emocionais. Desse modo, a família irá observar os primeiros sinais das AH/SD de seus filhos (POCINHO, 2011).

Nessa perspectiva, Escribano<sup>2</sup> (2003, p. 55, tradução nossa) salienta que

[...] a família é vista como um sistema social que influencia o desenvolvimento da pessoa. Na família, seus membros enteragem entre si, estabelecendo objetivos, modelos comportamentais, oferecendo orientação, motivação e apoio mútuo.

Na dinâmica familiar existem as interações entre os membros da família, no qual permitem que a criança desenvolva relacionamentos não apenas com seus pais, mas com os diversos membros da família, como, por exemplo, irmãos, avós, tios, primos e demais familiares, pois esse contato é importante para o seu desenvolvimento (CHACON et al., 2014; OLIVEIRA, 2014; CARVALHO, 2017). Segundo Santos e Toniosso (2014, p. 127), “[...] a família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive.” O ambiente familiar “[...] é o *locus* da estruturação da vida psíquica; é um espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias multigeracionais” (CHACON, 2009, p. 59).

Nesse sentido, a família tem um papel importante para o desenvolvimento do estudante com AH/SD, ao proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor, para que possa desenvolver suas potencialidades de maneira global (GERMANI, 2006). Espera-se que a

---

<sup>2</sup> [...] La familia es vista como un sistema social más que influye en el desarrollo de la persona. En el seno familiar sus miembros interaccionan entre sí, estableciendo objetivos y metas, modelos de comportamiento, y ofreciendo guía, motivación y apoyo mutuo.

família ofereça o suporte afetivo e educacional para seus(suas) filhos(as), pautado no diálogo, compreensão e respeito, para melhores relações interpessoais no seio familiar, a fim de proporcionar um ambiente estimulante aos filhos(as), de modo que possa favorecer suas necessidades específicas (LANDAU, 2002; RECH, 2016).

Além da dinâmica que há, no contexto familiar, interagem vários subsistemas que influenciam o desenvolvimento de uma criança, tais como a creche/escola, a vizinhança, os avós, o ambiente de trabalho da família, a comunidade, entre outros ambientes nos quais os familiares estão inseridos. Em acréscimo, a família é responsável pela sobrevivência física e psicológica dos(as) seus(as) filhos(as) e por transmitir os valores culturais e de conduta de uma determinada época (BOCK, 2008).

No entanto, conforme Macedo e Martins (2004, p. 146), “[...] apesar da ênfase que se dá ao papel que a família exerce sobre o processo do desenvolvimento infantil, algumas considerações merecem destaque em relação às características de uma família em que nasce um filho com alguma deficiência.” Mas o que acontece com uma família que concebe uma criança com características fora do “padrão”, para quem ou para além da “média”? Sabe-se, por exemplo, que o nascimento de uma criança com deficiência provoca uma crise que atinge toda a família, abalando sua identidade, estrutura e funcionamento, é criado um problema novo, nunca antes enfrentado por muitas famílias (TRINDADE, 2004).

As tensões que surgem com a presença de alguém que é “diferente”, na dinâmica familiar, muitas vezes são estressantes, por se tratar de pessoas distantes do “padrão da sociedade”, “diferentes” por serem pessoas com deficiência; o nascimento de uma criança com deficiência diminui a rede social dos pais, ao contrário do nascimento de uma criança sem deficiência, o qual expande a rede social (SOLOMON, 2013). Não obstante, quais seriam os acontecimentos em uma família com uma criança com AH/SD?

As famílias de crianças que nascem com alguma deficiência, muitas vezes, imediatamente identificadas/diagnosticadas, são, em geral, orientadas para o atendimento especializado mais adequado. O nascimento de uma criança que virá a ser identificada com AH/SD não traz nenhuma evidência imediata ou pistas que possam ajudar essa família (DELOU, 2007a), a qual se sentirá, frequentemente, despreparada para enfrentar ou lidar com ela. Todavia, ambas as famílias irão notar que suas crianças, com alguma deficiência ou com AH/SD, demandarão atenção especial, com vistas a atender às suas especificidades.

A percepção da precocidade que a criança apresenta vai acompanhar a família desde muito cedo, a partir dos primeiros anos do seu desenvolvimento (WINNER, 1998; SMUTNY, 2000; DESSEN, 2007; ASPESI, 2003; DELOU, 2007a; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012; OLIVEIRA, 2014). Gama (2007) esclarece que as famílias

[p]ercebem desde cedo que têm, em casa, [uma criança] que apresenta um desenvolvimento não só mais rápido do que das outras no seu entorno, mas também entremeado de comportamentos “diferentes”: falam ou andam extremamente cedo, aprendem a ler sem ajuda, fazem cálculos mentais em idade ainda pré-escolar, usam palavras difíceis e frases complicadas, fazem perguntas intermináveis, se interessam por assuntos estranhos, enfim, que se determinou chamar “normal” (GAMA, 2007, p. 63).

A precocidade é uma das características que o estudante possui, em relação aos seus pares. Todavia, é importante que a família e a escola façam o acompanhamento do estudante e proporcionem estímulos, para que suas potencialidades sejam desenvolvidas. Com o passar dos anos, se esse diferencial permanecer, poderá ser possível afirmar que há um sinal de AH/SD (FREEMAN; GUENTHER, 2000; ARANTES, 2011).

É durante o desenvolvimento da criança que a família pode constatar essa precocidade, no andar e no falar mais cedo do que o esperado. Por exemplo, meninos costumam andar mais cedo e meninas a falar mais cedo que os meninos, mas há registros de que tanto os meninos quanto as meninas precoces podem andar aos 8 ou 9 meses, enquanto os precoces na fala apresentam amplo vocabulário aos 12 meses, dialogando corretamente (DELOU, 2007b).

Sakaguti (2010) realizou um estudo acerca das concepções de pais sobre as AH/SD dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado em Sala de Recursos e entrevistou doze pais (dois pais e dez mães). A pesquisadora teve como resultados que os pais notaram características de AH/SD desde os primeiros anos do desenvolvimento de seus filhos e definiram AH/SD como curiosidade, criatividade, vocabulário avançado e ótima memória. Os familiares podem notar, ainda, que a criança possui capacidade elevada para lidar com abstrações, símbolos e ideias, ou que se interessa, sobretudo, por questões do domínio da ciência. Já outras manifestam elevada preocupação com problemas de justiça social e evidenciam uma excelente facilidade na relação interpessoal, enquanto outras, ainda, em habilidades que impliquem maior destreza e controle na área da motricidade ou em atividades artísticas. Todas revelaram o desejo de saber, apresentaram curiosidade, criatividade e originalidade (NOVAES, 1979; WINNER, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001; SERRA; FERNANDES, 2015).

Em um estudo mais recente, com 160 pais e seis professores, com o objetivo de identificar a percepção de pais e professores sobre as características de AH/SD de seus(suas) filhos(as) e alunos(as), Medeiros et al. (2017) apontaram que, tanto os pais como professores revelaram conhecimento superficial sobre as AH/SD. Os pais demonstraram grandes expectativas quanto ao potencial de seus filhos, enquanto os professores foram mais ponderados, quando apontaram os indicadores referentes ao potencial de seus(as) alunos(as).

Nessa óptica, Arantes (2011, p. 13) destaca:

Algumas famílias cultivam a ideia errônea de que a criança ou o jovem com AH/SD precisa ser bom em tudo e criam expectativas sobre um alto rendimento em todas as esferas da vida, como se esse indivíduo fosse mais maduro do que realmente é.

Embora os pais percebam algo “estranho” na criança, como não se trata de uma deficiência, as famílias muitas vezes não veem nisso algo errado, até que ela entra na escola, período no qual, normalmente, começam os problemas, como insatisfação em sala de aula,

problemas de comportamento, desmotivação, entre outros (GAMA, 2007). Além disso, os pais poderão detectar em seus(suas) filhos(as) ritmos diferenciados e “desarmônicos”, no desenvolvimento cognitivo e emocional. Enquanto muitas crianças mostram uma habilidade superior em uma determinada área, por exemplo, na leitura de palavras, apresentam, em outras, como na coordenação motora fina, um desenvolvimento tardio. Ou possuem, ainda, uma habilidade acima da média em matemática, porém, baixo rendimento em ortografia e escrita. E, nesses casos, reiteradamente, a escola espera que esse estudante progrida de forma homogênea, nas demais disciplinas, o que causa frustração e instabilidade emocional. Essa diferenciação ou discrepância, em desempenhos acadêmicos, o francês Terrasier chamou de dissincronia (ALENCAR, 2007; GAMA, 2007; SABATELLA, 2012).

Entretanto, essa dissincronia está presente também no ambiente familiar, pois tanto os pais como as outras crianças esperam da criança com AH/SD uma atuação correspondente à sua idade real. De fato, para a família, torna-se difícil compreender, por vezes, as especificidades do comportamento de seu filho e ter, ao mesmo tempo, um diálogo que corresponda ao nível intelectual da criança e ao nível do seu desenvolvimento afetivo, o que se acentua num contexto familiar mais fragilizado, do ponto de vista sociocultural (SERRA; FERNANDES, 2015).

