



**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.

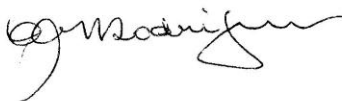
Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI



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>	<b>22</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
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>	<b>61</b>
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>	<b>74</b>
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>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>141</b>

## 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 expresso 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; irrequietude, 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.

## 2. MÉTODO

Nesta seção será explicitado o delineamento metodológico utilizado no desenvolvimento da presente pesquisa, compreendendo indicações sobre os participantes (diretos e indiretos), local, instrumentos, procedimentos usados para coleta e análise desses instrumentos e os aspectos éticos da pesquisa.

### 2.1 Desenho do estudo

Trata-se de uma pesquisa com delineamento descritivo e abordagem qualitativa, uma vez que se pretendeu investigar, de modo prospectivo, características de estudantes com indicadores de AH/SD, de acordo com o relato de suas mães e queixas recebidas da escola.

Lakatos e Marconi (2004, p. 269) definem que “[...] a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos.” Ainda com relação à abordagem qualitativa, de acordo com González Rey (2000), é importante considerar não apenas o sujeito que está falando, mas também o sentido de sua fala, o envolvimento do sujeito com a pesquisa e o que caracteriza sua produção como complexa. Para Grubits e Darrault-Harris (2004, p. 111), esse tipo de pesquisa “[...] se identifica com algumas técnicas, tais como observação do participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva etc., que reúnem um *corpus* qualitativo de informações”.

Já o delineamento descritivo de um estudo procura descrever as características da população ou fenômeno e estabelecer associações entre variáveis (GIL, 2009).

## 2.2 Percurso amostral

As participantes diretas da pesquisa (mães) eram oriundas do Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, projeto que tem por objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar, por demanda espontânea da família, da escola ou equipe de saúde, no qual os(as) filhos(as) eram participantes indiretos.

Para este estudo, optou-se por entrevistar as mães dos estudantes participantes do projeto, por serem elas, que, na maioria das vezes, tinham disponibilidade e se comprometeram a levar seus(as) filhos(as) aos atendimentos.

## 2.3 Participantes

Compõem a amostra, por conveniência, 13 mães, doravante identificadas por M1 a M13, participantes diretas da pesquisa, compreendendo a faixa etária dos 29 aos 48 anos, com idade<sup>5</sup> média de 36 anos e (dp = 5 anos). Quanto ao estado civil, 12 mães eram casadas e uma era separada, com ocupações variadas, as quais vão desde diaristas e do lar a neuropsicóloga, e formações compatíveis aos graus de escolarização observados – Ensino Fundamental ao Doutorado (Tabela 1).

Em relação ao número de filhos, 10 mães têm dois filhos e as demais têm entre um e três filhos. Com objetivo de estabelecer algumas comparações, essas mães foram, algumas vezes, divididas em dois grupos: MF – mães que possuem até o Ensino Médio e MS – mães que possuem Ensino Superior ou mais.

---

<sup>5</sup> Variável com distribuição normal:  $W = 0,8866$ ;  $p = 0,0948$ . Teste de normalidade Shapiro-Wilk.

**Tabela 1** - Caracterização das mães (n = 13).

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Idade</b>		
29 a 35	8	62
36 a 48	5	38
<b>Estado Civil</b>		
Casada	12	92
Separada	1	8
<b>Ocupação</b>		
Do lar	2	15
Desempregada	1	8
Autônoma	2	15
Neuropsicóloga	1	8
Tabeliã	1	8
Professora	2	15
Orientadora Educacional	1	8
Diarista	1	8
Costureira	1	8
Balconista	1	8
<b>Escolaridade</b>		
Ensino Fundamental	2	15
Ensino médio	5	38
Ensino superior	2	15
Mestrado	3	23
Doutorado	1	8
<b>Número de filhos</b>		
1	1	8
2	10	77
3	2	15

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Os(as) participantes indiretos(as) do estudo são os(as) filhos(as) das mães supracitadas, doravante representados por F1 a F13, compreendendo a faixa etária dos cinco aos 14 anos, com idade<sup>6</sup> média de nove anos (dp = 2 anos); prevalência do sexo masculino (n = 7); a maioria encaminhada ao Centro de Psicologia Aplicada (CPA) pela escola; seis são caçulas, seis primogênitos e um unigênito, distribuídos majoritariamente entre o desempenho intelectual na média superior e o desempenho intelectual superior.

Embora a literatura aponte que a maioria das pessoas com AH/SD é constituída de primogênitos ou unigênitos, e meninos (WINNER, 1998), na presente pesquisa, a posição

<sup>6</sup> Variável com distribuição normal: W = 0,9191; p = 0,3148. Teste de normalidade Shapiro-Wilk.

entre os irmãos foi igualitária, ou seja, seis caçulas e seis primogênitos. Os detalhes dos participantes indiretos estão expostos na Tabela 2.

**Tabela 2 - Caracterização dos participantes com AH/SD (n =13)**

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
M	7	54
F	6	46
<b>Idade</b>		
5 e 6	3	24
7 e 8	0	0
9 e 10	5	38
11 a 14	5	38
<b>Posição na família</b>		
Primogênito	6	46
Caçula	6	46
Unigênito	1	8
<b>Encaminhamento</b>		
Demanda espontânea	5	38
Profissional de saúde	2	16
Escola	6	46
<b>Desempenho intelectual</b>		
Muito superior	2	15
Média superior	4	31
Superior	4	31
Média	3	23

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Essa amostra chegou ao CPA de três maneiras – por encaminhamento da escola, demanda espontânea das mães ou indicação de um profissional de saúde (Tabela 2), porém, todos com indicadores de AH/SD.

#### **2.4 Local**

O estudo foi desenvolvido nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Bauru, em dia e horário pré-agendado com as mães.

#### **2.5 Instrumentos**

A proposta foi implementar uma avaliação multimodal, que consiste na aplicação de múltiplos instrumentos para medir o mesmo conjunto de habilidades, haja vista que um

instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente em relação ao outro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; VIRGOLIM, 2007; VIRGOLIM, 2014b; MENDONÇA, 2015; PEREZ; FREITAS, 2016). Para a execução desse estudo, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Entrevista de anamnese

Elaborada pelos pesquisadores do Projeto de Extensão, para a obtenção de dados sobre o desenvolvimento e a saúde do estudante, a anamnese (**ANEXO A**) é composta por quinze itens, versando sobre as condições pré, peri e pós-natais, desenvolvimento neuropsicomotor e de linguagem, audição, visão, escolarização, comportamento e saúde (doenças infantis, medicamentos e tratamentos feitos), coletados a partir do relato das mães. Para a pesquisa, privilegiaram-se itens que mostram a percepção das mães acerca do desenvolvimento infantil dos(as) filhos(as) atinentes ao estudo: 1) dados da identificação pessoal, bem como a constelação familiar e o encaminhamento para o projeto (escola, demanda espontânea e profissional da saúde); 2) informações sobre o desenvolvimento do estudante, nas diferentes áreas (desenvolvimento motor-linguagem etc.) e, 3) informações sobre rotinas de vida e ambiente social do estudante.

- Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Família

Elaborado pelo pesquisador para este estudo (**APÊNDICE A**), é composto por 16 questões abertas, as quais foram formuladas com o objetivo de identificar as características apontadas pelas mães a respeito das AH/SD e queixas que fizeram, na escola, sobre seus filhos. O roteiro versava sobre o entendimento sobre as AH/SD, características que as mães observam em seus(as) filhos(as), habilidades que destacam dos outros filhos/crianças, relacionamento dos(as) filhos(as) no ambiente familiar, relacionamento dos(as) filhos(as) na escola, problemas na escola, queixas escolares e facilidades em fazer amigos.

Após a elaboração do roteiro de entrevista, o mesmo foi submetido a uma apreciação externa de dois juízes, sendo uma Prof<sup>a</sup> Dra. em Educação Especial e uma Doutoranda em Psicologia, com vasta experiência na área das Altas Habilidades/Superdotação. Feito isso, conforme Manzini (2003), foi realizada uma entrevista-piloto, para possíveis adequações no roteiro – incluir, modificar ou retirar questões, além de subsidiar o pesquisador quanto à maneira mais adequada de fazer uma entrevista.

Depois da entrevista-piloto, o roteiro foi reelaborado, com o cuidado em relação à linguagem, de forma coesa, o formato das questões, a fidedignidade, sua sequência e a ordem das questões.

- Checklist de Características Associadas à Superdotação – CCAS

*Checklist (ANEXO B)*, uma versão em língua portuguesa da *Stand Up for your Gifted Child* (SMUTNY, 2001), foi traduzida e adaptada por Barbosa et al. (2008). O instrumento possui 42 afirmações acerca de características de pessoas com AH/SD, dez que correspondem ao domínio da capacidade intelectual, vinte e quatro, ao domínio da criatividade, e oito, ao domínio emocional. O objetivo é coletar informações sobre superdotação com pais ou outros cuidadores.

- Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS)

O ACAS (ANEXO C) (WINNER, 1998) é um instrumento adaptado por Rodrigues (2012), composto de 21 questões fechadas, organizadas em afirmações, com o objetivo de obter informações/conhecimentos, mitos e crenças sobre as AH/SD, a respeito de seus filhos, para as quais o respondente deve assinalar uma alternativa “concordo”, “discordo” ou “não sei responder”, acerca da superdotação.

- Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

O SDQ-Por (**ANEXO D**) é um questionário elaborado por Goodman (1997), destinado a rastrear comportamentos adequados e não adequados (capacidades e dificuldades), como emoções, relações interpessoais e problemas de saúde emocional de crianças, aplicado às mães a respeito de seus filhos, a fim de conhecer sua percepção quanto ao desenvolvimento socioemocional de seus(as) filhos(as). O instrumento foi traduzido e validado no Brasil por Fleitlich et al. (2000) e possui três versões: para pais, crianças e adolescentes e professores. No presente estudo, adotou-se a versão para pais, respondida pelas mães. É constituído por 25 itens divididos em cinco subescalas: a) sintomas emocionais; b) problemas de conduta; c) hiperatividade; d) problemas de relacionamento com os colegas, e) comportamento pró-social – todas contendo cinco itens cada (**ANEXO D**).

As respostas aos seus itens são dadas por: “falso”; “mais ou menos verdadeiro” ou “verdadeiro”. A soma de cada escala e a soma total permitem a classificação da criança em três categorias: desenvolvimento normal (DN), limítrofe (DL) ou anormal (DA).<sup>7</sup> Na subescala comportamento pró-social, quanto maior a pontuação, menor é a quantidade de queixas. Nas outras subescalas (hiperatividade, problemas emocionais, de conduta e de relacionamento), quanto maior a pontuação, maior o número de queixas. A Pontuação Total das Dificuldades dar-se-á somando-se todas as subescalas, exceto a escala de comportamento pró-social. São considerados no limite normal pontuações entre 0 a 13. São limítrofes as pontuações entre 14 a 16. A partir de 17 a 40 pontos, os valores são tomados como Não-Padrão.

---

<sup>7</sup> Na presente Dissertação, será adotada a nomenclatura Não Padrão, para designar Anormal (sic).

## 2.6 Procedimentos de Coleta de Dados

As mães foram convidadas a participar da pesquisa, sendo esclarecidas e, após o aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE B**), bem como foram planejados os horários dos encontros.

Os encontros para a coleta de dados foram realizados semanalmente, de acordo com a disponibilidade das mães, com duração de 50 minutos cada encontro, individualmente, perfazendo um total de cinco encontros – dois para a *Anamnese*; um para o roteiro de entrevista semiestruturada e para o ACAS; um para o CCAS e outro para o SDQ-Por.

Na aplicação da *Anamnese*, o pesquisador anotava as falas das mães. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas para posterior análise qualitativa. Os demais instrumentos foram autoaplicados.

## 2.7 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados das questões abertas (Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Família), foi empregada primeiramente a análise de conteúdo de Bardin (2011), com o apoio do Software IRAMUTEQ. Segundo Triviños (1987), a análise de conteúdo consiste em

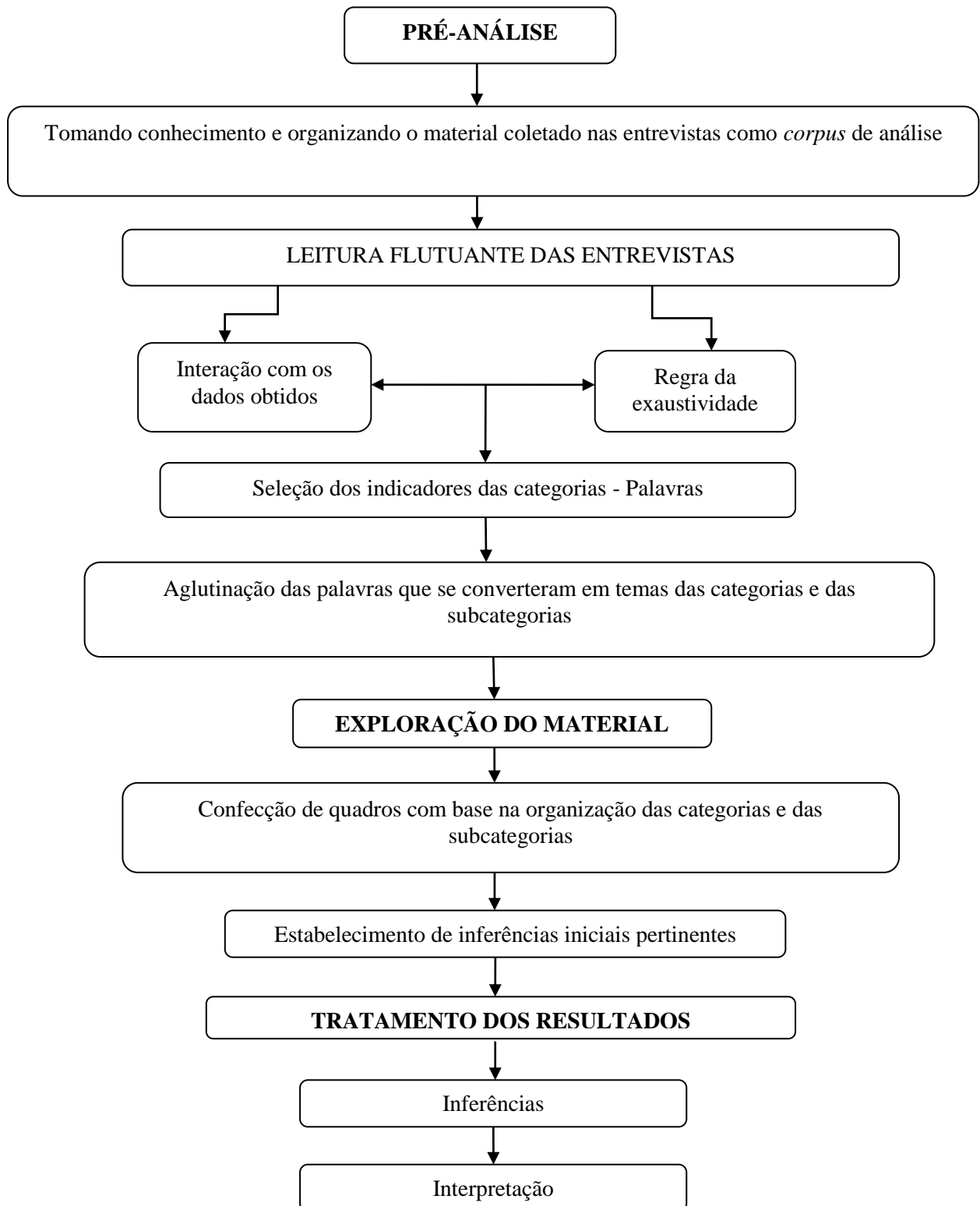
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p. 160).

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas, realizou-se a organização do material em etapas: a) Pré-análise; b) Exploração do material e, c) Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos dados.

A primeira etapa refere-se à organização do material coletado nas entrevistas como *corpus* de análise. Fez-se a leitura detalhada do material coletado e, depois da exploração desse material, o que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”, o pesquisador obteve a familiaridade e a interação dos dados obtidos. Com a familiarização do material, foi aplicada

a regra da exaustividade (em que se consideraram todos os elementos que constituíram o *corpus*, ou seja, nenhum documento foi deixado de fora). Feita a leitura exaustiva do material coletado, criaram-se categorias do conteúdo pesquisado, a partir das respostas obtidas das mães, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). A segunda etapa, com a exploração do material, permitiu com base nas respostas das participantes a criação das categorias. Já na terceira etapa, foram efetuados os tratamentos dos resultados e a interpretação. Foram realizadas leituras minuciosas de todas as falas das mães, as quais foram organizadas em trechos que melhor respondiam às perguntas propostas na pesquisa.

O fluxograma 1, extraído de Silva (2014, p. 46), inspirado em Bardin (2011), esquematiza as fases de análise supracitadas que foram empregadas na presente proposta.



Fluxograma 1 - Procedimentos para análise dos dados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

As entrevistas semiestruturadas com a família foram analisadas posteriormente, com auxílio do *software* para análise de dados textuais - IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses. Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), trata-se de um *software* livre, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2008). O IRAMUTEQ possibilita fazer análises textuais por meio de “análises de similitude” (CAMARGO; JUSTO, 2013). Segundo os autores, “[...] é uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*.” (p. 516). A análise mostra um grafo que representa a ligação entre as palavras do *corpus* textual.

