

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

ELAINE CRISTINA BATISTA BORGES DE OLIVEIRA

**IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PELOS FAMILIARES E SUAS EXPECTATIVAS**

MARÍLIA
2014

ELAINE CRISTINA BATISTA BORGES DE OLIVEIRA

**IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PELOS FAMILIARES E SUAS EXPECTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon.

**MARÍLIA
2014**

O48i Oliveira, Elaine Cristina Batista Borges de.
Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas / Elaine Cristina Batista Borges de Oliveira. – Marília, 2014.
112 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 98-103

Orientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon.

1. Família. 2. Crianças superdotadas - Identificação. 3. Educação especial. I. Título.

CDD 371.95

ELAINE CRISTINA BATISTA BORGES DE OLIVEIRA

IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PELOS FAMILIARES E SUAS EXPECTATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: _____

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Drª Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

Marília, 26 de fevereiro de 2014.

*Aos meus amores Márcio Divino, Elisa Cristina,
e aos meus queridos pais
Ernestino Pereira e Edilene Flávia,
razões do meu empenho em melhorar a cada dia.
Amo muito vocês!.*

AGRADECIMENTOS

Embora não sendo possível lembrar todas as ações, situações, acontecimentos previstos e imprevistos que contribuíram para finalizar esta dissertação, gostaria de agradecer aqueles que, direta e indiretamente, tornaram este sonho possível.

*Agradeço primeiramente a **Deus** pelo dom da vida, da inteligência e da capacidade de resiliência, minha constante companhia, consolo e força para continuar.*

*Agradeço especialmente ao meu **orientador** Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, pela oportunidade de me mostrar o caminho da ciência por meio da realização desse mestrado, por sua confiança, compreensão, afeto e suas contribuições para a minha formação pessoal e acadêmica. Minha eterna gratidão pelo incentivo e pelas palavras impactantes que serviram para o meu crescimento. Obrigado por fazer parte da minha vida compartilhando momentos bons e também os de angústia. Você foi mais que um orientador, foi um amigo!*

*Agradeço ao meu **esposo**, Márcio Divino, pela sensibilidade, amparo, olhar atento, apoio incondicional no cuidado com a nossa filha Elisa, nascida prematuramente.*

*Agradeço à Edilene Flávia, minha **mãe**, pelo papel que cumpre em minha vida com tanto amor, apoio, acolhimento e pelo cuidado e carinho comigo e com a Elisa.*

*Agradeço ao meu **pai**, Ernestino Pereira, e a minha **irmã** Lutiene pelo apoio, dedicação e incentivo.*

Agradeço a minha **sogra** Maria Divina, pela força, cuidado, carinho e apoio.

Agradeço aos meus **irmãos** Ernesto Flávio e Elton Leandro – “Léo” pelas preocupações e incentivos ao longo desse caminho, pelo carinho e amor fraternal.

Agradeço especialmente às **amigas** Vivianny Bessão e Olívia Domeniche Netto pelo companheirismo, apoio, inclusive pelas palavras de incentivo e fé.

Agradeço ao **grupo de pesquisa PAPAHS**, pela partilha do saber e pela amizade. Às amigas que a pós-graduação me proporcionou em especial a Fabiana, Maewa, Malu, Maria Luiza, Ketilin e Rosilaine.

Quero agradecer imensamente as considerações e sugestões dos **membros das bancas** de qualificação e defesa, titulares e suplentes que gentilmente se dispuseram a prestar suas contribuições a este trabalho: Dra. Soraia Napoleão Freitas, Dr. Sadao Omote, Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra. Maria Cristina Marquezine pelas contribuições na qualificação, que foram pontuações norteadoras para finalizar a minha pesquisa.

Agradeço aos amigos/las irmãos/lãs da **Igreja Metodista**, que me auxiliaram em muitas empreitadas Ricardo e Lorena, Pr. Ézio e Sônia Bertelli, Priscila e Pr. Eduardo Benelli, Glorinha, Pr. Ricardo e Moemma, Carol e Juninho Sato, Elisana, Suely e Edemir, pelo apoio e amizade.

Agradeço aos **participantes desta pesquisa** e seus familiares, que com muita tranquilidade e disposição me permitiram a concretização do pequeno entendimento de seus universos.

Agradeço a todos os **professores das disciplinas** do mestrado que passaram pela minha trajetória acadêmica, e que contribuíram com

ensinamentos e valores que ajudaram a formar a pessoa e professora que sou hoje.

Agradeço a Prof^ª. Rosa Fassoni, pelo auxílio na correção ortográfica do Português.

Aos funcionários da biblioteca, pela atenção carinhosa e auxílio a respeito das normas, busca por material bibliográfico, e elaboração da ficha catalográfica.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília pelo atendimento competente e atencioso.

A todos os amigos e familiares que torceram por mim durante essa etapa.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Ensino Superior - pelo apoio financeiro que possibilitou a realização dessa pesquisa durante o período do mestrado.

Muito Obrigada!

“O atendimento adequado ao aluno com altas habilidades e a orientação à família tem o potencial de mudar uma vida”.

Sabatella

*“Acredite, é hora de vencer
Essa força vem de dentro de você
Você pode até tocar o céu, se crer...
Acredite, que nenhum de nós
Já nasceu com jeito pra super-herói.
Nossos sonhos a gente é quem constrói
É vencendo os limites, escalando as fortalezas,
conquistando o impossível pela fé.”*

Jamile

RESUMO

A família é uma instituição em movimento na sua organização, e instância primeira na formação de seus membros. Ter na família uma criança precoce requer conhecimento e habilidade para identificá-la e compreendê-la, as manifestações da precocidade aparecem inicialmente no contexto familiar, que muitas vezes não possuem as condições necessárias para desenvolver e enfrentar os desafios de se educar um filho precoce. Nesse contexto em que crianças precoces podem ser causa de conflitos familiares é que urge a necessidade de investigar como os pais ou responsáveis identificam a precocidade e quais expectativas têm sobre essas crianças. O presente trabalho teve por objetivo analisar como os pais e/ou responsáveis identificam as precocidades em seus filhos, bem como as expectativas geradas neles, e verificar como percebem as alterações na dinâmica familiar, em função da precocidade. Esta pesquisa utilizou dois questionários que foram respondidos por 19 participantes. Os dados foram analisados em duas etapas, a primeira por meio da análise e discussão do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QUIAHSD – R) de Freitas e Pérez (2012) adaptado para analisar situações que confirmassem a existência de indicadores de precocidade nos aspectos do desenvolvimento físico, acadêmico e social da criança e a segunda com base nas respostas do questionário de perguntas abertas e organizadas conforme a análise de conteúdo de Bardin (1977), apresentados a partir de quatro grandes categorias: 1. conceito de precocidade; 2. momento de percepção da precocidade; 3. opinião sobre a presença de uma criança precoce; 4. expectativas. Verificou-se que o processo de identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação é complexo e inclui muitas variáveis, mas que os pais e/ou responsáveis são igualmente capazes de identificar a precocidade nos filhos, independentemente da convivência diária ou do conhecimento que têm sobre o assunto, pois identificam com base nas manifestações precoces da criança em diferentes ambientes. Verificaram-se algumas evidências de alterações na dinâmica familiar em função da precocidade, uma vez que essas crianças possuem alto grau de questionamentos e exigências, e pelo fato de que a família tende a apreciar positivamente a precocidade, o que gera mais respostas de desenvolvimento e alterações na dinâmica familiar. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que as famílias, de modo geral, têm expectativas positivas em relação às crianças precoces, mas demonstram apreensão em relação à aceitação e compreensão de suas crianças por parte das outras pessoas, no tocante às diferenças que a precocidade evidencia.

Palavras-chave: Precocidade. Família. Altas habilidades. Superdotação.

ABSTRACT

The family is an institution in motion in their organization, and first instance in the formation of its members. Take in the family a child early requires knowledge and ability to identify it and understand it, the manifestations of the precocity initially appear in the family context, which often do not have the necessary conditions to develop and meet the challenges of educating a child early. In this context in which early children can be a cause of family conflicts is that there is an urgent need to investigate how parents or guardians identify the precocity and what expectations have on these children. The aim of this work was to analyze how the parents and/or guardians identify precocities in their children, as well as the expectations generated in them, and check how they perceive the changes in family dynamics, in function of the precocity. This research used two questionnaires that were answered by 19 participants. The data were analyzed in two stages, the first through the analysis and discussion of the Questionnaire for the Identification of Indicators of High Abilities/Gifted - Responsible (QUIIAHSD - R) de Freitas and Perez (2012) adapted to analyze situations that would confirm the existence of indicators of precocity in the aspects of physical development, academic and social child and the second based on questionnaire responses of open questions and organized according to a content analysis of Bardin (1977), submitted from four major categories: 1. the concept of precocity; 2. moment of perception of the precocity; 3. opinion on the presence of a child early; 4. expectations. It was found that the process of identification of children with early indicators of high ability/gifted students is complex and includes many variables, but that the parents and/or guardians are also able to identify the precocity in children, regardless of daily coexistence or the knowledge you have about the subject, because they identify on the basis of the early manifestations of the child in different environments. There was some evidence of changes in family dynamics as a function of the precocity, once that these children have a high degree of questions and demands, and by the fact that the family tends to assess positively the precocity, which generates more responses of development and changes in family dynamics. However, to draw attention to the fact that families has, generally speaking, positive expectations in relation to children early, but demonstrate concern in relation to the acceptance and understanding of their children on the part of other people, in relation to the differences that the earliness evidence.

Keywords: Precocity. Family. High Abilities. Giftedness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da definição de superdotação segundo Renzulli 30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de precocidade em três fases do desenvolvimento segundo Bléandonu (2004).....	26
Quadro 2 - Caracterização geral das famílias participantes da pesquisa.....	55
Quadro 3 - Categorias e subcategorias geradas a partir das respostas dos participantes.....	59
Quadro 4 - Identificação geral dos participantes da pesquisa	61
Quadro 5 - Quadro comparativo de desenvolvimento motor e cognitivo na fase infantil.....	64
Quadro 6 - Características gerais do desenvolvimento para andar.....	65
Quadro 7 - Características gerais do desenvolvimento para falar.....	66
Quadro 8 - Características gerais do desenvolvimento da leitura.....	67
Quadro 9 - Características gerais do desenvolvimento da escrita.....	69
Quadro 10 - Características gerais da leitura por interesse.....	71
Quadro 11 - Resultado das idades dos amigos das crianças.....	73
Quadro 12 - Áreas que mais se destacam as crianças.....	75
Quadro 13 - Lista das áreas destacadas pelos participantes segundo o peso	75
Quadro 14 - Conceito de precocidade.....	78
Quadro 15 - Momento de percepção da precocidade.....	81
Quadro 16 - Opinião sobre a presença de uma criança precoce.....	84
Quadro 17 - Expectativas.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEDET	Centro Comunitário de Educação Especial
CEES	Centro de Estudos da Educação e Saúde
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
ConBrasSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAAAH/SD	Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
PAPAHS	Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
QUIIAHSD-R	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUANDO OS TERMOS	20
2.1	Precocidade: aproximações teóricas.....	24
2.2	A “superdotação” na perspectiva dos Três Anéis de Renzulli.....	30
2.3	Altas habilidades/superdotação - Políticas Públicas e Legislação.....	34
3	FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	39
3.1	A família no contexto atual.....	39
3.2	A família de crianças com altas habilidades/superdotação.....	43
3.3	O ambiente escolar e a criança precoce.....	47
3.4	Programas/projetos para auxiliar famílias de crianças precoces com indicadores de AH/SD.....	48
4	OBJETIVOS.....	52
5	MÉTODO.....	53
5.1	Informações Preliminares.....	53
5.2	Aspectos Éticos.....	53
5.2.1	Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	53
5.2.2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	54
5.3	Participantes.....	54
5.4	Instrumentos de Pesquisa.....	55
5.4.1	Os Questionários.....	56
5.4.1.1	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Responsáveis - QUIAHSD-R.....	56
5.4.1.2	Questionário de perguntas abertas.....	57
5.5	Procedimentos de análise de dados.....	58
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
6.1	Procedimentos Iniciais.....	60
6.2	Caracterização e procedimentos de análise do QUIAHSD-R.....	60
6.3	Caracterização e procedimentos de análise do questionário de perguntas abertas.....	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa.....	105

APÊNDICE B – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIIAHS-D-R) adaptado.....	106
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização de divulgação dos dados coletados.....	107
APÊNDICE D – Questionário de perguntas abertas sobre expectativas..	108
ANEXO A – Declaração.....	110
ANEXO B – Parecer do Projeto.....	111

1 INTRODUÇÃO

A atual conjuntura educacional tem sido marcada pela atenção à diversidade, que se pauta na política de inclusão e na necessidade de uma qualidade dessa política no cenário educacional. Nesse contexto, é preciso buscar, assimilar, adaptar, compreender e empreender ações inovadoras e eficientes, em uma direção que inclua a Educação Especial. Especificamente no campo da precocidade e das altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹, as crianças assim qualificadas são, muitas vezes, deixadas de lado em função de alguns mitos criados em torno delas, bem como da preocupação com outras necessidades especiais. “As teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento precisam ser capazes de abranger tanto o típico como o atípico – a criança com retardo, a criança autista, a criança com distúrbio de aprendizagem e a criança superdotada” (WINNER, 1998, p. 18).

Estudar essa área do conhecimento foi algo que surgiu após eu ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), UNESP – Campus de Marília, sob orientação do Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon. Em 2012, conheci o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS), oficializado em 2011 na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) como Projeto de Pesquisa e Extensão. O contato com o PAPAHS surgiu como uma grande oportunidade, pois desafiou-me a trabalhar nessa área da Educação Especial, atuando junto aos pais e/ou responsáveis pelas crianças identificadas pelo programa como precoces com indicadores de AH/SD.

Assim, iniciou-se a jornada acadêmica mais desafiadora da minha vida, entre orientações aliadas às complexas exigências da formação de mestre. O Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon foi especialmente importante na decisão em direcionar o projeto de pesquisa para a área da precocidade e das AH/SD.

Participar das disciplinas, congressos e atividades do PAPAHS foram momentos especialmente instigantes, complexos e desafiadores, mas com o nascimento da minha filha, o apoio, a sensibilidade e cooperação da família, do orientador, dos colegas e professores do PPGE foram extremamente motivadores para continuar nesse desafio.

¹ Será adotada neste trabalho a terminologia Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), por ser esta a terminologia utilizada nos documentos oficiais no Brasil. Outras terminologias serão empregadas entre aspas sempre que se referirem a autores que as utilizam.

Atualmente, o PAPAHS funciona no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), unidade auxiliar da FFC/UNESP/Marília e foi criado como órgão de extensão para prestação de serviços à comunidade, com a finalidade de dar atendimento psicopedagógico, social e terapêutico às crianças carentes da rede pública de ensino, com problemas de aprendizagem. Hoje, abraça uma quantidade crescente de projetos de pesquisa e extensão, sendo que muitos deles envolvem bolsistas de graduação e pós-graduação.

O objetivo científico do PAPAHS é de se constituir em um banco de dados a orientandos de: Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, cujos projetos têm por temática a Precocidade ou as AH/SD. Além disso, como Projeto de Extensão, desenvolve no meio educacional: a identificação; a avaliação diagnóstica de alunos; o oferecimento de atenção educacional especializada; a capacitação de professores; e o enriquecimento e orientação familiar.

A partir da participação nesse projeto, deu-se início a esta pesquisa com o objetivo de investigar como os pais e/ou responsáveis de crianças precoces com indicadores de AH/SD do PAPAHS identificam a precocidade de seus filhos, nos comportamentos manifestados no dia a dia, em diferentes ambientes, e as expectativas geradas nos pais e/ou responsáveis em função disso.

Pensar na educação de crianças com indicadores de AH/SD levou-me à reflexão, também, sobre a família que convive com essa criança e sofre por não entender como enfrentar essa situação, geradora de expectativas e de necessidades educativas especializadas. A pesquisa ora apresentada foi diretamente articulada e influenciada pela intensidade das histórias, pessoas e experiências vividas e convividas durante seu processo de organização.

O trabalho foi organizado do seguinte modo:

No capítulo 2, fez-se uma análise teórica sobre os termos “precocidade”, “superdotação” na perspectiva dos Três anéis de Renzulli, “altas habilidades/superdotação” e suas diversas terminologias, bem como as políticas públicas que envolvem o acesso, a permanência e os procedimentos adequados para garantir os direitos desse grupo de alunos.

No capítulo 3, discute-se o tema da família e o contexto de quem convive com as crianças precoces, visando ampliar o conhecimento do ambiente familiar sobre a percepção, identificação, concepção e situações familiares que acompanham o desenvolvimento de crianças precoces com indicadores de AH/SD.

No capítulo 4, são apresentados o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

No capítulo 5, é descrito o método utilizado para a realização da pesquisa, bem como a caracterização dos participantes e os procedimentos de análise que a permearam.

No capítulo 6, são apresentados os resultados e a discussão dos dados encontrados nos dois questionários aplicados junto aos pais e/ou responsáveis.

Por fim, o capítulo 7 apresenta as considerações finais.

2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUANDO OS TERMOS

Refletindo sobre a variação no uso da terminologia para se referir às pessoas que possuem um diferencial a mais em alguma área de domínio, a literatura científica mostra que ao longo dos anos a mesma foi sendo modificada e novos termos surgiram. Não há consenso em relação ao uso de uma única nomenclatura entre os autores desta área do conhecimento, e essa situação reflete-se nos programas de identificação e de atenção a esses alunos.

Com base nos principais documentos e leis relativas à educação brasileira na primeira metade do século XX, Ragni e Costa (2011) descrevem, de forma cronológica e esclarecedora, o aparecimento e as mudanças do termo para designar as pessoas com inteligência acima da média. Segundo as autoras, o prefixo *super* não é recente no Brasil e na retrospectiva histórica dos mais capazes. Leoni Kaseff, em 1929, foi o primeiro a utilizar a terminologia *super-normais*, na primeira legislação que se tem registro sobre o trabalho com essa população, ocorrido durante a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, porém essa legislação, por ser de esfera estadual, não teve adesão no âmbito federal (RAGNI; COSTA, 2011).

Em 1929, Helena Antipoff vem ao Brasil para lecionar Psicologia Experimental, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte. Essa professora cunhou, de maneira inovadora, a utilização do termo *excepcionais*, para denominar tanto crianças com deficiência, quanto aquelas que se destacavam acima da média. Após a visita da professora Antipoff, surgiram as primeiras publicações sobre a temática, no Brasil, que demonstravam as divergências de nomenclatura (RAGNI; COSTA, 2011).

Na década de 1930, foram lançadas no Brasil as primeiras publicações sobre o tema: Leoni Kaseff, em 1931, escreve o livro *A educação dos super-normas*; e Estevão Pinto, em 1932, publica *O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes* e, em 1933, *O problema da educação dos bem-dotados* (CUPERTINO, 2008, p. 12). É possível notar que, já nessas primeiras obras, aparecem divergências entre as nomenclaturas. No decorrer dos anos novas terminologias surgiram, como:

[...] precocidade, genialidade, criança prodígio e hiperatividade [...], altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado[...]. Além, claro dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos NERD, e mais recentemente, *Geek*, *sabichão*, CDF (choca, em português de Portugal), *sabelotodo* (em espanhol) [...] (PÉREZ, 2012, p. 46).

Em 1971, Helena Antipoff foi convidada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para um *Seminário sobre superdotados*, em que saíram muitos debates e relatórios enriquecedores, porém sem maiores ações na prática (GAMA, 2006).

Em 1972, para diagnosticar essas crianças, segundo influência de estudos e pesquisas norte-americanas originadas do “Relatório Marland”, do Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos, seis áreas deveriam ser contempladas: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; e capacidade psicomotora (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva informa que em 1973, foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que se responsabilizou pela Educação Especial no Brasil, mas não atendia de forma pontual e universal a criação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com AH/SD, permanecendo ainda um ambiente desfavorável ao trabalho especializado que considerasse as singularidades da aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008).

No Brasil, há duas vertentes de conceituações diferentes, que adotam terminologias, também diferenciadas, na classificação das pessoas com potencial elevado em alguma área de domínio. Uma das vertentes utiliza a terminologia *altas habilidades*, traduzida de textos norte-americanos e europeus, “[...] uma das expressões mais utilizadas no meio educacional, juntamente com o termo superdotação.” (PÉREZ, 2012, p. 53), termos esses adotados oficialmente pelo MEC (BRASIL, 2008). A outra vertente utiliza as terminologias *dotação* e *talento*. “[...] Deve-se a Gagné a proposição de diferenciar o conceito de ‘talento’ – desempenho superior – de ‘dotação’ – capacidade superior.” (GUENTHER, 2011, p. 31).

Segundo Pérez (2012, p. 53), o termo *altas habilidades* foi traduzido do inglês *high ability*, e do espanhol *altas capacidades*, expressão que é muito utilizada nos países europeus. “[...] *Ability*, em inglês, significa qualidade de ser capaz: poder

físico, mental ou legal para executar; competência em fazer: *Habilidade*; talento natural ou proficiência adquirida; [...] *Aptidão* [...]”.