Todavia, “[...] não compreender a criança torna-se bastante prejudicial, mas é ainda pior o fato de a criança se aperceber de que não é compreendida pelos seus pais” (SERRA; FERNANDES, 2015, p. 47). Nesse contexto, “[...] conhecer o desenvolvimento da criança com AH/SD possibilita a compreensão das características percebidas e melhor qualidade no atendimento às necessidades apresentadas” (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012, p. 228). No entanto, é importante que a família saiba que a criança com altas habilidades/superdotação é igual a todas as outras, porém, demanda a aceitação e a compreensão de suas diferenças e

individualidade, sem cobranças exageradas, tendo a família ao seu lado como facilitadora e incentivadora de suas habilidades superiores (PRISTA, 1993; GUENTHER, 2006).

Mesmo assim, os pais passam por inseguranças, angústias e dúvidas sobre a melhor maneira de atender às necessidades de seus filhos (OLIVEIRA, 2008; MARQUES; COSTA; RANGNI, 2015; MEDEIROS et al., 2017). Geralmente se sentem despreparados para lidar com essa situação e, não raro, exibem desinformação a respeito do tema, mitos e incertezas (MAY, 2000). Ademais, as famílias normalmente sofrem e têm medo de que suas crianças sejam discriminadas ou rotuladas por suas habilidades superiores, por isso, muitas vezes, os pais apresentam certa resistência a respeito de identificar seu(sua) filho(a) como possuindo AH/SD (SOLOW, 2001).

Por vezes, observa-se elevado grau de ansiedade, angústia e estresse nos pais, quando suas crianças são convidadas a participar de programas especializados, porque há a dúvida se os programas de apoio à aprendizagem dos superdotados, de fato, irão auxiliar seu desenvolvimento ou irão causar problemas de ajuste social, devido aos “rótulos” e discriminação pelos colegas, em seu contexto escolar (BRASIL, 1985; ASPESI, 2007; SABATELLA, 2008). Os pais vão compreendendo, desde muito cedo, as diferenças em suas crianças, com relação a outras, temendo que a educação que recebem não esteja de acordo com as suas necessidades (SAKAGUTI, 2010).

É comum que, após a confirmação das altas habilidades/superdotação, os pais se sintam angustiados, desorientados e com medo da não aceitação social da criança e, também, pela falta de informações e orientações na busca do melhor atendimento para o desenvolvimento de suas potencialidades (SOLOW, 2001). Pode prevalecer “[...] o medo do desconhecido por não saber como atender às necessidades manifestadas pela criança talentosa.” (DELOU, 2007b, p. 134).

São muitas as barreiras encontradas por esses pais, para o apoio e efetivo desenvolvimento da criança, tanto no âmbito acadêmico quanto no emocional e social. Essas dificuldades geram sofrimento psíquico às famílias (RANGNI; COSTA; MARQUES, 2014). Diante desse contexto, é importante oferecer o auxílio psicológico às famílias e proporcionar a convivência em grupos focais de pais, na troca de experiências a respeito de seus filhos com altas habilidades/superdotação, sempre que necessário (BRASIL, 2004; ASPESI, 2007; RANGNI; COSTA, 2013; SERRA; FERNANDES, 2015; BRANCO et al., 2017). “Unir os pais em grupos de discussão, é uma rica fonte de informações para todos os integrantes e evidencia como podem ajudar-se [...]” (SABATELLA, 2007, p. 148).

Proporcionar a essas famílias a orientação e oferecer uma rede de suporte efetiva, acolhedora e afetuosa é um caminho importante para o desenvolvimento emocional desses pais, que tanto necessitam (ALENCAR, 2007; GUIMARÃES, 2007) e, certamente, isso irá resvalar igualmente no atendimento da criança. Nesse contexto, compreender a dinâmica do funcionamento da família do estudante com AH/SD é de fundamental relevância para o conhecimento de como esse estudante se desenvolve, em seu ambiente familiar (DELOU, 2007a).

Os pais devem estar atentos às necessidades do filho, a fim de buscar os programas de apoio oferecidos pela comunidade (MELCHIORI; RODRIGUES; MAIA, 2014). Assim, a família poderá tomar conhecimento dos direitos e do amparo legal que os estudantes com AH/SD possuem, de sorte a procurar atendimentos eficazes para o desenvolvimento de suas potencialidades (MERLO, 2008).

A família é uma das melhores fontes de informações no reconhecimento e no encaminhamento dos filhos com altas habilidades/superdotação, pois as crianças, desde os primeiros anos de vida, já manifestam comportamentos e interesses que são sinalizadores de desenvolvimento precoce. Pais atentos podem notar essas particularidades e antecipar o

atendimento especializado de que essas crianças necessitam (SABATELLA, 2008; TENTES, 2011). “Os pais possuem um grande número de informações do processo de identificação, podem não ter conhecimento técnico, mas sabem muito a respeito de habilidades, motivação, autoconhecimento e capacidade criativa dos filhos” (SABATELLA, 2008, p. 114), e tais informações devem ser levadas em consideração, no momento da identificação formal dessa criança. A estimulação variada oferecida pelos pais é uma das fontes para a potencialização do estudante com AH/SD, como estímulo à leitura e à criatividade, num ambiente permeado de amor, carinho e atenção, os quais auxiliam a autorrealização, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades (VIRGOLIM, 2007).

Por vezes, a descoberta de que sua criança apresenta AH/SD pode provocar, na família, expectativas, desejos e esperanças de um futuro promissor a ela, o que também pode não acontecer, gerando infelicidade, angústia e decepção, haja vista que os sonhos e expectativas não foram realizados em relação à criança. Pode haver a sensação do “talento desperdiçado” após anos de investimentos (GUENTHER, 2012a; LEONESSA; MARQUEZINE, 2013).

Em uma investigação efetuada por Sakaguti e Bolsanello (2013), com o objetivo de levantar os sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais em relação aos filhos com AH/SD, pretendeu-se abordar as concepções de pais sobre as AH/SD dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado. Foi perguntado aos pais como eles se sentiam, tendo filhos com AH/SD, observando-se que muitos pais se sentiam inseguros e não sabiam lidar com essa demanda. No entanto, é natural que a família tenha expectativas em relação aos seus filhos, principalmente se o(a) filho(a) apresentar características de AH/SD e, se essas expectativas não forem realizadas, o sentimento que predominará será o de frustração (REGEN, 1993; ASPESI, 2007; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2013).



Nessa perspectiva, Winner (1998) destaca que há um mito segundo o qual todos os superdotados serão adultos eminentes, o que não é verdade, pois há muitos fatores que interferem no desenvolvimento dessa criança, como a personalidade, as oportunidades, a motivação e o próprio ambiente familiar. Delou (2007b) enfatiza que há famílias que se orgulham após a identificação do estudante com AH/SD e algumas tentam se beneficiar do talento da criança. O mais comum é expor a criança aos meios de comunicação, como rádio e televisão, com o intuito de ganhar bolsas de estudos e prêmios diversos. A autora ainda afirma:

Quanto menos esclarecida for à família, mais ela fantasiará os proveitos de vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com AH/SD. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação e atendimento apropriado às necessidades educacionais da criança (2007b, p. 53).

Os pais devem ser atentos e sensíveis, porque não é a perfeição a chave do sucesso dos filhos, mas sua condição de agir no mundo. Nesse sentido, é papel da família oferecer um ambiente seguro, no qual seus filhos possam desenvolver suas habilidades interpessoais e harmoniosas (BUSCAGLIA, 2006).

Há famílias que vivem o dia a dia de maneira agradável e natural, permitindo que a criança expresse voluntariamente pensamentos e emoções, oportunizando a busca de respostas às suas questões. Essas famílias as estimulam de forma espontânea e enriquecedora, no ambiente familiar, encorajando as suas potencialidades (DELOU, 2007a; 2007b). De acordo com documento oficial (BRASIL, 1985, p. 18) “[...] os pais devem acompanhar as descobertas do seu filho encorajando-o, aproveitando suas potencialidades, demonstrando confiança nele e nas suas habilidades” (BRASIL, 1985, p. 18).

Normalmente, as famílias de estudantes com altas habilidades/superdotação possuem um ambiente mais harmonioso, caloroso, compreensível e com menos conflitos, em comparação as famílias de estudantes sem as características de altas habilidades/superdotação

(CSIKSZENTMIHALYI et al., 1993; WINNER, 1998). Geralmente, essas famílias são mais centradas em seus filhos, promovendo, assim, um ambiente enriquecido com vários tipos de estímulos, independentemente do nível socioeconômico e da escolaridade dos pais. Entre os estímulos, estão um ambiente com livros, para o hábito da leitura, visitas a museus, exposições e espetáculos, entre outros, atividades que atuam diretamente no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos. As famílias sem muitos recursos financeiros também valorizam a educação de seus filhos e buscam atividades culturais e educacionais oferecidas pela comunidade (ASPESI, 2007). De acordo com Sakaguti e Bolsanello (2012, p. 228), “[...] é importante salientar que a condição das AH/SD não escolhe berço e independe do contexto socioeconômico e cultural das famílias.” Cada criança é única e possui as suas singularidades e necessidades individuais, e são os pais que assumem, de forma privilegiada, a sua educação, ao oferecer um ambiente familiar consistente e seguro para elas (SERRA; FERNANDES, 2015).