Os textos das entrevistas semiestruturadas foram construídos mediante cada pergunta da entrevista, algumas das quais foram aglutinadas para melhor análise. A partir da relativa importância e frequência de palavras mais significativas, é possível inferir uma análise qualitativa dos dados e como eles se relacionam. Os dados textuais originados da entrevista com a família foram transcritos para o LibreOffice e salvos em arquivos com extensão codificada para UTF-8, de acordo com a determinação do *software* IRAMUTEQ.

Diante dos gráficos criados que compõem a árvore de palavras, foi possível visualizar as ocorrências entre as palavras e a conexão entre elas; desse modo, as palavras em tamanhos maiores, na árvore de palavras, indicam as palavras que tiveram maiores ocorrências, nos discursos dos participantes, enquanto as ramificações/espessura das linhas, mais grossas ou mais finas, evidenciam as ligações mais fortes ou mais fracas entre as palavras. Nesse sentido, quanto mais grossa for a linha na árvore de palavras, maior será a conectividade entre as palavras, ao passo que o tamanho da letra aponta que a palavra teve maior frequência pelos participantes.

Para os dados advindos dos instrumentos CCAS, ACAS, Anamnese e SDQ-Por, foram contabilizados para dois grupos de mães em função da escolaridade, utilizando-se estatística descritiva (frequências absolutas) e teste estatístico de hipóteses, para verificar associação

entre variáveis qualitativas. Estabeleceu-se, também, o critério arbitrário para o CCAS, utilizando-se os critérios: unânimes (todas as mães = treze); quase unânimes (doze a oito) e discordantes (sete mães ou menos). O instrumento ACAS foi respondido por onze mães, pois uma participante mudou de cidade e a outra se encontrava doente, nos meses da coleta.

Além disso, foi empreendido o Teste Exato de Fisher, para verificar associação entre variáveis qualitativas, considerando 5% como nível de significância.

## 2.8 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa maior<sup>8</sup>, ao qual a presente investigação está vinculada, foi submetido para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru/SP, Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012), protocolo nº CAEE: 47138415.0.0000.5398, tendo sido aprovado sob o nº 2.225.492.

No momento da apresentação e convite para participar do estudo, deu-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do qual, após assinado, as mesmas receberam uma cópia, para solucionar eventuais dúvidas e ter contato com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa (CONEP, 2012).

Às mães foram garantidos o sigilo de seus dados pessoais, a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou dela retirar-se, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou ônus a ela ou a seu(a) filho(a).

---

<sup>8</sup> “Alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação de enriquecimento curricular”.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na presente pesquisa, organizados de acordo com os instrumentos utilizados: o *Checklist* de Características Associadas à Superdotação - CCAS (3.1), a Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação - ACAS (3.2), o Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a família (3.3), a Anamnese (3.4) e, por fim, o Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ-Por (3.5).

#### 3.1 *Checklist* de Características Associadas à Superdotação (CCAS)

No domínio capacidade intelectual, as participantes descreveram que seus(suas) filhos(as) mostram boa concentração, aprendem rapidamente, têm capacidade de raciocínio lógico e envolvimento na tarefa. Na Tabela 3, encontram-se as respostas referentes aos 10 domínios da capacidade intelectual, com as mães divididas em dois grupos de acordo com o grau de instrução.

**Tabela 3** - Distribuição de Frequência no CCAS, no domínio Capacidade Intelectual (n=13).

Domínio Capacidade Intelectual	Grau de instrução das mães	
	MF n = 7	MS n = 6
1.Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.	7	5
2.Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	5	4
3.Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	4	3
4.Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.	2	3
5. Interessa-se por relações de causa e efeito, isto é, entender o porquê das “coisas”.	7	6
6.Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	5	6
7.Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	7	5
8.Tem um vocabulário avançado para a idade.	6	4
9.Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.	7	6

Continua

Conclusão.

**Tabela 3** - Distribuição de Frequência no CCAS, no domínio Capacidade Intelectual (n=13).

Domínio Capacidade Intelectual	Grau de instrução das mães	
	MF n = 7	MS N = 6
10. Gosta de “brincar com palavras”, isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	3	4

MF: mães que possuem até o ensino médio; MS: mães com ensino superior ou mais.

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Observa-se, na Tabela 3, que as participantes foram **unânimes**, tanto mães que possuem até o Ensino Médio, quanto as mães com Ensino Superior ou mais, ao afirmarem que seus(suas) filhos(as) se interessam por relações de causa e efeito, a fim de “entender o porquê das coisas” e também, gostam de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas a seu modo (WINNER, 1998).

**Quase unânimes**, as mães que possuem o Ensino Superior ou mais, concordaram quanto ao fato de o(a) filho(a) gostar ou preferir trabalhar e brincar independentemente e, em dizer que seus(suas) filhos(as) apresentam uma capacidade incomum de raciocínio lógico. De acordo com Goulart (2016, p. 44), os estudantes com AH/SD “[...] conseguem realizar com facilidade atividades que envolvem raciocínio lógico e pensamento abstrato generalizante de modo rápido e eficiente e, por vezes, realizam cálculo mental e expressam a resposta conclusiva.” Aprendem rapidamente e aplicam o conhecimento com facilidade, sendo essas as mães que possuem Ensino Superior ou mais. Por outro lado, todas as mães que possuem até o Ensino Médio apontaram que seus(suas) filhos(as) exibem uma capacidade incomum de raciocínio lógico (GOULART et al., 2016). Esses resultados corroboram os dados encontrados por Medeiros et al. (2017), uma vez que a família tem uma percepção em relação ao potencial de seus(suas) filhos(as).

**Discordantes** quanto aos itens: preferem a companhia de crianças mais velhas e de adultos; leem livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.

Olhando para os resultados representados na Tabela 3, é possível observar que as mães, independente do nível de escolaridade, identificam características associadas às AH/SD em seus(suas) filhos(as), curiosidade, o envolvimento com a tarefa dada, de acordo com o seu interesse, rapidez no aprendizado, ideias e vocabulário avançado pela idade e gostam de brincar com palavras gostam de brincar com palavras. Esses resultados corroboram a literatura científica da área (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; DELOU, 2007a, 2007b; VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2014a).

No domínio criatividade, as participantes descreveram que seus(suas) filhos(as) revelaram interesse em entender o porquê das “coisas”, gostam de fazer descobertas, são extremamente curiosos, têm foco, são atentos às coisas que lhes interessam e gostam de inventar jogos e brinquedos. Notam-se, na Tabela 4, os resultados referentes ao domínio da Criatividade.

**Tabela 4** - Distribuição de Frequência no CCAS, no domínio Criatividade (n=13).

<b>Domínio Criatividade</b>	<b>Grau de instrução das mães</b>	
	<b>MF n = 7</b>	<b>MS n = 6</b>
11. Apresenta um descompasso no desenvolvimento (por exemplo: com seis anos, compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém, tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).	5	3
12. Gosta muito de jogos de matemática, “brincando” com conceitos numéricos e desenvolvendo problemas de matemática.	4	4
13. Quer saber as razões para as regras e as razões por atrás das razões.	7	6
14. Discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum.	7	4
15. Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.	6	5
16. É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	7	6

Continua

Conclusão.

**Tabela 4** - Distribuição de Frequência no CCAS, no domínio Criatividade (n=13).

Domínio Criatividade	Grau de instrução das mães	
	MF n = 7	MS n = 6
17. Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.	5	4
18. Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.	7	6
19. Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.	7	5
20. Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	4	5
21. Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	4	3
22. Demonstra uma imaginação vívida.	7	4
23. Inventava jogos, brinquedos e outros dispositivos.	6	6
24. Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	6	5
25. Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, cantando histórias ou inventando.	7	5
26. Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente, ou representar.	5	4
27. É sensível à música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	4	2
28. Percebe padrões e conexões que outros não veem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	5	3
29. Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.	6	6
30. Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.	4	5
31. Tem um senso de humor bem desenvolvido.	5	4
32. Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em suas histórias, piadas, músicas ou jogos.	5	5
33. É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	3	3
34. Gosta de discutir ideias abstratas, tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	3	5

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Pode-se observar que as participantes foram **unâнимes**, tanto mães que possuem até o Ensino Médio quanto as mães que possuem Ensino Superior ou mais, ao afirmarem que seus(suas) filhos(as) querem saber as razões para as regras e as razões por de trás das razões; são extremamente curiosos; ficam muito tempo atentos às coisas que lhes interessam. Certos

autores (WINNER, 1998; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER 2012a; SERRA; FERNANDES, 2015) referem-se a dados que corroboram os resultados deste estudo.

**Quase unânimes**, as mães que possuem até o Ensino Médio concordaram quanto ao fato de o(a) filho(a) discutir ou elaborar ideias de forma complexa e incomum e as mesmas mães descrevem que seus(suas) filhos(as) ficam tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada; gostam muito de jogos de matemática; demonstrar uma imaginação vívida; gostar de criar, desenhar, pintar, escrever, construir, experimentar, contar histórias ou inventar e argumentar; percebem padrões e conexões que outros não veem. (VIRGOLIM, 2007). Os estudantes com AH/SD também apresentam um senso de humor bem desenvolvido (ALENCAR, 2001; FLEITH; ALENCAR; 2007; PEREZ; FREITAS, 2016).

**Discordantes** quanto aos itens: apresentam um descompasso do desenvolvimento; têm coleções elaboradas e são dedicados a elas; são sensíveis à música. Ainda pudemos observar que seus(suas) filhos(as) são muito ativos e não conseguem ficar quietos por muito tempo; gostam de discutir ideias abstratas.

Desse modo, os dados no domínio criatividade evidenciaram que as mães consideram que seus(suas) filhos(as) são extremamente curiosos, com vontade de aprender, ficam atentos ao que tem interesse, são muito questionadores e exibem criatividade (WINNER, 1998; RENZULLI, 2014a; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Em relação ao domínio emocional, as participantes descreveram que seus(suas) filhos(as) mostram sensibilidade em relação aos sentimentos das outras pessoas, empatia, valores e crenças, conforme a Tabela 5.

**Tabela 5** - Distribuição de Frequência no CCAS, no domínio Emocional (n=13)

<b>Domínio Emocional</b>	<b>Grau de instrução das mães</b>	
	<b>MF n = 7</b>	<b>MS n = 6</b>
35. Tem uma insensibilidade comum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.	1	2
36. Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	7	6
37. Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como, animais, em extinção, racismo, poluição e pobreza.	5	4
38. Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	7	3
39. Demonstra energia elevada, foco e empenho.	6	5
40. Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros.	6	4
41. É muito sensível às críticas.	6	5
42. Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas. <sup>1</sup>	3	6

<sup>1</sup>Teste Exato de Fisher: p = 0,0699 (bilateral)

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Verifica-se, na Tabela 5, que as participantes foram **unânicos** em afirmar que seus(suas) filhos(as) demonstram sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (NOVAES, 1979; WINNER, 1998). **Quase unânicos** quanto aos itens: demonstra energia elevada, foco e empenho; demonstram sensibilidade em relação aos valores e crenças (WINNER, 1998; ALENCAR, 1997) e **discordantes** para o item: tem uma insensibilidade comum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.

De acordo com os resultados obtidos no CCAS, nota-se que as mães atribuem características associadas à superdotação aos filhos. As mães, de forma geral, observam características acerca das AH/SD em seus(suas) filhos(as), corroborando a literatura (DESSEN, 2007). Ademais, todas as mães com até o Ensino Médio disseram que seus(suas) filhos(as) mostram disposição para seguir sua intuição, enquanto, para esse item, temos a metade das mães que possuem Ensino Superior ou mais (NOVAES, 1979). Essas

características são apontadas pela literatura como presentes nas pessoas com AH/SD.

Ainda com base na literatura, esses estudantes normalmente se encontram engajados em atividades que lhes interessam, mantêm o foco e o empenho em suas atividades (PEREZ; FREITAS 2016).

Embora sem nenhuma significância estatística<sup>9</sup>, entre o grau de instrução das mães e as características apontadas pela CCAS, destaca-se, por exemplo, que entre as  $n = 8$  que responderam “não” para o item 4 - “lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos”,  $n = 5$  pertencem àquelas com, no máximo, o Ensino Médio; todas as  $n = 5$  que responderam “não” para o item 11 - “apresenta um descompasso no desenvolvimento”, pertencem à mesma categoria de grau de instrução. Todavia, para as  $n = 11$  que responderam “sim” para o item 14 - “discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum”, apenas  $n = 4$  possuem Ensino Superior ou mais. A maioria de respondentes com, no máximo, Ensino Médio, foi igualmente percebida para o item 22 - “demonstra uma imaginação vívida”,  $n = 7$  (em 11). Nesse item, as  $n = 2$  respondentes “não” possuem, no mínimo, Ensino Superior. Essas também são a maioria,  $n = 4$  (em 5), que respondeu “não” ao item 34 - “gosta de discutir ideias abstratas”, bem como as  $n = 4$  que responderam “não” para “demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas”, item 42. Nesse item, a maioria das respondentes “sim”,  $n = 9$ , tem o Ensino Superior ou mais ( $n = 6$ ). Mães com até o Ensino Médio são a maioria,  $n = 7$  (em 10), entre as que responderam “sim” para “mostra disposição para seguir sua intuição”, item 38.

As mães participantes apontaram, em seus(suas) filhos(as), características associadas à Superdotação, tais como: apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico; tem um vocabulário avançado para a idade; é extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas – e afirmaram que demonstra energia elevada, foco e empenho desde cedo. Esses

---

<sup>9</sup> Teste Exato de Fisher:  $p > 0,05$

resultados se aproximam da literatura, pois, para Gama (2007, p. 63), as mães percebem características de AH/SD desde muito pequenos, declarando que [...] “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 [...]”. Um estudo realizado por Smutny (2000) com pais de crianças com AH/SD encontrou que cerca de 80% desses pais conseguiram identificar características associadas à superdotação em seus filhos desde muito cedo, a partir da primeira infância, dados que robustecem os encontrados no presente estudo.

### **3.2 Avaliação de Conhecimentos Acerca da Superdotação (ACAS)**

No instrumento ACAS 11 das participantes responderam ao instrumento (MF = 6; MS = 5). Quanto à ACAS, também não se verificou associação<sup>10</sup> entre o nível de instrução das mães e seus itens. Ressalta-se que as participantes deveriam discordar das afirmações. Caso contrário, segundo o instrumento ACAS, as respostas em “Concordância”, serão consideradas mitos e crenças sobre AH/SD.

Também se pode observar, na Tabela 6, que n = 10 respondentes discordaram que “crianças academicamente superdotadas possuem um poder intelectual geral que as torna superdotadas em todas as disciplinas escolares”. Apenas n = 1 concorda. Para Winner (1998), a ideia contida nesse mito é de que o estudante identificado com AH/SD possui uma inteligência geral que faz com que se destaque em todas as áreas do conhecimento. As mães participantes parecem possuir o conhecimento acerca desse mito, presente na sociedade.

Todavia, destaca-se o fato de n = 7 respondentes concordarem com a afirmação de “o QI acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação”; dessas, n = 5 possuem até o Ensino Médio. Nesse contexto, todas as (n = 4), sendo uma mãe com até o Ensino Médio e

---

<sup>10</sup> Teste Exato de Fisher:  $p > 0,05$ .

três mães com o Ensino Superior ou mais, discordaram de tal afirmação. Ainda concernente ao QI, verificou-se um número semelhante de mães concordando e discordando de que a “superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto.” Isso é analogamente constatado pelos *savants*, “[...] indivíduos frequentemente autistas com QI’s na extensão de retardo e excepcionais em domínios específicos.” (WINNER 1998, p. 16).

Igualmente foi o número de respondentes de mães com maior e menor nível de instrução, n = 10, sendo cinco mães com até o Ensino Médio, as quais concordam que “as crianças com altas habilidades em música e artes são talentosas” – apenas uma mãe com instrução até o Ensino Médio discorda. Nessa questão, todas as mães que possuem Ensino Superior ou mais concordaram que “as crianças com altas habilidades em música e artes são talentosas.” Corrobora com esses dados a obra de Winner (1998), para quem os mitos e crenças populares ainda persistem e estão presentes para esta amostra, independente da escolaridade.

Geralmente, as pessoas consideram talentosas aquelas que demonstram habilidades artísticas/atléticas, como dança música, dança, tênis, futebol e artes em geral. Já as habilidades escolares avaliadas através de teste de QI são chamadas de superdotadas, e isso consiste em mito cultivado pela sociedade, por ideias errôneas e preconcebidas (WINNER, 1998; GUENTHER; RONDINI, 2012). Nesse sentido, Winner (1998, p. 15) assinala que “[...] as crianças artísticas ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas.”

Das mães que possuem Ensino Superior ou mais, 77% discordaram de alguma afirmação. Nas questões 1, 7, 8, 12, 15, 18 e 20, todas discordaram.