O termo *superdotação* demonstrava variações que mudavam conforme o tempo e a cultura, e por não existir um consenso entre os estudiosos da área, era difícil encontrar uma definição homogênea para o mesmo. Conforme Alencar e Fleith (2001, p. 52), “[...] *superdotação* é um conceito ou um constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços e características de uma pessoa”. Essas autoras acrescentam, também, a necessidade de se ter uma visão multidimensional da inteligência para se definir o superdotado como indivíduo que se destacava nos testes de inteligência ou que apresentava um desempenho intelectual superior (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No sentido de esclarecer a visão multidimensional, entende-se que, além de considerar os testes de inteligência, há que se levarem em conta outros fatores que caracterizam e compõem esse perfil. Alencar (1992, p. 24) cita que no livro de Sternberg e Davidson (1986), *Concepções da Superdotação*, há 17 concepções distintas de *superdotação*. Isso ocorreu há pelo menos três décadas e, ainda assim, foram percebidas nas diferentes concepções, abordagens psicológicas e enfoques teóricos bastante diversificados, os quais também discutiam as muitas dimensões que poderiam ser consideradas ao diagnosticar a *superdotação* tais como “[...] indica uma ênfase às vezes no indivíduo, outras na sociedade; no domínio psicológico ou no domínio educacional; em componentes cognitivos apenas ou nas dimensões cognitivas e de personalidade.” (ALENCAR, 1992, p. 24).

Pérez (2012, p. 55) alega que os adeptos da expressão *altas habilidades* discordavam do termo *superdotação*, pois este [...] “trazia uma carga muito pesada para a pessoa” [...], uma vez que o prefixo “super” sugere a espera de um padrão de excelência total do indivíduo. E os adeptos da expressão *superdotação* receavam que utilizar apenas *altas habilidades* seria insuficiente para indicar as características da AH/SD em toda sua extensão que, segundo a autora, devem estar associadas à criatividade e ao comprometimento com tarefa, que são indicadores que confirmam a AH/SD.

Alencar e Fleith (2001) apresentaram cinco dificuldades encontradas para definir a *superdotação*, que podem ser assim resumidas: 1. discordância entre os autores quanto à definição do termo, porque alguns teóricos entendem o indivíduo superdotado numa abordagem apenas intelectual ou acadêmica, enquanto outros

consideram a abordagem criativa no campo da arte, da música e do teatro como talento; 2. o termo como relativo ou situacional, ou seja, que o indivíduo pode não apresentar a sua genialidade em todas as áreas do conhecimento; 3. o indivíduo pode ter mais destaque numa área e estar abaixo da média em outras; 4. as características que contribuem para um desempenho podem variar conforme os objetivos do programa em que o mesmo participa; 5. a área de superdotação sempre se distribui num *continuum*, ou seja, não há como distinguir, em um dado momento, entre os que são ou não superdotados, por não existir um período específico para sua manifestação.

A segunda vertente de conceituação, que adota os termos *dotação* e *talento*, tem como representante mais expressiva a pesquisadora Zenita Guenther, que adota esses termos por entender que, em algumas situações, eles podem ser utilizados como sinônimos de capacidade natural. Para essa pesquisadora, há uma confusão de tradução dos termos de outras culturas ou línguas para a língua portuguesa, o que a leva a contestar os termos *superdotação*, como mal traduzido do termo inglês *giftedness* (que significa em português “dotação”) e *altas habilidades*, como um erro de tradução da expressão inglesa *high ability* (que significa “capacidade elevada”) (GUENTHER, 2011, p. 27).

Além dessas considerações, algumas outras são mencionadas na tentativa de explicar e entender a criação daqueles termos que a autora reconhece como “[...] imprecisos, ou impróprios, que geram combinações esdrúxulas para expressar ideias complexas, tornadas ainda mais confusas nas variadas traduções e interpretações [...]”, ainda nomeia tais termos como “genéricos” e “vagos” (GUENTHER, 2006, p. 69).

A diversificação no uso dos termos não é algo que acontece apenas no Brasil, mas, em âmbito internacional; a nomenclatura utilizada para denominar o indivíduo com “superdotação” também sofre variações, com: “[...] ‘habilidades especiais’ e ‘alunos mais capazes’ (Austrália), ‘supernormal’ (China), ‘crianças excepcionais’ (Indonésia), ‘mais capazes ou altamente capazes’ (Inglaterra), ‘sobredotados’ (Portugal), ‘dotado’ traduzido do *gifted* (EUA) [...]” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 153-154).

Por fim, em 2003, os profissionais do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBrasSD), a partir de discussões sobre a questão da terminologia que contemplasse a maioria dos pesquisadores e com o objetivo de remover os

obstáculos para identificá-los, chegaram ao consenso de que o termo adequado seria altas habilidades/superdotação, adotado nos documentos oficiais do MEC.

São notórios os avanços na legislação educacional para os alunos com AH/SD no Brasil, porém ainda incipiente. De modo geral os textos científicos apontam que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que de 3% a 5 % da população apresentam AH/SD, mas não encontramos essa referência nem nos textos e nem na busca feita no site da OMS. Supondo-se que tal informação seja verdadeira, trata-se de uma porcentagem alta demais para ser ignorada. Isso aumenta os desafios para constituir redes de apoio, a fim de auxiliar e orientar os pais e/ou responsáveis dessas crianças, pois após tê-las identificadas como precoces com indicadores de AH/SD, saber quais providências tomar no processo de encaminhamento a algum serviço de atenção educacional especializada condizente com suas reais necessidades.

2.1 Precocidade – aproximações teóricas

Em 2013, como parte das pesquisas deste trabalho, foi feita uma busca no portal CAPES utilizando os termos “criança precoce”, para a qual foram encontrados 941 artigos. Com o aparecimento de títulos repetidos durante a pesquisa, foi necessário refinar a busca, sendo assim, foram selecionados três subtermos: “criança”, “desenvolvimento infantil” e “diagnóstico precoce” resultando num total de 184 artigos. Destes, 162 eram relacionados à área da saúde, 16 à área da educação especial e apenas dois à área da educação, dos quais um deles, intitulado “A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança”, (LIMA, 2001), relata a prontidão da criança na alfabetização ao ingressar precocemente neste processo; o outro é um artigo de Arli Ramos de Oliveira que relata experiências de iniciação esportiva precoce na criança, intitulado “Um estudo sobre os fatores influenciadores na iniciação esportiva precoce da criança”, (OLIVEIRA, 1994), mas as informações são sobre o ingresso precoce da criança na atividade esportiva e não sobre a precocidade da criança.

Para o termo “precocidade”, foram localizados no portal CAPES 692 artigos. Novamente por haver a repetição de artigos, foi utilizada a ferramenta para refinar a busca que encontrou um total de 53 artigos. Destes, apenas um na área da educação com o título “Precocidade e retórica na construção da escola de massas

em Portugal”, (ARAÚJO, 1996). A precocidade, nesse trabalho, faz referência ao aparecimento das escolas e não se refere à questão da criança precoce.

Na Revista de Educação Especial foi feita uma busca para o termo “criança precoce” e nenhum resultado foi encontrado. Para o termo precocidade, foi encontrado apenas um artigo intitulado “Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades”, da autoria de Miguel Cláudio Moriel Chacon e Carlos Eduardo Paulino (2011).

Chacon e Paulino (2011) refletem, com base na neurociência cognitiva, sobre a necessidade de diferenciar os termos precoces, prodígio e gênio. No caso do termo precoce, foco principal dessa pesquisa, os autores concluem três proposições que podem influenciar na facilidade de aprendizagem e nas manifestações do desenvolvimento cronológico precoce; são elas: 1) a produção equilibrada de serotonina contribui para um cérebro criativo e os precoces são reconhecidos pela criatividade aguçada tendo como ponto forte a memória; 2) os precoces “são reconhecidos por sua habilidade acima da média por terem uma memória de curta duração mais eficiente” (p. 188), influenciados pela rica concentração de glutamato e GABA, neurotransmissores que estimulam a região do hipocampo no cérebro, e 3) afirmam que a memória de longa duração, consolidada pelos neurotransmissores dopamina e noradrenalina, ativam o cérebro de forma que provocam a identificação e o compromisso com alguma área específica e, longitudinalmente, corroboram com o compromisso com uma tarefa de interesse. Porém, afirmam que no caso do precoce há ressalvas, por ainda necessitarem de estímulos de outras pessoas para vencer desafios.

Na Revista Brasileira de Educação Especial foi feita uma busca com os termos “criança precoce” que localizou oito referências, quatro na área da saúde, três na área da educação e uma na área do desenvolvimento infantil. Nenhuma das referências localizadas relacionava a precocidade como indicador de altas habilidades/superdotação. Numa nova busca, utilizando o termo “precocidade”, nenhum artigo foi encontrado.

Bléandonu (2004) discute em seu texto: “*Gifted Children! How to Identify*”, que antecipar-se aos sinais de ocorrência da precocidade, ou seja, reconhecer suas formas de aparecimento, evita problemas de comportamento e contribui com a qualidade de vida das crianças e suas famílias. Aponta que é necessário desviar o olhar do diagnóstico com base apenas nos testes de QI, e que importante é observar

outros critérios que reforçam a constância de indicadores não esperados para sua fase de desenvolvimento. O Quadro 1 ilustra a junção de três fases do desenvolvimento segundo Bléandonu (2004, p. 341):

Quadro 1 - Indicadores de precocidade em três fases do desenvolvimento segundo Bléandonu (2004).

BEBÊS	
Particularidades do desenvolvimento	Riscos Psicopatológicos
Precocidade do desenvolvimento Sensóriomotor Fixação do olhar, tônus, Competências visuo-perceptivas	Solicitações excessivas do adulto
Procura de estimulações Linguagem precoce Primeiras palavras a partir de 12 meses Primeiras frases a partir de 18 meses	Ansiedade de separação oposição Oposição
PEQUENA INFÂNCIA (DOIS A CINCO ANOS)	
Particularidades do desenvolvimento	Riscos Psicopatológicos
Linguagem elaborada	Necessidade de argumentar
Não “falar bebe”	Recusa instruções
Humor	Respostas para tudo
Inicia suas frases por “Na verdade...” Necessidade de dominar tudo Procura aprender a ler só Curiosidade	Dificuldades em “deixar ir” Atraso para dormir Intolerância ao fracasso de falhas em questão “muito graves”
Interesses específicos Cosmos, Dinossauros, Harry Potter Preocupações pelo estado mental de outros	Desinteresse por atividades de sua idade Tédio na escola Ansiedade
CRIANÇA GRANDE (SEIS A 10 ANOS)	
Particularidades do desenvolvimento	Riscos Psicopatológicos
Paixão pela leitura	Desinteresse pela escrita
Ama compreender	Não gostar de aprender
Intelectualização	Ansiedade TOC, fobia social, Transtornos do sono
Procura colegas mais velhos	Isolamento em sua classe
Conhecimentos hiperespecializados Ecologia, tecnologia, história, geografia Sonha tornar-se astrônomo, paleontólogo, egiptólogo	Vários níveis Entre inteligência e maturidade afetiva Entre competências e realização escolar

Quadro reorganizado por Chacon e Oliveira a partir dos Quadros 1, 2 e 3 de Bléandonu (2004, p. 341).

A importância de informar estes indicadores de precocidade, nestas fases corrobora com situações comumente descritas pelos pais como causadoras de conflitos, estresse e desentendimentos familiares no cotidiano da criança, por isso, é importante trazê-las ao conhecimento de todos os interessados com o intuito de contribuir para a busca de soluções que diminua as dificuldades comportamentais, os conflitos familiares, bem como aperfeiçoe o desenvolvimento destas crianças (BLÉANDONU, 2004).

Winner (1998) afirma que a precocidade é apontada como um dos indicadores que caracterizam a pessoa com AH/SD e é umas das características que toda criança superdotada possui. Para a autora, as crianças com AH/SD costumam apresentar três características atípicas: *precocidade; insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar*, que se manifestam em tenra idade em áreas diferenciadas.

As crianças superdotadas são precoces. Elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas. Por área, me refiro a uma esfera organizada de conhecimentos como linguagem, matemática, música, artes, xadrez, bridge, balé, ginástica, tênis ou patinação. (WINNER, 1998, p. 12).

A identificação das AH/SD em crianças e adolescentes é composta por três aspectos: “precocidade ou talento; pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas, geralmente ligadas à área de precocidade ou talento.” (GAMA, 2006, p. 57). Para a autora, é na convergência dessas três características que se confirma o traço de AH/SD.

Gama (2006) também aponta indicadores de precocidade que podem ser observados pelas seguintes características: andar e falar mais cedo, fazer generalizações rápidas e concretas, deduzir sobre símbolos e relações complexas, fazer cálculo mental, aos dois anos aprender diferentes cores e formas, aos três ou quatro anos ler e desenhar com realismo. Acrescenta ainda outras gradações da precocidade, pois conforme a autora, “[...] a forma extrema de precocidade é o prodígio” e ocorre muito raramente, e ainda informa que as “[...] crianças precoces podem ser encontradas em quase todos os estabelecimentos de educação infantil” (GAMA, 2006, p. 59).

Outra autora que trata este tema com uma abordagem diferente da adotada nesta pesquisa defende que a precocidade é um indicador de Dotação e Talento que deve ser tratado com cautela, pois algumas pessoas reconhecidas socialmente como gênios não tiveram qualquer sinal de precocidade na infância, e ainda apresentavam dificuldades na vida escolar, como “[...] Einstein, Pestalozzi ou Newton, que não só não apresentavam qualquer sinal de precocidade na infância, como também, eram considerados lentos em termos de desenvolvimento escolar”. Portanto, para esta autora, a precocidade é um indicador que nem todas as pessoas com Dotação e Talento apresentam, embora considere que em algumas situações exista a coincidência de as duas características se encontrar numa mesma pessoa. “Considerando ainda a incidência de indivíduos talentosos que não foram precoces - cerca de dois terços – a relação precocidade-capacidade elevada fica enfraquecida”. (GUENTHER, 2006, p. 53).

Freitas e Pérez (2012) citam a precocidade dentre as características gerais das pessoas com AH/SD e a adotam como parâmetro para desenvolver seus instrumentos de pesquisa criados para identificar os indicadores de AH/SD em crianças, adolescentes e adultos. Os indicadores utilizados no instrumento são:

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia; senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outros. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 19).

É importante salientar que, embora existam crianças precocemente desenvolvidas na fase da infância, o traço da precocidade pode desaparecer com o tempo ou quando outros indicadores de AH/SD não se confirmam.

Ao atingir a idade escolar, o desenvolvimento dessa criança pode se normalizar e ela passar a apresentar um desempenho semelhante aos alunos de sua idade. Por isso, nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada como superdotada. É essencial, portanto, acompanhar o desempenho dessa criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial. (FLEITH, 2006, p. 15).

Quando a precocidade se manifesta, e a ela se acrescentam outros indicadores, isso auxilia os pais e os profissionais a identificar as AH/SD na criança, o que pode prevenir a ocorrência de dificuldades de comportamento psicossocial e educacional. Fleith (2006) aponta alguns dos indicadores que, somados à precocidade, podem indicar a possibilidade de se confirmar as AH/SD na criança em idade pré-escolar. Os indicadores são:

Alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, aprendizagem rápida, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias), habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com idéias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista, interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas. (FLEITH, 2006, p. 15).

Observamos que só a precocidade não é suficiente para determinar as AH/SD. Tanto Winner (1998) quanto Gama (2006) consideram a precocidade como um indicador que unido a outros fatores podem confirmar as AH/SD. Winner (1998), em especial, enfatiza que toda criança com AH/SD foi precoce.

É importante ressaltar que a precocidade não é sinônimo das AH/SD, mas é um indicador apresentado inicialmente na criança, e poderá confirmar as AH/SD no futuro.

Nesta pesquisa, os participantes apontam a precocidade em suas crianças, em diferentes áreas de domínio, no entanto é preciso ficar bem claro que nem a precocidade, nem qualquer uma dessas áreas por si só pode confirmar as AH/SD. “Muitas pessoas apontam a precocidade na leitura como indicador de AH/SD; porém, esse não é o único indicador, uma vez que nem todas as crianças com AH/SD apresentam precocidade”. (PÉREZ; RODRIGUES, 2013, p. 22).

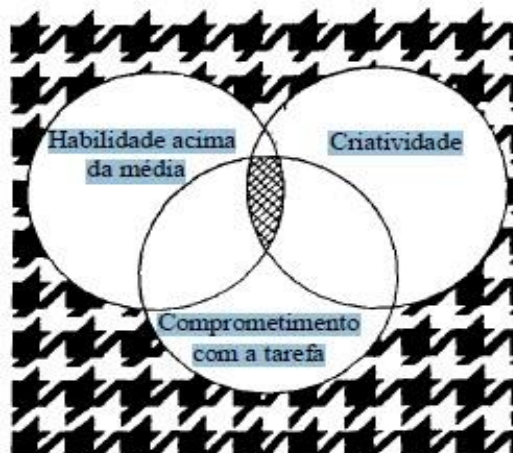
A incerteza de um diagnóstico de precocidade pode levar a família ou os profissionais a negligenciar as iniciativas capazes de atender as necessidades específicas da criança precoce, sob o risco de desconsiderar a possibilidade de confirmar as AH/SD. Segundo Martins (2013, p. 47) “[...] mais vale atender ao ritmo diferenciado de uma criança precoce que pode se ‘normalizar’ a correr o risco de negligenciar um aluno superdotado por falta de certeza em seu diagnóstico”.

Conforme observamos na literatura pesquisada, a discussão sobre a precocidade é um campo fértil que ainda precisa ser trilhado e mais bem explorado. Winner (1998) e Gama (2006) convergem na compreensão de que toda criança com AH/SD apresenta a precocidade na infância, enquanto Freitas e Pérez (2012) entendem a presença da precocidade como um dos indicadores a ser considerado no processo de identificação da AH/SD. Os autores Chacon e Paulino (2011) concluem que há necessidade de diferenciar o olhar para a precocidade na área da neurociência merecendo um olhar mais aprofundado da mesma. Portanto, enquanto objeto de conhecimento da Educação Especial, os referenciais teóricos sobre a precocidade como indicador ou determinante de AH/SD ainda estão sendo investigados e construídos. A seguir será explicitado o referencial teórico adotado neste trabalho, que tem como base os conceitos de “superdotação”² dos Três Anéis de Renzulli (2004).

2.2 A “superdotação” na perspectiva dos Três Anéis de Renzulli

A concepção dos Três Anéis de Renzulli (1998) considera os três elementos *capacidade acima da média*, *comprometimento com a tarefa* e *criatividade* como indicadores da “superdotação” de uma pessoa, e tem como princípio a intersecção dos mesmos para confirmar a “superdotação”.

Figura 1 - Representação gráfica da definição de superdotação, segundo Renzulli (1990)³.



² O termo *superdotação*, adotado por Renzulli (2004), quando utilizado neste trabalho, fará referência ao seu correlato *altas habilidades/superdotação*, terminologia esta adotada pelo MEC nos documentos oficiais e por esta pesquisadora.

³ Figura traduzida do texto original “A practical system for identifying gifted and talented students”, 1990. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 11 out. 2013.

Para Renzulli (2004), antes da década de 1960, o único critério utilizado para medir a inteligência era simplesmente por meio do uso de testes de Quociente de Inteligência (QI), instrumentos da área da psicometria, questionados nos dias de hoje enquanto instrumento único de identificação, bem como pelas controvérsias que podem gerar em relação ao escore mínimo para se determinar a tênue linha que separa o ser ou não superdotado. Não satisfeito com a limitação que postulavam as teorias anteriores, Renzulli começou a desenvolver uma nova teoria que denominou “Concepção da Superdotação dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento” (RENZULLI, 2004, p. 81).

Atendo-se para a conceituação da pessoa com “superdotação”, Renzulli considera que “[...] as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver [grifo da tradutora] este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano.” (RENZULLI, 2004, p. 85). No texto *A practical system for identifying gifted and talented students* (1990)⁴, Renzulli sintetiza as características dos três anéis que, juntos, confirmam a superdotação no sujeito, que são descritas a seguir:

A *habilidade acima da média* consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do desempenho humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: capacidade geral e específica.

A capacidade geral consiste: na capacidade de demonstrar altos níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal, numérico, relações espaciais, memória e fluência com as palavras. A adaptação para a formação de novas situações encontradas no ambiente externo. A automatização do processamento de informações; recuperação rápida precisa e seletiva de informações. As capacidades específicas consistem na aplicação de diversas combinações das capacidades gerais acima para uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou áreas do desempenho humano (por exemplo, as artes, liderança, administração). A capacidade de adquirir e fazer uso apropriado dos valores avançados do conhecimento formal, o conhecimento tácito, técnico, logístico e estratégia na busca por resolver problemas particulares ou em áreas específicas de desempenho. A capacidade de classificar as informações relevantes e irrelevantes associada a um problema ou áreas de estudo ou desempenho particular. (RENZULLI, 1990, não paginado, tradução nossa)⁵.

⁴ Texto disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 11 out. 2013, traduzido pela pesquisadora.

⁵ O texto “A practical system for identifying gifted and talented students” (1990). disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>.