Segundo Guenther, (2012a, p. 103),

[...] do ponto de vista da família, a criança dotada e talentosa é um filho igual aos outros [...] Em grande parte, essas crianças são filhos únicos ou o mais velho ou o mais novo dos irmãos. Essa posição no quadro familiar pode facilitar aos pais conduzir com a criança, sem muita comparação com os outros filhos.

Delou (2007a, 2007b) afirma que a família tem consciência de que os filhos diferem entre si, inclusive os gêmeos. De acordo com a autora, (2007b, p. 131), “[...] toda criança possui potencialidades e talentos inscritos nas experiências humanas, que serão desenvolvidas as oportunidades que lhes sejam oferecidas inicialmente pela família”.

Essas concepções podem afetar as interpretações em relação às características e comportamentos manifestados pelos estudantes, bem como podem influenciá-los em suas reações. Nesse processo, é imprescindível que os pais encontrem, no ambiente escolar e na sociedade, em geral, uma rede de apoio para beneficiar e impulsionar o potencial humano de seus filhos (SOLOW, 2001). Segundo Aspesi (2007, p. 32), “[...] ao interagir com o filho, os

pais percebem desde cedo algumas facilidades apresentadas por ele. Isso fará com que os pais estabeleçam interações verbais, com jogos e com brincadeiras em níveis mais elaborados.”

A família tem um valor muito importante e é um dos pilares para o desenvolvimento e a valorização dos potenciais dos filhos com AH/SD: o reconhecimento, a maneira de pensar, os sentimentos etc. Os progenitores criam expectativas em relação aos filhos com AH/SD e podem contribuir para a compreensão das diferentes, diversificadas e singulares características desse estudante Público-Alvo da Educação Especial (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012). A dinâmica familiar pode influir positivamente no desenvolvimento do estudante com AH/SD e na motivação para produzir algo do seu interesse, em algum campo do saber (OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2002). E, é tão essencial a presença da família, na avaliação de uma criança com AH/SD que, quando se descobre o encaminhamento correto, isso é de fundamental relevância para seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2014).

A maneira com que os pais irão notar, ou não, as características de AH/SD em seus filhos terá influência na sua aprendizagem e essa percepção, associada à intervenção junto à família e à equipe escolar, com o intuito de criar e oferecer estratégias de ensino e atividades estimuladoras bem como desafiadoras, favorecerá o seu pleno desenvolvimento, evitando desinteresse e desmotivação (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012). Vários estudiosos, como Delou (2007a, 2007b), Dessen (2007), Gama (2007), Chacon (2009) e Sakaguti e Bolsanello (2013) sublinham a importância da família, nesse processo multifacetado.

## 1.2 O estudante com Altas Habilidades/Superdotação na escola

*O professor, no cotidiano escolar, precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como levar em conta diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade*  
(FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 239).

Não é de agora que se comenta a existência de pessoas consideradas “geniais”, “habilidosas”, “talentosas”, “superdotadas”, isto é, pessoas que se diferenciam, positivamente, das demais, por apresentar alguma característica extraordinária. Esses comentários, muitas vezes, estão acompanhados de frases como “todo gênio é meio louco”, “todo cara muito inteligente é meio esquisito”, “usam óculos de lentes grossas”, “nerd”, “CDF”, “solitários”, frequentemente associadas aos mitos e características atípicas de personalidade da pessoa (ALENCAR, 1986; WINNER, 1998; FREEMAN; GUENTHER, 2000; BRASIL, 2002; ALENCAR, 2007; BAUDSON; PRECKEL, 2016).

Os estudantes mostram características diferenciadas de estar no mundo. Sua interação social com a família e a escola é afetada pelo seu modo de lidar com sua inteligência e pela maneira como as pessoas os enxergam, normalmente influenciadas por estereótipos e mitos presentes no dia a dia (ARANTES, 2011).

Renzulli (2004, 2014a), um dos maiores especialistas do mundo nessa área, definiu a superdotação a partir da Teoria dos Três Anéis: **habilidades** gerais e/ou específicas **acima da média**, elevados níveis de **comprometimento com a tarefa** e elevados níveis de **criatividade**. Para o autor, nenhum apresenta um grau de importância maior que o outro, de sorte que esses anéis são atravessados pela “[...] interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação” (VIRGOLIM, 2014a, p. 584).

A presença da interação desses três anéis, em maior ou menor grau, aumenta a probabilidade de uma pessoa apresentar o comportamento superdotado (VIRGOLIM, 2014a).

Renzulli (2004, 2014b) dividiu as altas habilidades em duas categorias: superdotação escolar/acadêmica e superdotação criativo-produtiva. A primeira categoria, também conhecida como “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, seria mais facilmente identificada pelos testes de QI (Quociente de Inteligência), pois as habilidades mensuradas por esses testes são as mesmas exigidas no contexto de aprendizagem escolar. Já as habilidades criativo-produtivas têm como característica o uso e a aplicação do conteúdo, expressões artísticas, pensamento de forma integrada e indutiva, na solução de problemas reais e se destacam por serem imaginativas e inventivas (RENZULLI, 2004, 2014b; VIRGOLIM, 2014). Uma vez que “[...] as habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar, o estudante com alto QI também [deve] tira[r] boas notas na escola” (VIRGOLIM, 2007, p. 43). No entanto, de acordo com alguns autores (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003; FLEITH, 2009), há um mito, advindo do senso comum, pela falta de informações sobre as AH/SD e crenças incorporados na sociedade. Conforme Winner (1998, p. 15), “[...] os testes de QI medem uma estreita gama das habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e número.”

Todavia, sabe-se da importância dos testes de QI, como o WISC IV e o Raven, para a avaliação psicológica desses estudantes. Contudo, é importante a realização de uma bateria de instrumentos com outras fontes de informações, de modo a completar o processo de avaliação desses estudantes PAEE, como a entrevista de anamnese com a família, com o intuito de obter informações a respeito do desenvolvimento do estudante, questionários com os pais, relatos/observação dos professores e dos colegas de classe, no ambiente escolar (POCINHO, 2009).

No Quadro 1, são apresentadas algumas características das pessoas com superdotação escolar/acadêmica e superdotação criativo-produtiva, segundo Renzulli e Reis (1997, citados por VIRGOLIM, 2007, p. 43). Observa-se que a categorização escolar se organiza a partir de variáveis que se relacionam ao desempenho do estudante, nos testes de QI, criatividade e velocidade de aprendizagem acadêmica, além da relação do indivíduo com ideias e conhecimento.

**Quadro 1** – Características gerais dos estudantes com AH/SD.

<b>Escolar/acadêmica</b>	<b>Criativo-produtiva</b>
Tira notas boas na escola	Não necessariamente apresenta QI superior em testes
Gosta de fazer perguntas	É criativo e original
Aprende com rapidez	Demonstra diversidade de interesses
Tem boa memória	Gosta de fantasiar
Apresenta grande vocabulário	É sensível a detalhes
Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar	É produtor de conhecimento
Apresenta longos períodos de concentração	É inventivo
É persistente	Não gosta da rotina

**Fonte:** Virgolim (2007, p. 43)

As pessoas com AH/SD são diferentes entre si, cada uma com sua subjetividade, sendo difícil definir um perfil único, para um grupo que é, naturalmente, heterogêneo (SERRA, 2008; CUPERTINO; ARANTES, 2012). Nesse sentido, Bergamin (2018, p. 21) salienta que “[...] um dos desafios atuais é conhecer cada aluno e cada turma, considerar a singularidade de cada um e pluralidade que qualquer sala de aula oferece.”

Vários autores (WINNER, 1998; ALENCAR, 2001; FLEITH; ALENCAR; 2007; SABATELLA, 2008; RENZULLI, 2014b; GOULART et al., 2016) referem certas características mais comuns em pessoas que possuem AH/SD: curiosidade, criatividade e originalidade; diversidade de interesses; facilidade e rapidez em aprender; sintonia com o ambiente e capacidade de captar o que acontece; gosto por desafios; habilidades em áreas específicas; liderança; senso de humor; boa memória; persistência nos interesses; assincronismo; vocabulário avançado; gosto por pessoas mais velhas e perfeccionismo. Para

Novaes (1979), os estudantes com AH/SD apresentam também empatia por outras pessoas e capacidade de seguir a sua intuição. Todavia, embora os autores busquem apresentar características comuns de AH/SD, ressalte-se que essas características nem sempre estão presentes em todas as pessoas com AH/SD, em virtude de suas características individuais, de sua personalidade, ambiente sociocultural e econômico no qual estão inseridos, entre outros aspectos (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Para Winner (1998), três características atípicas são evidentes no estudante superdotado: a precocidade, a insistência em fazer as coisas a seu modo e a fúria por dominar os assuntos que lhe interessam, aos quais esse estudante se dedica de corpo e alma. Conforme a autora, os estudantes sem AH/SD não fazem descobertas por conta própria, necessitam de apoio e encorajamento para progredirem e não apresentam os mesmos níveis de desempenho atingidos, aparentemente tão sem esforço, pelos considerados superdotados. Assim, são qualitativamente diferentes. Diante das características ressaltadas, é compreensível a escola encontrar dificuldades em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Os estudantes com AH/SD não precisam ser recebidos na escola, pois eles já estão lá e sempre estiveram, porém, estão invisíveis. Pérez (2004) chamou de “Gasparzinho<sup>3</sup>” esses estudantes PAEE, em relação a sua invisibilidade no ambiente escolar. Essa invisibilidade é, muitas vezes, fruto do desconhecimento dos professores sobre o assunto, pela falta de formação acadêmica e conhecimento da legislação na qual esses estudantes estão amparados.