**Tabela 6** - Distribuição de Frequência no ACAS, de acordo com as respostas das mães (n=11)\*

Questões	Grau de instrução das mães								
	MF			MS			TOTAL		
	C	D	NS	C	D	NS	C	D	NS
1.Crianças academicamente superdotadas possuem um poder intelectual geral que as torna superdotadas em todas as disciplinas escolares.	1	5	0	0	5	0	1	10	0
2.O QI(quoeficiente de inteligência) acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação.	5	1	0	2	3	0	7	4	0
3.Os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas.	1	5	0	1	3	1	2	8	1
4.A criança talentosa não é sinônimo de criança com superdotação.	4	1	1	2	2	1	6	3	2
5.As crianças com altas habilidades em música e artes são talentosas.	5	1	0	5	0	0	10	1	0
6.Aluno com superdotação não é aluno da Educação Especial.	1	3	2	1	4	0	2	7	2
7.Todo aluno com superdotação pode ser considerado um gênio.	2	4	0	0	5	0	2	9	0
8.A superdotação é interamente uma questão de trabalho duro.	1	4	1	0	5	0	1	9	1
9.Aluno com altas habilidades não é o mesmo que aluno com superdotação.	1	4	1	0	3	2	1	7	3
10.Aceleração do ensino para alunos com altas habilidades ou superdotação é a possibilidade de o aluno não cursar o ensino fundamental e ser matriculado automaticamente no ensino médio.	1	5	0	0	5	0	0	10	1
11.A superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto.	3	2	1	2	3	0	5	5	1
12.As crianças superdotadas são criadas por pais exigentes que levam filhos a se super desempenhar.	0	5	1	0	5	0	0	10	1
13.Capacidades naturais são inatas e, por isso, fixas. Como qualquer predisposição genética, não têm necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada.	3	3	0	0	4	1	3	7	1
14.As crianças superdotadas, quando são exigidas demais por seus pais, têm a possibilidade de sucesso aumentada.	1	5	0	1	3	1	2	8	1
15.As crianças superdotadas são mais bem ajustadas, mais populares e mais felizes do que as crianças médias.	1	5	0	0	5	0	1	10	0
16.Todas as crianças são superdotadas, portanto, não há nenhum grupo especial de crianças que precise de educação enriquecida ou acelerada nas nossas escolas.	1	5	0	0	4	1	1	9	1
17.As crianças superdotadas, especialmente os prodígios, seguem adiante para tornar-se adultos criativos e eminentes.	3	3	0	1	3	1	4	6	1
18.A superdotação é um fenômeno extremamente raro, que depende das condições ambientais em que se vive.	0	5	1	0	5	0	0	10	1
19.Alunos superdotados se destacam em todas as áreas.	0	5	1	0	5	0	0	10	1

Continua

## Conclusão

**Tabela 6** - Distribuição de Frequência no ACAS, de acordo com as respostas das mães (n=11)\*

Questões	Grau de instrução das mães								
	MF			MS			TOTAL		
	C	D	NS	C	D	NS	C	D	NS
20. Pessoas com superdotação são autossuficientes e, por apresentarem uma capacidade diferenciada, são capazes de desenvolver suas habilidades por si sós, não necessitando de serviços diferenciados.	0	5	1	0	5	0	0	10	1
21. Pessoas superdotadas provem de ambientes socialmente bem favorecidos.	1	5	0	0	4	1	1	9	1

\* O instrumento foi respondido por onze mães, uma participante se mudou de cidade e a outra se encontrava doente nos meses da coleta.

**Legenda:** C (Concordo); D (Discordo); NS (Não Sei).

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Destacam-se ainda mães que não conhecem os direitos dos(as) filhos(as), quando se observa que n = 2, sem Ensino Superior, não souberam opinar ser o “aluno com superdotação não é aluno da Educação Especial.” Assim, essas informações podem ser atribuídas aos mitos, que estão no imaginário desta amostra (WINNER, 1998).

Ainda conforme a questão 7, a existência de mitos como “todo aluno com superdotação pode ser considerado um gênio”, é apontada por n = 2 mães com até o Ensino Médio, remetendo à ideia de que o gênio é o indivíduo que produziu grandes descobertas e ofereceu contribuições valiosas para a humanidade, apesar de não ser garantido que uma pessoa com AH/SD irá produzi-las, durante sua existência (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Em relação à questão 13, (n = 3) mães, com o nível de instrução até o Ensino Médio, concordaram com o fato de as “capacidades naturais serem inatas, e por isso, fixas, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada”, assim como de que “as crianças superdotadas, especialmente os prodígios, seguem adiante para tornassem adultos criativos e eminentes”, característica apontada por n = 3 mães com baixo nível educacional. Winner

(1998), Serra e Fernandes (2015) reforçam a presença de mitos e crenças populares inseridas nestas participantes.

No que concerne aos conhecimentos das mães em relação às características dos(as) filhos(as) com AH/SD, é possível evidenciar que as mães apresentam um bom entendimento acerca da AH/SD. Entretanto, desvelaram-se alguns mitos, verificando-se que 83% das MF e 40% das MS concordaram que “O QI (quociente de inteligência) acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação.” As mães normalmente associam AH/SD com QI alto. É comum as pessoas associarem AH/SD com desempenho intelectual superior, contudo, as AH/SD não devem ser sinônimo de elevados níveis de inteligência. Assim como os *savants*, alguns dos quais possuem baixa funcionalidade e outros, alta funcionalidade, dentre as pessoas com AH/SD, nem todas possuem um QI elevado, existindo algumas com AH/SD que revelam um desempenho superior apenas em uma determinada área, sem apresentar um QI superior, por exemplo (WINNER, 1998).

Observa-se que quatro mães com até o Ensino Médio e duas mães do Ensino Superior ou mais concordam que a superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto (Questão 11). As pessoas com AH/SD não têm que possuir um QI excepcional: muitos estudantes superdotados mostram altas capacidades, mas, muitas vezes, em um determinado domínio que as escalas de inteligência não avaliam (ALENCAR, 2001; SERRA; FERNANDES, 2015).

Na questão 15 - “As crianças superdotadas são mais bem ajustadas, mais populares e mais felizes do que as crianças médias”, a ideia que as pessoas têm em relação a esse mito é de que os superdotados são vistos como pessoas populares, bem ajustadas, com saúde física e psicológica. Todavia, como qualquer ser humano, essas pessoas poderão apresentar algumas características socioemocionais, como perfeccionismo, solidão, assincronia, corroboradas pelos achados de várias investigações (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; SERRA; FERNANDES, 2015).

Algumas considerações devem ser tecidas sobre os mitos e as crenças que permeiam a sociedade, a respeito das pessoas com AH/SD, principalmente sobre a questão que estudantes com AH/SD em música são talentosas e a superdotação, em qualquer domínio, depende de um QI alto.

Winner (1998) contribuiu para a identificação dos estudantes com AH/SD na área musical. Para a autora (p. 76), “[...] embora as crianças tipicamente comecem a cantar aproximadamente aos dezoito meses, as crianças musicalmente superdotadas começam a cantar em uma idade mais tenra e frequentemente antes que possam falar.” Os estudantes com AH/SD em música e artes revelam uma forte semelhança com os estudantes com superdotação acadêmica/escolar, em função de características como fúria por dominar, precocidade, perseverança e perfeccionismo, típicas de estudantes na área acadêmica/escolar, artística e musical, que também podem apresentar um QI alto (WINNER, 1998).

Segundo Koga (2015, p. 8), “[...] uma vez estimulados e aguçados precocemente na música, esses estudantes musicalmente superdotados podem desenvolver curiosidade por procurar o novo, além de buscar novas maneiras de pensar e agir.”

### 3.3 Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a família

Para analisar os relatos das mães advindos do roteiro de Entrevista Semiestruturada para a família, elaboraram-se categorias, de acordo com Bardin (2011), conforme exposto no Quadro 4.

**Quadro 4** - Categorias emergidas no roteiro de entrevista Semiestruturada para a família

<b>Categorias</b>
Habilidade e facilidade para aprender.
Criatividade/raciocínio rápido/comprometimento na tarefa.
Habilidade no desenho e na matemática desde cedo.
Diferente dos demais e descobriu muito cedo.
Andar, ler, falar e escrever.
Sentimento de medo e frustração do filho ser “diferente”
Facilidade em matemática, desenho e pintura.

Continua

**Quadro 4** - Categorias emergidas no roteiro de entrevista Semiestruturada para a família

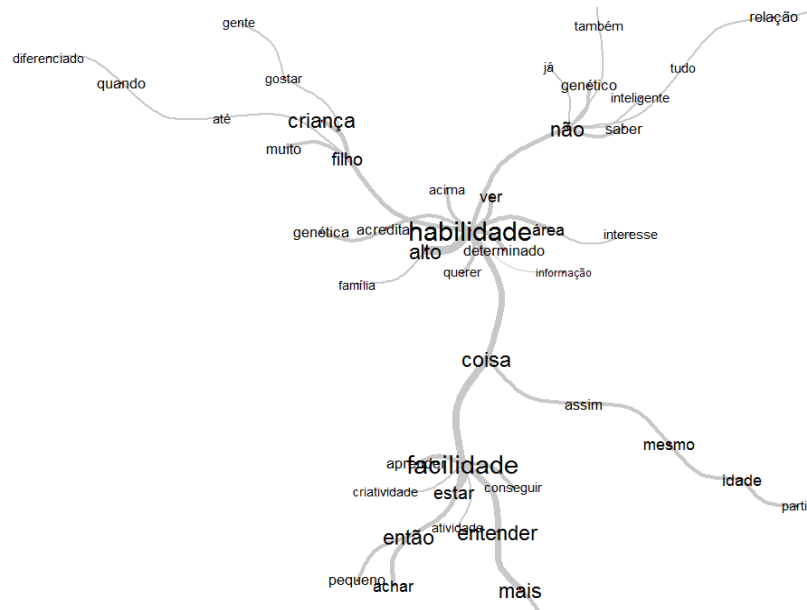
<b>Categorias</b>
Habilidades no ambiente escolar.
Problemas de comportamento, indisciplina e dificuldades na interação social no ambiente escolar.
Olhar diferenciado do professor em sala de aula.
Professor, preconceito e amigo.
Ansioso, interação social, dedicado e persistente.
Interesse no desenho, criatividade e persistência.
Preferência por pessoas mais velhas, dificuldades em fazer amizades e isolado.

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Mediante os resultados das entrevistas semiestruturadas, o *software* IRAMUTEQ, no que tange à análise de similitude, possibilitou visualizar as palavras mais frequentes e a sua conectividade nos discursos das mães, conforme as figuras representadas nas árvores de palavras. O tamanho da letra indica que a palavra teve maior frequência e, quanto mais grossa a linha, maior a conectividade entre as palavras, ou seja, as palavras em evidência nas zonas centrais e zonas periféricas ao redor na árvore de palavras. Dessa maneira, os resultados obtidos serão focalizados em forma de Figuras, conforme se observa nas árvores de palavras.

Na primeira questão, foi perguntado o que as mães entendem por AH/SD. Na Figura 1, a palavra “habilidade” se conecta mais fortemente com as palavras “determinado”, “interesse”, “inteligente”, enquanto a palavra “facilidade” tem conexão com as palavras “entender”, “pequeno”, “criatividade”, “consegue”; na verdade, algumas mães acreditam que isso foi herdado geneticamente. É possível identificar as ocorrências entre as palavras e as forças de conexões entre elas, assim, as palavras de maior tamanho na figura indicam as palavras que tiveram maiores ocorrências nos depoimentos das mães, ao passo que as ramificações mais grossas, as palavras que apresentam ligações fortes.

**Figura 1 – Entendimento das mães acerca das AH/SD**



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Com relação à categoria *Habilidade e Facilidade para aprender*, seguem abaixo os relatos das mães que a exemplificam:

*Entendo que é a facilidade que a pessoa tem para aprender algumas coisas e de colocá-las em prática, o que diferencia é que é justamente essa habilidade de outras pessoas está no nível de desenvolvimento mais avançado do que pessoas consideradas da mesma idade, não sei dizer se é genético, mas eu acho que o ambiente favorece (M. 3).*

*Entendo como um talento especial que a criança tem, que é característico dela, então, pode ser de uma área específica, como artes, música, matemática e interesse específico. E aí ela desenvolve uma capacidade de lidar com aquilo com mais facilidade (M. 5).*

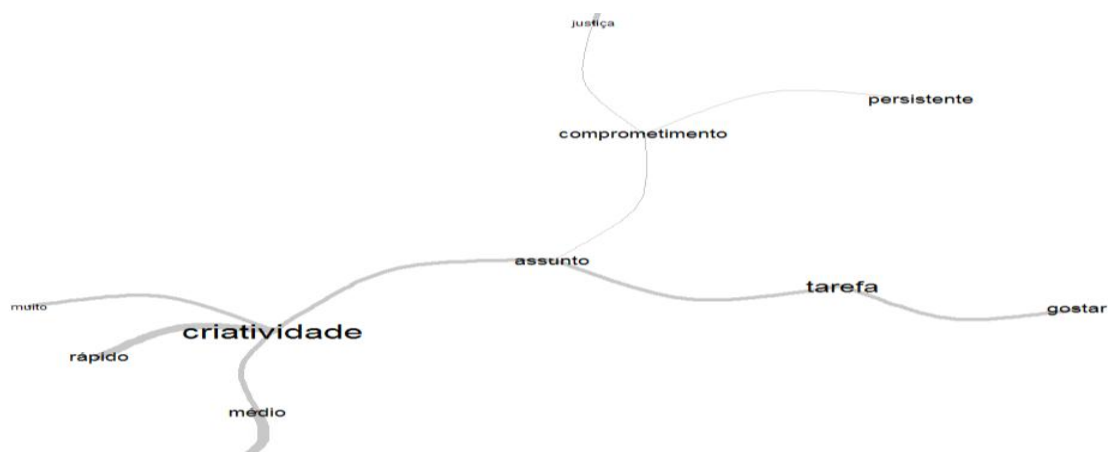
*Eu vejo da seguinte forma... é uma pessoa que tem uma habilidade acima da média, em uma ou mais área específica. Na área de artes, social, na matemática, linguagem. São pessoas que têm um comprometimento muito grande com a tarefa dada. E que têm essa habilidade acima da média em relação à área de interesse dela e não significa que ela é boa em tudo, ela é boa em uma determinada área ou podendo ser boa em tudo também. É uma pessoa questionadora, tem uma percepção de mundo diferenciado, comparada às outras pessoas e até em relação à resolução de problemas (M. 13).*

Nos depoimentos das mães, verifica-se que a AH/SD é uma habilidade e/ou facilidade de aprender algo mais rápido. Ela possibilita que a criança tenha comprometimento com a

tarefa, é uma criança questionadora; nota-se ainda que algumas mães relataram que é uma pré-disposição genética, porém, outras avaliaram que não é genético, todavia, o meio no qual essa criança está inserida irá favorecer o desenvolvimento de suas habilidades superiores (ASPESI, 2007; DELOU, 2007a, 2007b; VIRGOLIM, 2007). É possível inferir que o entendimento das mães acerca das AH/SD é percebido desde muito cedo, a partir dos primeiros anos do desenvolvimento de seus filhos, e fica mais visível junto aos pares de mesma idade (WINNER, 1998; ASPESI, 2003; DESSEN, 2007; DELOU, 2007a; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012). De modo geral, infere-se que as mães compreendem o fenômeno das AH/SD, nos seus(suas) filhos(as), associado à inteligência, habilidade acima da média, facilidade em aprender algo e por ser uma criança muito questionadora.

Em seguida, foi perguntado: Quais as características das pessoas com AH/SD? Na Figura 2, pode-se observar que a palavra “Criatividade” está na zona central e suscita o surgimento de outras palavras, as quais estão intrinsecamente ligadas a ela, tais como: Rápido, Persistente, Gostar e Comprometimento na tarefa. Portanto, para as mães, as características de filhos com AH/SD estão associadas com criatividade, persistência e comprometimento da criança naquilo que ela gosta e pelo qual “tem interesse”.

**Figura 2** – Características das pessoas com AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

A respeito das categorias, que surgiram nos discursos, “Criatividade”, “raciocínio rápido” e “comprometimento na tarefa”, seguem abaixo alguns depoimentos:

*Seria a criança que é muito bom em alguma área específica: jogos, computação, apresenta muita criatividade, comprometimento no que está fazendo e persistente (M. 4).*

*Raciocínio muito rápido, persistência na tarefa, criatividade, desempenho intelectual acima da média (M. 5).*

*Ser persistente, interessada, essa habilidade da criatividade, ela sempre faz os preparativos para festas, tem a iniciativa. No Carnaval, ela fez algumas fantasias e máscaras. Ela gosta de fazer e criar. Ela não gosta de comprar fantasias e máscaras prontas. É persistente na tarefa e muito comprometida (M. 9).*

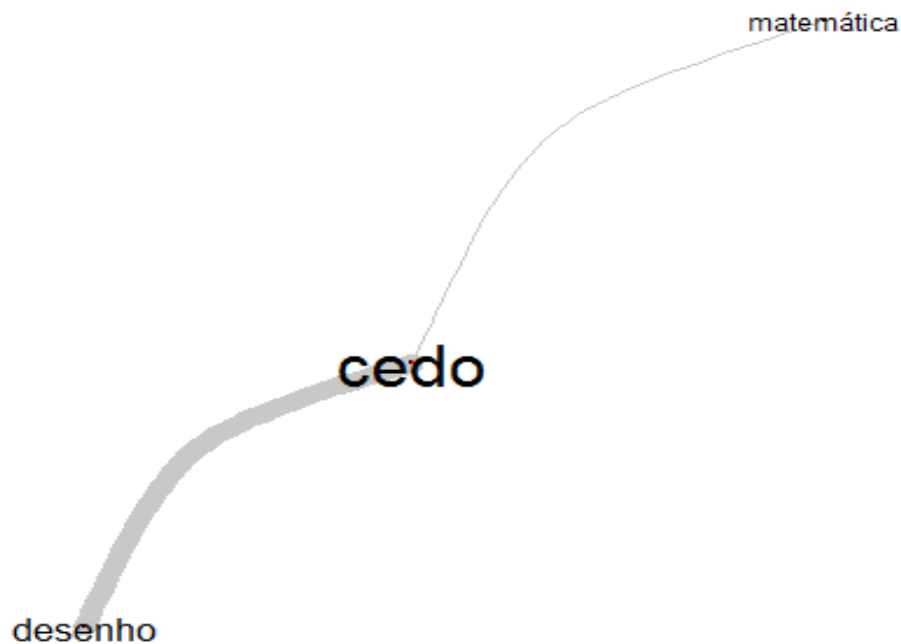
*Área de interesse, o comprometimento com o estudo, organização, senso de justiça, ele não aceita mentira, criatividade, habilidade acima da média e senso de humor (M. 13).*

As mães consideram, como particularidades dos filhos com AH/SD, inteligência acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses resultados se aproximaram dos encontrados na literatura e coincidiram com a definição da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014).