O *comprometimento com a tarefa* é caracterizado pelo esforço assíduo, evidenciado pela pessoa que demonstra um envolvimento sistemático e persistente com alguma área do conhecimento humano, o que significa:

O comprometimento com a tarefa é a capacidade de demonstrar altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio e envolvimento em um problema particular, área de estudo, ou forma de expressão humana. A capacidade de perseverança, resistência, determinação, trabalho duro e dedicação. A autoconfiança. Crença na própria capacidade de realizar um trabalho importante, ausência de sentimentos de inferioridade, e autogerência. A capacidade de identificar problemas significativos dentro da razão específica, a capacidade de entrar em sintonia com os principais canais de comunicação e os novos desenvolvimentos dentro de determinados campos. Estabelecimento de normas para o trabalho de alguém, manter uma abertura para a autocrítica e a crítica externa; desenvolvimento de um senso estético de gosto, qualidade e excelência sobre o próprio trabalho e o trabalho dos outros (REZULLI, 1990, não paginado, tradução nossa)⁶.

A *criatividade* institui o terceiro traço do conceito de superdotação de Renzulli (1990), por ele definida como:

Capacidade de demonstrar fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento. Abertura às experiências; receptivo ao que é novo e diferente (mesmo irracionalmente), nos pensamentos e ações. Curioso, especulativo, aventureiro, e "mentalmente brincalhão" disposto a assumir riscos em pensamento e ação, até o ponto de ser desinibido. Sensível aos detalhes, às características estéticas de ideias e coisas; disposto a agir e reagir a estímulos externos e ideias e sentimentos (REZULLI, 1990, não paginado, tradução nossa)⁷.

Alencar (1992), também descreve com exemplos esclarecedores aspectos que auxiliam na melhor compreensão de cada um dos anéis:

O primeiro aspecto englobaria tanto habilidade geral como habilidades específicas. A primeira consistiria na capacidade de processar informações, integrar experiências e se engajar em pensamento abstrato. As habilidades específicas consistiriam na capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades do tipo especializado. Renzulli dá como exemplos de habilidades específicas o balet, escultura, fotografia, química e matemática. Envolver-se com a tarefa – constitui-se no componente motivacional e representaria a energia

⁶ O texto "A practical system for identifying gifted and talented students" (1990). Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>.

⁷ O texto "A practical system for identifying gifted and talented students" (1990). Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>.

que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou uma dada tarefa. Inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança, e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho. Com relação à criatividade, um dos aspectos também presentes na concepção de superdotação apresentada, Renzulli chama a atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade, sugerindo uma análise dos produtos criativos do sujeito como preferível a uma análise de seu desempenho em testes de criatividade. (ALENCAR, 1992, p. 25).

Para Virgolim (2007), a teoria dos Três Anéis de Renzulli, acrescenta que esses traços (capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) nem sempre são igualmente desenvolvidos, porém, com medidas educacionais oportunas, em momentos adequados, o potencial da criança com indicadores de AH/SD poderá se desenvolver em toda sua amplitude.

[...] a superdotação emerge[m] ou 'se esvai' em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa. Assim sendo, os comportamentos de superdotação podem ser exibidos em certas crianças (mas não em todas elas) em alguns momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida). (VIRGOLIM, 2007, p. 38).

Chacon e Martins (2013) também acrescentam que a característica das AH/SD muitas vezes é associada à ideia de pessoas com habilidades globais, ou seja, com facilidade de demonstrar habilidade em todas as áreas do conhecimento; no entanto, indicam que, mesmo havendo tal possibilidade, são casos eventualmente raros. Nesse sentido, Winner (1998) explica que:

Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são muito mais comuns do que os regulares [...]. As crianças podem também ser superdotadas em uma área escolástica e, em realidade, mostrar-se incapacitadas em outra. (WINNER, 1998, p. 243).

Contudo, é imprescindível entender que para identificar essas pessoas com AH/SD, é preciso apurar o olhar como professores, pais ou amigos, pois são indivíduos que precisam de atenção, incentivo, estímulo e de ambiente adequado para seu desenvolvimento psicossocial proveitoso.

2.3 Altas Habilidades/Superdotação - Políticas Públicas e Legislação

O histórico sobre a educação de pessoas com AH/SD no Brasil foi marcado pela insignificante presença de leis específicas por um longo período. Essa realidade só começou a mudar a partir do ano de 1929, com a criação da legislação que previu o atendimento dos “supernormais” como sinônimo para alunos AH/SD.

[...] o marco inicial foi cravado nos anos 1930, quando Leoni Kaseff publica *A Educação dos Supernormais*. Antes disso, Ulisses Pernambuco, já em 1924, recomendava o início de trabalho dirigido ao superdotado, tratando de sua identificação por meio de um teste usado pelo exército americano na 1ª Guerra Mundial, encontrando, por meio dele, dez por cento de superdotados. (CUPERTINO, 2008, p. 12).

Em 1961, três décadas depois, as crianças com necessidades educativas especiais são legalmente mencionadas, com o primeiro registro federal, a Lei nº. 4.024/61. Essa lei dedicou os Artigos 88º e 89º à educação dos excepcionais, termo esse cunhado por Helena Antipoff, para indicar desde os deficientes mentais que tinham problemas de conduta até os “bem-dotados” (CUPERTINO, 2008).

Em 1967, Cupertino (2008) relata que foi criada uma comissão no Ministério da Educação e Cultura (MEC), para ampliar e discutir os critérios de identificação e atendimento aos alunos com AH/SD. Com a ampliação das discussões e expansão dos atendimentos em Educação Especial, a partir da década de 1970, mais precisamente em 1971, a política de educação voltada aos alunos com AH/SD, seguiu uma direção ainda inexpressiva de ações pontuais para a implantação da educação inclusiva plena e de qualidade, conforme podemos verificar no Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/71:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3).

Segundo Ragni e Costa (2011), foi no ano da promulgação da LDB 5.692/71, que aconteceu o “Seminário sobre Superdotados” na Universidade de Brasília. Nesse seminário o termo *superdotado* começa a aparecer nos documentos oficiais e no sistema educacional. Ainda segundo essas autoras:

As ações políticas e legais, após a Lei 5.692/71, vêm sob iniciativa do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) - responsável pela gerência da educação especial no Brasil, em 1973, com o Projeto Prioritário nº 35, que fixava uma política em relação ao superdotado. (RAGNI; COSTA, 2011, p. 469).

O avanço dessa lei sinalizou um tratamento mais especializado a esses alunos, referindo-se a eles como *superdotados* nos âmbitos federal, estadual e municipal, principalmente, com a criação da Lei nº. 5.692/71, que previa em seu Art. 9º, o tratamento especializado aos alunos especiais (CUPERTINO, 2008).

Após o surgimento da primeira LDB, em 1961, com alterações que permaneceram em vigor até a promulgação da LDB em 1996, os termos utilizados para definir o tratamento diferenciado aos alunos da educação especial, foram sendo aprimorados conforme suas especificidades. Ocorreram as seguintes alterações na nomenclatura: *educação de excepcionais* (LDB 4.024/61), *superdotados* (LDB 5.692/71) e em 2013, com as revisões da LDB 9394/96, é acrescentado o termo *altas habilidades* no Art 4º, inciso III da lei, como se observa a seguir:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. 10).

Em 1996, a LDB 9394/96 no Art. 4º, inciso III descreve também que os alunos com AH/SD devem ser atendidos “[...] preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 10) e já contempla um capítulo próprio — o Capítulo V — para o atendimento especializado aos educandos com AH/SD, prevendo ações pedagógicas para os mesmos no Art. 59, inciso II: “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.” (BRASIL, 1996, p. 34).

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos internacionais que apoiam a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, reforçando sua matrícula na escola regular, textualmente sugere que os Estados “Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (BRASIL, 1994, p. 2).

A Resolução n.º 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação

Especial para a Educação Básica, mencionou pela primeira vez o termo *altas habilidades/superdotação* com a inserção da barra (/), no Art. 5º, inciso III, conforme vemos a seguir: “III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, p. 2).

Essa Resolução ainda apresenta uma denominação conceitual para caracterizar os alunos com AH/SD, no Art. 5º, inciso III, como pessoas com “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” e considera no seu Art. 8º, inciso IX as condições ideais de atendimento na rede regular de ensino, propondo:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 3).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi pioneira na oferta de atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas, por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)⁸, e segue junto com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁹, promovendo cursos e orientações técnicas para profissionais da rede estadual de ensino como supervisores, professores e coordenadores especializados em Educação Especial, Ensino Fundamental e Médio.

O CAPE, numa ação integrada com as Diretorias Regionais de Ensino e as escolas, também começou a oferecer subsídios às pessoas com AH/SD, visando uma educação de qualidade aos alunos matriculados na rede estadual paulista, indicando ações como enriquecimento curricular e outros recursos a eles oferecidos.

⁸ Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que surgiu em 2001, como fruto do amadurecimento da consciência de direitos e, naturalmente, reflexo das mudanças sociais em operação por todo mundo, com a preocupação de oferecer condições para que cada um dos cidadãos possa desenvolver todas as suas potencialidades.

⁹ Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que desenvolve estudos e pesquisas, objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino.

Possui um *site*¹⁰ especialmente criado para orientar a respeito das pessoas com AH/SD.

Em 2003 foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação - ConsBraSD, com a meta preponderante de articular pessoas interessadas, especialistas e autoridades educacionais via *site*, *blog*, publicações, eventos e contatos, de modo a favorecer ações que levassem à integração dos indivíduos mais capazes. Desse modo, pessoas físicas ou instituições que divulgam informações ou compartilham experiências com essa área da Educação Especial via internet, disponibilizam os *links* de suas páginas no *site* do ConBraSD.

O sistema educacional que, até então, vinha timidamente dando pouca atenção às crianças com AH/SD, implanta em 2005, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação — NAAH/S—, que trouxe um novo espaço de atenção aos alunos com AH/SD (DELOU, 2007).

Assim, o NAAH/S do Estado de São Paulo foi incorporado à estrutura do CAPE em 2006, intensificando as iniciativas de capacitação para os gestores da educação especial, com o intuito de difundir ações implementadas nessa área para o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao atendimento educacional dos alunos com AH/SD, matriculados nos sistemas regulares de ensino, tendo como resultado, o lançamento, em 2008, do livro *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*, de Christina Menna Barreto Cupertino.

Em 2008, outro documento, denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, informa em seu item II a criação dos NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, como forma de garantir o atendimento aos alunos com AH/SD. No item IV, indica como objetivo do documento a promoção do acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pedagógico desses alunos, garantindo a eles o direito à aprendizagem por meio da transversalidade, com professores especializados e com a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Em 2009, a lei que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevista na Resolução nº 04/2009, resolve que todos os sistemas de ensino devem

¹⁰ Informações sobre este site podem ser localizadas no seguinte endereço: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

matricular os alunos com AH/SD em classes comuns e no atendimento educacional especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento especializado. Além disso, o Art. 4º, inciso III, apresenta uma descrição conceitual a respeito desses alunos, qual seja “[...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. (BRASIL, 2009b).

O Art. 7º indica onde terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas: escolas públicas, NAAH/S, universidades e institutos especializados (BRASIL, 2009, p. 1).

Em 2011, o avanço das políticas públicas continuou no sentido de garantir o atendimento especializado por meio do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2009a), que regulamenta ações norteadoras para o AEE, o qual inclui estratégias educacionais que envolvem o trabalho pedagógico junto aos alunos com AH/SD. A Resolução nº 04 do CNE, que institui as Diretrizes Operacionais do AEE, no seu Art. 7º, assegura o enriquecimento curricular nas escolas públicas em interface com os NAAH/S e as instituições de ensino superior, para que desenvolvam pesquisas, arte e esportes voltados para o trabalho junto aos alunos com AH/SD, no intuito de atender suas especificidades (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Assim, atualmente, assiste-se a um momento de grandes discussões sobre a nomenclatura, bem como ações pedagógicas e estruturais que atendam ao paradigma da inclusão e abram espaços para melhorar o trabalho educativo junto à criança com AH/SD. Isso já sinaliza avanços conquistados por esse novo paradigma neste campo de conhecimento.

3 FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Germani e Stobaus (2006, p. 128), historicamente os serviços de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais não tinham um olhar que considerava o envolvimento parental e familiar como fonte de auxílio na intervenção e cuidado dessas crianças. No entanto, para Omote (2010), as referências sobre a atenção ao drama familiar vivido pelos pais e/ou responsáveis de crianças com deficiência são antigas.

Após o surgimento de pesquisas com efeitos benéficos ao contar com as famílias e parentes como coautores no processo de intervenção das crianças (DELOU, 2007; DESSEN, 2007; SABATELLA, 2007), esse quadro tem se modificado. E vem mostrando que a família pode ser considerada o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança e a construção saudável da sua identidade.

Chacon (2011), ao tratar do tema da família, tem alertado para as alterações sofridas na sua constituição, no decorrer da história, bem como para a necessária importância que se deve dar a todos os seus membros, tanto do núcleo parental (pai e mãe) quanto da família extensa (avós, irmãos, tios e outros), pelo fato de as pesquisas focarem mais a mãe que o pai, e pelo baixo número de pesquisas tendo como objeto de estudo a família extensa.

3.1 A família no contexto atual

A família, comumente, tem sido compreendida ao longo dos tempos como a primeira e fundamental expressão da natureza social do homem, tendo em vista ser ela seu *lócus* de nascimento, crescimento, convivência e gênese de seu desenvolvimento social. Neste sentido, Dessen (2007, p. 15) afirma que a família é um dos primeiros contextos de socialização do ser humano e constitui lugar de promoção do “[...] desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança”. Além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento agregado ao longo das gerações.

Vale destaque que devido às diferentes alterações sofridas por essa instituição, no decorrer dos séculos, o núcleo familiar nem sempre é formado pelos genitores da criança (CHACON, 2012), as novas configurações familiares já não contemplam apenas o formato pai, mãe e filhos “[...] mas no conjunto de adultos que vivem e convivem com a criança no dia-a-dia, respondendo às suas necessidades de manutenção e crescimento [...]” (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 153). Tal destaque é importante para a compreensão do fenômeno dos novos arranjos e modelos familiares presentes na atualidade, cada vez mais crescente, como indica Dessen (2007):

[...] as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, o que nos leva a tentar compreender a família como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico. (DESSEN, 2007, p. 18).

A propósito do conceito e novos formatos familiares, a definição clássica de família afirma que esta é uma instituição monogâmica, constituída de um homem, uma mulher e o(s) filho(s). Na contemporaneidade, novos arranjos e configurações de família são observados, confrontando-se à visão e ao modelo tradicional de família nuclear. Sendo assim, assiste-se à transição e emergência de diversos arranjos de família, ainda sem denominação específica, mas que caracterizam a família contemporânea (CHACON, 2012).

Rios e Gomes (2009) também observam essa migração do modelo tradicional de família para outros modelos não tão convencionais perpetuados ao longo do tempo, assim afirma:

A família tradicional cede lugar a diversas novas configurações familiares que se tornam mais visíveis, exigindo legitimidade e maior aceitação por parte da sociedade. A família atual pode ser nuclear, monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, gerada artificialmente, entre tantas possibilidades. (RIOS; GOMES, 2009, p. 1).

Nessa discussão, Ceccarelli (2007, p. 97) chama a atenção para o fato de que essas novas organizações familiares do tempo presente, regulamentadas ou não, apresentam ligações afetivas muito distintas dos padrões tradicionais. Dessa maneira, esses novos modelos de famílias podem assumir padrões, tais como:

“famílias monoparentais, homoparentais, adotivas, recompostas, concubinárias, temporárias, de produções independentes, e tantas outras”. Esses novos arranjos familiares exigem da sociedade, dos indivíduos, das instituições e da academia novos olhares sobre a família.

A expressão “tantas outras” evocada por Ceccarelli (2007) para descrever as famílias de hoje, deve ser considerada atentamente, por ser de fato o que se observa no presente em relação às famílias. No bojo da expressão “tantas outras”, pode-se também evocar a pluralidade de modos de procriação na atualidade: barriga de aluguel ou solidária, embriões congelados, procriação artificial com doador(a) anônimo(a), clonagem, e por que não considerar, para um futuro longínquo, o nascimento de crianças semelhantes às plantações, como se pode observar no filme “Marte precisa de mães”¹¹. Esses novos modos de procriação também acabam afetando conceito e concepção de família na atualidade.

Apesar de se observar o fenômeno da pluralidade e diversidade de modelos familiares na atualidade, o certo é que sempre houve arranjos familiares distintos do modelo nuclear, porém não com tanta variedade e liberdade como vistos na atualidade. Todavia esses padrões ou configurações familiares eram sempre silenciados e marginalizados pela sociedade e pela literatura científica, devido às convenções sociais. Tal fenômeno neste século é mais presente, delineando-se como produto deste período histórico (pós-)moderno, envolto em profundas crises, diversidade, pluralidade e complexidades (CECCARELLI, 2007; RIOS; GOMES, 2009).

Ainda que novos modelos de família emergjam, sejam construídos e/ou convivam na contemporaneidade, confrontando a configuração tradicional, a família tem sua importância, assim como exerce influência na vida dos indivíduos, em especial, das crianças. Certas expressões conceituais de família servem de indicativos da forte influência que a família exerce na vida e desenvolvimento do indivíduo, a saber: “[...] porto seguro, aconchego, fortaleza, vínculo, pertencimento, união [...]”. Pode-se afirmar, ainda, que a família é para a pessoa “o lugar onde se localiza seu status socioeconômico, suas características culturais e étnicas [...] as quais se modificam ao longo do curso da vida” (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012, p. 221).

¹¹ Disponível em: <<http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-marte-precisa-de-maes-dublado-online.html>>.

Portanto, considerar o envolvimento da família no desenvolvimento bio-psíquico-social da criança é uma necessidade imprescindível nos estudos científicos. O mesmo se afirma sobre seu desempenho educacional, assim como o auxílio das famílias nos processos de enriquecimento de crianças com necessidades especiais, em particular, crianças precoces com indicadores de AH/SD, objeto desta pesquisa.

Assim, interpretar crítica e reflexivamente a dinâmica familiar constituída na atualidade pode nos auxiliar a pensar em como essa dinâmica e os valores atuais de relacionamento com suas crianças precoces podem influenciar em seu desenvolvimento. Ideia corroborada por Cardoso e Miranda (2009, p. 118), ao defenderem que “[...] todas as situações que envolvem o ser humano, existem também, em suas devidas proporções, dentro da família”.

Dessa maneira, em termos desta pesquisa, temos a família como um complexo arranjo de diferentes formatos na atualidade, e com profunda importância na vida e no desenvolvimento da criança, desde sua etapa inicial. Na família existem modelos de relações interpessoais, atividades e papéis que são experienciados por seus membros e cujas trocas, simbólicas e culturais, permitem dizer que a criança desenvolve relacionamentos não apenas com seus genitores, mas com os diferentes membros da família extensa, tais como: irmãos, avós, tios, primos e outros parentes cujo contato é importante, nas várias áreas do desenvolvimento infantil. Segundo Dessen (2007, p. 17), “A família, e as relações que os membros familiares mantêm entre si não são mais vistas, hoje, sem levar em consideração a sua integração ao contexto sócio-histórico-cultural”.

No quesito de funções que competem à família, Cardoso e Miranda (2009, p. 118) reportam que a mesma deve desempenhar algumas necessidades emocionais e cuidados imprescindíveis ao crescimento intelectual, físico, afetivo, social e espiritual da criança. São eles:

[...] sociabilidade (estabelecimento de vínculos); segurança afetiva; comunicação; redução do egocentrismo e do princípio de prazer para a inserção do princípio de realidade; experiências de frustração e limites (disciplina); estimular hábitos de higiene, organização; controlar impulsos agressivos; promover a autonomia e [...] além disso, aprendizados sobre condições de trabalho e lazer. (CARDOSO; MIRANDA, 2009, p. 118).

Temos a família como influenciadora direta e primária no desenvolvimento da criança, contribuindo duplamente como mediadora e como rede de apoio para tratar crianças precoces com indicadores de AH/S e como um dos fatores fundamentais para auxiliar no desenvolvimento das mesmas.

Sendo assim, entender o contexto familiar das crianças com quem estamos convivendo pode ser uma das chaves para compreender a forma como acontece o desenvolvimento das precocidades na criança, inclusive como essa descoberta influencia na família e também é influenciada por ela.

3.2 A família de crianças com altas habilidades/superdotação

A percepção familiar de que um dos seus membros é precoce, com indicadores de AH/SD, pode trazer angústias, dúvidas e alguns impactos (positivos ou negativos) aos membros familiares que, desde cedo, e por que não dizer, com certa precocidade, percebem a criança diferente desde os primeiros sinais de desenvolvimento, que vão se confirmando no decorrer do seu crescimento. Neste sentido, observamos que o ambiente familiar pode contribuir significativamente para que a criança precoce com indicadores de AH/SD alcance ou não um desempenho superior, em alguma área de domínio, quando possui pessoas suficientemente esclarecidos para atendê-las. Sábias são as palavras de Sabatella (2007, p. 143): “O atendimento adequado ao aluno com altas habilidades e a orientação à família tem o potencial de mudar uma vida”.

Pesquisas sinalizam para a importância da família na manifestação, desenvolvimento e reconhecimento das características de AH/SD na vida de uma criança (SAKAGUTI; BOLSANELLO 2012; SILVA; FLEITH, 2008; SABATELA, 2007; DESSEN, 2007; DELOU, 2007; WINNER, 1998; entre outros), motivo pelo qual temos a família uma instância importante de reflexão e análise nesse trabalho, uma vez que seus membros vivem e convivem com a criança no dia a dia, provendo-lhe suas necessidades básicas.