Adensa esse cenário o fato de que, no ambiente escolar, esses estudantes, de maneira geral, podem: apresentar boas notas; nem sempre criam problemas com outros colegas; têm boa memória; não chamam a atenção dos professores, a não ser por comportamento indesejável; nem perturbam o andamento das aulas e, portanto, não se constituem como o

---

<sup>3</sup>A autora se refere ao Gasparzinho como o fantasma, no ambiente escolar, pois dificilmente essas pessoas são identificadas como estudantes com AH/SD.

“foco” de atenção, por parte dos professores, os quais se encontram “assoberbados” com os demais alunos (WINNER, 1998; GUENTHER, 2006; PÉREZ; FREITAS, 2011; GUENTHER, 2012a). Ainda assim, “[o] que os professores percebem, quase sempre, são estudantes que, mesmo considerados inteligentes, destoam da maioria, não se mostram atentos, deixam de completar tarefas, perguntam muito e interrompem as aulas com observações [...]” (SABATELLA, 2007, p. 143), ou seja, o foco recai no que o estudante “não tem”, contrapondo-se ao exposto por Guenther (2012a, p. IX), quanto a ser “[...] necessário cultivar uma posição diametralmente oposta ao se lidar com crianças e jovens: pensar mais em qualidades e menos em dificuldades, mais no que existe e menos no que falta [...]”

O professor tem um papel de suma importância na identificação do estudante com AH/SD, haja vista que o professor, no seu contato diário no ambiente escolar, poderá observar alguns sinais de habilidades superiores, em algum campo do saber, de sorte a fazer uma primeira identificação desse estudante (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; DELOU, 2007c; GUENTHER, 2017; TIRRI, 2017; BERGAMIN, 2018). Ainda assim, o que se almeja é que a identificação do estudante com AH/SD seja realizada o mais precocemente possível, a fim de que suas habilidades superiores sejam atendidas, enquanto ele “ainda” possui “encanto” pela escola, pois, à medida que suas necessidades educativas especiais não forem atendidas, quebra-se esse “encanto” e muitos problemas poderão surgir como, por exemplo, problemas de comportamento, frustração, desenvolvimento e adaptação psicossocial (OLIVEIRA, 2007; SERRA; FERNANDES, 2015). Somente com sua identificação e atenção às suas necessidades é que o aluno se sentirá acolhido no ambiente escolar e poderá receber um serviço especializado, para atender às suas necessidades (GAMA, 2006; ALENCAR, 2007; DELOU, 2012; ALMEIDA, 2016).

Nessa perspectiva, a ausência de identificação das altas habilidades do estudante, no contexto escolar, provoca desconfortos, por não ter as suas necessidades educacionais



atendidas, como o desinteresse pela escola, possibilitando levá-lo à desmotivação, tédio e tristeza. Tais fatores podem até mesmo acarretar a evasão escolar, correndo o risco de causar depressão e problemas de socialização, por conta da diferença de interesses que ele apresenta e o ritmo de seu pensamento, em relação aos seus pares (FLEITH; ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2014a).

Uma vez que os estudantes com AH/SD possuem singularidades, cada qual é único, original e incomparável, cabendo ao professor “redobrar” a sua atenção em relação às características desse alunado (BRASIL, 1985; GUENTHER, 2006; BERGAMIN, 2018). Os estudantes com AH/SD são curiosos, apresentam criatividade, persistência na tarefa, interesse, motivação e rapidez, no ambiente escolar, e muitas vezes são capazes de expressar de maneira clara e com fluência suas ideias, de modo que sua aprendizagem se destaque em atividades consideradas difíceis por seus pares (MORI; BRANDÃO, 2009).

Nesse cenário, entra o professor, que pode exercer grande influência na vida escolar desses estudantes, para minimizar essas dificuldades e maximizar as relações positivas (RECH; FREITAS, 2005). De acordo com Guenther (2000), uma das tarefas do professor seria estimular o pensamento, a reflexão, de sorte a permitir que o estudante demonstre suas opiniões e desenvolva um senso crítico. Nessa perspectiva, Rech e Freitas (2005) e Oliveira (2018) ressaltam que o professor não deverá apenas transmitir os conteúdos em sala de aula, mas também irá aprender com seus alunos e ser o mediador na relação de ensino, transformando o conteúdo em conhecimento, posto que a figura do professor como o único detentor do saber já está mais que ultrapassada.

Nessa direção, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira apontam:

A escola não pode, apenas, transmitir conteúdos com os olhos voltados para o passado. Não deve restringir-se a metodologias que enfatizem a memorização e a aquisição de conhecimentos, negligenciando o aspecto formador, experimentador e criador do saber. Precisa direcionar seu olhar para o futuro, exercitando a imaginação e a fantasia de seus alunos na tentativa de solucionar problemas e/ou situações que novos tempos sempre trazem (2012, p. 24-25).

Oferecer oportunidades educacionais a todos os estudantes tem sido o grande desafio da Educação. Isso implica reconhecer a diversidade dos estudantes que se encontram nos sistemas de ensino, em termos de ritmos, estilos, interesses e potencialidades diferenciadas (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; CARVALHO; CRUZ, 2017). Nessa tarefa, o desenvolvimento das potencialidades e capacidades de cada estudante deve ser trabalhado, por meio de práticas pedagógicas heterogêneas, as quais levem em conta a singularidade e a complexidade de cada um (FREITAS; ROMONOWSKI; COSTA, 2012; GUENTHER, 2017).

Nessa linha de raciocínio, diversos estudiosos (ALENCAR; FLEITH, 2001; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; GUENTHER, 2012a, 2017; BERGAMIN, 2018) têm chamado a atenção para a importância de se reconhecer, identificar, estimular e desenvolver as potencialidades dos estudantes com AH/SD, de maneira a atender às suas necessidades específicas, no ambiente escolar. Todavia, nós nos deparamos com o despreparo de muitos professores, como a falta de treinamento especial para reconhecer os estudantes com AH/SD. Estes, no ambiente escolar, muitas vezes são identificados como “alunos-problema”, provavelmente pela falta de interesse na aula, apatia, tristeza, desatenção, problemas de comportamento e o não reconhecimento de que são estudantes com AH/SD (WINNER, 1998; RECH; FREITAS, 2005; SERRA; FERNANDES, 2015). Conforme Merlo (2008), o atendimento aos estudantes com AH/SD é quase inviabilizado, pela desinformação de grande parte dos professores.

Apesar da lacuna existente na formação de muitos professores, os mesmos acabam assumindo a responsabilidade de suprir as necessidades desses estudantes PAEE, os quais seriam muito mais beneficiados, se esses professores tivessem conhecimento de identificação e alternativas de ensino (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; SABATELLA, 2012).

A educação dos estudantes com AH/SD não pode ser deixada ao acaso, é necessário haver sistematização e coerência nas práticas educativas. “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio.” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 13). Portanto, para satisfazer as necessidades educacionais desses estudantes PAEE o professor precisa ser capaz de reconhecer e acolher as necessidades dos estudantes com AH/SD e, pensar em estratégias de ensino adequado para o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Assim, a formação docente e a educação continuada são essenciais para o desenvolvimento de sua prática docente e por um olhar atento a indentificar esses alunos em sala de aula (MARTINS; CHACON, 2013). Esses autores enfatizam:

O aluno com AH/SD, assim como qualquer outro estudante, requer uma escola estimulante e desafiadora, que incentive a descoberta e o desenvolvimento das mais variadas potencialidades, mas que, sobretudo, seja flexível a ponto de aceitar e nutrir o ritmo próprio de desenvolvimento de cada indivíduo, permitindo que este caminhe conforme seu tempo (p. 41).

Nessa perspectiva, Winner (1998, p. 193) assinala que “[...] a falta de desafio nas nossas escolas significa que nossas crianças não estão desempenhando à altura do seu potencial. Elas estão subempreendendo”. Ao pensar nos estudantes com AH/SD, nota-se a influência dos mitos no ambiente escolar, os quais dificultam a compreensão desse fenômeno e sua correta identificação, fazendo com que muitos não sejam percebidos (WINNER, 1998; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Como salientado por Almeida e Capellini (2005), quando as AH/SD não são identificadas, muitos talentos são perdidos. A escola pode desempenhar um papel fundamental na vida escolar dos estudantes com AH/SD, desde a identificação, criação de projetos educativos que atendam às suas necessidades, também contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades superiores (GOULART et al., 2016).

Esses autores acrescentam:

Os desafios encontrados pelo professor no cotidiano escolar exigem uma postura diferenciada: compromisso com a formação humana de seus alunos,

conhecimento para identificação de suas necessidades e maneiras de corresponder às suas necessidades diversificadas, potencialidades, dificuldades, formas e ritmos de aprendizagem (p. 49).