Autores têm feito referência a pessoas com AH/SD, utilizando características como a persistência na tarefa e a criatividade (WINNER, 1997; VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2014). Em acréscimos, outros (ALENCAR, 2007; DELOU, 2007a, 2007b) citam a precocidade, a originalidade, a independência, a autonomia e o senso de justiça, ao aludirem às pessoas com AH/SD. Segundo Pérez e Freitas (2016, p. 16), as pessoas com AH/SD têm um senso de humor bem desenvolvido; sua condição “[...] as provê de um humor requintado e sofisticado, do uso hábil da ironia e, não raramente, lhes faz encontrar humor em situações que não são humorísticas para as demais pessoas.” Desse modo, os achados no presente estudo são plenamente corroborados pelos relatos da literatura.

Foi perguntado às mães se os filhos apresentam alguma habilidade que se destaca de outros filhos/crianças e desde quando houve a percepção. A Figura 3 mostra que a palavra CEDO foi a que teve uma conectividade maior à palavra “desenho” e também à palavra “matemática”, ainda que menor nesta última.

**Figura 3** - Características de Percepção das mães sobre os filhos com AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Seguem os diálogos das mães que ilustram as categorias habilidades no desenho e matemática desde cedo:

*Gosta muito de desenho, pintura e música. Percebi desde muito pequena. A partir dos 3 anos de idade. Desde o parquinho (Ensino Infantil) que apresentava essas facilidades (M. 2).*

*Habilidades no desenho, ela desenha muito e tem um traço muito bom também. Eu percebi essa habilidade dela no Ensino Fundamental, ela foi para o Ensino Fundamental com 6 anos, desde muito cedo (M. 3).*

*O raciocínio lógico-matemático se destaca bastante, tanto no inglês quanto no português. O meu filho menor também tem muita facilidade. Ele, com*

*dois anos e meio, ele já sabia todas as letras e números sem ensinar. Me lembro que a professora dele me disse, na hora do recreio da escola, ele ficava lanchando e cantando as letras do alfabeto inteiro em voz alta. Ele ia brincar na escola e só brincava com os números. O raciocínio lógico-matemático se destaca bastante, tanto no inglês quanto no português. Percebi desde muito cedo. Aos 3 anos de idade eu já percebia (M. 5).*

*Eu acho que é exatamente essa facilidade de aprendizado de você aprender com uma rapidez fora de série e de você guardar de você armazenar tudo aquilo que você já aprendeu. A mesma coisa, assim, na aula de inglês, em todas as aulas, assim, é uma memória fantástica, eu acho e a facilidade de buscar na hora que precisa ele consegue achar no cérebro com muita rapidez. Ele é muito organizado, metódico, muito responsável e percebi desde muito cedo essas habilidades (M. 7).*

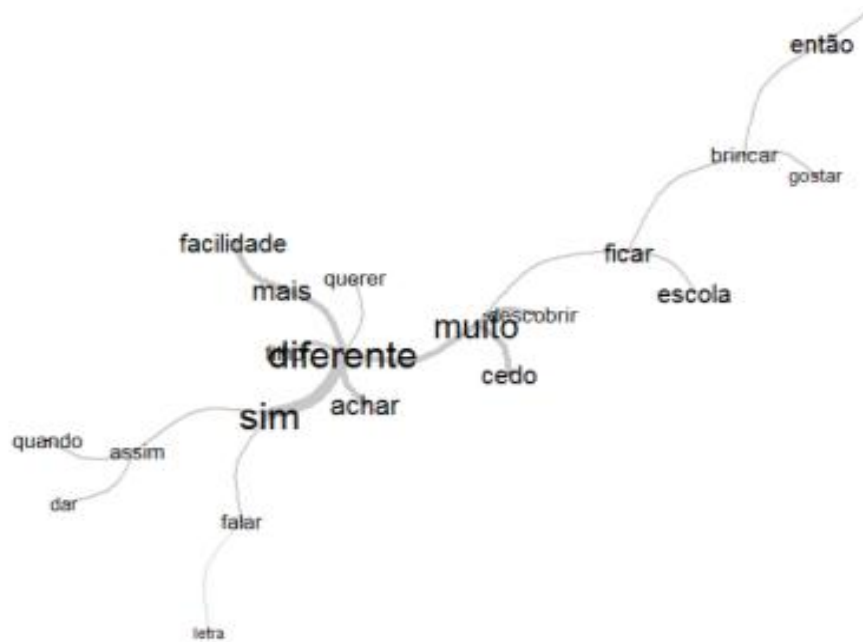
*Em relação à leitura escrita, ele alfabetizou as primeiras palavras de sílaba simples com 2 anos e 9 meses, aí eu já percebi que era algo diferenciado na área artística também, desenho, e o interesse que ele tem também em obra de arte, pintores, também pintura de quadro, eu vejo que é diferente do interesse dele por coisas de crianças maiores de 9 ou 10 anos de idade, alguns jogos de lógica, de alguns jogos que ele gosta também não entende, compreende lógica, jogos. Eu percebi algo diferenciado em torno dos 7 meses de idade. Bem novinho. Só que ele demorou para falar. Ele foi falar próximo aos 2 anos de idade. Mas era preguiça total, pois todos faziam tudo pra ele. Mas depois que ele começou a falar, ele já falava frases prontas, então ele não teve aquela fase da mamama...pápápá... eu quero isso... quero aquilo e conjugando até verbos (M. 13).*

Observa-se, nos depoimentos das mães, que os filhos apresentavam habilidades em matemática e desenhos e se destacavam dos outros filhos ou colegas, desde muito pequenos. As mães relataram, ainda, que a habilidade está ligada à facilidade de aprendizado com uma rapidez fora do esperado pela idade e, pelo fato de a criança armazenar tudo aquilo que ela já aprendeu. Frisaram, ainda, que o(a) filho(a) é muito organizado(a), metódico(a), responsável, e essas características são manifestadas na criança desde muito pequena. Desse modo, esses dados são corroborados pela literatura, haja vista que as mães reconhecem essas habilidades no desenvolvimento de seus(suas) filhos(as) desde muito cedo (WINNER, 1998; SMUTNY, 2000; DELOU, 2007a; DESSEN, 2007; GAMA, 2007; SAKAGUTI, 2010).

Para a pergunta: Você acha seu filho diferente dos demais filhos e/coleguinhas?, na Figura 4, pode-se ver, na árvore de palavras, os vocábulos “diferente” e “descobriu cedo”, as

quais remeteram respectivamente às palavras “achar”, “querer”, “facilitar” (para “diferente”) e “descobrir”, “ficar” e “escola” (para “muito cedo”).

**Figura 4** – Percepção das Mães frente aos filhos(as) serem “diferentes”



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Atente-se que, para as categorias criadas “diferente” e “descobriu cedo”, temos como exemplificação os seguintes registros:

*Ele é diferente. Meu filho é muito caseiro, não brinca com coleguinhas, não gosta de agitação, gosta de computador, tablet e tecnologia, então, eu percebia as diferenças entre o irmão e colegas desde muito cedo (M. 4).*

*Eu percebi pela facilidade dele, desde muito cedo. Eu tenho outros sobrinhos, então, eu acompanhei minha sobrinha de perto... então, eu sempre percebi esse interesse específico por número, que, eu pensei, não é uma coisa normal de criança, eu lembro que tinha 2 anos e meio, nós fomos ao circo com minha mãe, ele era pequeno ainda e nem falava direito e ele olhou e disse... “Olha as letras do leteiro do circo!” – reconheceu todas as letras, inclusive as letras do nome dele (M. 5).*

*Desde muito cedo, aos 3 anos de idade, quando começou a falar, ele era muito centrado nas coisas, tipo assim, pega no brinquedinho que ele gostasse e ficava brincando por muito tempo. Ele era muito observador e gostava de falar com as pessoas (em restaurante) (M. 6).*

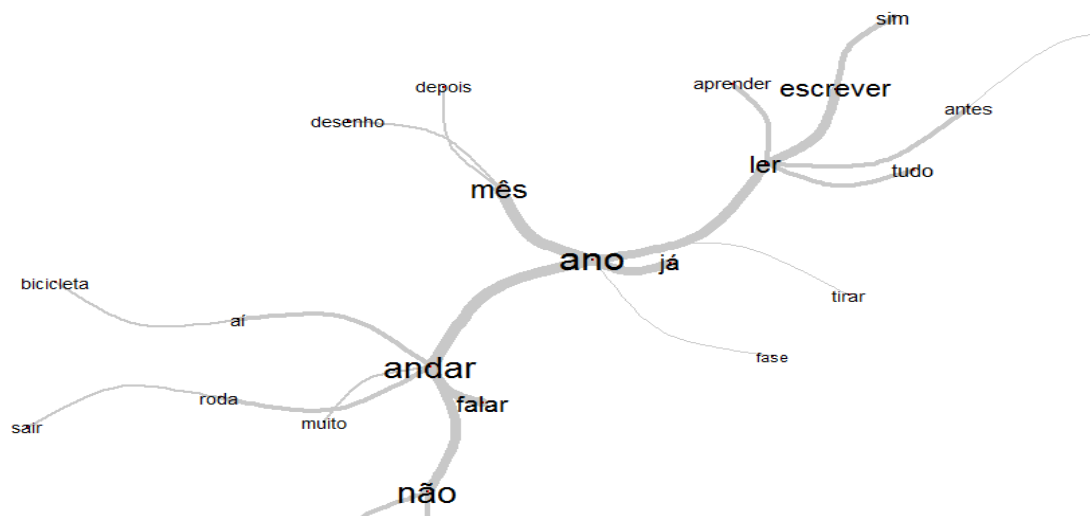
*Descobri muito cedo. Sim, eu acho que ela é diferente. Pelo fato dela se sobressair. A escola inteira sabe quem é a minha filha, enquanto o irmão é todo tímido e recatado, ela é a estrela da escola. Ela é a defensora dos amigos, principalmente pelos amigos com deficiência, ela é apaixonada pelas crianças com Síndrome de Down, ela se coloca no lugar da pessoa, é justiceira. Faz as coisas bem feitas, se cobra muito (M. 10).*

Nota-se que, nas observações das mães que disseram ser o filho “diferente” desde muito cedo, algumas realizaram uma comparação entre o progenitor e algum membro da família (sobrinhos), possibilitando com isso ter um olhar diferenciado aos comportamentos manifestados pelos filhos.

Nesse sentido, cita-se Gama (2007, p. 63), para quem a família “[...] percebe 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.”

Na pergunta “Seu filho andou, falou, aprendeu a ler/escrever precocemente? Ou alguma outra atividade que te chamou atenção?” Pode-se verificar, na Figura 5, os vocábulos em evidência, ANDAR, LER, FALAR e ESCREVER, contornando pelas palavras ANO, MÊS e APRENDER.

**Figura 5** – Desenvolvimento motor e linguagem dos(as) filhos(as) com AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Quanto às categorias “andar”; “ler”, “falar” e “escrever”, as mães apontaram certa precocidade em seus(suas) filhos(as), especialmente no que tange à habilidade artística na criação de desenhos, conforme se evidencia pelos relatos:

*Desde muito cedo. Ela andou com 1 ano e três meses. Com 5 anos começou a ler e escrever (M. 2).*

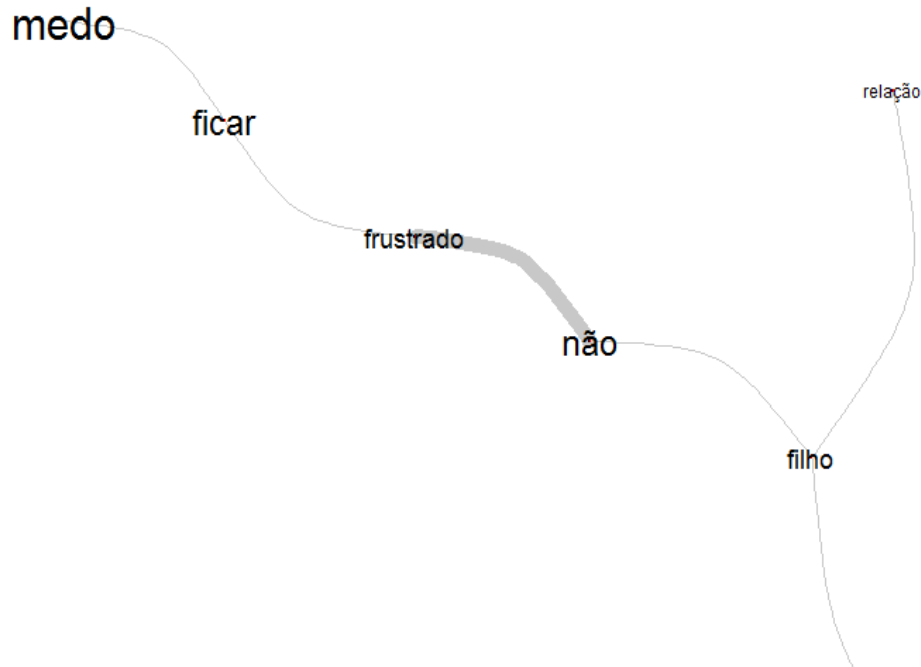
*Ele andou com 10 meses de idade. Com 11 meses ele andava sem apoio, com 1 ano de idade, já corria. Falava corretamente com dois anos de idade e corrigia a nossa funcionária, se ela falava errado. Ele corrigia as pessoas. Ele se destacava (M. 5).*

*Andou com nove meses. Ele ficava muito no colo até 1 ano e 3 meses, ele não foi muito estimulado. A fala depois um pouco de dois anos. Ele leu com dois anos e nove meses as primeiras palavras dele, com um jogo de letras simples de EVA. Habilidade artística dele em relação aos desenhos, são desenhos que eu já tinha percebido com esquema corporal, acho que ele não teve a fase de garatuja (rabiscos) não vi essa fase nele, eu via a fase nele fechando a bolinha, ele, com 1 ano e três meses, desenhava e eram desenhos elaborados, e próximo aos três anos ele teve interesse com tinta guache em pintar quadros e usava as mãos (M. 13).*

Para essas respostas, Terrassier (apud ALENCAR, 2007) aponta o quão o superdotado aprende a ler facilmente e numa idade precoce, encontrando, porém, dificuldades na área escrita. Guenther (2012a) salienta que os estudantes com AH/SD apresentam uma boa capacidade de expressão verbal, como a leitura, a escrita ou a fala. Esses achados representam a literatura específica na área.

Outra questão abordada com as mães se referiu ao sentimento de quando viram que o filho era “diferente”, se as deixaram frustradas ou felizes. Observa-se em destaque a palavra MEDO, Figura 6, e a palavra “frustrado”, indicando a possibilidade de as mães sentirem medo do fato de o “filho ser diferente” dos demais filhos.