A família é a grande matriz afetiva e de desenvolvimento humano e também fonte de saúde. É considerada funcional quando propicia oportunidades de desenvolvimento (aprendizagem, experiência e criatividade) para seus membros, principalmente no que tange aos dois sentidos básicos: SER (individualmente) e CONVIVER (sociabilidade) (CARDOSO; MIRANDA, 2009, p. 117, grifo dos autores).

Delou (2007) propõe algumas características importantes de funcionamento das famílias de pessoas com AH/SD. Especificamente, a autora demonstra que a observação e o estímulo fazem parte do dia a dia do desenvolvimento dessas crianças em suas rotinas familiares.

Uma das características dessas famílias é o estímulo psicomotor da criança desde a mais tenra idade, “à medida que vai crescendo, as famílias permitem que a criança use os espaços disponíveis na casa, diminuindo, ao máximo, barreiras que impedem seus deslocamentos”. Outra característica é que valorizam o desenvolvimento da criança e interação com ela constantemente desde cedo. “Tudo é importante: o sorriso, os sons guturais, a lalação, o balbucio, as primeiras palavras, as frases, as perguntas, a música ou a teatralização dos eventos corriqueiros do cotidiano do lar” (DELOU, 2007, p. 132).

Para a autora, algumas famílias propiciam o desenvolvimento da criança de maneira natural, permitem que ela tenha atitudes espontâneas no seu jeito de ser, agir, falar, se comunicar e demonstrar seus interesses pessoais e suas opções quanto aos brinquedos e outras questões que fazem parte da rotina da criança.

Há famílias que se orgulham de ter uma criança identificada com AH/SD em seu meio e, às vezes, expõem a sua habilidade para tirar alguma vantagem com sua “exibição social”. Isso pode ocorrer por meio de interesse em adquirir “[...] bens materiais, para ganhar bolsa de estudos ou para concorrer a prêmios variados” (DELOU, 2007, p. 134).

E por fim, há famílias que desconhecem os caminhos possíveis para buscar ajuda às necessidades educacionais especiais de suas crianças com AH/SD, necessidades essas tão importantes para o desenvolvimento emocional, psicológico, social e cognitivo da criança (DELOU, 2007).

Famílias que possuem crianças com AH/SD e correspondem positivamente cooperam para que o ambiente se torne “[...] enriquecido ao longo do tempo” (WINNER, 1998, p. 149), já que com essas características elas demandam uma necessidade de aprofundar seus conhecimentos. A autora relata que a família que percebe e contribui com essa necessidade da criança de alimentar sua curiosidade e sua sede pelo aprender, tem a tendência a proporcionar um ambiente ainda mais repleto de opções.

Silva e Fleith (2008) destacam que existe uma influência recíproca entre a criança com AH/SD e a família a qual pertence; sendo assim, a família pode interferir de maneira variada no seu desenvolvimento.

Algumas colaborações sugeridas por Delou (2007, p. 136-138) podem ser adotadas pelas famílias para oportunizar o desenvolvimento biopsicossocial da criança com AH/SD. São elas: 1. investir no estímulo pontual da habilidade específica da criança; 2. investigar e procurar responder aos interesses dos filhos através de cursos específicos; 3. facilitar a convivência com outras pessoas que compartilham dos mesmos interesses que a criança; 4. acompanhamento com diálogos e discussões na companhia dos filhos de fatos e temas variados visando ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo da criança; 5. incentivar o desenvolvimento do talento em campos variados de conhecimento valorizando a aquisição de experiências diversificadas, que vise não apenas o rendimento para tirar boas notas.

Contudo, Winner (1998, p. 151) explica que apesar de a família dispensar uma energia colocando a criança com AH/SD como foco de tudo o que acontece na casa, não é a família que gera uma criança com tais características; o aparecimento da habilidade antecede essa dedicação familiar, que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de seu talento.

Avaliando a presença da família na vida da criança com AH/SD como uma instância que auxilia no desenvolvimento do seu potencial, e com base nos estudos científicos das referências utilizadas até aqui, percebe-se que a participação familiar no desenvolvimento integral da criança tem poder tal que, muitas vezes, elas não conhecem ou não sabem. Porém quando descobrem o encaminhamento correto, podem gerar frutos positivos e propiciar desfechos importantes a essas crianças.

No tocante às expectativas dos pais, o dicionário Aurélio define a palavra expectativa como “esperança fundada em promessas, viabilidades ou probabilidades”. Portanto, pode-se dizer que a expectativa está relacionada com predições e previsões, que poderão ou não ser confirmadas. Suposição mais ou menos realista de que algo pode acontecer, trazendo como consequência atendimento às expectativas ou frustrações.

Os pais, mesmo antes do nascimento do filho, possuem expectativas em relação ao novo membro da família. Segundo Guenther (2006), diferentemente das famílias que possuem alguma dificuldade, ou deficiência, as famílias de uma criança

com elevado grau de capacidade e talento costumam se orgulhar e criar esperanças positivas, almejando um futuro promissor para seus filhos. Há também o caso de expectativas geradas em função de frustrações parentais que podem ser impeditivas para a vivência de filhos com AH/SD.

Muitas situações de infelicidade e angústia podem ser instaladas quando há transferência de expectativas e sonhos não realizados, dos pais para o filho mais capaz, dificultando que ele possa viver sua própria vida e definir suas próprias expectativas pela sua vivência real, e não por influência de outras pessoas e sonhos que não são necessariamente seus. (GUENTHER, 2006, p. 108).

A expectativa familiar não necessariamente depende da esfera econômica, mas exerce grande influência na esfera psicossocial da criança com AH/SD. Segundo Chagas (2007, p. 21), os pais, “[...] frequentemente encorajam, elogiam, reconhecem e despendem mais tempo e recursos para que o filho receba treinamento de alto nível, além de manterem alto padrão de expectativas em relação ao desempenho do filho.” Essa criança se sente motivada a corresponder à alegria dos pais por essa realidade, esforçando-se para demonstrar retorno a essas expectativas.

Segundo Cardoso e Miranda (2009, p. 119), se os pais exigem demais, em relação à expectativa colocada no filho, pode gerar um peso para a criança corresponder positivamente. Por outro lado, se têm baixa expectativa, pode gerar desmotivação, pois a criança não cria credibilidade naquilo que desenvolve, funcionando como um freio no comportamento da criança, e podendo desenvolver “[...] disfunções sócio-afetivas e/ou acadêmicas em seus filhos”. Portanto, os pais devem perceber que o equilíbrio precisa caminhar junto à observação apurada nos interesses que a criança demonstra ter ao longo de seu desenvolvimento, para que, no lugar das expectativas, haja consciência real do que esperar da criança, sobretudo que a mesma possa desenvolver seu potencial com saúde.

Observando que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança precoce com indicadores de AH/SD, bem como preocupação constante dos pais, aspectos relacionados à vida escolar.

3.3 O ambiente escolar e a criança precoce

A preocupação com a vida escolar dos filhos faz parte da rotina dos pais. Isso se aplica às crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente no tocante à temática desta pesquisa, a criança precoce com indicadores de AH/SD. Em relação à educação dessas crianças suas especificidades se destacam das dos alunos regulares e/ou de outros com características educacionais especiais, por demonstrarem uma busca aguçada, intensa e constante pelo saber, que, segundo Winner (1998), são crianças que apresentam três características atípicas: precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar.

Sabatella (2007) enfatiza que os princípios educacionais dessas crianças não se diferenciam dos demais em termos de princípios educacionais universais, porém exigem responsabilidade para com a orientação escolar adequada e de qualidade, que ambicione desafios que visem à ampliação da motivação e dos interesses dos alunos precoces com indicadores de AH/SD. Esses aspectos característicos dessas crianças são fatores percebidos inicialmente pela família que, nesse caso, podem trazer indícios auxiliares para as ações educativas. Conforme Sabatella:

O que os professores percebem, quase sempre, são alunos que, mesmo considerados inteligentes, destoam da maioria, não se mostram atentos, deixam de completar as tarefas, perguntam muito e interrompem as aulas com observações. (SABATELLA, 2007, p. 131).

Estudos mostram que o papel da escola pode se tornar sem importância quando não se torna um ambiente desafiador; isso leva a criança precoce com indicadores de AH/SD a se desinteressar pela mesma e, conseqüentemente, induzir o professor a enxergá-las erroneamente como “[...] crianças teimosas, arrogantes, desatentas ou desmotivadas” (WINNER, 1998, p. 195).

Quando essas crianças não são identificadas corretamente, confusão e caos é o que se instala no processo educacional, pois, como o professor não percebe a necessidade de desafios altamente estimulantes para esse aluno, acaba proporcionando um ambiente onde o aluno não tem quem o eduque e o discipline corretamente diante de suas necessidades educacionais específicas, e pode se tornar impertinente. A escola fica “de mãos atadas” e a família, principalmente

aquelas que não acompanham o cotidiano do desenvolvimento dos filhos, fica sem funcionalidade na ação educativa.

Segundo Dessen (2005), a educação infantil é uma das fases mais importantes do ciclo familiar em que a escola cobra maior empenho da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Isso demanda a construção de um relacionamento saudável e imprescindível entre pais e professores para o sucesso da educação das crianças pequenas.

Pérez e Freitas (2008) indicam ser inconcebível desconhecer, nos dias atuais, que os alunos com AH/SD precisam de atenção educacional especial e que devem ser atendidos no âmbito da Educação Especial. O mesmo pode-se dizer do aluno precoce com indicadores de AH/SD. De maneira que, de posse dessa informação, cabe à família buscar os direitos da criança para que tal atenção se efetive.

Diante desse fato, caso a escola e a sociedade não enxerguem as crianças precoces com indicadores de AH/SD como estudantes que necessitem de ações pedagógicas diferenciadas, não os tratarão como alunos que necessitam de uma educação especial. Isso acarreta muitas práticas equivocadas ou falta de atuações especializadas e/ou específicas para desenvolver e estimular o potencial dessas crianças. Para isso, cabe aos pais e/ou responsáveis interessados lutar pela oferta do atendimento educacional especializado para os alunos precoces com indicadores de AH/SD e aos professores buscar a formação continuada na área, de maneira a orientar as famílias menos esclarecidas.

3.4 Programas/projetos para auxiliar as famílias de crianças precoces com indicadores de AH/SD

O Brasil tem avançando na construção de leis e políticas públicas favoráveis ao ensino especializado das pessoas com AH/SD, todavia ainda é necessário promover ações que possam garantir sua aplicação e favorecer ainda mais a identificação e a atenção adequadas a essas pessoas. Há 13 anos Fleith e Alencar (2001, p. 124), em pesquisa sobre o assunto, observaram que: “Muito pouco tem sido feito no sentido de identificar os mais capazes e favorecer o seu desenvolvimento.”

Muitas escolas e ambientes educativos necessitam de transformação, além da necessidade de formação continuada do professor com vistas a romper

preconceitos e assumir atitudes genuinamente inclusivas. Nesse sentido, Freitas, Romanowski e Costa (2012, p. 237) declaram: “A perspectiva de educação para todos constitui hoje um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso/permanência à/na escolarização.”

Em 2011, o Decreto 7611/11 surgiu como um dos mais recentes documentos educacionais norteadores que determinam e asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusive dos educandos com AH/SD; no art. 3º menciona entre os objetivos principais:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Porém, vemos que as dificuldades ainda perduram: as pesquisadoras Pérez e Freitas (2011) denunciam que, na prática

[...] sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por fatores como: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes. (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 110, 111).

No sentido de habilitar, orientar e conscientizar sobre seus direitos urge a necessidade de empoderar as famílias, de maneira que exijam serviços de qualidade e desenvolvam suas próprias estratégias de luta pela conquista do atendimento especializado de qualidade para seus filhos.

Para esse fim, programas e projetos de atenção educacional especializada têm surgido como única alternativa para algumas famílias de maneira a orientá-las. Os programas de enriquecimento por iniciativas particulares ou institucionais têm se destacado no Brasil. Freitas, Romanowski e Costa (2012, p. 246) afirmam que “O estímulo, através do enriquecimento escolar, é um meio eficaz de promover a acessibilidade de alunos com altas habilidades/superdotação [...]”.

Guenther (2011, p. 16) informa que, mesmo sendo relativamente fácil iniciar um programa educativo de atenção na escola, existem muitos problemas a serem sanados como a falta de continuidade ou a insignificância de alguns programas, que não causam efeitos educacionais duradouros nas crianças com AH/SD.

Em âmbito internacional, Guenther (2011, p. 17) informa acerca de alguns programas que têm tido resultados positivos, inclusive contando com apoio financeiro dos próprios pais de alunos com AH/SD, que são os maiores interessados no assunto, para ajudar seus filhos. São eles: “Os Programas de Sábado criados por Dorothy Sisk, Flórida, década de 70; [...] Sábados Diferentes, orientada por Helena Serra Fernandes, em Portugal, fez 15 anos em 2011”. Em âmbito nacional, Zenita C. Guenther (2011, p. 18) é responsável pelo Centro Comunitário de Educação Especial (CEDET), Lavras-MG, iniciado há 20 anos e vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Lavras.

No site do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConsBraSD), existem links de projetos e programas voltados às pessoas com AH/SD oferecidos em diversas partes do Brasil, entre eles: 1. o Programa de Atendimento a Alunos com Altas habilidades ou superdotação (PAAAH/SD), que funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ.; 2. os Núcleos de Atividades de Altas habilidades ou superdotação (NAAH/S), criados em cada estado brasileiro, em parceria com o MEC/UNESCO, para facilitar a identificação dos alunos com altas habilidades e desenvolver melhor seus talentos.

Além desses, existem também os projetos de extensão e pesquisa ligados às principais universidades do Brasil; dentre eles destacamos o Programa de Incentivo ao Talento (PIT), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenado pela Professora Soraia Napoleão Freitas, e o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília (FFC/UNESP), coordenado pelo Professor Miguel Cláudio Moriel Chacon.

Esses são apenas alguns modelos de programas e projetos de trabalhos desenvolvidos com intuito de oferecer educação especializada às pessoas com AH/SD no Brasil. Isso indica que essa área da educação especial está em franca expansão no país e demonstra um crescimento que oportuniza às famílias dessas pessoas e demais envolvidos, professores e profissionais da saúde, ampliar seus

conhecimentos e descobrir novas maneiras de trabalhar nesse campo de conhecimento. Além disso, também é importante considerar que:

Por se constituir em fonte poderosa para a saúde física e emocional do indivíduo e, conseqüentemente, para o equilíbrio da família, os programas de atendimento às crianças com altas habilidades precisam considerar, em seus planejamentos, a diversidade e a complexidade destas redes e dos apoios recebidos e percebidos pelos membros da família. (FLEITH, 2007, p. 21).

Nesse intuito, pesquisadores brasileiros (ALENCAR, 2013; CUPERTINO, 2008; DELOU, 2007; DESSEN, 2007; FLEITH, 2007; FREITAS, 2012; PÉREZ, 2011; VIRGOLIM, 2007) vêm desenvolvendo estudos importantes nessa área e apresentando resultados e contribuições importantes para o processo educativo, bem como ampliando as possibilidades de desenvolvimento destes educandos.

4 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como os pais e/ou responsáveis por crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação do PAPAHS identificam a precocidade nos comportamentos das crianças e suas expectativas, e para isso, propomos-nos especificamente:

- ✓ Analisar, por meio de parte do questionário QUIIAHSD-R adaptado, como os pais e/ou responsáveis identificam a precocidade na criança;
- ✓ Verificar como os pais e/ou responsáveis, em função de ter na família uma criança precoce, percebem alterações cotidianas na dinâmica familiar;
- ✓ Identificar as expectativas que a precocidade dos alunos do PAPAHS gera em seus pais e/ou responsáveis, tendo como instrumento um questionário criado para esse fim.

5 MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o delineamento metodológico utilizado no desenvolvimento da presente pesquisa. Apresentamos os procedimentos éticos e a identificação dos participantes; também classificamos os instrumentos de coleta de dados e os respectivos procedimentos utilizados para coleta e análise desses instrumentos.

5.1 Informações Preliminares

A presente pesquisa tem caráter exploratório, por se tratar de uma temática escassa na área da educação especial, como mencionado anteriormente nas buscas realizadas sobre a precocidade. Segundo Gil (2008, p. 44), a pesquisa exploratória tem por finalidade “familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado.” Adota o referencial teórico de Renzulli (1990, 1998, 2004), tendo como foco principal a teoria dos Três Anéis. Para a análise dos dados, utilizou-se Bardin (2011), por se tratar de análise de conteúdo com foco nas comunicações obtidas por meio da aplicação de questionário. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, fez-se o uso do questionário como instrumento de coleta de dados junto aos pais e/ou responsáveis por alunos na faixa etária entre quatro a dez anos de idade, vinculados ao PAPAHS.

5.2 Aspectos Éticos

5.2.1 Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

Inicialmente foi encaminhado um ofício à Supervisão do CEES, com o objetivo de solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa na unidade. Em agosto de 2012, obtivemos a aprovação (ANEXO A).

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução CNS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre a ética em pesquisa com seres humanos, tendo recebido parecer favorável, sob o protocolo nº. 0556/2012 (ANEXO B).

Tendo sido aprovado o projeto pelo Comitê de Ética, deu-se início à pesquisa. Deste modo, seguindo os passos metodológicos estabelecidos, foram definidas as datas da coleta de dados junto aos participantes da pesquisa, e aplicados os instrumentos, conforme descrito abaixo.

5.2.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, existem questões éticas implicadas no processo da mesma. Assim, é importante que o participante declare sua anuência e acordo com os procedimentos metodológicos seguidos, para o bom desenvolvimento da pesquisa e posterior divulgação dos resultados.

Os familiares e/ou responsáveis legais pelas crianças receberam todas as informações pertinentes ao projeto no termo de compromisso. Tais informações asseguram a comunicação dos objetivos, procedimentos da coleta de dados, duração, resguardo da privacidade do participante, participação voluntária e utilização dos dados para fins científicos. Feito isto, foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando a anuência dos fatos (APÊNDICE A).

5.3 Participantes

No grupo de pais e/ou responsáveis participantes do PAPAHS, foram selecionados aqueles com crianças na faixa etária de quatro a dez anos de idade, por ser considerada essa faixa etária a mais próxima dos sinais de precocidade, fenômeno este estudado na pesquisa. Além disso, buscou-se a participação do casal, fosse ele genitor e/ou responsável legal pelo aluno precoce, por entender que se trata de responsabilidades e expectativas compartilhadas e não apenas de um acompanhante nas atividades do PAPAHS. Somente na ausência ou extrema impossibilidade da presença de uma das partes, foi considerada a participação individual do genitor e/ou responsável. Tal procedimento se dá no sentido de garantir a participação tanto do pai quanto da mãe e/ou responsável legal, como chama a atenção Chacon (2011).

Participaram da pesquisa nove casais (incluindo um casal de avós) e uma mãe, o universo total de famílias integrantes do PAPAHS. A ausência de um pai entre os participantes se justifica pelo fato deste não ter convívio familiar com a criança; assim, o questionário só foi respondido pela mãe “M9”. Dados de caracterização dos participantes constam no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização geral das famílias participantes da pesquisa

Famílias	Pais/Avô		Mães/Avó		Renda em Salário Mínimo
	Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade	
1	47	Ensino Médio	34	Ensino Médio	6 a 7
2	38	Ensino Médio	38	Ensino Superior	6 a 7
3	33	Ensino Superior Incompleto	33	Ensino Médio	4 a 5
4	55	Ensino Médio	53	Ensino Fundamental	1 a 3
5	50	Ensino Médio	50	Ensino Médio	1 a 3
6	32	Ensino Superior	32	Ensino Superior	6 a 7
7	40	Ensino Superior	40	Ensino Superior	10 a 15
8	39	Ensino Médio	38	Ensino Médio	4 a 5
9		Pai não participante	40	Ensino Médio	6 a 7
10	66	Ensino Médio	53	Ensino Superior Incompleto	6 a 7

Fonte: Elaboração do próprio autor.

5.4 Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados dois questionários para identificar a percepção que os pais e/ou responsáveis têm da precocidade de seus filhos(as) e, em um dos casos, neta. Esses questionários foram respondidos por 19 pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa, especificados no Quadro 1, com filhos(as) e neta, na faixa etária de quatro a 10 anos. Um dos questionários foi adaptado com base no roteiro desenvolvido por Freitas e Pérez (2011), intitulado “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Responsáveis” (QUIIASD-R). Contudo, foram utilizadas apenas as questões de um a nove, e algumas questões foram adaptadas para atender a faixa etária de quatro a dez anos. E o questionário original foi criado para atender ao público de 5º a 9º ano do Ensino Fundamental e 1º a 3º ano do Ensino Médio. O outro questionário foi elaborado em 2012, contendo quatro questões abertas com o objetivo de investigar como os pais e/ou responsáveis pelas crianças precoces com indicadores de AH/SD identificam a

precocidade nos comportamentos manifestos de seus filhos(as) e neta e as expectativas geradas em função disso. Os dois questionários encontram-se no Apêndice B e D. O questionário foi aplicado no grupo de pais e/ou responsáveis durante o momento em que os alunos recebiam atenção especializada, às sextas-feiras, no CEES.