Assim, é necessário proporcionar aos professores uma formação que inclua conhecimentos capazes de auxiliar a prática e a formação continuada, para melhor trabalhar com os estudantes com AH/SD, no âmbito escolar, bem como o conhecimento dos instrumentos escolares disponíveis para essa identificação (DELOU, 2007c; SOARES; CHACON, 2015). Os estudantes com grandes níveis de criatividade normalmente enfrentam mais problemas na escola, pois muitos desses se destacam em sua turma, por serem “diferentes”, “fora dos padrões”, “críticos”, e por expressarem seus pontos de vista sem muita consideração às reações externas. Geralmente questionam, contrariam e desafiam os professores em sala de aula, ficam entediados, desmotivados e não disfarçam as expressões de seu aborrecimento (GUENTHER, 2012b).

No Quadro 2, a seguir, são elencadas algumas orientações aos professores em relação às atitudes diante dos estudantes com AH/SD, segundo o “Guia Sobre Crianças Sobredotadas”<sup>4</sup>, de Serra (s.d., citado por SILVA, 2012, p. 102-103).

**Quadro 2** – Orientações aos professores em relação às atitudes tomadas quanto aos estudantes com AH/SD.

<b>Os professores devem...</b>	<b>Os professores não devem...</b>
Estar atentos e observar o estudante nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária	Propor tarefas rotineiras e/ou não desafiantes
Confrontar as suas observações com informações fornecidas pelos pais	Ignorá-los ou culpabilizá-los por questionar e querer aprender tudo

Continua

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada em Portugal.

## Conclusão

**Quadro 2** – Orientações aos professores em relação às atitudes tomadas quanto aos estudantes com AH/SD.

<b>Os professores devem...</b>	<b>Os professores não devem...</b>
Recorrer a técnicos especializados na área em que o estudante mostra mais aptidões, para desenvolver melhor as suas capacidades (maiores e menores).	Sentir-se “ameaçados” pelo seu nível de conhecimento e tipo de questionamentos.
Fazer formação para adequar as metodologias às necessidades do estudante.	Tirar conclusões unicamente a partir de um determinado tipo de dados.
Promover constantemente a sua integração social.	Utilizar metodologias pouco diversificadas.
Manter o contato frequente com os pais do estudante.	Criar expectativas exageradas, nem subvalorizar a situação.
Praticar a diferenciação positiva.	Exibir a criança e seus dotes.
Promover um clima de confiança entre o professor e o estudante	Ignorá-la ou culpabilizá-la por questionar e querer aprender tudo mais rapidamente (embora, por vezes, se torne cansativo).
Suscitar a curiosidade do estudante e estimular a criatividade e a fantasia.	Impedir que, nas aulas, o estudante coloque questões pertinentes e exponha o seu ponto de vista.

**Fonte:** Silva (2012, p. 102-103)

Nesse âmbito, o professor precisa ser um mediador, não apenas na “transmissão” dos conteúdos na sala de aula, mas também da compreensão de si mesmo, em relação aos seus pontos positivos, negativos e pontos a desenvolver; de ser um orientador, facilitador e ter um olhar diferenciado quanto à forma de aprender do estudante com AH/SD, ao fazê-lo integrante com o seu grupo de pares em sala de aula, o que é fundamental para seu desenvolvimento emocional, social, a fim de não desperdiçar seu potencial (BRASIL, 1985; PÉREZ, 2003; GUENTHER, 2012b).

### 1.3 Queixas Escolares de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

*A melhor escola é a que acolhe, que apresenta flexibilidade suficiente para atender às necessidades especiais e que tem um bom diálogo com a família.*

(CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 45)

A presença de um estudante com AH/SD em sala de aula é um desafio, pois pode se mostrar como desinteressado, tediado, aborrecido e pouco sociável, enquanto os professores, em grande parte, não conseguem atendê-lo adequadamente. Tal condição colabora para que as queixas escolares fiquem mais evidentes (FREEMAN; GUENTHER, 2000; FLEITH, 2009; GUENTHER, 2011). Porém, o que vêm a ser essas queixas escolares?

Para Dazzani et al. (2014, p. 422), “[...] por queixa escolar entendem-se as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar.” Todavia, diferentemente do que se possa imaginar, os estudantes com AH/SD não estão isentos de apresentar outras queixas escolares, tais como perder o interesse das aulas que os não desafiam, revelar problemas de comportamento e o isolamento que vai se instalando, quando seus interesses não são atendidos (FREEMAN; GUENTHER, 2000; PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005; CARVALHO; CRUZ, 2017).

Nas escolas, os estudantes com AH/SD dificilmente são identificados como superdotados, visto que seus interesses não são contemplados no currículo da escola regular; por isso, esses estudantes tendem a se tornar dispersivos, podendo até mesmo apresentar baixo rendimento e, em função disso, acabam sendo rotulados como: indisciplinados, “fracos”, hiperativos... (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 246).

Dentre as queixas escolares, as mais frequentes são: agitação, indisciplina, brigas e rebeldia (RODRIGUES; CAMPOS; FERNANDES, 2012). Nesse sentido, a compreensão das queixas escolares expostas por esses estudantes e sua relação com as AH/SD são pertinentes,

tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, na busca da desmistificação e quebra de paradigmas que comprometam o desenvolvimento desses estudantes (PÉREZ, 2003).

Barretto (2014, p. 188) afirma que o estudante com AH/SD “[...] assimila com muito mais rapidez do que a média dos colegas de sua série e facilmente se distrai e começa a fazer bagunça devido ao tempo em que permanece ocioso, pois a aula passa a se tornar repetitiva.”

Guenther (2012a) acrescenta que esses estudantes podem receber certa atenção da escola, mas essa atenção não ajuda nem a localizar, nem a desenvolver seu potencial. A autora ainda destaca que as queixas escolares são habituais entre os estudantes com AH/SD, pois muitos são percebidos como desinteressados, agitados, frustrados e em conflito com o próprio ensino, que não corresponde às suas expectativas e necessidades.

Apesar da habilidade acadêmica superior, nem sempre eles têm ótimo rendimento escolar, por não ter suas potencialidades estimuladas. Há uma discrepância percebida entre o potencial e o desempenho real (BRASIL, 1985; ALENCAR, 2001). “Muitos são os fatores que podem ser atribuídos a este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetições de conteúdo [...])” (ALENCAR, 1986, p. 45).

Compreender quais são os fatores que contribuem para as queixas escolares dos estudantes com AH/SD pode ser muito útil aos professores e para a família, a fim de planejar estratégias de ensino e tornar as aulas estimulantes para esses estudantes com alto potencial (ESCRIBANO, 2003). Nesse sentido, o professor pode oferecer apoio e orientações para os estudantes com AH/SD, em sala de aula, de modo a desenvolver suas potencialidades (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Ora, na escola, segundo Silva (1999) e Serra (2005) – ambas citadas por Silva (2012, p. 135) –, o estudante com AH/SD poderá apresentar “[...] falta de sucesso escolar e baixos resultados apesar do QI elevado; pouca persistência; falta de hábitos de trabalho;

comportamentos negativos em virtude de algum insucesso; apatia escolar; irriquietude, desatenção, irreverência, culpabilização dos professores e escolha por grupos marginais.”

Por outro lado, Falcão (1992, citado por SILVA, 2012, p. 135) descreve as razões pelas quais estudantes com AH/SD podem apresentar problemas de aprendizagem. O autor destaca, nessa linha, “[...] tarefas excessivamente fáceis para o potencial do estudante; pouca oportunidade de aprofundamento no que foi aprendido; não recebem estímulos condizentes com suas habilidades e ausência de motivação para a aprendizagem de modo geral, por causa de seus interesses em múltiplas áreas.”

Um artigo de abril de 2017, publicado no jornal português *Público*, intitulado “Sobredotados: para estes alunos não é difícil aprender, o problema é a escola”, escrito por Samuel Silva, retrata que esses estudantes aprendem depressa, todavia, começam a perder o interesse pelas aulas que não os desafiam e, em consequência, os problemas de comportamento na escola e o isolamento vão se instalando. O autor menciona o caso do estudante Pedro Aires, 12 anos de idade, superdotado, cujas queixas são problemas de comportamento e indisciplina, provavelmente causados por falta de desafios e outras oportunidades no ambiente escolar.

Muitos estudantes que apresentam queixas escolares são encaminhados para o atendimento do serviço da saúde pela escola ou pela família, por serem considerados estudantes “difíceis”, que não prestam atenção, não copiam a lição da lousa, mostram desinteresse na sala de aula e baixo rendimento escolar. Tais fatos parecem incompatíveis com o nível de suas potencialidades, provocam desmotivação e, muitas vezes, o diagnóstico errôneo de estudantes com hiperatividade (FREEMAN; GUENTHER, 2000; SOUZA, 2007). Guenther (2012a, p. 18) adverte que, “[...] se a criança for medicada sem necessidade, pode haver prejuízo ao sistema nervoso central, ainda em desenvolvimento.” Não se deve permitir que o comportamento desse estudante, tido como “grosseiro” ou sem “modos”, ou mesmo o



fato de ele(a) preferir uma determinada atividade a outra, seja tomado como sintoma de distúrbios de atenção ou bipolaridade (GUENTHER, 2012b).

A expectativa de superação da queixa escolar por uma mudança apenas do estudante, na verdade, é cobrada também da família, mas deixa intocada a escola. Nessa concepção, um estudante que se rebela contra as aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressivo e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos, nessas condições, é frequentemente considerado responsável por suas atitudes de recusa e, a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão (SOUZA, 2007).