**Figura 6** – Sentimento das mães pelo fato de o(a) filho(a) ser “diferente”



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Os fragmentos que se seguem exemplificam as categorias e os sentimentos de medo e frustração pela ideia de o(a) filho(a) ser “diferente”:

*Ficou frustrada. Não queria aceitar. Hoje estou melhor, pois consegui atividades para ele e se sente feliz (M. 4).*

*No início, eu fiquei um pouco com medo. Suspeitaram que ele tinha Asperger e a família acabou preocupada. Hoje eu continuo com medo, porque é um bicho de sete cabeça e é muito difícil lidar com ele, é muito difícil, tudo é muito complicado, ele é excluído dos amiguinhos que acham ele muito chato. Ele é muito persistente. Já conversamos muito com ele, para melhorar as habilidades sociais (M. 6).*

*Medo. Em momento nenhum meu filho foi um problema, mas senti medo de não conseguir ajudá-lo. Então, a partir do momento... humm... [pausa] na verdade, foi uma diretora de escola que ele estudava, ela me indicou um filme para assistir (“Como estrelas na terra”), e aí era sobre dislexia, eu assisti e comecei a pesquisar para tentar entender e pra tentar ajudar ele, mas em momento algum me frustrei... tinha medo de não conseguir ajudá-lo (M.12).*

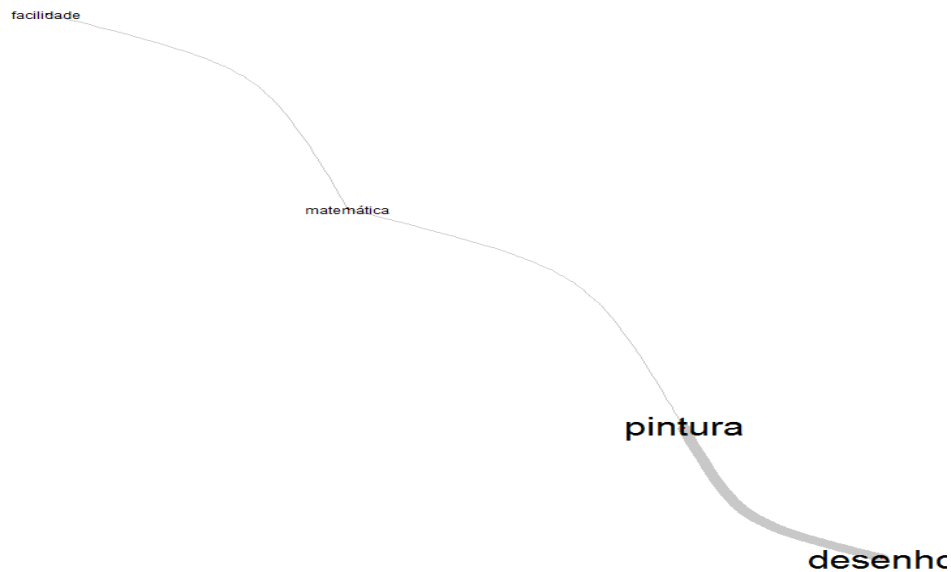
*Não fiquei frustrada. Eu me senti... um pouquinho de angústia em relação do mundo, em relação ao meu filho, como a sociedade vê meu filho. Meu maior receio em relação a ele é como a escola vai olhar para ele, como a escola vai atender as necessidades dele. Em relação aos meus sentimentos em relação ao meu filho, é felicidade, ele tem saúde, ele é esperto, ele atende todas as nossas expectativas, eu tenho um pouco de receio do outro a ele (M. 13).*

É possível reparar que, nas falas das mães, há preocupações a respeito das AH/SD de seus filhos, pois algumas manifestaram medo do desconhecido, por não poder ajudá-los, diante da angústia que sentem do mundo, e da frustração por não aceitarem a superdotação. Medeiros et al. (2017), em pesquisa realizada com famílias de crianças com AH/SD, também constata que os pais demonstraram grandes expectativas quanto ao potencial de seus(suas) filhos(as). Para esses resultados, cita-se Aspesi (2003), igualmente em uma investigação com as famílias de estudantes com AH/SD, em que houve a evidência de angústia, medo e preocupação da família, perante o desenvolvimento e a educação de seus filhos, causados pelo desajustamento emocional, desmotivação e sofrimento de seus filhos, no contexto escolar, em consequência das suas características singulares.

A família, muitas vezes, tem medo do desconhecido, por não saber como atender às necessidades manifestadas pela criança talentosa (MAY, 2000; DELOU, 2007; MARQUES; COSTA; RANGNI, 2015). Tais dados estão de acordo, ainda, com os estudos de Sakaguti e Bolsanello (2013), quando apontam os sentimentos de medo, insegurança e preocupação que estão presentes no cotidiano dessas famílias.

Quanto a “Você acredita que seu filho tem facilidade para aprender algo específico?”, na Figura 7, emergiram nos discursos as palavras “desenho”, “pintura” e “matemática”.

**Figura 7** – Facilidade dos(as) filhos(as) em algo específico



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Como observado na Figura 7, as categorias que se sobressaíram nos discursos das participantes foram “desenho”; “pintura” e “matemática”, como relatadas abaixo:

*Desenhos e pintura e recortes. Ela faz os desenhos com muitos detalhes e muito bem elaborados. Ela gosta de ver revistas de moda “Estilistas” e recentemente fez uma boneca, a dela ficou bem diferente, comparando com as outras crianças. Fez as roupas da boneca, cabelos e todos os detalhes da boneca. Desenhou um passarinho com tinta guache e escreveu uma dedicatória – “Família Unida” – e pregou na parede do quarto (M. 2).*

*Facilidade para aprender algo específico, em que eu acho que, nessa questão de... do desenho, a perspectiva, olhar de perspectiva dela é muito bom, então daí ela consegue desenhar mais tranquilamente, ela não gosta de pintar Mas são bem elaborados, ela, com detalhes (M. 3).*

*Facilidade em lógico-matemática e língua estrangeira (inglês), natureza, apresenta curiosidade em quadros de pintura e os pintores. Embora tenha os idiomas que ele gosta muito também, no qual ele está aprendendo agora na escola, na disciplina de Artes, quando ele chega da escola, gosta de ficar pesquisando na internet esses pintores. Não só aqueles que ele está estudando, por curiosidade, ele fica olhando, quer saber em qual museu estão esses quadros, e qual o país que estão. Ele gosta muito de Geografia, é muito bom em localização, a gente fala que a cabeça dele é um mapa... [risos] ele consegue se localizar com facilidade. Ele fica muito interessado na nas obras de Van Gogh, ele se empolga e vai e pesquisa (M. 7).*

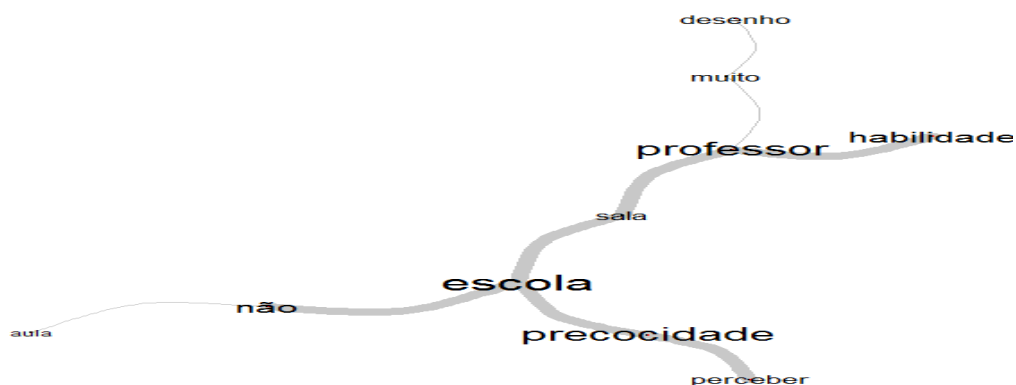
*Desenhos, pintura e música (instrumentos musicais). Ele lê partitura, pega notas de música sozinho. O professor de música chegou a avançar ele, na sala (M. 11).*

*Na matemática. Ele está aprendendo a tabuada, faz cálculos mentais de adição e subtração, ele não é muito ligado em leitura, não gosta de pegar o livro, sentar e ler. Na área artística, artes visuais, ele gosta, até mesmo para construir seus brinquedos, ele é muito criativo (M. 13).*

Verifica-se, de acordo com os relatos, que os(as) filhos(as) exibem facilidade para aprender, em especial, matemática, pintura e desenho. Dessa forma, segundo Serra e Fernandes (2015, p. 68), os estudantes com AH/SD manifestam o “[...] gosto de efetuar escrita de símbolos, de criar e resolver problemas, pela preferência por jogos matemáticos, cálculos, leitura de números, quebra-cabeças, teoremas, demonstrações, etc.” Alguns autores (WINNER (1998; ALENCAR, 2001; GUENTHER, 2012a) destacam também que os estudantes com AH/SD demonstram habilidades superiores para o desenho e a pintura. Os resultados deste estudo evidenciam que as mães acreditam que seus(suas) filhos(as) têm facilidade para aprender, e esses achados vão ao encontro dos dados da literatura.

Foi perguntado para as mães se a escola chamou a atenção sobre alguma habilidade ou precocidade. O resultado encontrado e exposto na Figura 8 está na palavra PROFESSOR, em que há uma conexão a palavras como “desenho”, “escola” e “precocidade”, “perceber”.

**Figura 8** – Habilidade ou precocidade dos(as) filhos(as) no ambiente escolar



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Quanto à categoria “Habilidades no ambiente escolar”, temos abaixo os seguintes depoimentos:

*A professora me chamou e comentou das habilidades no desenho de minha filha, muito ativa e prestativa na escola. Ela foi escolhida para ser a líder da classe, em virtude que se relaciona muito bem com os amigos de sala. A professora me orientou a procurar outros lugares para oferecer algo a mais para ela, em virtude das habilidades (M. 2).*

*Professores de outras turmas do colégio passavam próximo à sala dele, observava e ficavam “indignadas”: como ele tão pequeno, consegue participar do Morning Meeting - que seria o momento do dia que é do calendário. Ele estava com 2 anos de idade, ele sabia que dia é hoje, que dia foi ontem que dia será amanhã em inglês (Today is nine...., Yesterday was eight...Tomorrow will be ten...). Ele tem muita facilidade em línguas (M. 5).*

*A professora reconheceu as habilidades ou precocidades nele. A compreensão de texto é muito rico de informações, habilidades acadêmicas, liderança e comportamento exemplar. Ele foi presidente no Grêmio da escola. Gostava de fazer projetos, acessibilidade na escola. Ele foi o aluno-destaque na escola, no quesito comportamento em sala de aula e liderança (M. 6).*

Conforme descrito pelas mães, alguns professores comentaram a respeito das habilidades superiores que os filhos apresentavam, principalmente no desenho e na compreensão de textos; ademais, tinham um olhar diferenciado acerca das AH/SD, apesar de desconhecem, por exemplo, as AH/SD e não saberem lidar com o potencial dos estudantes, em sala de aula. À vista disso, evidencia-se a urgência em proporcionar aos professores uma formação que inclua conhecimentos capazes de auxiliar a prática e uma formação continuada, para melhor trabalhar com os estudantes com AH/SD, no âmbito escolar (ALENCAR, 2001; DELOU, 2007c).

Quanto à questão:

“Seu filho já enfrentou problemas na escola e queixas escolares, e como é o relacionamento com os professores e amigos no ambiente escolar”?, observa-se que as palavras mais evocadas pelas mães foram: “comportamento”, “indisciplina” e “dificuldades”.

Podem ser visualizadas também as palavras “notas”, “escola” e “conteúdo”. Pode-se constatar que a análise de similitude é corroborada pelos dados evidenciados anteriormente (Figura 9).

**Figura 9** – Problemas apresentados pelos(as) filhos(as) no ambiente escolar e queixas escolares



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

As categorias “problemas de comportamento”, “indisciplina” e “dificuldades/interação social” no ambiente escolar estiveram presentes nos relatos maternos:

*Comportamento inadequado, por ser muito questionador na sala de aula. Por isso que isso passa ser um problema. Ele desafia muito a professora; ele pensa muito mais rápido do que ele escreve e o desinteresse dele e, às vezes, a escola fica muito chata para ele. Ele sempre quer mais atividades na sala de aula (M. 6).*

*Problemas de comportamento, na escola, há alguns meses atrás. Fazia birra e queria sair da sala e de conteúdo não era o suficiente, pois ele já dominava o conteúdo. Ele dizia que não queria ir para a escola, pois já sabia os conteúdos da sala. Ele ficava desmotivado para ir para a escola. A professora de sala sabia das AH/SD, porém, tinha medo, pois não tinha nenhuma experiência, seria um caso novo para a professora (M. 7).*

*Ela conversa bastante na sala de aula. Ela sempre foi muito falante e, às vezes, atrapalha a classe, em virtude de terminar as atividades rápido demais. Daí a professora não proporciona mais tarefas para desenvolver (M. 9).*

*Comportamento, indisciplina. Por ele não ter a participação na aula, acaba não tendo notas e resultados positivos nas avaliações. Ele também apresenta TOD (Transtorno Opositivo Desafiante) e se esse transtorno o deixava também muito agressivo. O relacionamento na escola é complicado, porque*

*ele não vê a professora como autoridade. Ele vê todas as pessoas de igual para igual (M. 11).*

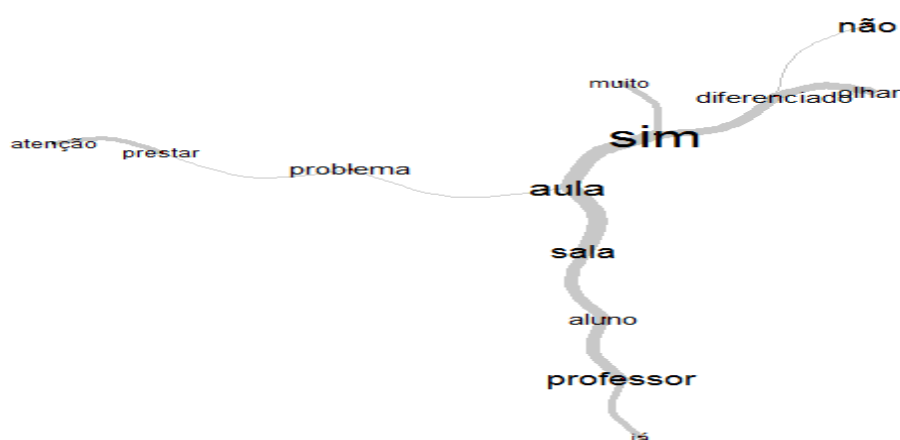
*Em relação à interação social dele com os pares e o foco de interesse dele também ser diferenciado para a faixa etária. Teve uma mudança que percebi na regressão do desenho dele. Porque ele chegou a um ponto no ano passado... ele gosta muito de desenhar que ele não queria mais desenhar na escola. Aí peguei o material da escola, era todo pronto, e esse material da escola não explorava o potencial dele. O material não explorava a criatividade dele (M. 13).*

Verifica-se que são muitas as queixas relatadas pelas mães em relação ao contexto escolar: comportamento inadequado, problemas com a interação social com os colegas de sala, bastante conversa e baixo rendimento acadêmico. Quanto ao último item, Fleith (2009) esclarece que, diversas vezes, os estudantes com AH/SD obtêm um baixo rendimento acadêmico, em função de as aulas se tornarem monótonas pela repetição excessiva de conteúdos que o estudante domina, e por considerarem o ritmo lento da sala de aula.

Para a questão:

“Você considera que seu filho tem problemas de queixas escolares porque possui AH/SD”?, é possível observar, na Figura 10, a conexidade presente nas palavras “professor”, “sala de aula” e “olhar diferenciado”.

**Figura 10** – Associação das Queixas escolares com as características das AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Para a categoria “olhar diferenciado do professor em sala de aula”, elege-se os seguintes depoimentos das mães:

*Com certeza. A professora não vê meu filho com olhar diferenciado e sim como um concorrente, pois ele é muito questionador, em sala de aula, inclusive com a professora. A professora passava uma equação de matemática e levava duas aulas para a resolução do problema, para que todos os alunos pudessem acompanhar a resolução do cálculo. E ele, já na primeira aula, já resolvia a equação. Meu filho precisa de um estímulo a mais, em sala de aula. Por isso que ele chorava, que não queria ir para a escola, pois estava muito desmotivado. Pois, se a professora fosse instruída, ela poderia ter acesso a outros materiais e oferecer mais para ele, pois ele fica tempo ocioso em sala de aula. E esse tempo ocioso ele fica criando perguntas mentalmente para a professora. Ele tem o potencial para fazer mais atividades, em sala de aula. Ele não está sendo estimulado adequadamente, em sala de aula (M. 6).*

*Porque ele está na idade certa na classe e muito do conteúdo ensinado pela professora ele já domina (M. 7).*

*Acredito que sim. Porque deve ter menos tempo para conversar e aproveita que terminou as tarefas em sala de aula e conversa (M. 9).*

*Os professores não possuem o conhecimento das Altas Habilidades e são poucos que têm esse olhar diferenciado. Não explora e nem oferece desafios para as crianças, deixando os alunos desmotivados, em sala de aula (M. 10).*

Nessas descrições, as mães associaram as queixas escolares dos filhos à presença de AH/SD. E, alguns professores também não apresentaram um olhar diferenciado para com esses estudantes nem lhes ofereceram situações desafiadoras, deixando-os desmotivados em sala de aula. É necessário que os professores ofereçam desafios aos estudantes com AH/SD e que seu contexto escolar seja mais atrativo, interessante e dinâmico, pois eles são mais rápidos em comparação aos seus pares e necessitam um olhar diferenciado por parte dos professores (JELINIK, 2013; CARVALHO; CRUZ, 2017; BERGAMIN, 2018), bem como um planejamento curricular a fim de evitar o tédio e monotonia em sala de aula (GUENTHER, 2012a; VIRGOLIM, 2014a).

Alencar (2007) exprime que o conhecimento do professor acerca das AH/SD pode prejudicar o desempenho do estudante em sala de aula, dificultando sobremaneira o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Sendo que a formação inicial docente não contempla em sua grade curricular atenção à AH/SD, cabe à escola implementar práticas de formação continuada para promover o desenvolvimento dos professores que tiveram essa lacuna em sua graduação e são os professores do ensino regular que têm assumido essa enorme responsabilidade de atendimento às necessidades afetivas e cognitivas desses estudantes (SABATELLA, 2008, 2012).

Já na pergunta se “As mães achavam que esses problemas estavam relacionados com o fato dos(as) filhos(as) serem diferentes” e, também, se achavam isso um preconceito e, para sanar esses problemas o que você acha que deveria acontecer?, é possível observar, na Figura 11, uma forte relação entre a palavra PROFESSOR com as palavras: amigo, aluno e preconceito.