5.4.1 Os Questionários

5.4.1.1 Questionário para Identificação de Indicadores de Altas habilidades/superdotação- Responsáveis - QUIIAHSD-R

O Apêndice B apresenta o “Questionário para Identificação de Indicadores de Altas habilidades/superdotação – Responsáveis” (QUIIAHSD-R), de Freitas e Pérez (2012) adaptado para esta pesquisa com anuência das autoras. As alterações pontuais feitas no questionário original têm relação com o texto e sua estrutura, devido a algumas especificidades da faixa etária do grupo pesquisado. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, foram consideradas apenas as questões de um a nove do QUIIAHSD-R original.

Ressaltamos que foram modificadas algumas perguntas na parte da identificação dos participantes como no exemplo: *Nome do/a filho/a por Identificação da criança, devido à presença de outros familiares no acompanhamento da criança* (outras alterações podem ser observadas em vermelho no apêndice B). Suprimiu-se a questão quatro, que versava sobre a indicação dos aparelhos na casa por não ser assunto objeto desta pesquisa, acrescentaram-se as questões três, quatro e seis que investiga sobre o desenvolvimento da criança para andar, falar e escrever importantes para verificar a possível precocidade e, por fim, na questão nove foram retiradas áreas específicas da fase do ensino fundamental II e ensino médio (história, química, física, biologia, esportes, astronomia, fotografia, política, mitologia, arqueologia) substituindo-se por áreas mais adequadas à fase do ensino fundamental I (ed. física, artes, organização, concentração) tendo como base as áreas notadas nas características observadas em pessoas com indicadores de AH/SD.

O QUIIAHSD-R é um dos nove questionários construídos pelas autoras, a partir dos conceitos da Teoria dos Três Anéis, de Joseph. S. Renzulli, e da Teoria

das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que “[...] permitem identificar os principais indicadores de AH/SD em qualquer área [...]” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 17).

A aplicação do questionário QUIIAHSD-R foi realizada durante dois encontros no final do mês de novembro de 2012, na sala 39 do CEES. Alguns pais não compareceram no dia da aplicação, porém para contemplar todo o universo de pais assistido pelo PAPAHS e o não comprometimento da pesquisa, contatamos os ausentes e fomos até suas residências e/ou locais indicados por eles.

5.4.1.2 Questionário de perguntas abertas

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário especificamente elaborado em 2012 (APÊNDICE D), contendo quatro questões abertas com o objetivo de investigar como os pais e/ou responsáveis pelas crianças precoces com indicadores de AH/SD identificam a precocidade nos comportamentos manifestos de seus filhos(as)/neta, e as expectativas geradas em função dessa identificação. Esse instrumento foi elaborado durante as aulas da disciplina de mestrado denominada “Coleta de Dados por Meio de Diálogos e Entrevistas” e posteriormente foi submetido a “juízes”. A colaboração dos juízes aprimorou o instrumento quanto à coerência, clareza e simplicidade, para facilitar a compreensão dos participantes da pesquisa até atingir sua versão final. No mês de abril 2013 ocorreu à coleta de dados por meio desse instrumento, mediante assinatura de um segundo termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE C).

Por meio do acompanhamento no PAPAHS, observou-se que os casais que compõem o grupo de pais e/ou responsáveis não demonstram o hábito de acompanhar a criança em conjunto, principalmente por questões de trabalho, geralmente, apenas um dos responsáveis acompanhava a criança. Tendo como um dos critérios desta pesquisa a participação do casal, genitor e/ou responsável legal para responder aos questionários, nos meses de novembro e dezembro de 2012, realizou-se dois encontros para aplicação dos questionários nos quais se obteve respostas de dez participantes. Assim combinamos com os pais e/ou responsáveis presentes que os cônjuges ausentes seriam procurados para responder aos questionários em seu ambiente de trabalho ou residência.

Dessa maneira, seis participantes responderam aos questionários em suas residências e três deles os responderam no ambiente de trabalho. Em todos os casos de aplicação dos questionários, a pesquisadora esteve presente, garantindo que os mesmos fossem respondidos individualmente. A coleta dos dados encerrou-se em abril de 2013. Os dados dos dois questionários foram organizados e tabulados para análise quantitativa e qualitativa, apresentados no próximo capítulo.

Como a pesquisa é de caráter exploratório, o contato com os pais e/ou responsáveis, possibilitou observar um pouco do comportamento que demonstravam em relação a serem pais e/ou responsáveis por uma criança precoce e, a partir disso, levantar algumas características comuns. Dentre elas, a que mais se destacou foi à ansiedade em compreender e trabalhar adequadamente com a precocidade da criança, bem como a percepção de que são pais bastantes participativos, a respeito da troca de experiências nos encontros do PAPAHS, os pais e/ou responsáveis compartilhavam sobre diversas situações, aparentemente comuns, mas também complexas e ao mesmo tempo promoviam trocas enriquecedoras de experiências entre os participantes.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Para proceder à análise dos dados, foram utilizados artigos e livros sobre o tema Família e Altas Habilidades/Superdotação, tendo como referenciais teóricos a Teoria dos Três Anéis (2004), proposta pelo educador norte-americano Joseph Renzulli e a análise de conteúdo segundo Bardin (1977).

O primeiro questionário foi analisado com base na indicação de interpretação dos dados segundo Freitas e Pérez (2012), apresentado na tabela denominada “respostas mais frequentes em pessoas com altas habilidades/superdotação” (ANEXO C), tabela esta que, segundo as autoras, pode ser utilizada para interpretar os questionários por elas elaborados. Para esta pesquisa foi utilizada apenas para interpretação de questões não modificadas do QIAHSD-R original. Outras questões foram analisadas com base em teóricos e documentos da área da educação.

O questionário de perguntas abertas foi analisado com base na análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 36), como conjunto de técnicas de análise das comunicações consiste em “[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das

comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Assim, o propósito dessa análise foi examinar as concepções e compreender o significado e as opiniões dos pais e/ou responsáveis sobre questões em torno da precocidade e as expectativas.

Para tal, foi feita análise categorial temática (semântica) que, segundo Bardin (1977, p. 117) consiste em “[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguidamente, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos.” Para a autora, é importante investigar as respostas em comum para classificar os elementos em categorias; esse processo comporta duas etapas, quais sejam: “O *inventário*: isolar os elementos. A *classificação*: repartir os elementos, e, portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 118).

Com base nas questões do segundo questionário, foram criadas quatro categorias resultantes da fase de “isolamento dos elementos”, são elas: 1. conceito de precocidade; 2. momento de percepção da precocidade; 3. opinião sobre ter um filho precoce; 4. expectativas.

Após a criação das categorias por meio do “isolamento dos elementos”, foi feita nova leitura das respostas dos participantes; as mesmas foram estruturadas e classificadas, o que originou um reagrupamento em subcategorias que foram agrupadas por semelhanças, segundo o critério de categorização e referentes ao objetivo da pesquisa. Seguindo as recomendações de Bardin (1977), as categorias e subcategorias originaram o Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias geradas a partir das respostas dos participantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Conceito de precocidade	1.1. Aproximações conceituais
	1.2. Definição por indicadores incomuns
	1.3. Definição pelas habilidades
2. Momento de percepção da precocidade	2.1. Idade cronológica
	2.2. Observações educacionais
	2.3. Observações familiares
3. Opinião sobre a presença de uma criança precoce	3.1. Preocupação
	3.2. Satisfação
	3.3. Normalidade
4. Expectativas	4.1. Acadêmicas
	4.2. Realização
	4.3. Moral/Ética/Social

Fonte: Elaboração do próprio autor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Procedimentos iniciais

Para discutir os resultados dos dados analisados quantitativa e qualitativamente, dividimos a análise dos mesmos em duas etapas: a primeira, focada na análise e discussão do QUIAHSD-R (APÊNDICE B), para apontar os indicadores de precocidade, e a segunda, focada nas respostas do questionário de perguntas abertas (APÊNDICE D), para conhecer a opinião que os pais e/ou responsáveis de alunos precoces que frequentam o PAPAHS têm sobre a definição de precocidade e quais são as suas expectativas.

Após a aplicação e o recolhimento dos questionários, verificamos sua completude e coerência; sempre que necessário entramos em contato com os participantes para complementar as informações faltantes.

6.2 Caracterização e procedimentos de análise do QUIAHSD-R

Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 33), para fazer a interpretação do questionário QUIAHSD – R “[...] não existe um “gabarito” que possa ser adotado, porque devem ser considerados aqueles aspectos que podem camuflar ou tornar os indicadores invisíveis”. A convivência com os participantes contribuiu para compreender melhor a constituição familiar e algumas situações ocorridas nos encontros que enriquecerão as considerações citadas ao longo desse trabalho. Freitas e Pérez (2012, p. 34) também chamam a atenção para o seguinte fato: “Todas as questões podem ser afetadas pelos fatores individuais, familiares, sociais e educacionais [...] que não invalidam os indicadores ou características, apenas podem ‘camuflá-los’ ou ‘subvalorizá-los’.”

O Quadro 4 refere-se à identificação e caracterização dos participantes e seus filhos(as)/neta; contém a idade em anos (a) e meses (m) e os gêneros masculino (M) e feminino (F) das crianças e dos pais e/ou responsáveis, bem como a escolaridade e a renda mensal destes. Para preservar a identidade dos participantes, os mesmos são apresentados por família, identificadas pelos números de um a dez.

Quadro 4 - Identificação geral dos participantes da pesquisa

Famílias	Crianças		Pais/Avô		Mães/Avó		Renda em Salário Mínimo
	Idade	Gênero	Idade	Escolaridade	Idade	Escolaridade	
1	5a3m	F	47	Ensino Médio	34	Ensino Médio	6 a 7
2	9a8m	M	38	Ensino Médio	38	Ensino Superior	6 a 7
3	5	M	33	Ensino Superior Incompleto	33	Ensino Médio	4 a 5
4	10	M	55	Ensino Médio	53	Ensino Fundamental	1 a 3
5	10	F	50	Ensino Médio	50	Ensino Médio	1 a 3
6	10	M	32	Ensino Superior	32	Ensino Superior	6 a 7
7	7	M	40	Ensino Superior	40	Ensino Superior	10 a 15
8	10	M	39	Ensino Médio	38	Ensino Médio	4 a 5
9	10	M	34	Ensino Médio	40	Ensino Médio	6 a 7
10	9	F	66	Ensino Médio	53	Ensino Superior Incompleto	6 a 7

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Sobre a identificação e caracterização dos respondentes, as idades dos participantes masculinos variam entre 32 e 66 anos, com média de 43a4m; as participantes femininas têm idades variando entre 32 e 53 anos, com média de 41a1m; quanto à escolaridade para os homens, sete possuem ensino médio, dois possuem ensino superior, e um, o superior incompleto; para as mulheres, uma possui ensino fundamental, cinco, o ensino médio, três possuem ensino superior, e uma, o superior incompleto. É possível observar que a diferença na média das idades não é significativa e que o principal nível de escolaridade característico dos participantes, com exceção de uma mãe, é médio ou superior.

A renda mensal familiar dos participantes da pesquisa variou entre um e 15 salários mínimos: 50% dessas famílias possuem renda de seis a sete salários mínimos (até R\$ 4.746,00); duas famílias, de quatro a cinco salários mínimos (até R\$ 3.390,00); duas família, de um a três salários mínimos (até R\$ 2.034,00), e uma família, de dez a quinze salários mínimos (até R\$ 10.170,00).

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)¹², que realiza mensalmente a Pesquisa Nacional da

¹² Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

Cesta Básica, o salário mínimo ideal e necessário para suprir as despesas de um trabalhador e sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, em novembro de 2013, ano em que finalizou-se a coleta de dados, deveria ser de R\$ 2.761,58. Nesse caso, comparando-se a faixa salarial das famílias pesquisadas tendo como base o salário mínimo de R\$ 678,00, vigente em 2013, é possível observar que apenas duas famílias se encontram abaixo da faixa salarial ideal. Sendo assim, podemos inferir que a maioria das famílias possui uma condição financeira relativamente suficiente para suprir as necessidades básicas elencadas acima, o que pode indicar a possibilidade de oportunizar o enriquecimento dessas crianças por meio de brinquedos variados, estímulos musicais, esportivos e experiências diversas no cotidiano da criança, ampliando consideravelmente as chances de um melhor desenvolvimento. Contudo, oportuna questão financeira, por si só, não explicaria o desenvolvimento precoce de crianças com indicadores de AH/SD, pois o desenvolvimento humano é complexo e seria necessário avaliar outros fatores, além dos aspectos intelectual, emocional, social, cultural e espiritual das famílias. Conforme Freeman (2000), esses outros fatores são:

Segundo Freeman (2000), bons pais e mães podem incrementar o potencial de seus filhos e filhas: (a) interagindo com eles desde o nascimento; (b) provendo um ambiente de segurança para o crescimento da criança; (c) oferecendo oportunidades para a aprendizagem; (d) favorecendo a vivência de uma série de experiências que aumentem a motivação das crianças; (e) fornecendo materiais pedagógicos e instrução de alto nível e produção criativa, incluindo boas relações com a escola da criança; (f) oferecendo liberdade emocional e materiais para jogar e experimentar; (g) estimulando o pensamento criativo das crianças; (h) adquirindo habilidades pedagógicas para desenvolver os potenciais gerais e específicos das crianças, começando pelo próprio idioma da criança e pela cultura familiar e (i) procurando desenvolver sensibilidade para os talentos de crianças muito pequenas. (FREEMAN, 2000 apud DELOU, 2007b, p. 59).

Das dez famílias participantes da pesquisa, consideramos importante indicar a idade, bem como o gênero das crianças precoces dessas famílias, o que evidenciou três famílias de meninas e sete famílias de meninos. Entre as famílias das mais novas, há duas crianças com cinco anos de idade, mas a maioria encontra-se na faixa etária acima dos sete anos de idade. É possível observar a presença de um maior número de meninos que de meninas, dado este que corrobora os achados

de Sakaguty (2010), ao ressaltar que, devido ao contexto sociocultural e escolar, pais e professores costumam valorizar os indicadores de precocidade e inteligência mais nos meninos que nas meninas. Além disso, a autora aponta a diferenciação feita pelos pais:

Em relação aos meninos, pode-se inferir que os pais enxergam as AH/SD e procuram encaminhá-los para um melhor aproveitamento das habilidades intelectuais que podem ser desenvolvidas. Quanto às meninas, acontece o oposto, sendo que são vistas como se pertencessem a um pequeno grupo transgressor, que não respeita as normas sociais e isto restringe a identificação e sua possível participação em programas de atendimento. (SAKAGUTI, 2010, p. 53).

Winner (1998, p.149) também assinala que quando é identificado um casal de crianças superdotadas na mesma família “[...] com frequência apenas o menino é incentivado”. Ao descrever como ocorre a indicação feita pelos pais, familiares e também professores para localizar ou reconhecer essas crianças com indicadores de AH/SD, Chagas (2007, p. 19) expõe que, na área de ciências, os meninos são quatro vezes mais identificados que as meninas; Guenther (2006, p. 79) relata que “uma evidência é que nos questionários são indicados duas vezes mais meninos que meninas”, fato que pode gerar uma série de questionamentos tanto a respeito de imagens estereotipadas sobre crianças com AH/SD quanto dos instrumentos de identificação, que podem estar sendo tendenciosos no sentido de identificar mais o gênero masculino que o feminino, além de outras questões.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizaremos parte do questionário QUIAHSD-R de Freitas e Pérez (2012), adaptado para esta pesquisa, especificamente as questões de três a sete, que procuram indicadores de precocidade no desenvolvimento motor e acadêmico. Essas análises foram realizadas com base no quadro de comparação entre o desenvolvimento normal e o desenvolvimento avançado de pesquisas encontradas no livro “Niños superdotados” de Amparo Acereda Extremiana (2010, p. 24), representado por meio do Quadro 5. Este quadro apresenta dados da idade (em meses) para o início das habilidades do desenvolvimento motor grosso, fino e da linguagem para diferentes campos de conhecimento.

Quadro 5 - Quadro comparativo de desenvolvimento motor e cognitivo na fase infantil

Área de desenvolvimento Motor Grosso	Normal	Avançado
Roda sobre si mesmo	3	2,1
Senta sozinho	7	4,9
Permanece de pé só	11	7,7
Caminha só	12,5	8,8
Sobe escadas	18	12,6
Passa páginas de livros	18	12,6
Corre bem com soltura	24	16,8
Salta com ambos os pés	30	21
Utiliza os pedais do triciclo	36	25,2
Tira a roupa sem dificuldade	48	33,6
Salta com os pés alternados	60	42
Área de desenvolvimento Motor Fino	Normal	Avançado
Brinca com chocalho	3	2,1
Retém objetos entre os dedos indicadores e polegar	9	6,3
Faz garatujas espontaneamente	13	9,1
Desenha pessoas diferenciando as duas partes do corpo	48	33,6
Desenha pessoas com um corpo reconhecível	60	42
Desenha pessoas com pescoço, mãos e roupas	72	50,4
Área de desenvolvimento da Linguagem	Normal	Avançado
Vocaliza dois sons diferentes	2,3	1,6
Diz sua primeira palavra	7,9	5,5
Responde ao seu nome	9	6,3
Tagarela com entonação	12	8,4
Tem um vocabulário de 4-6 palavras	15	10,5
Nomeia um objeto	17,8	12,5
Tem um vocabulário de 20 palavras	21	14,7
Combina várias palavras espontaneamente	21	14,7
Usa frases simples	24	16,8
Utiliza pronomes pessoais	24	16,8

Comparação Desenvolvimento Motor Normal e Avançado (HARRISSON, 1995)¹³.

¹³ Quadro de Harrison (1995) localizado no livro "Niños superdotados" (2010), de Amparo Acereda Extremiana.

Em relação às características gerais do desenvolvimento físico, foram acrescentadas as questões três e quatro no questionário adaptado, importantes para a identificação da precocidade que busca dados sobre o início do desenvolvimento para andar e falar, os participantes se colocaram como mostra o Quadro 6:

Quadro 6 - Características gerais do desenvolvimento para andar

3. Com quantos meses seu/sua filho/a começou a andar?	Pai/Avô	Mãe/Avó
Crianças	Idade/meses	Idade/meses
C1	10m	10m
C2	11m	11m
C3	14m	16m
C4	18m	13m
C5	06m	15m
C6	11m	13m
C7	12m	12m
C8	18m	13m
C9	Não participou	09m
C10	24m	24m
MÉDIA	13,7m	13,6m

Fonte: Elaboração do próprio autor.

No quesito “Andar”, percebe-se que houve divergências importantes entre três casais pais das crianças C4, C5 e C8; a maior divergência foi informada pelos pais da criança “C5”, pois o pai informa que a criança andou com seis meses, enquanto a mãe informa que andou com 15 meses. Nesse caso, é a mãe quem se aproxima mais do que consta na literatura. Nos dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (RESEGUE, 2011), a criança tem maturidade biológica para andar em média a partir dos 12 meses, porém há crianças começando a andar aos 10 meses. Como se pode observar no Quadro 6, na visão dos homens, as crianças andaram a partir entre seis e 24 meses, com média aproximada de 13,7 meses; já na visão das mulheres as crianças andaram entre oito e 24 meses, com média aproximada de 13,6 meses. É possível observar que não há diferença significativa entre as médias de meses em que as crianças começaram a andar, conforme lembrança dos pais e/ou responsáveis. No entanto, com base no quadro “comparativo de desenvolvimento motor e cognitivo na fase infantil” (Quadro 5), a criança no seu desenvolvimento normal “caminha só” por volta dos 12 meses, enquanto que as crianças precoces na

marcha o fazem por volta dos oito meses, o que significa que, em termos de marcha, a informação dos participantes não os classifica como precoces.

Quanto os resultados da questão quatro, os participantes se colocaram como mostra o Quadro7:

Quadro 7- Características gerais do desenvolvimento para falar

4. Com quantos meses seu/sua filho/a começou a falar?	Pai/Avô	Mãe/Avó
CRIANÇAS	Idade/Meses	Idade/Meses
C1	08m	08m
C2	18m	18m
C3	09m	09m
C4	Não Respondeu	Não Respondeu
C5	08m	12m
C6	10m	10m
C7	10m	08m
C8	18m	08m
C9	Não Participou	30m
C10	24m	36m
MÉDIA	13,5m	15,4m

Fonte: Elaboração do próprio autor.

A respeito da fala, na visão dos homens, as crianças falaram entre oito e 24 meses, com média aproximada de 13 meses, enquanto que na visão das mulheres, as crianças falaram entre oito e 36 meses, com média aproximada de 15 meses. Pode-se observar que no quesito fala, também não há diferença significativa entre a média informada pelos pais e/ou responsáveis. Segundo Harrison (1995 *apud* EXTREMIANA, 2010), a criança inicia a fala normalmente por volta dos oito meses, enquanto que a criança precoce inicia por volta dos cinco meses. Ainda segundo o autor, a criança “tem um vocabulário de 4-6 palavras” normalmente por volta dos 15 meses, enquanto a criança precoce o faz por volta dos 10 meses. Se comparadas as informações de maneira individual e levando-se em conta de que estão mais relacionadas ao vocabulário de 4-6 palavras, é possível observar que há quatro crianças precoces na visão dos pais, e cinco, na visão das mães. Em termos de início da fala a média encontrada não os classifica como precoces.

Observa-se que a criança “C10” começou a andar e falar tardiamente, mas trata-se de um caso em que a mesma apresenta dificuldades motoras, entretanto, essas dificuldades manifestam-se de maneira isolada, sem relação com o desenvolvimento intelectual.