Professores relatam que se sentem desamparados pelas famílias dos estudantes, em relação à indisciplina e aos problemas de comportamento. Desse modo, as dificuldades passam a ser apresentadas aos profissionais de Educação Especial, os quais, por sua vez, também se encontram sobrecarregados em sua função, fato este, que torna a presença do psicólogo em colaboração com o professor, imprescindível, na resolução das queixas escolares (SILVA; MENDES, 2012).

A título de ilustração, será feita a seguir a caracterização de um adolescente de 14 anos de idade com AH/SD e com diversas queixas escolares, apontadas por Barretto (2014), cuja autora é mãe do adolescente e relata as queixas apresentadas pelo seu filho. Abaixo, tem-se a caracterização do caso:

#### *Caracterização*

Felipe, nome real de um garoto de 14 anos de idade com AH/SD, residente com os pais e uma irmã mais velha, em uma cidade do Estado de São Paulo. O estudante demonstrava descontentamento em relação à escola, desde acordar cedo, assistir às aulas e fazer as tarefas escolares. Foram inúmeras as queixas com respeito ao estudante, no ambiente escolar. Para ele, as aulas se tornavam cada vez mais monótonas, “chatas” e com poucos desafios. Os professores acompanhavam o ritmo de aprendizagem dos demais estudantes, enquanto Felipe

era rápido para executar suas tarefas em sala e, muitas vezes, ficava ocioso boa parte das aulas, o que o deixava frequentemente desanimado, triste e entediado.

Os demais colegas precisavam de mais atenção para acompanhar as aulas e assimilar os conteúdos em virtude das suas dificuldades individuais. Por isso, era necessário que os professores repetissem diversas vezes a mesma matéria, deixando-o desmotivado, pois não aguentava mais ouvir a mesma explicação diversas vezes. Os professores percebiam seu desempenho superior e tentavam, de alguma maneira, deixá-lo motivado, como, por exemplo, levando-o a ajudar os colegas com maiores dificuldades, em sala de aula. Afinal, ele gostava de ensinar e, com isso, participava de maneira mais ativa em sala de aula. Todavia, nem sempre isso era possível. Por exemplo, a autora, Barretto, como mãe, foi chamada à escola para ouvir que seu filho era muito agitado e que o professor não poderia dar a devida atenção, porque a sala de aula tinha muitos alunos.

Assim, no Quadro 3, tem-se uma pequena síntese do relatório das queixas escolares do estudante, no primeiro semestre do 7º ano, quando tinha cerca de 12 anos de idade, segundo Barretto (2014, p. 103).

**Quadro 3** – Relatório das queixas escolares

28/01/2010	Matemática	Postura inadequada em sala de aula
05/02/2010	Matemática	Não fez a atividade em sala de aula
05/02/2010	Matemática	Postura inadequada em sala de aula
19/02/2010	L. portuguesa I	Não fez a atividade em sala de aula
22/02/2010	Filosofia	Não trouxe o material necessário à aula
24/02/2010	Inglês	Postura inadequada em sala de aula
25/02/2010	Matemática	Não apresentou a tarefa de casa
26/02/2010	Matemática	Conversa excessiva em sala de aula
05/03/2010		Orientação Educacional – ADVERTÊNCIA ORAL
08/03/2010	Filosofia	Conversa excessiva em sala de aula
18/03/2010	L. portuguesa I	Convidado a se retirar de sala
19/03/2010	Matemática	Conversa excessiva em sala de aula
26/03/2010		Faltou com respeito aos colegas – ADVERTÊNCIA ESCRITA
05/04/2010		Reunião solicitada pelo Coordenador
08/04/2010	Matemática	Conversa excessiva em sala de aula
12/04/2010	Filosofia	Faltou com respeito ao professor - SUSPENSÃO

**Fonte:** Barretto (2014, p. 103).

Observa-se que, desde o primeiro dia de aula, o estudante começou a receber anotações, em virtude de seus comportamentos em sala de aula. Tais comportamentos iam se intensificando a cada dia. Olhando para esse prisma, a escola era um fardo, assim como ele era para a escola e algo extremamente entediante, pois Felipe demonstrava pouco desempenho, pela falta de desafios e aulas desestimuladoras.

Desse modo, esses dados corroboram a literatura específica, porque o estudante demonstra nitidamente muitos comportamentos inadequados, no ambiente escolar, em virtude do pouco interesse e apatia quanto aos assuntos abordados em aula, principalmente por não terem inovação e se apresentarem monótonos (PÉREZ, 2003; RECH; FREITAS, 2005; GUENTHER, 2011, 2012a). Tais comportamentos são oriundos de uma excessiva repetição de conteúdos escolares, aulas maçantes e ritmo lento da classe, deixando os alunos com AH/SD sem a devida atenção que lhes cabe, como a qualquer outro estudante (ALENCAR; FLEITH, 2001; FLEITH, 2009).

É oportuno ressaltar que, geralmente, os estudantes com AH/SD finalizam as atividades escolares com rapidez, ficam com tempo ocioso, sem que o professor lhes ofereça uma atividade adicional; em consequência, os problemas de comportamento em sala de aula vão se instalando (GUENTHER, 2012a; JELINEK, 2013). Dessa forma, nota-se a importância do professor, ao planejar suas aulas de maneira equitativa, ou seja, pensando em todos os alunos, a fim de garantir também que esses estudantes PAEE sejam atendidos com atividades desafiadoras e não tenham suas potencialidades desperdiçadas.

Guenther traz um experimento segundo o qual os estudantes com AH/SD são os que mais esperam na sala de aula. Segundo a autora, “[...] crianças intelectualmente dotadas perdem de 50 a 70% do tempo esperando a professora ensinar o que eles já sabem ou que os colegas completem tarefas que elas já terminaram” (GUENTHER, 2012a, p. 17). Esse período

de espera em sala de aula gera nos estudantes impaciência, aborrecimento e tédio (FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2012a).

Assim, sob a luz da literatura da área já explanada, quando se tratou da família, escola e das queixas escolares dos estudantes com indicadores de AH/SD, este estudo mostra-se inovador pelas limitações de outros que envolvam essa temática, portanto a realização do mesmo.

## 1.4. Justificativa

Conforme levantamento da literatura, na área das AH/SD, exposto na Introdução deste trabalho, constatou-se uma escassez de estudos que buscam identificar as características de estudantes com indicadores de AH/SD observadas por suas mães em algum campo do saber, e suas relações com queixas escolares e problemas de comportamento provenientes da escola. Embora a família seja tida como a primeira a identificar/suspeitar de um desempenho superior de seus filhos (DELOU, 2007a, 2007b; GAMA, 2007), essa “suspeita” nem sempre é levada em consideração e, mesmo os pais, muitas vezes, temem por estar “supervalorizando” alguma característica de sua criança:

[...] muitos pais optam por não dizer nada na escola, por medo de serem taxados de pretenciosos, exibidos, dotados de imaginação fértil, à caça de privilégios para seus filhos e, assim por diante. Assim, se calam, na expectativa, ou esperança, de que talvez seja mesmo sua imaginação, ou que, aos poucos as diferenças desapareçam (GAMA, 2007, p. 64).

Assim, o desenvolvimento do trabalho pode contribuir para maximizar as concepções das mães sobre as AH/SD e minimizar o estigma que as queixas escolares possam causar no desempenho desses estudantes. Nesse cenário, constituem-se como perguntas de pesquisa: a) Quais são as características observadas pelas mães acerca das AH/SD dos seus(as) filhos(as)? b) Há relações das características de AH/SD com as queixas recebidas pela escola? c) Essas características corroboram as definições teóricas sobre as AH/SD? d) Estudantes com AH/SD apresentam problemas de comportamento, segundo o relato das mães? e) Existem diferenças das características de mães sobre as AH/SD dos seus(as) filhos(as) com nível de instrução maior daquelas com nível de instrução menor?

## 1.5. Hipóteses

- a) As mães conseguem identificar as características de AH/SD dos(as) filhos(as).
- b) As mães estabelecem uma conexão das queixas recebidas pela escola dos seus(as) filhos(as) com as características de AH/SD que eles mostram.
- c) Há diferença nas características das AH/SD dos(as) filhos(as) observadas pelas mães, segundo o nível de instrução delas.
- d) Mães identificam mais comportamentos fora do padrão de seus(as) filhos(as) com indicadores de AH/SD.
- e) Existem diferenças das características de mães, a respeito das AH/SD dos seus(as) filhos(as), quando estas têm nível de instrução maior do que aquelas com nível de instrução menor.

## 1.6. Objetivos

Destarte, tem-se por **objetivo geral** identificar características de estudantes com indicadores de AH/SD observadas por suas mães em algum campo do saber, e suas relações/associações com queixas escolares e problemas de comportamento.

Ademais, seus **objetivos específicos** buscarão:

- a) Identificar as características de AH/SD que mães observam em seus(suas) filhos(as);
- b) Analisar se essas características corroboram as características descritas na literatura sobre AH/SD;
- c) Descrever os tipos de queixas apresentadas pela escola, a propósito dos estudantes com indicadores de AH/SD;

- d) Verificar a existência de relação das queixas recebidas pela escola com as características dos estudantes observadas pelas mães;
- e) Comparar/relacionar as características que mães, com menor ou maior grau de instrução, observam em seus filhos.
- f) Descrever os problemas de comportamento de estudantes com indicadores de AH/SD, de acordo com o relato materno.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relatado originou-se de uma demanda do projeto de extensão e de uma lacuna de trabalhos, verificada em levantamento bibliográfico, que considera a perspectiva das mães a respeito das AH/SD de seus filhos. Objetivou identificar características de estudantes com indicadores de AH/SD que mães observam em seus(suas) filhos(as), em algum campo do saber, e suas relações/associações com queixas escolares. O Quadro 5 sintetiza os principais resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos elencados para a execução da pesquisa.