A palavra professor aparece de maior centralidade e, ainda, apresentam relações importantes e associações entre outros elementos que formam a teia de palavras e em conectividade com outras palavras periféricas.

Outro aspecto importante observado nas palavras preconceito e amigo, que envolvem o fato do filho ser “diferente”, pois há certo preconceito por parte dos amigos e professor pela falta de conhecimento e de recurso da escola de como trabalhar com esse aluno em sala de aula.

**Figura 11** – Problemas Relacionados pelo(a) filho(a) ser “diferente”



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Trechos de discursos que apresentaram as categorias “professor”; “preconceito”; e “amigo”:

*Com certeza. Não digo preconceito. Na verdade, ele tirou a professora do sério muitas vezes, por ser muito questionador, em sala de aula. Vejo preconceito por parte dos amigos, em sala de aula, por ele ser gordinho, não sabe jogar futebol, não sabe andar de bicicleta muito bem, não sabe andar de skate e usa óculos. E isso não é bem visto pelos alunos. Querem puni-lo por ele saber, de ser chatinho e muito observador. Existem aspectos que melhoraram e outros que pioraram. Hoje ele é um menino mais compreensivo, por mais que ele não consiga, mas ele já tem discernimento, antes ele não tinha esse senso. Se você falar isso com sua professora ou com seu coleguinha, eles vão ficar tristes, se coloque no lugar deles.... Hoje ele é empático e foi um progresso grande para ele. Às vezes, os coleguinha têm ciúmes dele, em virtude dele ter bom contato com todos os funcionários da escola (merendeiras, faxineiras, diretora) (M. 6).*

*Pois, quando você não sabe lidar com uma situação, você vai fugindo e a pessoa se esquivava. Todos os professores que ele passou fizeram isso. Ele está melhor um pouco, pois mudou de escola. Pois o nosso objetivo da atual escola é a socialização do meu filho e a parte emocional, e a escola atual oferece isso. Os alunos devem comentar em casa para as mães sobre a precocidade dele. E também há esses comentários entre os professores. Melhorou um pouco. A escola e professores buscam apoiar o meu filho e fornecer mais atividades para ele, em sala de aula. Eu gostaria que a escola fizesse um enriquecimento. Eu vejo que a escola não vai sanar isso sozinho.*

*Hoje os professores têm um conhecimento superficial das AH/SD e não têm conhecimento de como trabalhar com essas crianças (M. 7).*

*Pois ninguém quer a convivência com o diferente. Todos querem lidar com o “padrãozinho”. O diferente é chato, o diferente, ele te irrita, te desafia. Os professores estão acostumados com o “padrãozinho” do aluno igual. Acredito que piorou. Ela está regredindo. Mesmo eu conversando com a professora e diretora, várias vezes (M. 10).*

*Porque, se ele não tivesse esses comportamentos, ele seria uma criança obediente, uma criança igual às outras. Vejo também que há preconceito por parte de amigos e professores. Imagina o professor que encontra um aluno em meio a 30 ali na classe... e esse aluno está observando tudo, ele te enfrenta, te questiona na frente de todo mundo... então, ninguém gosta disso, por mais que seja um profissional da Educação, eu acho, sim, que tem preconceito, por parte de amigos e professores. Hoje em uma proporção menor, mas às vezes piora. Nossa atitude foi colocar ele em uma escola particular. Eu penso que não há um preparo nas escolas para essas crianças, e acredito que a escola deveria dar uma atenção diferenciada e até mesmo um psicólogo na escola (M. 11).*

*Acredito que sim. Por ele ser muito bonzinho, entendeu? Eles olhavam pra ele, e por ele ter essa superdotação, ele sempre foi muito parado, assim, prestava atenção em tudo, entendeu...? E esse fato trazia um certo desconforto para os amiguinhos, alguma coisa assim, via que ele era um pouco “bobo”. As crianças viam ele como diferente. Os amiguinhos excluíaam ele nas atividades de educação física. Eu via preconceito por parte dos amigos. Mas isso está melhorando a cada dia. Todos tentam ajudar o máximo e percebe-se que a escola está empenhada em ajudar a gente (M. 12).*

*Acredito que sim. É um preconceito pela falta de conhecimento e de recurso da escola de como trabalhar com esse aluno, em sala de aula. Isso melhorou um pouco, pois a escola atual ela é bem acolhedora e a organização da escola atende muito bem as necessidades do aluno e para o seu desenvolvimento. Deveríamos ter uma formação de professores na área de AH/SD, recursos necessários, material didático. Não só a Formação inicial do professor, formação continuada e uma política pública que dê um recurso ao professor, para ele se munir culturalmente (M. 13).*

Destaca-se, nesses discursos, que os filhos foram questionadores em sala de aula e que houve uma esquiva, por parte dos professores, por não saberem identificar e lidar com os estudantes com AH/SD, possivelmente pela falta de estratégias diferenciadas de ensino e pelo fato de muitos terminarem suas lições rapidamente, os quais ficam ociosos, dando margem aos questionamentos realizados pelos estudantes, o que pode incomodar o professor. Um programa de enriquecimento é importante para esses alunos e formação de professores na área

de AH/SD, de acordo com os relatos das mães. Nesse sentido, é essencial que a equipe escolar entenda as peculiaridades dos estudantes com AH/SD, evitando mitos que permanecem junto à escola (SABATELLA, 2008).

Quanto à pergunta a propósito dos pontos fortes e fracos dos(as) filhos(as) com AH/SD, a Figura 12 traz um leque semântico de palavras mais frequentes nos discursos das mães, ficando em evidência a palavra “ansioso”, em conexão com as palavras “persistente” e “carinhoso”, no que se refere aos pontos fortes e fracos dos filhos.

Nota-se que a palavra “ansioso” teve maior ocorrência, nos discursos das participantes, em virtude do seu tamanho, percebendo-se também a conectividade das palavras “persistente” e “dedicado”, pela espessura mais grossa entre elas. Em acréscimo, a palavra “dificuldade” está em conexão com interação social.

**Figura 12** – Pontos fortes e fracos dos(as) filhos(as) com AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Com relação às categorias “ansioso”, “interação social”, “dedicado” e “persistente”, seguem os depoimentos:

*Pontos fortes: persistente, dedicada, esperta, amorosa, criativa, bom comportamento. Pontos fracos: ansiosa. A educação, a família que deu, e tentamos trabalhar esses pontos fracos com o diálogo em casa (M. 2).*

*Pontos fortes: observador, persistente, carinhoso, preocupado com as pessoas, empático, criativo. Pontos fracos: muito resistente, questionador, dificuldade na interação social. Conversamos muito em casa (M. 5).*

*Pontos fortes: persistente, dedicada, atenciosa, noção do certo e errado. Pontos fracos: nervosa, se estressa com facilidade, ansiosa. A família tenta trabalhar esses pontos fracos com o diálogo (M. 9).*

*Pontos fortes: determinada, carinhosa, justiceira, defende as causas, é focada, perfeccionista. Pontos fracos: contesta muito, desafiante, ansiosa, falta de atenção. A educação a família que deu, mas ela também tem uma ótima educação (M. 10).*

Verifica-se a atribuição de alguns pontos fortes aos(às) seus(suas) filhos(as), como uma criança amorosa, dedicada, justiceira, perfeccionista, atenciosa, todavia, enumeram também alguns pontos fracos<sup>11</sup>, como criança desafiante, questionadora, resistente, com *stress*, dificuldades na interação social e ansiedade. Frente a esses comportamentos, a família tenta trabalhar esses pontos com os filhos, através do diálogo. Cada criança é única, nas suas características e personalidade, de sorte que sua evolução é marcada pelo contexto social e familiar; como todas as outras crianças, ela vai ter os seus pontos fortes e os pontos fracos, porém seu modo de funcionamento, essencialmente baseado no lado efetivo, vai provocar um grande número de reações. É papel dos pais apoiar e valorizar os aspectos positivos dos filhos e trabalhar, da melhor maneira possível, os aspectos negativos (SERRA; FERNANDES, 2015).

No tocante à pergunta se “as mães acreditam que os filhos apresentam AH/SD”, observa-se, na Figura 13, a palavra “interesse”, a qual foi a mais frequente na zona central,

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar, no entanto, que os pontos fracos estão relacionados à percepção das mães deste estudo.

enquanto, na zona periférica, existem ligações fortes entre as palavras “desenho”, “criatividade”, “persistente”, “habilidade” e “organização”.

**Figura 13** – Mães acreditam que o(a) filho(a) apresenta AH/SD



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Quanto às categorias “interesses no desenho”, “criatividade”, “persistente”, “habilidade” e “organização”, as mães acreditaram que seus filhos têm AH/SD:

*Ela apresenta uma habilidade maior em desenho e pintura. Ela sempre foi muito criativa e interessada (M. 2).*

*Para a área lógico-matemática. O raciocínio dele é muito rápido, criativo e persistente (M. 5).*

*Ele fala muito, tem vocabulário muito vasto e rico, questionador, persistente, o que ele tem interesse vai até o fim. Ele estuda muito, principalmente na disciplina Biologia (M. 6).*

*Ela apresenta uma habilidade maior em relação a outras crianças. Ela sempre foi muito criativa, interessada. Gosta de plantar flores (M. 10).*

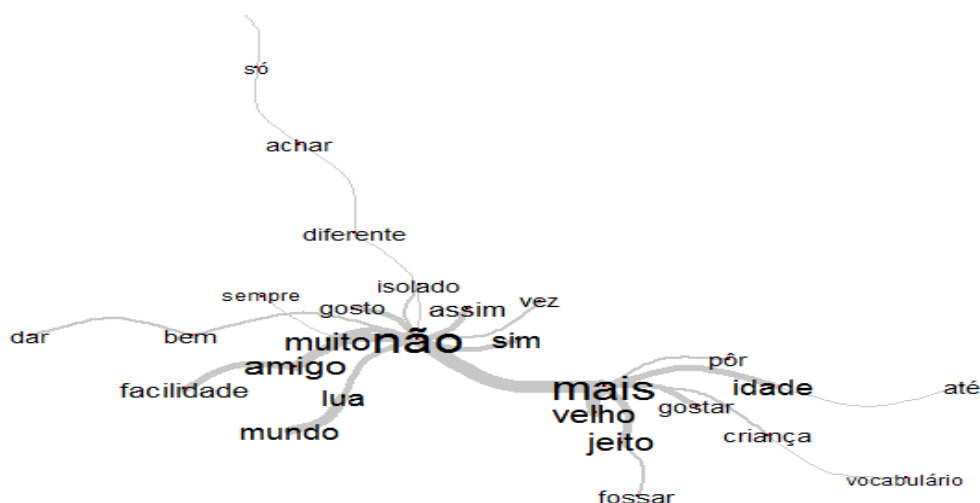
*Ele tem uma facilidade muito grande no desenho, música e disciplinas. Porém, está desmotivado na escola (M. 11).*

*Pela questão dos interesses, criatividade, desenhos elaborados, imaginação intensa e comprometimento na tarefa (M. 13).*

Nesses relatos, todas acreditaram que os filhos apresentam AH/SD, por terem um interesse marcante em uma determinada área, como no desenho e na matemática, demonstrando inteligência e comprometimento com as tarefas. Para esse tipo de contexto, as famílias percebem que os filhos possuem elevada capacidade para lidar com atividades do seu interesse, como nas áreas artísticas, desejo de saber, curiosidade, criatividade e originalidade (ALENCAR, 1997; WINNER, 1998; SERRA; FERNANDES, 2015).

Em relação à pergunta se os filhos têm facilidade para fazer amigos, preferência de amizade, se vivem isolados ou no mundo da “lua”, é possível observar, na Figura 14, que houve a presença de três situações centrais evocadas pelas mães: gosta de crianças mais velhas; dificuldades em fazer amizades e isolado, indicando a conexão entre os termos: isolado e mundo da lua. Pode-se também visualizar as expressões “não tem facilidade”, “não vive isolado”, “preferência por pessoas mais velhas” e, por dispor de um vocabulário mais rico, teve maiores destaques nos discursos das participantes, exemplificados por meio dos relatos.

**Figura 14** – Facilidade dos(as) filhos(as) em fazer amizades



**Fonte:** Elaborada pelo IRAMUTEQ

Quanto à facilidade para fazer amigos, temos as categorias “criança mais velha”, “isolado”, “mundo da lua” conforme se vê nos fragmentos a seguir:

*Tem facilidade. Às vezes, ela fica um pouco retraída, até começar, até pegar uma de momento, de conhecer assim, pessoal, depois já era, virou amiga. Não tem preferência. Ela conversa com mais novo, da idade ou mais velho. Isolada não! Em alguns momentos, sim, fica no mundo da lua... por casa da desatenção. Ela esquece por que ela foi para outro lugar... [risos]. Ela vive no mundo dela, que ela veio ao mundo para se divertir! (M. 3).*

*Ele não consegue manter os amigos. As crianças normalmente não gostam do vocabulário dele, pois ele se interessa muito por jogos e vocabulário mais sofisticado, por isso que as crianças não gostam. As brincadeiras têm que ser do jeito dele. Mais velhos, em virtude do vocabulário mais sofisticado. Ele não é isolado, porém, no mundo da lua, ele se distrai muito. Sim. Gostaria que ele fosse uma criança igual às outras, que gostasse de jogar bola, andar de bicicleta e demais brincadeiras coletivas (M. 4).*

*Por ele ser muito questionador, os amigos não gostam. Preferência para pessoas mais velhas. Ele não se dá muito bem com crianças da idade dele. No mundo da lua, não, mas ele vive isolado lá na vidinha dele, a cabeça dele tá sempre pensando... pensando a mil, mas ele tá lá sempre sozinho. Eu só queria que a vidinha dele fosse diferente na parte dele ter um amigo, ter um relacionamento, assim, de ter uma criança, porque eu tive e eu acho que é importante. É só isso, porque daí eu acho que ia melhorar tudo, ia ficar mais feliz, menos rabugento do jeito que ele está, isso iria mudar tudo na vida dele (M. 6).*

*Tem facilidade. Ele é camarada, resolvido, é solidário com as pessoas. Ele se resolve. Ele tem facilidade de fazer amigos e conversar com as pessoas. Da idade dele para brincar, porém, para conversar com mais velhos. Isolado, não! No mundo da lua... às vezes, ele viaja um pouco nas brincadeiras e nos desenhos. Ele é muito criativo na hora de montar os legos, ele inventa... depois que ele explica, faz sentido os desenhos. Não gostaria que meu filho fosse diferente, pois cada um tem seu jeito. Se ele fosse mais calmo, seria mais fácil de lidar (M. 7).*

Pode-se notar que algumas mães descreveram que seus(suas) filhos(as) conseguem manter um laço de amizade. Por outro lado, outras mães disseram que eles não conseguem manter essas amizades em longo prazo, haja vista que, na dinâmica das brincadeiras, na interação social, acabam-se se desgastando. A literatura aponta que os estudantes com AH/SD preferem a companhia de poucos amigos e, por serem muito questionadores e adeptos de regras sociais, não aceitam a violação dessas regras, razão pela qual a dinâmica na interação

social fica comprometida (WINNER, 1998; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2012).

O que se pode esperar, em geral (mas não sempre), é que os estudantes com AH/SD preferem o contato com pessoas mais velhas, por buscarem pares com quem possam conversar, discutir e aprender sobre interesses num patamar mais complexo, ainda não experimentado por pessoas mais novas, que não alcançaram um elevado nível de conhecimento e desenvolvimento cognitivo (WINNER, 1998; PEREZ, 2008; GUENTHER, 2012a; SERRA; FERNANDES, 2015).

Nesses enunciados, alguns filhos apresentaram facilidade em fazer amigos, outros preferiram contato com as crianças da mesma idade para brincar, uns não tinham preferência por idade e outros mostraram facilidade de interagir com crianças mais velhas ou adultas.

### **3.4 Anamnese**

No tocante às variáveis desenvolvimento motor, linguagem, escolaridade, sociabilidade e preferência de amizade, extraídas na entrevista de anamnese, conforme a Tabela 7, não se verificou qualquer associação entre o grau de instrução das mães com maior e menor nível de escolaridade, exceto no item irrequieto.

**Tabela 7** - Características apontadas pelas mães nas variáveis: desenvolvimento motor, linguagem, escolaridade, sociabilidade e amizade (n = 13).

Variáveis	Itens	MF	MS
		n = 7	n = 6
		Frequência absoluta	
<b>Desenvolvimento motor</b>	Idade em que manteve a cabeça (2-3 meses)	4	4
	Idade em que se sentou (5-6 meses)	3	3
	Idade em que firmou as pernas (9-10 meses)	3	1
	Idade em que engatinhou (8 meses)	3	2
	Idade em que andou sozinho (10 meses)	3	2
	Bebê firme	7	6
<b>Desenvolvimento Motor</b>	Destro	6	5
	Habilidade para lidar com objetos pequenos	6	5
	É ágil	5	6
	Bom ritmo	6	6
<b>Desenvolvimento de linguagem</b>	Idade em que pronunciou palavras com significado (au, au, dá, dá) – (8-10 meses)	3	2
	Idade em que falou sentenças completas (2 anos)	3	1
	Idade em que falou sentenças completas (2 anos)	3	3
	Idade em que foi compreendido pela mãe (1 ano e meio)	2	3
	Idade em que foi compreendido por todos (2 anos)	3	3
	Idade em que apresentou prolação perfeita (2 anos)	3	5
	Habilidade para contar fatos (3 anos)	3	2
<b>Escolaridade</b>	Tem boa memória	7	6
	É irrequieto <sup>1</sup>	6	1
	Mantém-se atento às tarefas escolares	5	5
	Faz as lições espontaneamente	3	4
<b>Sociabilidade</b>	É uma criança sociável	7	6
	Estabelece contato com outras crianças	6	5
	Tem facilidade	1	1
	É bem aceito	4	6
	Consegue manter esses contatos	5	5
	Preferência por crianças do mesmo sexo	2	3
<b>Preferência de amizade*</b>	Crianças da mesma idade	5	5
	Crianças mais novas	1	1
	Crianças mais velhas	4	3

<sup>1</sup> Teste Exato de Fisher: p = 0,0291 (bilateral)

\* Poderia ser escolhida mais de uma opção.