As respostas convergentes dos genitores podem ter ocorrido por dois fatores: pode refletir a mesma percepção de tempo sobre o fato, no entanto, como a maioria dos genitores masculinos respondeu nos seus locais de trabalho e depois das mães, pode ter ocorrido de conversarem sobre o questionário, variável sobre a qual não tínhamos controle.

Esses dados não indicam necessariamente uma relação do andar e do falar com maior ou menor grau de inteligência, pois o quesito desenvolvimento pode sofrer influências biológicas, ambientais e/ou culturais que variam muito e dependem do ambiente familiar e das primeiras relações parentais.

A quinta questão do questionário adaptado investiga a idade em que as crianças começaram a ler nomes e frases. Nessa questão optou-se por apresentar a idade em anos (a) e meses (m), tendo em vista que a idade em meses possibilitou o alcance de uma média geral dos resultados. Os participantes informaram o que consta no Quadro 8.

Quadro 8 - Características gerais do desenvolvimento da leitura

5. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler nomes e frases?				
Crianças	Pai/Avô		Mãe/Avó	
	Idade/Anos	Idade/Meses	Idade/Anos	Idade/Meses
C1	Ainda não lê	Ainda não lê	Ainda não lê	Ainda não lê
C2	5a	60	5a	60
C3	1a8m	20	1a10m	13
C4	6a	72	6a	72
C5	Não lembra	Não lembra	5a	60
C6	6a	72	6a	72
C7	4a	48	3a	36
C8	5a	60	5a	60
C9	Não Participou	Não Participou	5a	60
C10	3a	36	5a	60
MÉDIA	4a 3m	52,5m	4a 5m	54,7m

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Legenda: “a” significa anos e “m” significa meses.

Como se pode observar no Quadro 8, na visão dos participantes masculinos, as respostas para essa questão também variaram: o pai de “C1”, de cinco anos, respondeu que a criança ainda não lê; o pai de “C3” informou que a criança começou a ler com um ano e oito meses; o avô informou que de “C10” iniciou a leitura aos 3 anos, e “C7”, aos 4 anos, segundo informação paterna. “C2”, “C5”, “C8”

e “C9” começaram a ler com cinco anos e “C4” e “C6” iniciaram a leitura aos 6 anos. Segundo informações desses participantes, a média inicial da leitura das crianças foi por volta de quatro anos e três meses. Na visão das participantes femininas, as respostas também variaram. Segundo elas: “C1” ainda não lê; “C3” começou a ler com um ano e dez meses; “C7”, aos três anos, “C2”, “C8” e “C10” começaram a ler com cinco anos e “C4” e “C6”, aos 6 anos. Segundo informações dessas participantes, a média inicial da leitura das crianças foi por volta de quatro anos e cinco meses.

Inicialmente chama a atenção à média de idade para início da leitura segundo os pais e/ou responsáveis, sendo quatro anos e três meses para os pais/avô e quatro anos e cinco meses para as mães/avó. Trata-se de uma diferença não significativa, o que denota que tanto pai quanto mãe e/ou responsáveis têm condições de participar e responder adequadamente, independentemente de serem ou não os mais presentes no cotidiano da criança. Este dado corrobora com o que Chacon (2011) chama a atenção sobre a participação efetiva do pai nas pesquisas. Segundo o autor, o pai precisa ser chamado à voz, pois quando se fala por ele ou mesmo se exclui o pai da relação, os dados podem trazer viés.

As respostas dos pais e/ou responsáveis convergem com a tabela de respostas mais frequentes em pessoas com AH/SD de Freitas e Perez (2012), que atribuem como resposta mais comum para esse quesito a idade anterior aos seis anos. Desse modo, conforme a média indicada pelos participantes fica confirmado o indicador de precocidade em leitura nas crianças do PAPAHS, com especial destaque para o caso de “C3”, que iniciou o processo de leitura de nomes e frases antes dos dois anos.

Ao se referir aos estudos de Terman de 1959, sobre crianças com Quociente de Inteligência de 170 ou acima, Winner (1998, p. 31) informa que “Estas crianças quase sempre leem aos quatro anos, algumas até mesmo antes, e aprendem com uma instrução mínima.”

Nossos dados sobre leitura precoce podem estar indicando a presença de um indicador de AH/SD nessa área de domínio, o que corrobora a afirmação de Gama (2006), pois, para a autora, apenas em casos de grande destaque do desenvolvimento, somado à presença de um talento, é que aparece a relação entre precocidade biológica ligada a uma suspeita de AH/SD, como por exemplo: “[...] Ler

aos cinco anos, antes da entrada no ensino formal da leitura é um comportamento precoce [...]” (GAMA, 2006, p. 59).

Quanto as características gerais do desenvolvimento acadêmico, foi acrescentada a questão seis no questionário adaptado: - Com quantos anos começou a escrever? Questão esta não contemplada no questionário original, mas importante para a identificação da precocidade. Sobre essa habilidade, os participantes se colocaram como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Características gerais do desenvolvimento da escrita

6. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a escrever?				
Crianças	Pai/Avô		Mãe/Avó	
	Anos	Meses	Anos	Meses
C1	4a11m	59	4a	48
C2	6a	72	6a	72
C3	3a	36	4a	48
C4	6a	72	5a	60
C5	Não lembra		7a	84
C6	6a	72	6a	72
C7	4a6m	54	4a6m	54
C8	5a	60	3a6m	42
C9	Não Participou		5a	60
C10	4a	48	5a	60
MÉDIA	4a9m	59,1	5a	60.0

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Legenda: “a” significa anos e “m” significa meses.

Observa-se no Quadro 9 que, dos genitores e/ou responsáveis masculinos, o pai de “C5” não se lembrava de quando a criança começou a escrever; em relação aos demais, a criança mais precoce, “C3”, iniciou a escrita com três anos, e a maior prevalência foi para a faixa etária de seis anos. Segundo esses participantes, a média das crianças para início da escrita foi quatro anos e nove meses. Já na visão das mães/avó, a criança mais precoce, “C9”, iniciou a escrita entre três a quatro anos, e a mais tardia, “C5”, aos sete anos, sendo que a faixa etária mais citada foi de cinco anos. Segundo essas participantes, a média das crianças para início da escrita foi cinco anos.

Inicialmente chama a atenção novamente a proximidade da média de idade para início da escrita. Segundo os pais e/ou responsáveis, a média foi de quatro anos e nove meses enquanto que, segundo as mães e/ou responsáveis, a média foi de cinco anos. Trata-se de uma diferença não significativa, o que reforça que tanto

pai quanto mãe e/ou responsável tem condições de participar e responder adequadamente a um instrumento, independentemente de ser ou não o mais presente no cotidiano da criança, de maneira que não se justifica, como afirma Chacon (2011) a prevalência da mãe nas pesquisas, pelo simples fato de ser ela a mais presente no cotidiano dos filhos.

Segundo o documento do MEC intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009), a mediação de alguém para auxiliar a criança nessa fase dos seis anos é muito importante devido à falta de autonomia. Nesse caso, podemos inferir que a escrita, quando presente precocemente antes dos seis anos, pode ser considerado um indicador de AH/SD, pois essa habilidade é normalmente esperada dos seis anos em diante.

Para as crianças de seis anos, a mediação das professoras é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 45).

A importância da mediação no processo de aprendizagem da escrita evoca a nossa reflexão as contribuições de Vygotsky (1991), aos estudos do desenvolvimento humano. Este autor compreendia que o sujeito em sua interação com o outro e em seu contexto histórico encontrava ambiente propício para aprendizagem, dessa forma, valorizava a experiência social para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Em pesquisa desenvolvida juntamente com Luria (1991) abordou o tema da escrita com crianças enfatizando a importância de investigar a presença simbólica dos primeiros rabiscos realizados pela criança com função de auxílio da memória o que denominou de “estágio mnemotécnico”. Ao descreverem uma experiência com crianças que ainda não dominavam a linguagem escrita na fase dos três para os quatro anos, desafiavam as mesmas a memorizar uma quantidade de frases. Com a falta de êxito das crianças em responder ao desafio foi-lhes oferecido o auxílio do papel incentivando-as a fazer notações escritas. Com frequência, perceberam que “[...] em nada ajudavam as crianças no processo de lembrança; ao tentar lembrar as frases, as crianças nem olhavam para o papel”. No entanto, descrevem que algumas

vezes, surgiam casos surpreendentes nessa fase em que crianças que se destacavam com rabiscos de traços não diferenciados e sem sentido “[...] mas, quando reproduzia as frases, parecia que as estava lendo; ela se reportava a certos rabiscos e podia indicar repetidamente, sem errar, que rabisco representava que frase.” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Nesse caso, encontra-se um ponto de convergência com a presente pesquisa de que antes dos cinco anos a simples presença das primeiras experiências primitivas de representações simbólicas de escrita em crianças surpreende por não ser algo esperado nessa fase de desenvolvimento, portanto, pode-se considerar um indicador de precocidade a escrita antes dos cinco anos.

Em relação às características gerais do desenvolvimento acadêmico, na questão 7 do questionário adaptado - Ler por conta própria livros de seu interesse? Os participantes informaram como mostra o Quadro 10:

Quadro 10 - Características gerais da leitura por interesse

7. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler por interesse?				
Crianças	Pai/Avô		Mãe/Avó	
	Anos	Meses	Anos	Meses
C1	NÃO LÊ	NÃO LÊ	NÃO LÊ	NÃO LÊ
C2	7	84	6	72
C3	2a4m	28	2a6m	30
C4	6	72	7	84
C5	Não lembra	Não lembra	7	84
C6	7	84	7a6m	90
C7	4	48	4	48
C8	6	72	7	84
C9	Não Participou	Não Participou	6 a 6m	78
C10	6	72	6	72
MÉDIA	5a4m	65,7	5a9m	71,3

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Legenda: “a” significa anos e “m” significa meses.

Conforme dados do Quadro 10 o pai de “C9” não participou, o pai de “C1” confirmou que a filha não lê, o pai de “C5” respondeu que não se lembra da idade; dentre os demais, três pais responderam que as crianças começaram ler por interesse próprio na faixa dos seis anos de idade, dois responderam aos sete anos, outro aos quatro anos de idade e a criança “C3” se destaca pela idade mais precoce com dois anos e quatro meses. Na resposta das mães, a mãe de “C1” também confirma a informação de que a mesma não lê, a criança mais precoce “C3” iniciou a leitura por interesse com dois anos e seis meses, as demais iniciaram com idades entre seis e sete anos, e a mais tardia “C6” com sete anos e meio.

O gosto pela leitura geralmente é uma das características recorrentemente citada por diversos autores (FREITAS; PÉREZ, 2012, FLEITH, 2006; WINNER, 1998) como uma das áreas de destaque em pessoas com AH/SD, se essa característica ocorre muito antes do esperado significa que dois fatores podem estar contribuindo para confirmar a AH/SD, o gosto pela leitura e a precocidade. Freitas e Pérez (2012) destacam uma explicação lógica para o fato da necessidade que a criança precoce com indicadores de AH/SD tem em saciar a “fome de conhecimentos”, é que através da leitura ela supre as informações para construir o conhecimento e, nesse caso, pode-se inferir que nesse intuito brota a leitura por interesse (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 20).

Conforme Winner (1998, p. 151), “O dom se dá a conhecer primeiro. Os pais percebem sinais de excepcionalidade no filho e, então, respondem dedicando-se ao desenvolvimento desta excepcionalidade”. A leitura por interesse numa idade precoce chama a atenção dos pais e/ou responsáveis, bem como dos profissionais da educação. Famílias que tem hábitos de leitura são fontes estimuladoras para crianças precoces, de maneira que o interesse destas por livros, revistas, jornais etc., se aguça e as leva a ler por interesse com maior frequência.

Na questão nº 8 do questionário adaptado: - Que idade têm seus 4 melhores amigos/as? Os participantes responderam como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 - Resultado das idades dos amigos das crianças

Crianças/idade		Pai/Avô				Mãe/Avó			
CÓDIGO	IDADE	AMIGO 1	AMIGO 2	AMIGO 3	AMIGO 4	AMIGO 1	AMIGO 2	AMIGO 3	AMIGO 4
C1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
C2	9	8	10	8	9	9	8	10	12
C3	5	6	8	4	4	8	5	4	4
C4	10	9	9	9	9	10	9	9	Não respondeu
C5	10	Não possui amigos				Não possui amigos			
C6	10	9	10	10	11	10	12	9	9
C7	7	6	6	6	6	7	7	8	8
C8	10	7	9	9	8	9	9	7	9
C9	10	Não Participou				8	8	9	Não respondeu
C10	9	8	3	7	9	10	8	5	7

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Conforme o Quadro 11, os pais de “C1” apontaram amigos todos da mesma faixa etária de sua filha, alegando que são crianças do convívio escolar e religioso; de todos os casais apenas os pais de “C3” e “C8” apontaram um amigo com três anos de diferença, sendo aqueles para mais e estes para menos; a mãe de “C2” apontou um amigo com três anos de diferenças para mais; além desses o avô de “C10” apontou um amigo muito discrepante na idade, com seis anos de diferença para menos e a avó indicou com quatro anos para menos, os demais pais apontaram amigos com diferença de idade máxima de dois anos.

Freitas e Pérez (2012, p. 20) afirmam que “O cultivo de interesses variados e diferenciados aos dos seus pares é uma característica constante nas pessoas com AH/SD [...]”, embora esta referência seja em relação a pessoas com AH/SD, pode ser aplicada à criança “C5”. Outro dado importante é o fato dessa criança não possuir amigos, ou seja, viver socialmente isolada, informação esta que converge com dados da literatura quanto ao fato de que crianças com indicadores de AH/SD possuem dificuldades de socialização. Conforme Winner (1998, p. 175) “As crianças superdotadas são frequentemente solitárias”, além disso, a autora explica que essa característica ocorre certamente devido às diferenças psicoemocionais, pois se percebem tão diferentes ao ponto de se sentirem incompreendidas e preferirem o isolamento. Um ponto positivo elencado por Winner (1998) é que esses

momentos de solidão aprimoram o desenvolvimento do talento. No entanto, ressaltamos que esse comportamento foi apenas para essa criança, o que pode ser um indicador de que o isolamento não se aplica a crianças precoces.

Se analisarmos o Quadro 11 com base na tabela de respostas mais frequentes em pessoas com AH/SD, conforme Freitas e Pérez (2012, p. 36) a resposta mais comum seria “muito mais velhos ou muito mais novos do que eles”, de maneira que apenas “C10” se enquadraria na resposta esperada pelas autoras. No entanto, a referência das autoras é para pessoas com AH/SD, para crianças precoces nossos dados apontam diferenças de idades com no máximo três anos para mais ou para menos, de onde é possível inferir que na faixa etária dos quatro aos 10 anos, adotada nesta pesquisa como a faixa etária de crianças precoces, a diferença não é tão grande, pois nesta faixa os pais e/ou responsáveis ainda determinam com muita frequência os lugares a serem frequentados e as relações sociais das crianças.

A questão nº 9, representada no Quadro 12, é composta por 20 áreas diferentes, em que os participantes deveriam indicar quatro áreas, por ordem decrescente, que sua criança se destaca da turma a qual pertence, observou-se que os participantes da pesquisa apontaram 16 áreas contempladas nessa questão sendo que as áreas de organização, planejamento, cinema e escultura, não foram citadas.

Ainda no Quadro 12, para cada resposta foi atribuída os peso (4), (3), (2), e (1), na ordem de indicação sendo o peso quatro (4) para a área de maior destaque, e assim, sucessivamente, até o peso um (1) para a área de menor destaque.

A partir dessa atribuição de valores foi elaborado o Quadro 13, que aponta como resultado total quatro áreas de maior destaque, a saber: Comunicação (Peso total 29), Desenho (Peso total 23), Matemática e Português (Peso total 20), e Memória (Peso total 19). No resultado por gênero as quatro áreas de maior destaque, na ordem decrescente apontada pelos pais/avô foram: Desenho (Peso 16), Criatividade e Português (Peso 10), Artes (Peso 9) e Matemática (Peso 8), para as mães/avó foram: Comunicação (Peso 22), Memória (Peso 17), Matemática (Peso 12), e Português (Peso 10). Fazendo uma triangulação desses dados observou-se que Português e Matemática figuram tanto no resultado total quanto dos participantes por gênero (destaque em amarelo).

Quadro 12 - Áreas que mais se destacam as crianças

CRIANÇA	Indicações dos participantes masculinos								Indicações dos participantes femininos							
	1º	PESO	2º	PESO	3º	PESO	4º	PESO	1º	PESO	2º	PESO	3º	PESO	4º	PESO
C1	P	4	M	3	AR	2	D	1	M	4	ME	3	C	2	LID	1
C2	M	4	D	3	PI	2	LID	1	M	4	C	3	CO	2	P	1
C3	CO	4	OBS	3	ME	2	ABS	1	CO	4	ME	3	C	2	LIN	1
C4	AR	4	LID	3	D	2	PI	1	CO	4	LID	3	ME	2	P	1
C5	D	4	C	3	DA	2	CO	1	UM	4	D	3	AR	2	CO	1
C6	OBS	4	D	3	C	2	M	1	CO	4	AR	3	ME	2	C	1
C7	P	4	AR	3	C	2	LÍN	1	P	4	LIN	3	ME	2	OBS	1
C8	CI	4	D	3	P	2	EF	1	D	4	CO	3	C	2	M	1
C9	NP	4	NP	3	NP	2	NP	1	P	4	M	3	ME	2	OBS	1
C10	UM	4	C	3	LID	2	CO	1	CO	4	ME	3	COM	2	OBS	1

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Legenda: ABS = Abstração; AR = Artes; CI = Ciências; CO = Comunicação; CON = Concentração; C = Criatividade; D = Desenho; DA = Dança; EF = Educação Física; LID = Liderança; LIN – Línguas; M = Matemática; ME = Memória; MU = Música; OBS = Observação; P = Português; PI = Pintura; NP = Não Participou.

Quadro 13 - Lista das áreas destacadas pelos participantes segundo o peso

Áreas de destaque	Número de Pai/Avô que indicou	Subtotal do Peso	Número de Mãe/Avó que indicou	Subtotal do Peso	Indicação Total	Total Peso
Comunicação	3	7	7	22	10	29
Desenho	6	16	2	7	8	23
Matemática	3	8	4	12	7	20
Português	3	10	4	10	7	20
Memória	1	2	7	17	8	19
Criatividade	4	10	4	7	8	17
Artes	3	9	2	5	5	14
Observação	2	7	3	3	5	10
Liderança	3	5	2	4	6	9
Música	1	4	1	4	2	8
Línguas	1	1	2	4	3	5
Ciências	1	4	0	0	1	4
Pintura	2	3	0	0	2	3
Dança	1	2	0	0	1	2
Concentração	0	0	1	2	1	2
Educação física	1	1	0	0	1	1
Abstração	1	1	0	0	1	1
Organização	0	0	0	0	0	0
Planejamento	0	0	0	0	0	0
Cinema	0	0	0	0	0	0
Escultura	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Segundo Freitas e Pérez (2012), a resposta mais frequente indica que a área que mais se destaca pode ser qualquer uma para confirmar o indicativo de AH/SD. Como não há uma relação direta entre a área de destaque e as AH/SD elencamos no Quadro 13 as áreas que mais se destacaram, na visão dos participantes, em ordem decrescente.

Assim como os instrumentos de auto-nomeação podem ser úteis para facilitar a indicação no ambiente escolar (VIRGOLIM, 2007) o instrumento QUIAHSD-R adaptado para esta pesquisa também pode ser útil para a indicação de áreas de domínio da criança precoce, dada à importância dos pais e/ou responsáveis na convivência com a mesma, como fonte primária de observação. No Quadro 13 as áreas indicadas pelos participantes foram organizadas separadamente para pai/avô e mãe/avó, pois nesta atividade evidenciaram-se discrepâncias significativas na percepção dos mesmos, de maneira que se analisado por gênero do respondente a ordem das áreas são classificadas diferentemente da ordem de áreas classificadas na somatória total.

Observando o Quadro 12, há convergência de indicação da área de maior destaque em três casais, os pais de C2 (em Matemática), C3 (em Comunicação) e C7 (em Português); há convergência de indicação da segunda maior área de destaque apenas dos pais de C4 (em Liderança); há ainda convergência de indicação da quarta área de destaque por parte dos pais de C5 (em Comunicação). Do total de participantes cinco casais tem a mesma percepção como área de destaque de seus filhos em apenas uma das áreas, divergindo nas demais, enquanto que os outros participantes divergiram em tudo.

Além das 20 áreas citadas nesta questão, o questionário QUIAHSD-R, oferecia um espaço denominado “Outros. Quais?”, em que os respondentes poderiam indicar áreas não contempladas no questionário. Nesse quesito, um casal citou teatro, um pai e duas mães citaram ciências e uma dessas mães citou a redação. Esses dados são valiosos para a pesquisa, uma vez que pode colaborar para o aprimoramento do instrumento utilizado, no tocante a área de “Ciências”, enquanto “Teatro” está contemplado em “Artes” e “Redação” em Português. De maneira que se sugere, para futuros usos desse instrumento, o acréscimo da área “Ciências”.

Curiosamente a criatividade é igualmente percebida por quatro pais e quatro mães, mas indicada como área de destaque mais pelos pais que pela mãe. Essa

observação deve-se ao aporte teórico de Renzulli (2004), que aponta essa área como um dos anéis da “superdotação”.