**Quadro 5** – Resumo dos principais resultados obtidos nos instrumentos

<b>Instrumentos</b>	<b>Resultados</b>
CCAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Apresentam capacidade incomum de raciocínio lógico; têm vocabulário avançado para a idade desde muito cedo, já na primeira infância.</li> <li>*Aprendem rapidamente e aplicam o conhecimento com facilidade.</li> <li>*São extremamente curiosos, ficam muito tempo atentos às coisas que lhes interessam.</li> <li>*Apresentam sensibilidade em relação aos sentimentos de outras pessoas.</li> <li>*São sensíveis com respeito aos valores e crenças espirituais.</li> </ul>
ACAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>*As mães apresentaram bom entendimento acerca das AH/SD.</li> <li>*Destaque de alguns mitos e crenças presentes na amostra.</li> </ul>
Roteiro de entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>*As mães observam nos filhos habilidades acima da média, facilidades para aprender, comprometimento com a tarefa, persistência, raciocínio lógico-matemático, curiosidade, habilidades acadêmicas, artísticas e criatividade.</li> <li>*Comportamentos superdotados presentes desde muito cedo, já na primeira infância.</li> <li>*Relataram receber queixas escolares de seus filhos, dentre as quais estão: problemas de comportamento no ambiente escolar, indisciplina, dificuldades na interação social.</li> </ul>
Anamnese	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desenvolvimento acima da média;</li> <li>*Apresentam boa memória;</li> <li>*Tendem a se relacionar com crianças/pessoas mais velhas;</li> <li>*São educados e cordiais com os seus professores;</li> <li>*Prestativos com os professores e colegas em sala de aula, demonstram companheirismo.</li> </ul>
SDQ-Por	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Dentro da normalidade, para as subescalas de sintomas emocionais e hiperatividade.</li> <li>*Problemas de conduta como limítrofe.</li> <li>*Problemas de relacionamento com os colegas como não-padrão.</li> <li>*Todas as mães atribuíram comportamento pró-social aos filhos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborada pelo autor



Não foram encontradas associações estatísticas entre o grau de instrução das mães com até o Ensino Médio e mães com o Ensino Superior ou mais, acerca das características ligadas à superdotação. As mães de ambos os grupos atribuíram características de superdotação em seus(suas) filhos(as), o que estaria em conformidade com a literatura vigente, uma vez que não foram encontrados estudos que abordam uma possível diferença entre o nível social das mães e suas observações.

Na literatura brasileira disponível, foram notadas escassez de pesquisas a respeito da temática estudada. Diante do exposto, verifica-se a importância e a necessidade de novas pesquisas nessa área, as quais possam trazer novos apontamentos sobre as características assinaladas na família de estudantes com AH/SD.

Constatou-se, no ACAS, que as mães apresentam um bom entendimento a propósito da AH/SD, porém, desvelaram alguns mitos. Não se verificou também associação entre o nível de instrução das mães com as características de superdotação.

A entrevista semiestruturada para a família revelou que as mães observam, nos(as) filhos(as), habilidades acima da média, facilidades para aprender, comprometimento com a tarefa, persistência, facilidade em raciocínio lógico-matemático, curiosidade, gosto pela leitura, habilidades acadêmicas, artísticas, criatividade, busca pelo conhecimento, espírito questionador e criatividade desde muito cedo, já na primeira infância.

Quanto às queixas escolares, 73% das mães relataram receber queixas escolares de seus(suas) filhos(as), dentre as quais estão os problemas de comportamento, no ambiente escolar, indisciplina, dificuldades na interação social com estudantes da mesma faixa etária, estando as queixas escolares associadas às AH/SD.

Na entrevista de *anamnese*, as mães indicaram que seus(suas) filhos(as) apresentam boa memória, mantêm-se atentos às tarefas escolares, são sociáveis, estabelecem contato com outras crianças, demonstram agilidade e habilidade para lidar com objetos pequenos.

Já no SDQ-Por, a maioria das mães avaliou seus filhos dentro da normalidade, todavia, três mães com o Ensino Superior ou mais descreveram seus(suas) filhos(as) como não-padrão, na subescala de sintomas emocionais. Quanto aos problemas de conduta, 50% das mães com o Ensino Superior ou mais os descreveram como limítrofes, na subescala de hiperatividade dentro da normalidade; na escala de problemas de relacionamento com os pares, a maioria das mães os consideraram como do tipo não-padrão. Todas as mães atribuíram comportamento pró-social aos seus filhos.

Evidenciou-se, com o presente estudo, que há indícios de que as mães são boas identificadoras e percebem características e/ou habilidades específicas associadas às AH/SD de seus(suas) filhos(as) desde muito cedo, a partir da primeira infância, bem como de uma relação entre as queixas escolares com as características associadas às AH/SD, independente da escolaridade delas.

A partir deste trabalho, sugerem-se novas investigações acerca da temática estudada, a fim de verificar se os resultados serão similares, as quais possam contemplar: 1) aumentar o tamanho da amostra; 2) incluir a participação do pai, pois o mesmo poderá apresentar olhares diferentes, em relação às mães; 3) participação dos professores dos estudantes com indicadores de AH/SD.

O presente estudo foi de relevância social e científica e revelou dados corroborados por diversos estudos sobre a temática e também para futuras pesquisas, nas áreas das Altas Habilidades/Superdotação, ao se destacar que os resultados foram positivos e trouxeram contribuições para as mães participantes do estudo. Para além disso, faz-se necessário que as mães sejam acompanhadas no projeto supracitado, pois seus(suas) filhos(as) se encontram em

processo de enriquecimento para o desenvolvimento de suas potencialidades superiores, além de assumir uma postura de orientar, informar, clarificar e esclarecer, na família, aspectos que valorizem as características de AH/SD presentes nos(as) filhos(as), seu modo de funcionamento, aspectos individuais, sociais e emocionais, com vistas a desmistificar ideias distorcidas sobre o fenômeno.

O projeto se encaixa na Linha 1 - Aprendizagem e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista, significando cooperação para área educacional, aqui representada por estudantes com AH/SD.

A pergunta de pesquisa da presente Dissertação foi respondida, e as mães conseguem identificar as características associadas à superdotação em seus(suas) filhos(as).

Quanto às hipóteses deste estudo, pode-se asseverar que foram confirmadas, ao se concluir que as mães conseguem identificar as características associadas à superdotação em seus(suas) filhos(as) desde muito cedo, já na primeira infância. Em segundo lugar, foi suposto que essas características teriam relações com as queixas recebidas pela escola, o que foi comprovado, por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturada. Essas características corroboraram as definições teóricas sobre as AH/SD. Em seguida, foi colocado se esses estudantes com AH/SD apresentariam problemas de comportamento, o que se constatou, de forma geral, quando as mães disseram que seus(suas) filhos(as) estavam dentro da normalidade, no quesito comportamento pró-social, e não-padrão, para o total das dificuldades. Também foi questionado se haveria diferenças das características apontadas pelas mães acerca das AH/SD dos seus(suas) filhos(as), quanto ao nível de instrução maior, comparadas com aquelas com nível de instrução menor, o que não foi constatado. Essas hipóteses foram confirmadas no decorrer desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. M. S. **Criatividade e a educação de Superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/agosto, 2007.
- ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação** – Porto Alegre-RS, ano XXVIII, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.
- ALMEIDA, A. I. S. Intervenção na Precocidade: Análise de um Estudo de Caso. Comunicação oral apresentada no Congresso Internacional ANEIS “**Sobredotação: Saberes Consolidados e Desenvolvimentos Promissores**”, Coimbra-Portugal, 2016.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- ARANTES, D. R. B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASPESI, C. C. **Processos familiares ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- ASPESI, C. C. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O aluno e a família**, Vol. 3, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 31-47.
- BAHIA, S. A vida emocional e afectiva dos alunos sobredotados. **Revista Diversidades**, v. 9, n. 34, p. 7-10, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, A. J. G. et al. Identificação de sobredotação intelectual: Uso de testes e nomeação parental. In: **XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilibrios, 2008.
- BARRETTO, C. T. **Ele é superdotado, e daí?** Relatos de uma mãe sobre a experiência real com a superdotação/altas habilidades. São Paulo: All Print, 2014.

BAUDSON, T. G.; PRECKEL, F. Teachers Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 3, p. 212-225, 2016.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, 2018.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRANCO, A, P. S. C.; TASSINARI, A. M.; CONTI, L. M. C.; ALMEIDA, M. A. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria de Educação Especial. **Atendimento a superdotados: O papel dos pais**. Rio de Janeiro, RJ: MEC/CENESP, 1985.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Atualizada em 7/11/2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuaisdos-livros/ldb-2013-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Série 2. Brasília: 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a família**. v. 4. Org. Maria Salete Fábio Aranha. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/Superdotação**. 2. Ed. / Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BUSCAGLIA, L., **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: Um Software Gratuito para Análises de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, A. C. A. **A importância da Família na Inclusão Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Católica Portuguesa – Braga-Portugal, 2017.