Fonte: Elaborada pelo autor

Verificou-se ainda, que as mães apontaram características dos filhos que são corroboradas pela literatura específica, tais como: “tem boa memória” e “tem facilidade” (WINNER, 1998; GUENTHER, 2006; PÉREZ; FREITAS, 2011; GUENTHER, 2012a; SABATELLA, 2008, 2012; GOULART et al., 2016). Para esses autores, essas são algumas das características presentes nas pessoas com AH/SD.

Destaca-se, no entanto, segundo a literatura, a preferência de amizade desses estudantes, por se relacionarem com crianças/pessoas mais velhas (WINNER, 1998; PEREZ, 2008; SERRA; FERNANDES, 2015), o que não foi confirmado nos resultados de *anamnese* deste estudo, os quais apontam uma preferência de amizade por crianças da mesma idade e mais velhas, de forma quase igualitária.

Tendo em consideração o relacionamento dos estudantes em tela e seus colegas de escola, as mães informaram que 45% deles costumam chorar, em caso de brigas, enquanto 33% se mostram agressivos. Nesses casos, professores e pais tomam ciência desses episódios. Pesquisadores têm apontado para o desenvolvimento emocional dos estudantes com AH/SD (WINNER, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA, 2012). O que se tem constatado é que esses estudantes “[...] apresentam necessidades sociais e emocionais especiais que precisam de atenção.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 110). Nesse sentido, é importante oferecer aos estudantes com AH/SD um suporte por parte de um profissional, como o psicólogo, para que o mesmo possa ter um aumento do repertório emocional e social.

No que se refere ao fator relacionamento professor/aluno e aluno/aluno, os relatos apontaram que 61% dos estudantes são educados e cordiais com os seus professores; 42% tendem a exibir timidez, no primeiro contato com seus colegas. Esses dados são corroborados pela literatura, de acordo com a qual esses estudantes se mostram prestativos com os professores e colegas em sala de aula (WINNER, 1998), demonstram companheirismo e

ajudam os colegas, nos deveres escolares (GUENTHER, 2012a; SERRA; FERNANDES, 2015).

Todavia, 47% dos estudantes apresentam baixa tolerância à frustração, fato também apontado pela literatura, que acrescenta ainda que, por conta dessa baixa tolerância à frustração, verificam-se problemas comportamentais e desinteresse pelas aulas, em virtude de essas serem monótonas e repetitivas (ALENCAR, 2007; CUPERTINO; ARANTES, 2012; SERRA; FERNANDES, 2015).

As atividades físicas que praticam é natação, com 23% dos interesses, ao passo que 15% têm interesse em língua estrangeira (inglês). Para Sabatella (2008, p. 101), os estudantes com AH/SD “[...] possuem alta energia, necessidade de muito movimento, participam de esportes; falam rapidamente, gesticulam bem; tem entusiasmo marcante, necessidade de ação [...]” Além disso, muitos dos estudantes revelam interesse em atividades que visam à busca de atividades extraclasse, como língua estrangeira, e gosto por atividades esportivas de competição que requerem habilidades motoras, velocidade, movimentos interligados, treino, dedicação e empenho (GUENTHER, 2012a).

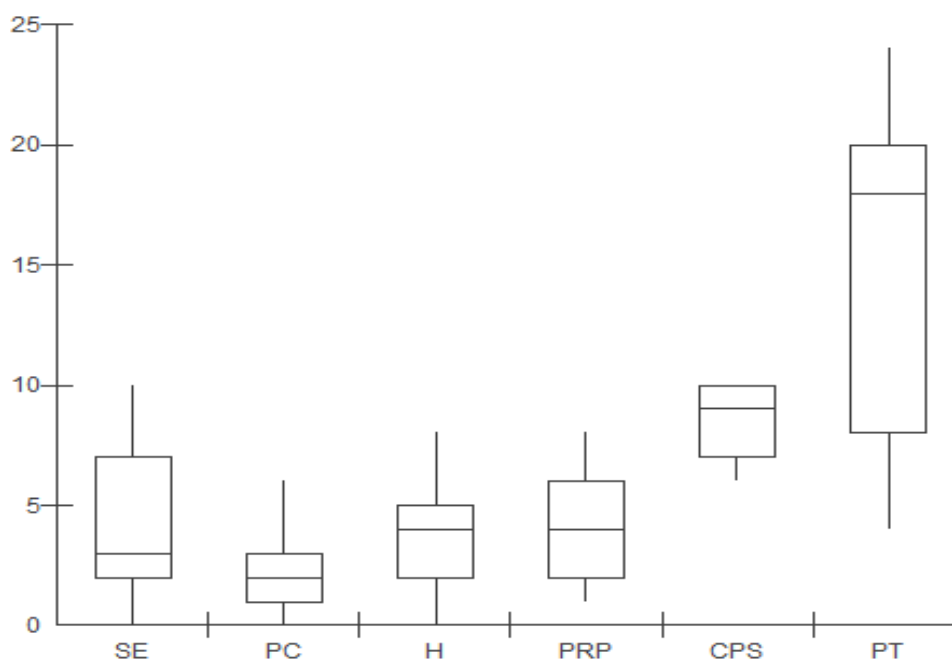
Verificou-se também que as famílias em pauta se mostraram em constante interação com o ambiente escolar, uma vez que relataram frequente participação em reuniões e confraternizações. Como se pode observar, no presente estudo, a família tem participado de atividades ocorridas no ambiente escolar de seus filhos. Serra e Fernandes (2015) atestam que o envolvimento da família no ambiente escolar é de suma importância para o processo de escolarização dos estudantes com AH/SD. Segundo Goulart et al. (2016), “[...] o envolvimento da comunidade escolar e da família é imprescindível para que se estabeleça um atendimento educacional articulado e coerente.”

### 3.5 Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

O Gráfico 1 traz o Box-Plot para cada uma das cinco escalas do SDQ-Por, além do total geral, indicando que a distribuição para a escala de comportamentos pró-sociais não é gaussiana<sup>12</sup> ( $p=0.0097$ ).

No Gráfico 1 vê-se, na escala de sintomas emocionais (SE), que 50% da amostra tem escores entre 0 e 3, os quais se encontram entre os escores **desejados (0-3)**.

Gráfico 1: Box-Plot dos resultados das escalas do SDQ<sup>13</sup>



**Legenda:** **SE** (sintomas emocionais), **PC** (problemas de conduta), **H** (hiperatividade), **PRP** (problemas de relacionamento com pares), **CPS** (comportamento pró-social) e **PT** (problemas totais).  
**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Em problemas de conduta (PC), pode-se observar que temos uma distribuição aproximadamente simétrica, e os escores estão concentrados entre 1 e 3, os quais são escores

<sup>12</sup> Teste de normalidade de Shapiro-Wilk.

<sup>13</sup> **SE** (Normal 0-3; limítrofe 4; não-padrão 5-10); **PC** (Normal 0-2; limítrofe 3; não-padrão 4-10); **H** (Normal 0-5; limítrofe 6; não-padrão 7-10); **PRP** (Normal 0-2; limítrofe 3; não-padrão 4-10); **CPS** (Normal 6-10; limítrofe 5; não-padrão 0-4); **PT** (Normal 0-13; limítrofe 14-16; não-padrão 17-40).

desejados, nos quais se encontram pessoas que estão na mesma categoria não-padrão, com maior pontuação e queixas, equivalendo a 50% da amostra. Em relação à hiperatividade, 75% da amostra situa-se entre os escores desejados (0-5).

Quanto aos problemas de relacionamento com os pares (PRP), verifica-se uma distribuição normal, porém, esses dados mostram que 75% da amostra exibem escores que estão nos limites estabelecidos como não desejados (2-8) e só 25% se encontram nos escores desejados (0-2). Já no comportamento pró-social (CPS), com distribuição negativamente assimétrica, 100% da amostra está nos escores desejados (6-10), nesse caso, com menores quantidades de queixas.

No que concerne aos Problemas Totais (PT), nota-se que ele apontam uma distribuição negativamente assimétrica, indicando-se que 50% da amostra em estudo apresenta escores não desejados (17-40) e 50%, escores desejados e no limite estabelecido (0-13 e 14-16, respectivamente).

A Tabela 8 traz as frequências das cinco escalas e o total das dificuldades obtidas no SDQ-Por, conforme o grau de instrução das mães, o que não revelou associação estatisticamente significativa<sup>14</sup>. Todavia, alguns apontamentos são importantes de serem destacados.

---

<sup>14</sup> Teste Exato de Fisher

**Tabela 8** - Distribuição de Frequências das escalas no SDQ-Por (n=13).

Escala	Categoria	Grau de instrução das mães	
		MF n = 7	MS n = 6
Sintomas Emocionais	Padrão	5	2
	Limítrofe	0	1
	Não Padrão	2	3
Problemas de Conduta	Padrão	5	2
	Limítrofe	0	3
	Não Padrão	2	1
Hiperatividade	Padrão	5	5
	Limítrofe	1	1
	Não Padrão	1	0
Problemas de Relacionamento com os colegas	Padrão	2	3
	Limítrofe	1	0
	Não Padrão	4	3
Comportamento Pró-Social	Padrão	7	6
	Limítrofe	0	0
	Não Padrão	0	0
Total das Dificuldades	Padrão	3	2
	Limítrofe	0	1
	Não Padrão	4	3

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Quanto aos sintomas emocionais, “muitas vezes queixa-se de dor de cabeça, fica nervoso quando enfrenta situações novas, frequentemente parece triste, deprimido ou choroso”. Podemos citar Winner (1998) e Alencar (2007), para quem, muitas vezes, os estudantes com AH/SD enfrentam algum tipo de sintomas emocionais, em virtude de estar “fora” de ritmo e velocidade em relação aos seus pares, evidenciando também um perfil de personalidade e qualidade de vida emocional diferenciado de outros estudantes. Nesse

sentido, Sabatella (2012, p. 126) salienta que “[...] a vida intelectual e emocional desses indivíduos é extremamente complexa, construída por uma intrincada e entrelaçada rede de ideias, sentimentos e situações.”

Quanto aos problemas de conduta, as mães descreveram que seus(suas) filhos(as) estão classificados como limítrofes: “Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra.”

Na escala de Hiperatividade, descreveram estar no “padrão” e, em relação à escala de problemas de relacionamento com os pares, consideraram como na categoria não-padrão.

Alencar (2001), Serra e Fernandes (2015) reforçam esses achados, pois, embora os estudantes tivessem relacionamento com seus colegas, o grupo de amigos não demonstrava importância sobre assuntos do seu interesse, o que dificultava a sua interação social com os colegas, levando, assim, ao isolamento do estudante.

Tendo em vista as pontuações do total das dificuldades, as mães classificaram seus(suas) filhos(as) como não-padrão. Logo, no presente estudo, percebe-se a prevalência de problemas comportamentais/emocionais desses estudantes, conforme é possível conferir no total das dificuldades, de acordo com suas mães.

Destaca-se também que, apesar da escala de sintomas emocionais estarem dentro dos escores desejados, metade das mães com Ensino Superior ou mais descreveram como não-padrão nessa área. Já na escala de problemas de relacionamento com os colegas, mães com até o Ensino Médio e mães com Ensino Superior ou mais também descreveram como não-padrão. Uma hipótese é que os índices elevados de resultados fora do padrão na escala “Problemas de Relacionamento com os colegas” podem estar associados com a dinâmica no ambiente escolar. Nesse sentido, o professor deverá oferecer desafios a esses estudantes e evitar o ritmo lento de ensino, reduzindo, assim, o sofrimento psicológico ocasionado por repetições excessivas de conteúdos (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; GAMA, 2007; GUENTHER, 2012b; SABATELLA, 2012; SERRA; FERNANDES, 2015).

De forma geral, as mães fizeram uma autoavaliação de seus(as) filhos(as), dentro da normalidade, quanto ao comportamento pró-social, e não padrão, para o total das dificuldades.

No SDQ-Par, todas as mães atribuíram comportamento pró-social aos seus filhos. Responderam “Concordo” para os itens “Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas”, “Tem boa vontade em compartilhar”; “Mostra-se prestativo, se alguém parece magoado”; “É gentil com crianças mais novas”. Normalmente, esses estudantes são bem aceitos pelos seus colegas, demonstram companheirismo e se preocupam com o bem-estar das outras pessoas, são justos e justos.

A literatura informa que comumente os estudantes com AH/SD evidenciam comportamentos pró-sociais, como, por exemplo, prontos para ajudar seus companheiros, compartilhar informações (GUENTHER, 2012a; SERRA; FERNANDES, 2015), apresentam empatia, espírito de justiça e moral (WINNER, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001; SERRA; FERNANDES, 2015), e esses comportamentos estão presentes na vida desses estudantes desde cedo, corroborando os achados neste estudo.

#### 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: Eduel, 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.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS PARA A FAMÍLIA

- 1) O que você entende por Altas Habilidades/Superdotação?
  - 1.1. Quais as características das pessoas com AH/SD?
  
- 2) Em sua opinião o seu filho tem alguma habilidade que se destaca de outros filhos/crianças? Quais? Como?
  - 2.1. Desde quando você percebe isso?
  - 2.2. Como você descobriu isso? Você acha seu filho diferente dos demais filhos e/ou coleguinhas?
  - 2.3. Seu filho andou, falou, aprendeu a ler/escrever precocemente? Ou alguma outra atividade que te chamou atenção.
  - 2.4. O que você sentiu quando viu que seu filho era diferente? Te frustrou ou te deixou feliz? Fale um pouco sobre isso, por favor.
  
- 3) De que maneira você estimula seu filho?
  - 3.1. Como você lida com as diferenças de seu filho em casa, na escola e na sociedade?
  
- 4) Quais atividades que seu filho realiza fora da escola? Ele que escolheu essas atividades? Por que?
  
- 5) Você acredita que seu filho tem facilidade para aprender algo específico? Em que? Descreva, por favor.
  - 5.1. Como você percebe isso?
  
- 6) Seu filho apresenta habilidades no desenho, dança, pintura, música ou outra área que não as da escola? Fale um pouco sobre isso, por favor.

- 7) Quanto tempo seu filho passa em uma atividade: Que ele gosta e que ele não gosta?
  - 7.1. Comparando com os demais filhos/coleguinhas você acha isso diferente?
  - 7.2. Seu filho prefere desenvolver atividades individualmente ou em grupos? Você vê nisso um problema?
- 8) Descreva um fato ocorrido com seu filho que tenha chamado a sua atenção. Onde e quando isso aconteceu? Qual era a idade dele?
- 9) Como se dá o relacionamento do seu filho com o restante da família?
- 10) A escola chamou sua atenção sobre alguma habilidade ou precocidade do seu filho? Descreva.
  - 10.1. Quais foram às atitudes tomadas?
- 11) Como é o relacionamento de seu filho na escola (com professores e amigos)?
- 12) Seu filho já enfrentou problemas na escola? Descreva.
  - 12.1. Seu filho tem problemas de queixas escolares?
  - 12.2. Quais?
  - 12.3. Por que você acha que isso acontece?
  - 12.4. Você considera que seu filho tem problemas de queixas escolares por que possui AH/SD?
  - 12.5. Por que você acha isso?
- 13) Você acha que esses problemas estão relacionados com o fato dele ser diferente? Você acha isso um preconceito? Por parte de quem?
  - 13.2. Isso mudou ao longo do tempo (melhorou ou piorou)?
  - 13.3. Para sanar esses problemas o que você acha que deveria acontecer?
- 14) Descreva alguns pontos fortes e fracos de seu filho?

15) Você acredita que seu filho apresenta AH/SD?

16) Seu filho tem facilidade para fazer amigos? Descreva.

16.1. Há preferência por pessoas/amiguinhos (da idade, mais novos ou mais velhos)?

16.2. Você acha que seu filho vive isolado? No mundo da “lua”? Por que?

16.3. Você gostaria que seu filho fosse diferente (padrão)?

**Fonte:** Elaborada pelo autor

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular**” realizada sob a coordenação da pesquisadora Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivos principais: realizar a confirmação do diagnóstico inicial de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (FASE 1) e planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular em sala comum ou em Atendimento Pedagógico Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e formação da equipe escolar (FASE 2). Serão utilizados uma bateria de testes para avaliação de alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, tais como: Teste Matrizes Coloridas de Raven (Escala Especial), \* Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV, \* Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI\* e \* Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os pais e professores dos respectivos alunos responderão a um questionário estruturado. Na segunda etapa da pesquisa, será ofertada uma formação de professores nas 24 escolas com carga horária 160h na modalidade semipresencial. Após a confirmação diagnóstica desses alunos haverá a proposta de implementação do enriquecimento curricular para os estudantes confirmados com Altas Habilidades/Superdotação, fase em que os professores envolvidos (membros do corpo docente da escola com maior número de alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação) receberão assessoria presencial. Os dados serão coletados pelos pesquisadores, psicólogos e pedagogos, em dia e horário a combinar. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum risco a saúde e imagem, bem como nenhum tipo de despesa aos participante. Assegura-se total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer possibilidade de prejuízo aos participantes.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

**Consentimento Voluntário:** Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

#### Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, entendo que, qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Fone: (14) 3234-4544 / Cel.(14) 99701-6287 / Email – verinha@fc.unesp.br

#### Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa

CEP: 17033-360 Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-6075 Ramal: 9400

E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru.