6.3 Caracterização e procedimentos de análise do questionário de perguntas abertas

A análise de conteúdo inferencial é o espaço a ser ocupado por esta parte do estudo. A tentativa é de entender o sentido da comunicação presente nos relatos dos participantes sobre a questão da precocidade de seus filhos/filhas/neta e a(s) expectativa(s) que os participantes têm em relação às crianças. Com base na análise de conteúdo de Bardin (1977) a inferência significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN 1977, p. 42).

Os resultados do questionário de perguntas abertas são apresentados a partir das quatro grandes categorias identificadas nas respostas dos participantes, que são: 1. conceito de precocidade; 2. momento de percepção da precocidade; 3. opinião sobre a presença de uma criança precoce; 4. expectativas.

Para a análise qualitativa, por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), foram percorridas as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, as falas foram elencadas e agrupadas em categorias de análise, para, a partir de então, ser possível visualizar mais claramente as questões mais relevantes trazidas pelas respostas dos participantes. Desse modo, a categorização e subcategorização dos dados foram realizadas *a posteriori*. Para tanto, foram observados os critérios de recorrência do conteúdo, a intenção da mensagem, a pertinência e a homogeneidade. Para a análise das respostas, optou-se por subdividir o Quadro 3 a partir das quatro grandes categorias contendo as subcategorias, os exemplos que as geraram e que resultou nos Quadros 14, 15, 16 e 17.

Ao opinar sobre o conceito de criança precoce, as respostas dos participantes geraram as seguintes subcategorias, representativas das comunicações do conteúdo pesquisado: 1.1. aproximações conceituais; 1.2. definição por indicadores

incomuns; 1.3. definição pelas habilidades. A seguir apresenta-se uma síntese interpretativa dos dados.

Quadro 14 - Conceito de precocidade

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS
C O N C E I T O D E P R E C O C I D A D E	1.1. Aproximações conceituais	<p>“Uma pessoa diferenciada entre as outras, com altas habilidades”. (P2)</p> <p>“É uma criança que possui a facilidade de desenvolver ou aprender uma determinada habilidade mais facilmente e, geralmente, mais rapidamente que as outras crianças”. (P3)</p> <p>“É uma criança que tem facilidade em aprender”. (P4)</p> <p>“É quando ela se destaca no meio das outras e faz coisas diferentes da idade”. (P5)</p> <p>“É aquela criança que em seu tempo e momento apresenta uma capacidade de “dom” maior para aprender, desenvolver e/ou criar algo, podendo ser algo em destaque, quando comparado aos seus iguais”. (P6)</p> <p>“Criança precoce é quando os pais percebem que a criança faz coisas muito avançadas pela pouca idade”. (avô 10)</p> <p>“Uma criança que apresenta facilidade no entendimento e aprendizagens de questões ou temas numa idade anterior à média”. (M2)</p> <p>“Que mostra ou desenvolve habilidades e aptidões que são acima das esperadas para sua faixa etária”. (M3)</p> <p>“[...] se destaca das outras crianças [...]”. (M4)</p> <p>“Que apresenta algum “desenvolvimento” antes da hora, antes do tempo esperado para aquele desenvolvimento”. (M7)</p> <p>“Crianças com habilidades um pouco diferentes das outras crianças, pois são mais inteligentes, onde se destacam”. (M9)</p> <p>“É uma criança que se sobressai em tudo que faz”. (avó 10)</p>
	1.2. Definição por indicadores incomuns	<p>“Uma criança que está à frente de outras crianças de sua idade, cuja capacidade de compreender os acontecimentos à sua volta, é mais rápida; raciocínio que supera as expectativas medianas”. (P7)</p> <p>“É uma criança com habilidades incomuns para sua idade”. (P8)</p> <p>“Que está à frente da sua idade cronológica, muito inquieta, instigante, querendo ir sempre além, em todos os sentidos”. (M5)</p> <p>“É uma criança que de alguma forma se destaca das outras em determinado assunto, matéria”. (M6)</p> <p>“É uma criança que faz coisas que não são para sua idade e se interessa por essas coisas, gosta muito de conversar com adultos sobre assuntos polêmicos”. (M8)</p>
	1.3. Definição pelas habilidades	<p>“Uma criança na qual tem atos muito mais cedo do que o normal como: falar, andar, memorizar com muita facilidade”. (P1)</p> <p>“Quando tudo acontece antes do que seria a idade correta, como: andar, sentar, falar, etc...”. (M1)</p>

Fonte: Produção do próprio autor.

1.1 Aproximações conceituais

Sobre as aproximações conceituais, seis participantes do gênero masculino e seis do gênero feminino descreveram a precocidade por meio de situações que geram ações antecipadas para a idade, o que pode indicar que, mesmo no senso comum, a palavra *precoce* já vem subentendida como antecipação ou avanço rápido do desenvolvimento. A precocidade como uma das gradações do termo *AH/SD* (CUPERTINO, 2008; CHACON; PAULINO, 2011), corrobora nesse sentido com o que diz o documento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica sob a Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, artigo 5º, inciso III, e que condiz com os conceitos elencados pela maioria dos pais e/ou responsáveis: “[...] grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2).

1.2 Definição por indicadores incomuns

A respeito da percepção por indicadores incomuns, dois pais e três mães descreveram situações ocorridas no ambiente familiar que mereceram destaque como: P7: “[...] capacidade de compreender os acontecimentos à sua volta”; M8: “[...] gosta muito de conversar com adultos sobre assuntos polêmicos”. Em relação à fala de P7, pode-se inferir que a família reconhece na criança uma capacidade perceptiva diferenciada das demais crianças, capacidade essa que pode ter alguma influência da família. No entanto, a criança precoce causa espanto e admiração nos adultos ao manifestar tais percepções; em algumas situações esse potencial parece ser provocado, em outras parece ser espontâneo da criança. Nesse sentido, Winner (1998, p. 29-32) ao descrever o “perfil de crianças globalmente superdotadas com QI alto” elenca, entre outras características, a curiosidade como um dos indicadores dessas crianças e a descreve da seguinte maneira: “Intelectualmente curiosas como os estudiosos, às crianças globalmente superdotadas com QI alto fazem perguntas profundas. Ao encontrar um problema que desejam investigar, elas persistem até ficarem satisfeitas com a informação disponível.”. Em relação à fala da M8, Winner (1998, p. 29-32), ao se referir novamente ao “perfil de crianças globalmente superdotadas com QI alto” elenca entre outras coisas a “Preferência por companhia de crianças mais velhas”. Segundo a autora, “Quando elas de fato encontram

amigos, usualmente são crianças mais velhas que estão mais próximas a elas em idade mental”.

1.3. Definição pelas habilidades

A definição pelas habilidades (psicomotoras ou cognitivas) foi observada e descrita por um pai e uma mãe, na tentativa de definir a precocidade através de características que foram destacadas no cotidiano familiar, como descrito por P1: “[...] falar, andar, memorizar com muita facilidade” ou como indicado por M1: “Quando tudo acontece antes do que seria a idade correta, como: andar, sentar, falar, etc...”. Essas caracterizações da precocidade acontecem com pais e/ou responsáveis atentos, que costumam comparar o desenvolvimento de suas crianças com outras. Nesse caso, Gama (2007) relata que:

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

Em síntese, observa-se que as características indicadas acima pelos pais e/ou responsáveis sobre o conceito de precocidade revelam aspectos que são comportamentos comuns e costumeiramente observados na literatura para o termo *precocidade*, que se somam a outros fatos ligados a ações destacadamente antecipadas e inesperadas do comportamento humano para aquela determinada fase de desenvolvimento.

Com relação à pergunta sobre o momento em que perceberam a precocidade nas crianças, os participantes descreveram conforme as subcategorias relacionadas no Quadro 14: 2.1. idade cronológica; 2.2. observações educacionais; 2.3. observações familiares. Em seguida serão discutidas algumas falas elencadas nesse tema.

Quadro 15 - Momento de percepção da precocidade

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS
M O M E N T O D E P E R C E P Ç Ã O D A P R E C O C I D A D E	2.1. Idade cronológica	<p>“Aproximadamente aos 8 meses. Andar, falar com fluência etc... E ela se tornava muito agressiva quando não bem interpretada”. (P1)</p> <p>“Aos 5 anos pelas iniciativas por conta própria”. (P2)</p> <p>“A partir de 1 ano e 8 meses [...] forte senso de observação do ambiente ao seu redor”. (P3)</p> <p>“Há 4 anos, por volta dos 5 anos, devido aos seus desenhos.”(P6)</p> <p>“Ainda muito pequeno (mais ou menos 1 ano e 6 meses), no berçário, onde ele já identificava cores, letras, formas geométricas básicas. Começou, também, a ler letreiros de estabelecimentos”. (P7)</p> <p>“[...] falou com 8 meses, com 10 meses andou, com 1 ano e 5 meses já sabia as cores primárias e secundárias, com 1 ano e 8 meses já reconhecia as letras”. (M1)</p> <p>“Quando leu sozinho antes dos dois anos de idade”. (M3)</p> <p>“Desde os 5 anos de idade. Ela insistia em ouvir somente música erudita[...]”. (M5)</p> <p>“Aos 18 meses aproximadamente”. (M7)</p> <p>“Desde os 2 anos de idade, percebi que ele era diferente das outras crianças. Obs.: ele falava igual a um adulto e fazia as coisas diferentes. Por exemplo: com 2 anos e 4 meses, começou a frequentar a escolinha, ele saía da sala dele, e ia passando de sala em sala, aquela sala que ele achava a aula interessante ele ficava e assistia a aula, daí a professora dele ficava batendo de sala em sala, até encontrá-lo”. (M8)</p>
	2.2. Observações educacionais	<p>“Quando as professoras comentavam a respeito, na pré-escola”. (P5)</p> <p>“Quando a escola dela me chamou a atenção pelo fato [...] de se sobressair em relação às outras crianças.” (Vó 10)</p> <p>“Na verdade, ele foi selecionado na escola. Eu sempre admirei várias de suas características, mas nunca relacionei à precocidade”. (M4)</p>
	2.3. Observações familiares	<p>“No convívio dentro de casa, sempre fazendo muitas perguntas, o porquê disso ou daquilo” (P4)</p> <p>“Quando ele aprendeu a falar, pois ele era muito articulado e de raciocínio rápido para a idade”. (P8)</p> <p>“Desde muito pequeno percebo habilidades e comportamentos numa idade anterior à média. Apresenta autonomia, curiosidade e certa responsabilidade em algumas questões”. (M2)</p> <p>“Quando observei sua facilidade de desenhar bem como sua curiosidade excessiva”. (M6)</p> <p>“[...] bem inteligente, sempre aprendeu tudo sozinho, a partir daí comecei a notar que ele tinha muita facilidade em aprender tudo sozinho”. (M9)</p> <p>“Pelas perguntas que ela fazia e as respostas que ela dava, e no momento da escola”. (Vó 10)</p>

Fonte: Produção do próprio autor.

2.1 Idade cronológica

Essa questão procura obter dos pais e/ou responsáveis como esses definem o período em que percebem as manifestações da precocidade. Nesse caso, 50% dos participantes convergem na subcategoria da idade cronológica, indicando que a faixa etária de precocidade mais percebida variou entre oito meses até os cinco anos de idade. Pode-se notar que em cada faixa etária descrita, a idade vem acompanhada da descrição de características relacionadas a comportamentos não esperados para a idade mencionada, e que a maioria desses comportamentos se manifesta inicialmente no contexto familiar. Isso significa que essa parcela de participantes demonstra ter alguma ciência para avaliar e diferenciar desenvolvimento normal de um desenvolvimento precoce na criança. Diversos autores (WINNER, 1998; DELOU 2007b; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012) confirmam que é no contexto familiar que ocorrem as primeiras manifestações de precocidade. Para Sakaguti e Bolsanello (2012), a forma como a família percebe e intervém, em resposta a essa precocidade, influencia a aprendizagem da criança precoce.

Delou (2007b) acrescenta que é importante observar e compreender o perfil familiar que a criança pertence e se desenvolve. Isso certamente poderá auxiliar os profissionais que trabalham com a criança a entender melhor as características específicas da família que podem ter contribuído para o desenvolvimento potencial da criança precoce na família. Conforme podemos observar em seu relato:

Existem famílias que, desde muito cedo, conversam com as crianças ou cantam músicas no cotidiano do lar. Estas famílias valorizam todas as tentativas de comunicação da criança, passando a interagir ludicamente com os esforços que ela faz para se comunicar desde cedo. Neste sentido, tudo é importante: o sorriso, os sons guturais, a lalação, o balbucio, as primeiras palavras, as frases, as perguntas, a música ou a teatralização dos eventos corriqueiros do cotidiano do lar. Meninos e meninas precoces na fala apresentam importante vocabulário em torno dos 12 meses. Formam frases completas, dialogam clara e corretamente com seus familiares. Chamam a atenção de todos por sua fluência verbal e argumentação. (DELOU, 2007b, p. 51).

2.2 Observações educacionais

Outros dois participantes do gênero masculino e uma mãe indicaram que não perceberam algo diferente nas crianças e só tiveram consciência da precocidade por meio das observações relatadas pelo contexto escolar. Vô 10: “Quando a escola dela me chamou a atenção [...]”. M4: “Na verdade, ele foi selecionado na escola. Eu sempre admirei várias de suas características, mas nunca relacionei à precocidade”. Algumas famílias ignoram os sinais de precocidade, outros desconhecem o assunto e, por isso, não conseguem percebê-los a não ser por influências externas, como por meio da escola (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012).

2.3 Observações familiares

Os participantes elencados nessa subcategoria notaram a precocidade das crianças por meio do comportamento no contexto familiar sem delimitar a faixa etária, porém demonstraram ter algum conhecimento do comportamento diferenciado de suas crianças, conforme nota-se nos exemplos a seguir: P4: “No convívio dentro de casa, sempre fazendo muitas perguntas [...]”, M6: “Quando observei sua facilidade de desenhar, bem como sua curiosidade excessiva”, M9: “[...] facilidade em aprender tudo sozinho”.

É possível observar que há diferentes maneiras de expressão da percepção da precocidade: a maioria dos participantes a percebem com base na idade cronológica, outros somente se alertados pela escola, e outros pelos comportamentos da criança em casa. Tal fato se explica pela diversidade de contextos e ambientes favoráveis ou não para a percepção dessas características. A literatura apoia a necessidade de os familiares saberem identificar essas características com o objetivo de orientar e melhorar a qualidade de vida de ambos (WINNER, 1998; FREITAS, 2006; GERMANI; STOBAUS, 2006).

Ao perguntar aos participantes o que pensavam sobre a questão de ter um filho/a precoce na família, surgiram respostas que foram classificadas em três subcategorias: 3.1. preocupação; 3.2. satisfação; 3.3. normalidade; as quais são apresentadas a seguir:

Quadro 16 - Opinião sobre a presença de uma criança precoce

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS
O P I N I Ã O S O B R E A P R E S E N Ç A D A C R I A N Ç A P R E C O C E	3.1. Preocupação	<p>“Preocupado, com medo de não saber conduzir suas orientações e educação no tempo que ela exige. E a escola também não saber como lidar com suas questões”. (P1)</p> <p>“Bom, mas pode trazer alguns transtornos por ele sempre estar à frente dos outros”. (P2)</p> <p>“É um grande desafio, pois sei que muitas vezes, ele precisa de muito mais atenção e cuidado. É também um grande aprendizado”. (P3)</p> <p>“No primeiro momento: orgulhoso; depois: preocupado. Preocupação por saber que sua capacidade o diferenciará dos demais e tudo que nos é diferente, instintivamente, rejeitamos”. (P7)</p> <p>“Creio ser uma grande responsabilidade, pois acredito que devemos estimular, mas nunca pressionar o desenvolvimento dessas habilidades”. (P8)</p> <p>“Penso que é uma preocupação a mais para dar a ela dados importantes para que ela desenvolva cada vez mais”. (Vô 10)</p> <p>“Eu penso que devemos em primeiro lugar trabalhar bastante a sua humildade, como também dispor de meios para dar condições de enriquecimento”. (M4)</p> <p>“Um pouco preocupante no início, mas hoje um pouco menos. Preocupo-me em atender as suas necessidades com equilíbrio”. (M7)</p> <p>“Não é fácil, muitas vezes ele quer saber de coisas que não são para sua idade e você tem que pensar muito antes de responder”. (M8)</p>
	3.2. Satisfação	<p>“É algo que chama atenção, porque vive nos surpreendendo em quase tudo”. (P5)</p> <p>“É uma situação nova, estou ao mesmo tempo orgulhoso por ser o pai e ao mesmo tempo preocupado como educador. Cabe à família abraçar e proporcionar o seu desenvolvimento”. (P6)</p> <p>“Acho uma benção, é um presente”. (M1)</p> <p>“Assustador!! Mas precioso!!”. (M3)</p> <p>“Fico feliz com isso, e sempre brinco com ele, dizendo que ele puxou para os avós dele que são bastante inteligentes”. (M9)</p> <p>“É bom, mas eles exigem muito de nós, nas perguntas e respostas”. (M10)</p>
	3.3. Normalidade	<p>“Ficamos contentes, mas tentamos levar o convívio com ele de um modo normal”. (P4)</p> <p>“Vejo-o como um membro da família comum”. (M2)</p> <p>“Para mim, trato a questão de forma normal, para não perder o ‘foco’”. (M5)</p> <p>“Normal, porque apesar da precocidade ele é uma criança, assim como as outras, mas que deve ter suporte para estimular, desenvolver suas habilidades”. (M6)</p>

Fonte: Produção do próprio autor.

3.1 Preocupação

Nesta subcategoria encontra-se um dos sentimentos que mais se destacam em familiares de crianças precoces ou com indicadores de AH/SD, para descrever os anseios e emoções no acompanhamento cotidiano dessas crianças. Além da preocupação, o avô, quatro pais e três mães agregam outras inquietações relacionadas à preocupação: medo por não saber como conduzir questões do contexto escolar ou da sociabilidade quanto à aceitação ou rejeição, e ansiedade em responder às necessidades específicas para um desenvolvimento intelectual e psicossocial saudável, além de como responder às suas exigências e perguntas complexas. Observe o relato da M8: “Não é fácil, muitas vezes, ele quer saber de coisas que não são para sua idade e você tem que pensar muito antes de responder” ou o relato de P1: “Preocupado, com medo de não saber conduzir suas orientações e educação no tempo que ela exige. E a escola também não saber como lidar com suas questões”. A esse respeito, Aspesi (2007) relata que a falta de informação produz insegurança nos pais e/ou responsáveis e essa sensação de não saber o que fazer ou para onde direcionar o desenvolvimento das crianças gera preocupação.

Os pais, de um modo geral, têm a noção do brilhantismo de seus filhos, no entanto, desconhecem as suas características ou habilidades específicas. Por isso, os pais sentem-se impotentes em decidir quais alternativas educacionais seriam mais adequadas para atender às necessidades de aprendizagem dos filhos. Na realidade, os pais parecem preocupar-se com o desenvolvimento global dos filhos e desejam que a experiência acadêmica seja algo que contribua para outros contextos da vida dos filhos. (ASPESI, 2007, p. 41).

As preocupações demonstradas pelos pais e/ou responsáveis tem relação direta com a falta de conhecimento sobre as características específicas das habilidades, dos estímulos e entendimento das necessidades das crianças precoces, se por vezes os próprios pais e/ou responsáveis se sentem perdidos, ficam preocupados, imaginando que outros profissionais podem não saber como trabalhar com suas crianças.

3.2 Satisfação

Sobre esta subcategoria, encontramos os relatos de dois pais e quatro mães que, além de destacar suas opiniões de satisfação, associaram a esta sentimentos de surpresa, orgulho, benção, preciosidade e felicidade. O sentimento de saber que tem filhos especialmente espertos e inteligentes produz em algumas famílias, além das preocupações, um misto de alegria e elevação da autoestima. De modo geral, autores como Aspesi (2007) e Winner (1998) mostram que o clima afetivo saudável no contexto familiar estimula as crianças precoces e coopera igualmente para seu desenvolvimento saudável.

De um modo geral, as famílias de crianças com potencial elevado são descritas pela literatura como famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos [...] nota-se que nas famílias de filhos superdotados, os filhos possuem mais sentimentos positivos em relação ao seu ambiente familiar. (ASPESI, 2007, p. 32).

Sentimentos positivos podem estar relacionados a ambientes enriquecidos de estímulo e que valorizam a educação, independentemente da situação socioeconômica, uma vez que a família tende a apreciar vários aspectos do desenvolvimento que manifestam a precocidade e acabam gerando nas crianças mais respostas de desenvolvimento. “Foi verificado que pais pobres de crianças identificadas como superdotadas são responsivos e estimulantes e proveem oportunidades para leitura, brinquedo e conversa” (WINNER, 1998, p. 148).

[...] é possível que a criança com altas habilidades naturalmente crie uma demanda nos pais procurando ambientes mais ricos em estímulos ou atividades fora do currículo escolar que levarão seus pais a desenvolverem uma atmosfera familiar rica em oportunidades de desenvolvimento. 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. (ASPESI, 2007, p. 32).

Uma das mães, M9, apresenta um dado também bastante discutido na literatura — o fator biológico—, porém ainda sem consenso entre os autores; M9 assim se manifestou: “Fico feliz com isso, e sempre brinco com ele, dizendo que ele puxou para os avôs dele, que são bastante inteligentes”.