CARVALHO, M. L. D.; CRUZ, J. Z. Por quê, Escola, Por quê Estudantes sobredotados com insucesso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1143-1159, jul/set. 2017.

CHACON, M.C.M; DEFENDI, E.L.; FELIPPE, M.C.G.C. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In.: MASINI, E.F.S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 131-174.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p.57-70.

CHACON, M. C. M.; GLAT, R.; REDIG, A. A formação do professor e a demanda da triangulação Escola-Família-Saúde. In: OMOTE, S.; O; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Eds.). **Reflexiones internacionales sobre La formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares-Espanha, 2014. p. 235-249.

CONEP. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.); ARANTES, D. R. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. Ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M., Rathunde, K., & Whalen, S. **Talented teenagers: The roots of success and failure**. New York: Cambridge University Press, 1993.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. V.; SANTOS, G. L. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 421-428. set/dez. 2014.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. p. 49-59.

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E.M.L.S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p.131-141.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: o aluno e a família**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007c. p. 25-39.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**, vol. 3, 2007, Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.13-27, 2007.

ESCRIBANO, M. C. L. **Análisis de Las Características y Necesidades de Las Familias com Hijos Superdotados: Propuesta y evaluación de um programa de intervención psicoeducativa em el contexto familiar**. Tese (Doutorado) - Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, 2003.

FLEITH, D. S. **Conceito de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar**. Ensaios pedagógicos para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

FLEITH, D. S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLEITH, D. S. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: Fávero, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. São Paulo: Artmed, 2007.

FLEITLICH, B. W.; CORTAZAR, P.G.; GOODMAN, R. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). **Revista Infante**, v.8, n.44, p. 44-50, 2000.

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

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da Educação Especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

GAMA, M. C, S, S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

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

GERMANI, L. M. B. **Características de Altas Habilidades/Superdotação e de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Uma contribuição à família e à escola.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2006.

GIL A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, n. 5, p. 581-586, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2000.

GRUBITS, S.; DARRAULT-HARRIS, I. Método qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Org). **Método qualitativo: epistemologia, complementariedade e campos de aplicação.** São Paulo: Vetor, 2004. p. 105-132.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A.; BRANDÃO, S. H. A. **Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões e Processo Educacional.** 2. Ed. Maringá: Eduem, 2016.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Capacidade e Talento-Um programa para a Escola.** São Paulo: EPU, 2006.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012a.

\_\_\_\_\_. Quem são os alunos dotados! Reconhecer dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012b. p. 63-83.

\_\_\_\_\_. Crianças sobredotadas, posição da família e comunidade no plano educativo. **Saber (e) Educar.** n. 23, p. 138-151. Porto, 2017.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades. Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos estudantes. **Educ.**, vol. 28, n1, p. 237-266, 2012.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** São Paulo: Artmed, 2007. p. 79-85.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica.** Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília-DF, 2017.



JELINEK, K. R. **A Produção do Sujeito de Altas Habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo**. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KOGA, F. O. **Avaliação Comparativa em Educação e Música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

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

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. **Atendimento à família da pessoa com altas habilidades/superdotação**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013.p. 2964-2974.

LIMA, D. M. M. P. **A identificação e inclusão do aluno com Altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino do estado do Paraná**: Orientação para professores, In: NAPNE – UFPR: Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, da Universidade Federal do Paraná, 2008.

MACEDO, B. C.; MARTINS, L. A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, jan/jun, p. 143-159, 2004.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D.S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr. 2002.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). **Colóquios sobre Pesquisa em Educação Especial**, Londrina: Eduep, p. 11-25, 2003.

MARQUES, D. M. D.; COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. **A família e o aluno com altas habilidades/superdotação**. In: V Congresso Brasileiro de Educação, 2015. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Bauru, 2015, p. 1-10.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

MAY, K. M. Gifted Children and Their Families. **The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families**, v. 8, n. 1, p. 58-60. 2000.

MEDEIROS, A. I. O.; ALENCAR, L. P.; UBEDA, N. E. F.; LOPES, B. J. S. Superdotação/Altas Habilidades percebidas por pais e professores do ensino fundamental,

nível I. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. Esp. 2, p. 1179-1194, nov. 2017.

MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MAIA, A. C. B. **Escola e Família: Uma parceria possível e necessária**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial da Rede São Paulo de Formação Docente.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

MERLO, S. **O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão na escola**. (Artigo Monográfico)-Curso de Pós-Graduação-Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação. Universidade Federal de Santa Maria-Centro de Educação. Santa Maria, RS, 2008.

MINUCHIN, P. Families and individual development: provocations from the field of family therapy. **Child Development**, v. 56, n. 2, p. 289-302, 1985.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em sala de recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, p. 485-498, Marília. set/dez. 2009.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, E. P. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga – Portugal, 2007.

OLIVEIRA, P. S. **Investigando e analisando as percepções de pais acerca de um filho com indicadores de altas habilidades/superdotação**. 2008. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, E. C. B. B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: Dados da Realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. Parenting practices that promote talento development, creativity, and optimal adjustment. In. NEIHART, M.; REIS, S.; ROBINSON, N.; MOON, S. (Orgs.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Washington, DC: Prufrock Press, 2002. p. 205-212.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**:

volume 1: o aluno e a família. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

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

PÉREZ, S.G.P.B. **Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades**. In: Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, 1.; Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais, Vitória-ES, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre: PUC, 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, 2003, p. 45-59.

\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.627-640, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POCINHO, M. Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009.

\_\_\_\_\_. O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados. **Revista Diversidades**, Madeira-Portugal, v. 9, n. 34, p. 5-7, 2011.

PRISTA, D. R. M. **Superdotados e Psicomotricidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A importância da família ou responsáveis na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 81-93, 2013.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R.; MARQUES, D. M. C. **A relação familiar para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação.** In: Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São João Del Rei: Anped, 2014, p. 1-14.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, 2008. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RECH, A. J. D. **Relação Família-Escola: Uma Parceria para a Inclusão de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** 2016. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

RECH, A. J. D. O.; FREITAS, S. N. O Papel do Professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, n. 25, p. 1-7, 2005.

REGEN, M.; ARDORE, M.; HOFFMANN, V.M.B., **Mães e filhos especiais**: Relato de experiência com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília: Corde, 1993.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, jan/abr. p. 75-131, 2004.

\_\_\_\_\_. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly, Revisão técnica de Ângela Virgolin. In: VIRGOLIN, A. M. R., KONKIEWITZ, E. C. (Org). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

\_\_\_\_\_. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. p. 539-562, 2014b.

RODRIGUES, M. C.; CAMPOS, A. P. S.; FERNANDES, I. A. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29, n. 2, p. 241-252, 2012.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas Habilidades/Superdotação: Levantamento de Crianças com Esses Indicadores e Concepção de Professores Sobre o Tema.** (Monografia)-Curso de Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

SABATELLA, M. L. P. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** São Paulo: Artmed, 2007. p. 143-150.

\_\_\_\_\_. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibepex, 2008.

\_\_\_\_\_. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

SAKAGUTI, P.M.Y. **Concepções de Pais Sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos Filhos Inseridos em Atendimento Educacional Especializado**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SAKAGUTI, P.M.Y; BOLSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.

SAKAGUTI, P.M.Y; BOLSANELLO, M. A. Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**. v. 1, n. 1, jan./jun. p. 78-86, 2013.

SANTOS, L. R.; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. v. 1, p. 122-134. Bebedouro, 2014.

SERRA, H. NEE dos disléxicos e/ou sobredotados. **Saber (e) Educar**. n. 13, p. 137-147. Porto, 2008.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. **Será meu filho sobredotado?** Porto-Portugal, Ed. Porto, 2015.

SILVA, A. G. A. da. **Inclusão escolar do estudante com altas habilidades/superdotação: estudo de caso em uma escola pública federal de Brasília**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SILVA, I. S. **O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas – Percepção dos Docentes**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa – Portugal, 2012.

SILVA, A. M; MENDES, E. G. Psicologia e Inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, mar. 2012.

SMUTNY, J. F. Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. **ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education**. p. 1-6, maio. 2000.

SOARES, A. A. S. CHACON, M. C. M. Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores. **Anais do XVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Marília, 2015.

SOLOMON, A. **Longe da Árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Tradução Donaldson M. Garschagen, Luiz A. De Araújo, Pedro Maia Soares, 14 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOLOW, R. Parents conceptions of giftedness. **Gifted Child Today**. v. 24, p. 14-22, 2001.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TENTES, V. T. A. **Superdotados e Superdotados Underachivers: Um Estudo Comparativo das Características Pessoais, Familiares e Escolares**. 2011. 223 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TIRRI, K. Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. **Roeper Review**, v. 39, n. 3, p. 210-212, 2017.

TRINDADE, F. S. **Dificuldades encontradas pelos pais de crianças especiais**. 2004. 60 f. (Monografia) - Curso de Psicologia. Centro Universitário de Brasília, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc tom...plim plim!:** lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581- 609. set./dez. 2014.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades**. Porto Alegre, Artmed, 1998.