**ANEXOS**

## ANEXO A

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ANAMNESE

Projeto de extensão – Atendimento aos indicados como superdotados

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Residência: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Anos de escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Nome do pai: \_\_\_\_\_  
 Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Anos de escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Informante: \_\_\_\_\_  
 Situação do paciente na constelação familiar (idade e sexo) dos irmãos, se houver:  
 ( ) 1º filho ( ) 2º filho ( ) 3º filho ( ) 4º filho  
 Número de pessoas que residem na casa: \_\_\_\_\_

**Encaminhado para o projeto:**

( ) pela escola ( ) demanda espontânea ( ) profissional da saúde: \_\_\_\_\_

**3. ANTECEDENTES PESSOAIS****3.3. ALIMENTAÇÃO:**

- a) Atitudes da criança no que diz respeito à alimentação:  
 ( ) normal  
 ( ) negativista  
 ( ) inapetência  
 ( ) voraz  
 ( ) manifestação de vômitos (descrever circunstâncias: \_\_\_\_\_).  
 ( ) distúrbios digestivos
- b) Como os responsáveis lidam com tais atitudes: \_\_\_\_\_

**4. SONO**

- a) Assinale a presença de:  
 ( ) sono tranquilo  
 ( ) pesadelos  
 ( ) sonambulismo  
 ( ) temores noturnos  
 ( ) sono agitado  
 ( ) insônia
- b) Dorme só ( ) ou com \_\_\_\_\_
- c) Propensão a passar durante a noite para a cama dos pais ( ) SIM ( ) NÃO
- d) Conduta dos mesmos: \_\_\_\_\_

**5. SAÚDE**

- a) Reação da criança perante a doença:  
 ( ) manhoso ( ) tranquilo ( ) mais dependente dos pais

- b) Atitude dos pais durante a mesma:  
 tranquilos  nervosos  mimam em excesso

#### 6. DESENVOLVIMENTO MOTOR:

- Idade que manteve a cabeça: \_\_\_\_\_  
 Idade que sentou: \_\_\_\_\_  
 Idade que firmou as pernas com apoio: \_\_\_\_\_  
 Idade que engatinhou: \_\_\_\_\_  
 Idade que andou sozinho \_\_\_\_\_  
 Era bebê mole ( ) ou firme ( )  
 Caía com frequência? ( ) SIM ( ) NÃO  
 Idade do controle do esfíncter anal diurno: \_\_\_\_\_ e noturno: \_\_\_\_\_  
 Houve dificuldade na educação da limpeza? ( ) SIM ( ) NÃO  
 Atitude familiar em relação a estes problemas: \_\_\_\_\_  
 Mão que usa frequentemente: \_\_\_\_\_  
 Foi ensinado o uso de uma das mãos? ( ) SIM ( ) NÃO  
 Tem habilidade para lidar com objetos pequenos? \_\_\_\_\_ ( ) SIM ( ) NÃO  
 \_\_\_\_\_  
 Esbarra nas coisas, deixa cair coisas das mãos? ( ) SIM ( ) NÃO  
 É desajeitado? ( ) SIM ( ) NÃO  
 É ágil, (bicicleta, corridas, escaladas, muros, etc.) ( ) SIM ( ) NÃO  
 Tem bom ritmo? ( ) SIM ( ) NÃO  
 OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 7. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

- Idade que pronunciou palavras com significado (au, au, dá): \_\_\_\_\_  
 Idade que apresentou justaposição de palavras? (mamãe, água, nenê, dandá) \_\_\_\_\_  
 Idade que falou sentenças completas: \_\_\_\_\_  
 Idade em que foi compreendido pela mãe; \_\_\_\_\_  
 Idade em que foi compreendido por todos: \_\_\_\_\_  
 Idade em que apresentou prolação perfeita: \_\_\_\_\_  
 Idade em que já apresentava habilidade para contar fatos: \_\_\_\_\_  
 Apresenta algum problema de fala? ( ) SIM ( ) NÃO Qual: \_\_\_\_\_  
 Atitude dos familiares em relação aos problemas da fala:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 8. ESCOLARIDADE

- Frequentou escola maternal? ( ) SIM ( ) NÃO  
 Frequentou Pré-escola: ( ) SIM ( ) NÃO  
 Idade que foi para a escola: \_\_\_\_\_  
 Descreva dificuldades neste período: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Descreva facilidades neste período: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Atitudes tomadas \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Idade em que foi para o Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_  
 Houve mudanças de escola? ( ) SIM ( ) NÃO Motivo: \_\_\_\_\_  
 Foi retido em algum ano: ( ) SIM ( ) NÃO Em que ano: \_\_\_\_\_  
 Foi “acelerado”: ( ) SIM ( ) NÃO Em que ano: \_\_\_\_\_  
 Apresenta problemas que prejudicam o rendimento:

( ) indisciplina ( ) faltas ( ) doenças ( ) limitações sensoriais ( ) outras \_\_\_\_\_

Faz as lições espontaneamente? ( ) SIM ( ) NÃO

Ajuda recebida? ( ) SIM ( ) NÃO Quem ajuda: \_\_\_\_\_

Mantém-se atento as tarefas escolares? ( ) SIM ( ) NÃO

E em outras atividades? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais o julgam mais atento: \_\_\_\_\_

É irrequieto? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais situações: \_\_\_\_\_

Tem boa memória? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais situações: \_\_\_\_\_

É rápido ( ), lento ( ) ou normal ( ) em suas atividades?

Tem êxito ( ), fracasso ( ) ou é normal ( ) na escola?

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

## 9. SOCIABILIDADE

É uma criança sociável? ( ) SIM ( ) NÃO

Procura estabelecer contatos com outras crianças? ( ) SIM ( ) NÃO

Tem facilidade? ( ) SIM ( ) NÃO

É bem aceito? ( ) SIM ( ) NÃO

Consegue manter estes contatos? ( ) SIM ( ) NÃO

Tem preferência por:

Crianças do mesmo sexo: ( ) SIM ( ) NÃO

Crianças da mesma idade: ( ), mais novo ( ) ou mais velho ( )

Com quem brinca: vizinhos ( ), colegas de escola ( ), filhos de amigos ( )

Local frequente de brinquedo: ( ) na própria casa, ( ) em casa de amigos, ( ) clubes, ( ) na escola

Nas brigas, como reage: chora ( ), é agressivo ( ), se retrai ( ), sempre inicia ( )

Com adultos em geral: ( ) é educado, ( ) reconhece a autoridade, ( ) age em igualdade de condições, ( ) é agressivo

Com os professores ( ) é educado, ( ) reconhece a autoridade, ( ) age em igualdade de condições, ( ) é agressivo

Sai sem a família com outras crianças: ( ) SIM ( ) NÃO

Sai sem a família com outros adultos: ( ) SIM ( ) NÃO

Reações características e habituais ao ambiente: ( ) agressivo, ( ) medroso,

( ) tímido, ( ) excitado, ( ) passivo, ( ) dependente, ( ) negativista

Como reage à frustrações: ( ) aceita, ( ) reclama, ( ) chora, ( ) agride

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

## 10. SEXUALIDADE

Manifesta curiosidade sexual: ( ) próprio sexo, ( ) sexo diferente, ( ) apresenta manipulações, ( ) sobre o nascimento, ( ) concepção, outras ( ) Quais \_\_\_\_\_

Recebe orientação sexual? ( ) SIM ( ) NÃO De quem: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

## 11. MANIPULAÇÕES E TIQUES

Usa chupeta? ( ) SIM ( ) NÃO

Rói unhas? ( ) SIM ( ) NÃO

Outras manipulações: \_\_\_\_\_

Apresenta tiques? ( ) SIM ( ) NÃO Qual: \_\_\_\_\_

Atitude dos familiares: ( ) permitem, ( ) proibem, ( ) castigam, ( ) procuraram ajuda

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

## 12. MEDOS, BIRRAS E MENTIRAS

Apresenta medos: ( ) de pessoas, ( ) animais, ( ) coisas imaginárias, ( ) eventos (chuva, vento), ( )

Outros De que: \_\_\_\_\_

Atitude dos familiares: ( ) acolhem, ( ) castigam, ( ) procuraram ajuda

Inventa fatos não ocorridos? ( ) SIM ( ) NÃO

Tem amigos imaginários? ( ) SIM ( ) NÃO

Mente? ( ) SIM ( ) NÃO, em que situações? \_\_\_\_\_

Atitude dos familiares: ( ) acolhem, ( ) castigam, ( ) procuraram ajuda

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 13. ROTINA DE VIDA:

Tem horários regulares para as refeições? ( ) SIM ( ) NÃO,

E sono? ( ) SIM ( ) NÃO,

Respeita espontaneamente estes horários? ( ) SIM ( ) NÃO,

É independente na realização dos hábitos de rotina (vestir, lavar, escovar dentes, etc.) ( ) SIM ( ) NÃO,

Qual é o seu horário escolar? \_\_\_\_\_

Tem atividades extras escolares regulares? ( ) SIM ( ) NÃO,

Quais: ( ) aulas particulares/reforço, ( ) língua estrangeira, ( ) religião, ( ) ballet, ( ) ginástica, ( ) natação, ( ) música ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Qual o tempo que dispõe para os deveres escolares? \_\_\_\_\_

Para as atividades recreativas de sua escolha? \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 14. AMBIENTE

#### 14.1. Inter-relacionamento Familiar

Relacionamento com a mãe: ( ) bom, mãe com figura de autoridade, ( ) tumultuado, com brigas, ( ) cada um no seu canto, ( ) obedece sempre

Com o pai: ( ) bom, pai com figura de autoridade, ( ) tumultuado, com brigas, ( ) cada um no seu canto, ( ) obedece sempre.

Com os irmãos: ( ) tranquilo, ( ) com brigas, ( ) com brincadeiras e pequenas brigas

Outros familiares: ( ) tranquilo, ( ) com brigas,

Relacionamento dos pais entre si ( ) tranquilo, ( ) com brigas, ( ) não se relacionam mais

#### 14.2. Ambiente doméstico:

a) Equipamentos que tem acesso livre: ( ) TV, ( ) Computador, ( ) Laptop, ( ) tablet, ( ) celular, ( ) vídeo game

b) Equipamentos que tem acesso controlado: ( ) TV, ( ) Computador, ( ) Laptop, ( ) tablet, ( ) celular, ( ) vídeo game

c) Tem local específico para estudo: ( ) SIM ( ) NÃO, Onde: \_\_\_\_\_

d) Tem local específico para brincar: ( ) SIM ( ) NÃO Onde: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 15. ANTECEDENTES FAMILIARES

Houve ou há na família: pessoas com inteligência acima da média? ( ) SIM ( ) NÃO Quem: \_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fonte:** Elaborado pelas coordenadoras do Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”.

## ANEXO B

## CHECKLIST DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS À SUPERDOTAÇÃO – CCAS

Nome do aluno:	
Responsável: ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Outros:	
Data:	Ano:

Assinale os itens que você percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a).

1	Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.	Sim	Não
2	Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	Sim	Não
3	Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	Sim	Não
4	Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.	Sim	Não
5	Interessa-se por relações de causa e efeito, isto é, entender o porquê das "coisas".	Sim	Não
6	Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	Sim	Não
7	Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	Sim	Não
8	Tem um vocabulário avançado para a idade.	Sim	Não
9	Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.	Sim	Não
10	Gosta de "brincar com palavras", isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	Sim	Não
11	Apresenta um descompasso no desenvolvimento (Por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).	Sim	Não
12	Gosta muito de jogos de matemática, "brincando" com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.	Sim	Não
13	Quer saber as razões para as regras e as razões por atrás das razões.	Sim	Não
14	Discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum.	Sim	Não
15	Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.	Sim	Não
16	É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	Sim	Não
17	Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.	Sim	Não
18	Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.	Sim	Não
19	Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.	Sim	Não
20	Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	Sim	Não
21	Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	Sim	Não
22	Demonstra uma imaginação vívida.	Sim	Não
23	Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.	Sim	Não
24	Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	Sim	Não
25	Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias ou inventando.	Sim	Não
26	Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente, ou representar.	Sim	Não
27	É sensível à música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	Sim	Não

28	Percebe padrões e conexões que outros não vêem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	Sim	Não
29	Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.	Sim	Não
30	Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.	Sim	Não
31	Tem um senso de humor bem desenvolvido.	Sim	Não
32	Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em suas histórias, piadas, músicas ou jogos.	Sim	Não
33	É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	Sim	Não
34	Gosta de discutir ideias abstratas tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	Sim	Não
35	Tem uma insensibilidade comum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.	Sim	Não
36	Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	Sim	Não
37	Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como, animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.	Sim	Não
38	Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	Sim	Não
39	Demonstra energia elevada, foco e empenho.	Sim	Não
40	Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros.	Sim	Não
41	É muito sensível as críticas.	Sim	Não
42	Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.	Sim	Não

## ANEXO C

**AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO ACERCA DA SUPERDOTAÇÃO – (ACAS)  
(Baseado em Winner, E., 1998).**

Leia as afirmativas abaixo e responda escolhendo apenas uma alternativa sobre sua concordância, discordância ou desconhecimento das mesmas.

<b>Questões</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não sei responder</b>
1. Crianças academicamente superdotadas possuem um poder intelectual geral que as torna superdotadas em todas as disciplinas escolares.			
2. O QI (quoeficiente de inteligência) acima da média é o que identifica a pessoa com superdotação.			
3. Os superdotados são as crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas.			
4. A criança talentosa não é sinônimo de criança com superdotação.			
5. As crianças com alta habilidade em música e artes são talentosas.			
6. Aluno com superdotação não é aluno da Educação Especial.			
7. Todo aluno com superdotação pode ser considerado um gênio.			
8. A superdotação é inteiramente uma questão de trabalho duro.			
9. Aluno com altas habilidades não é o mesmo que aluno com superdotação.			
10. Aceleração do ensino para aluno com altas habilidades ou superdotação é a possibilidade de o aluno não cursar o ensino fundamental e ser matriculado automaticamente no ensino médio.			
11. A superdotação em qualquer domínio depende de um QI alto.			
12. As crianças superdotadas são criadas por pais exigentes que levam os filhos a se super desempenhar.			

13. Capacidades naturais são inatas e, por isso,, fixas. Como qualquer predisposição genética, não tem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada.			
14. As crianças superdotadas quando são exigidas demais por seus pais tem a possibilidade de sucesso aumentada.			
15. As crianças superdotadas são melhor ajustadas, mais populares e mais felizes do que as crianças médias.			
16. Todas as crianças são superdotadas, portanto, não há nenhum ruído especial de crianças que precise de educação enriquecida ou acelerada nas nossas escolas.			
17. As crianças superdotadas, especialmente os prodígios, seguem adiante para tornar-se adultos criativo e eminentes.			
18. A superdotação é um fenômeno extremamente raro, que depende das condições ambientais em que a pessoa vive.			
19. Alunos superdotados se destacam em todas as áreas.			
20. Pessoas com superdotação são auto-suficientes e, por apresentarem uma capacidade diferenciada, são capazes de desenvolver suas habilidades por si sós, não necessitando serviços diferenciados.			
21. Pessoas superdotadas provêm de ambientes socialmente bem favorecidos.			

Fonte: Instrumento baseado no Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) de Laís Rodrigues (2012).

## ANEXO D

## QUESTIONÁRIO DE CAPACIDADES E DIFICULDADES – SDQ

## Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Pa 4-17

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses.

Nome da Criança .....

Masculino/Feminino

Data de Nascimento .....

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente engana ou mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você tem algum outro comentário ou preocupações? Descreva-os abaixo.

## ANEXO E

## PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU  
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONFIRMAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLEMENTAÇÃO DO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

**Pesquisador:** Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 47138415.0.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.225.492

**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresenta-se muito bem elaborado, com apresentação adequada e clara em termos de objetivo, metodologia, fundamentação e atenção às normas éticas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivos principais: realizar a confirmação do diagnóstico inicial de estudantes com indicadores de superdotação (FASE 1) e planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular em sala comum ou APE para estudantes com AH/SD de formação da equipe escolar (FASE 2).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Informado e adequado

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os termos foram revistos e estão adequados

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Camargo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** copesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU  
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.225.492

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_553343.pdf	14/06/2017 14:43:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido_crianca.docx	14/06/2017 14:41:13	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_pais_e_Professores.docx	14/06/2017 14:37:35	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Melhorias_Final_.pdf	20/06/2016 17:05:30	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Doc.pdf	20/06/2016 17:04:07	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 17 de Agosto de 2017

Assinado por:  
Mário Lázaro Camargo  
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01  
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360  
UF: SP Município: BAURU  
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: copesquisa@fc.unesp.br