É provável que pais de crianças com altas habilidades também apresentem tais características e que estas sejam passadas geneticamente, ao mesmo tempo em que esses pais criem seus

filhos em ambientes mais ricos em estímulos, simplesmente, porque os próprios pais expressam altas habilidades e, portanto, constroem ambientes familiares enriquecidos em estímulos. (ASPESI, 2007, p. 32).

Sobre este aspecto, Winner (1998) também é cautelosa em afirmar a influência hereditária, porém indica que é um fator importante a ser considerado nas análises para a identificação da criança com AH/SD ao afirmar que: “Se há um componente genético na inteligência, então é provável (mas certamente ainda não foi demonstrado) que haja um componente genético para outras formas de superdotação” (WINNER, 1998, p. 136).

3.3 Normalidade

Nesta subcategoria encontramos os relatos de um pai e três mães que se destacaram em suas opiniões por agirem de maneira normal na presença de suas crianças precoces com indicadores de AH/SD na família. Esses participantes demonstram não considerar a diferença que a precocidade pode exercer na vida da criança, conforme se observa nos seguintes relatos: P4: “[...] tentamos levar o convívio de um modo normal”; M2: “membro da família comum”, e M5: “trato a questão de forma normal”, agem de maneira imparcial diante do fato como algo que não altera o cotidiano familiar, a M6 age como “Normal, porque apesar da precocidade ele é uma criança, assim como as outras, mas que deve ter suporte para estimular, desenvolver suas habilidades”. Essa mãe mostra uma tendência a ter a mesma reação dos participantes mencionados anteriormente, porém considerando a necessidade de prover recursos para estimular as habilidades da criança.

Há quatro necessidades principais que devem ser consideradas nos trabalhos de atenção a pais e familiares com dificuldades em lidar com a AH/SD:

1. Os pais mostram-se confusos sobre seu papel na identificação da superdotação do filho [...];
2. Os pais sentem-se profundamente ansiosos sobre o desempenho dos filhos e confusos sobre a medida adequada de estímulos que deve ser oferecida aos filhos [...];
3. Os pais relatam não saber lidar com alguns problemas de relacionamento no âmbito familiar, tais como a rivalidade entre irmãos ou problemas de disciplina. [...] sentimento de inadequação ou despreparo para atender as necessidades desta criança e lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional;
4. Por fim, os pais têm desejo de participar ativamente na educação de seu filho e de se sentirem

atuantes na comunidade escolar. No entanto, desconhecem os meios pelos quais possam auxiliar na educação do filho, sentem-se inseguros sobre seu papel no contexto escolar e não sabem o papel que a escola também deve exercer para que seu filho seja bem atendido em suas necessidades especiais de aprendizagem. [...] Esse aspecto denuncia a dificuldade existente na relação família-escola. (DETTMANN; COLANGELO, 2004 apud ASPESI, 2007, p. 41-42).

Sakaguti e Bolsanello (2012) acrescentam que a maneira como os pais e/ou responsáveis trabalham com essas descobertas e necessidades específicas da criança com AH/SD pode prejudicar diretamente a aprendizagem. Nesse sentido afirmam que: “Assim como qualquer outra criança, o aluno com altas habilidades/superdotação necessita de encorajamento, apoio e incentivo da família, dos professores e da comunidade em geral.” (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012, p. 232). Por isso, a importância de criar programas de atenção a essas famílias, no sentido de ouvir suas angústias e inseguranças e orientá-las para uma convivência adequada e saudável no ambiente familiar.

Verificaram-se algumas evidências de alterações na dinâmica familiar, em função da precocidade, uma vez que estas crianças possuem alto grau de questionamentos e exigências, e pelo fato de que a família tende a apreciar positivamente a precocidade, o que gera mais respostas de desenvolvimento e alterações na dinâmica familiar.

Ao serem questionados sobre as expectativas que têm em relação à criança precoce, as respostas geraram as seguintes subcategorias: 4.1. acadêmicas; 4.2. realização; 4.3. moral/ética/social.

Quadro 17 - Expectativas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS
E X P E C T A T I V A S	4.1. Acadêmicas	<p>“Desenvolver todo o seu potencial e atender as suas expectativas de conhecimento”. (P6)</p> <p>“Que ele próprio saiba administrar seu potencial e as consequências de suas qualidades. Na sequência, espero que as instituições de ensino estejam preparadas para educá-lo”. (P7)</p> <p>“Minhas expectativas são que ele estude bastante que é o que ele gosta de fazer, acho muito importante no mundo de hoje. O que não fiz, fico feliz em poder estar fazendo por ele que é estudar. Caso tudo isso mude vou também respeitar a vontade dele, sempre o deixo bem à vontade nas suas decisões, respeitando muito isso”. (M9).</p>
	4.2. Realização	<p>“Se destacar entre outras pessoas”. (P2)</p> <p>“Que ele possa fazer as coisas que mais gosta, objetivos que sinta vontade de conquistar e que seja uma pessoa feliz. A precocidade é uma parte dele, não o todo”. (P3)</p> <p>“São de que ele possa conquistar seu espaço em sua caminhada”. (P5)</p> <p>“Gostaria que suas habilidades produzissem um resultado satisfatório ao meu filho, em sua vida futura, pessoal e profissional”. (P8)</p> <p>“Que ela use sua sabedoria para ajudar o próximo e seja generosa.” (Vó 10).</p> <p>“Minha expectativa é que seja aceito e entendido por todos os que o cercam, que saiba o que busca e seja feliz”. (M2)</p> <p>“É meu filho e será apoiado quando necessário”. (M3)</p> <p>“Minha expectativa é que seja uma grande pessoa, e que consiga desenvolver o máximo de sua capacidade”. (M4)</p> <p>“Espero que seja feliz e aprenda a lidar com suas habilidades sem se sentir diferente perante as outras pessoas”. (M6) “Espero que ele consiga se desenvolver igual a todas as outras crianças e que ele tenha um futuro brilhante. Que consiga cursar um nível superior dentro daquilo que escolher, mas sempre comigo e com o pai auxiliando no que for necessário”. (M8)</p>
	4.3. Moral/Ética/Social	<p>“A partir deste programa da UNESP as expectativas são boas, pois em cada encontro aprendo como conduzir e tratar minha filha. Creio que cultural e socialmente ela seja uma pessoa que, apesar da precocidade, saiba desenvolver com sabedoria sua maturidade cultural e social”. (P1)</p> <p>“Que ele consiga sempre estar aprendendo e que possa ser útil ajudando outras pessoas”. (P4)</p> <p>“Expectativa ótima. Para que ela desenvolva sua inteligência para o bem do país”. (Vó10)</p> <p>“Quero que ela cresça sabendo da sua capacidade, mas que isso não seja motivo para que ela se ache superior, que ela possa aprender e usar isso da melhor forma possível”. (M1)</p> <p>“Que ele seja compreendido pela sociedade e esteja preparado para lidar com as diferenças; que seja “feliz”. Que sua precocidade seja algo positivo, para ele e para os que o rodeiam”. (M7)</p> <p>“Que ele cresça primeiramente como um bom ser humano de caráter, dedicação e amor em tudo que fizer”. (M5)</p>

Fonte: Produção do próprio autor.

4.1 Acadêmicas

Sobre essa subcategoria, dois pais e uma mãe ressaltaram em suas respostas expectativas com relação ao desenvolvimento acadêmico que atenda às necessidades de conhecimento da criança, desejam que se tornem estudantes assíduos e preocupam-se com o preparo das instituições educacionais que os terão como alunos.

[...] quando uma criança nasce, além de esperanças e grandes expectativas, ela traz consigo todo um histórico filo e ontogenético da própria espécie. Toda criança possui potencialidades, capacidades e talentos inscritos nas experiências humanas, que serão desenvolvidos conforme as oportunidades que lhes sejam oferecidas inicialmente pela família. (DELOU, 2007c, p. 131).

Além dessa possibilidade de desenvolvimento latente, há Sakaguti e Bolsanello (2012), Chagas (2007) e Winner (1998) apontam que a valorização pela educação de qualidade para as crianças que apresentam desenvolvimento superior costuma tornar-se uma prioridade da família, independente da situação socioeconômica. Essas famílias se mobilizam direcionando seus recursos, investindo no desenvolvimento potencial de suas crianças. Sobre isto, Aspesi (2007) afirma:

Dessa forma, as altas habilidades dos filhos certamente podem ser desenvolvidas em famílias sem muitos recursos financeiros. Crianças com nível sócio-econômico desfavorecido e que foram identificadas como superdotadas têm pais responsivos às necessidades de desenvolvimento dos filhos e, portanto, estão sempre à procura de oportunidades educacionais, culturais e atividades extraclases oferecidas à comunidade. (ASPESI, 2007, p. 21).

4.2 Realização

Nessa subcategoria os participantes declaram expectativas que normalmente são motivo de preocupação em qualquer família conforme aparece, nas falas a seguir: P5 “[...] conquistar seu espaço em sua caminhada”, P3: “[...] que sinta vontade de conquistar e que seja uma pessoa feliz. A precocidade é uma parte dele, não o todo”, M2: “[...] que ele seja aceito e entendido por todos os que o cercam, que saiba o que busca e seja feliz” e M6: “[...] que seja feliz [...] sem se sentir diferente perante as outras pessoas”. Além disso, a essa subcategoria somam-se aspirações familiares em ser apoio, ver as crianças aceitas em suas diferenças e satisfeitas nos

âmbitos pessoal, profissional, social, psicológico, cognitivo, além do desejo de felicidade futura. Desejar a felicidade de suas crianças é característica comum em todas as famílias.

Destaca-se a fala de dois participantes (P2, Vô10) que apresentam ponderações de expectativas mais elevadas, no tocante à condição da criança precoce: Vô10 “Expectativa ótima. Para que ela desenvolva sua inteligência para o bem do país”; P2 “Se destacar entre outras pessoas”. Estes participantes demonstram desejos mais ousados em relação aos demais. Demonstram satisfação em ver suas crianças alcançarem alto padrão de desempenho.

Sobre isso, Virgolim (2007b) enfatiza que os estudos de Bloom (1985) contribuem para confirmar que o comportamento familiar engajado no incentivo e apoio promove a perpetuação do ânimo delas para aprender e superar desafios.

[...] pais que têm maiores chances de influenciar positivamente no desenvolvimento da inteligência e do potencial de seus filhos são os que: (a) combinam apoio e altas expectativas para com o desempenho dos filhos; (b) encorajam a criança nos seus esforços para aprender novas habilidades; (c) providenciam recursos e oportunidades de aprendizagem além daquelas fornecidas pelo ambiente escolar; e (d) estimulam seus filhos a se engajarem na área de interesse o mais cedo possível, escolhendo o primeiro instrutor com cuidado. (VIRGOLIM, 2007b, p. 16).

4.3 Moral/Ética/Social

Essa subcategoria foi marcada por sentimentos que caracterizam aspectos morais, éticos e sociais. As famílias demonstram preocupações com o bem estar das suas crianças, mas também têm senso de valores que englobam as questões sociais e da boa convivência com outras pessoas, como se observa nas falas de P1: “[...] seja uma pessoa que apesar da precocidade saiba desenvolver com sabedoria sua maturidade cultural e social”; P4: “[...] que possa ser útil ajudando outras pessoas”; M1: “[...] que isso não seja motivo para que ela se ache superior” e M7: “[...] Que sua precocidade seja algo positivo, para ele e para os que o rodeiam”.

Outras famílias ainda acrescentam questões que valorizam a cooperação e caráter, ou seja, depositam esperanças de transformação por meio da atitude de suas crianças precoces no mundo à sua volta. Como na fala do Vô 10 “[...] que ela desenvolva sua inteligência para o bem do país” e da M5: “Que ele cresça primeiramente como um bom ser humano de caráter [...]”. Essas atitudes familiares

também são relatadas por Winner (1998, p. 29-32) e Gama (2007); porém eles alertam que tais ansiedades devem ser administradas com cautela e bom senso, e não como um peso para a criança. Winner (1998) ao descrever o perfil de crianças globalmente superdotadas com QI alto, aborda tais questões no item “Aspectos Afetivos”, dizendo que “Elas se interessam por questões filosóficas e se preocupam com aspectos morais e problemas políticos [...] podem se tornar sobrecarregadas por estas preocupações e podem também assumir posturas morais incomuns como tornar-se vegetarianas”. Corroborando isso, Gama (2007, p. 69) coloca:

Quanto à preocupação com questões de justiça e moral, é preciso que os alunos sejam levados a perceber que necessitam diferenciar os problemas que estão ao seu alcance para serem resolvidos daqueles que estão muito além de suas possibilidades. Com isso, poderão canalizar suas energias para resolver problemas relacionados a injustiças praticadas com pessoas no seu entorno, por exemplo, mudando práticas estabelecidas no lar, na escola, na sua comunidade, etc.

Em síntese, é possível concluir que os participantes de modo geral esperam que as crianças, conquistem espaços, sejam solidárias, aceitas, felizes, saibam administrar seu potencial, além de depositarem esperança na instituição educacional para auxiliar no desenvolvimento potencial dos seus filhos.

Observa-se que por unanimidade os participantes apontam expectativas positivas. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que os participantes, de modo geral, têm expectativas positivas que também podem ser encontradas em famílias com crianças não precoces, destaque é dado a apenas dois participantes (P2, Vô10) que apresentam ponderações de expectativas mais elevadas, no tocante à condição da criança precoce.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a Educação Especial no Brasil têm demonstrado que a trajetória dos alunos com necessidades educativas especiais é acompanhada por muitas resistências e dificuldades no processo de aceitação social, eliminação de barreiras atitudinais e acessibilidade educacional.

O ingresso das crianças com necessidades educativas especiais na escola representou um marco social e importante conquista histórica. Todavia, ainda há muito por fazer para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade. Sobretudo em relação às crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação, foco deste trabalho e público geralmente visto como privilegiado pela condição de ser mais capaz que seus pares e, por isso, na maioria das vezes, negligenciado pelo sistema de ensino e alguns pais e/ou responsáveis, por entenderem que não precisam de acompanhamento educacional especializado.

É importante salientar que as famílias participantes desta pesquisa convivem com a presença de crianças precoces com indicadores de AH/SD. Cabe ressaltar que mesmo diante das características evidenciadas pelas famílias e suas crianças nesta pesquisa, a complexidade de fatores envolvidos pode trazer características isoladas, sem que necessariamente signifique a confirmação das AH/SD na criança.

O processo de identificação de alunos com AH/SD é complexo e inclui muitas variáveis. Exige avaliação criteriosa, que envolve longo período de tempo e, por vezes, percorre toda a fase da infância até a pré-adolescência. Nesse processo, é importante a participação da família, da escola e, sobretudo, dos projetos/programas de atenção a pessoas com AH/SD como os citados no trabalho. Somente identificar não é o bastante, é preciso saber gerir o processo de como encaminhar essas crianças para a atenção educacional necessária, trabalho que deve atender às necessidades específicas de cada um, o que dificulta um delineamento único e universal.

Em geral, deve-se estar atento às manifestações do desenvolvimento das crianças em todas as fases, pois, do mesmo modo que podem apresentar características para habilidades especiais, podem apresentá-las para as deficiências. Em ambos os casos existem necessidades educativas especiais que, quanto mais precocemente atendidas, ampliam as chances de um bom desenvolvimento das potencialidades.

O comportamento característico da precocidade pode se expressar de maneira multifacetada, daí a importância de diferentes pessoas como os membros da família, os amigos, além dos múltiplos profissionais para avaliar e diagnosticar a precocidade, proporcionando o cruzamento dos resultados alcançados em cada especialidade.

Algumas das dificuldades em abordar o tema das AH/SD agrega assuntos como: a falta de consenso entre os autores na definição da nomenclatura (se é que há necessidade disso), a falta de pesquisas que considerem os indicadores de precocidade no desenvolvimento humano na fase da primeira infância e a efetivação na íntegra das políticas públicas. Observa-se que, conforme as divulgações dos resultados de pesquisas que surgem na área das altas habilidades/superdotação, urge a necessidade de adequações legais para atender com qualidade as necessidades específicas dessas pessoas. Portanto, o caminho é paulatino e se encontra em construção. Ao considerar a família nesse processo, ampliamos as buscas para encontrar pistas e soluções que expandam as fronteiras do que já se conhece sobre o assunto.

Uma das relevâncias desta pesquisa foi dar voz aos pais e/ou responsáveis por crianças precoces, evidenciando como os mesmos identificam ou percebem a presença de aspectos que confirmam a precocidade como indicador de AH/SD nelas. Para isso, foi preciso conhecer as diferentes percepções familiares, com o propósito de cruzar o que é indicador identificado pelos pais e/ou responsável e o que a literatura aponta.

Em resposta aos objetivos propostos para essa pesquisa, verificou-se que em relação às análises das respostas dos participantes no QIIAHSR, que os mesmos convergem nas respostas sobre o desenvolvimento físico (andar, falar) e acadêmico (ler, escrever). Quanto ao desenvolvimento social (indicação da idade dos amigos e das disciplinas escolares que se destacam), divergem. Isso indica que, quanto ao olhar na fase inicial do desenvolvimento da criança, os participantes possuem, independentemente do gênero e da proximidade no dia a dia, capacidade para responder aos instrumentos utilizados e identificar a precocidade nos comportamentos manifestos de suas crianças. Em contrapartida, na fase escolar, a percepção dos participantes a respeito das áreas em que seus filhos/neta se destacam, foi pouco convergente. Sendo assim, é necessário que pesquisas que

envolvam crianças, quando tem como participante a família, que tanto pai como mãe e/ou substitutos destes, tenham voz.

Sobre as expectativas, é possível concluir pelas respostas do questionário aberto que, de modo geral, os participantes desejam que as crianças se destaquem, conquistem espaços, sejam solidárias, felizes, saibam administrar seu potencial, contribuam para o bem do país, além de depositarem esperança na instituição educacional para auxiliar no desenvolvimento potencial das crianças.

Constata-se que as famílias possuem o conceito de precocidade em conformidade com o que se observa em alguns autores na literatura sobre AH/SD (MARTINS, 2013; FREITAS; PÉREZ, 2012; GAMA, 2006; FLEITH, 2006). As respostas evidenciam, também, que a presença de uma criança precoce no seio familiar traz de algum modo mudanças na sua dinâmica familiar: eles destacam que elas são ávidas por conhecimento, exploram ambientes, fazem questionamentos elaborados e exigem excelência no que buscam, dentre outros fatores, o que provoca em seu entorno situações conflitantes e inesperadas.

No decorrer da produção desse trabalho, observou-se que a criança precoce com indicadores de AH/SD pode ser beneficiada qualitativamente quando inserida num meio familiar que tem como características a observação, a informação, o estímulo correto e disposição para buscar auxílios em programas que esclareçam as dúvidas e ofereçam acompanhamento multiprofissional aos envolvidos e suas respectivas famílias, nem sempre formada necessariamente pelos genitores, mas pelos cuidadores mais próximos, isto é, pessoas que se relacionam cotidianamente com esses indivíduos, colaborando com percepções e intervenções tanto para com sua educação quanto para com os profissionais que acompanham seu desenvolvimento. Em situações normais, as famílias necessitam de algum tipo de orientação; ao enfrentar situações adversas, se sentem despreparadas e necessitam de uma atenção especializada.

Sabe-se que, quanto mais cedo pais, professores e profissionais se conscientizam sobre as características e necessidades específicas das crianças precoces com indicadores de AH/SD, mais cedo podem intervir efetivamente na identificação, diagnóstico e desenvolvimento.

Por fim, observa-se que, para compreender e educar uma criança precoce com indicadores de AH/SD, é necessário conhecer sobre precocidade e AH/SD, investir em atividades de enriquecimento que confirmem o potencial elevado,

promovam a satisfação de suas necessidades diferenciadas e, acima de tudo, que os pais e/ou responsáveis tomem consciência de seus direitos e lutem pelos direitos de suas crianças.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia Cienc. Prof.*, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26 mar. 2013.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

ASPESI, C. C. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol.3: o aluno e a família*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007. p. 31-47.

ARAUJO, H. C. Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 5, p. 161-174, 1996. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=33861>. Acesso em: 10 out 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Centro de Apoio Pedagógico Especializado*. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/altashabilidades.asp>. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Organização de Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 6 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Educação Especial de São Paulo. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília, DF, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.

CARDOSO, R. L. C.; MIRANDA, V. R. A criança, a família, a escola e seus aprendizados. In: MIRANDA, V. R. (Org.). *Educação e aprendizagem: contribuições da psicologia*. 1. ed. reimpr. Curitiba: Juruá, 2009. p. 116-129.

CECCARELLI, P. R. Novas organizações familiares: mitos e verdades. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, 2007.

CHACON, M. C. M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. *Rev Bras Educ Espec*, Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, set./dez. 2011.

CHACON, M. C. M. Família e deficiência. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs.). *Deficiência e inclusão escolar*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 13-28.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *IX ANPED SUL 2012*. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/1181/679>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Rev Educ Espec*, Marília, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/search/results>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às 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. 15-23.

CONSELHO BRASILEIRO DE SUPERDOTAÇÃO. *O que são AH/SD. ConBraSD*. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?page_id=4188>. Acesso em: 27 ago. 2013.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. 1: orientações a professores*. Brasília, DF, 2007a. 25-39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol. 3: o aluno e a família*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007b. 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, 2007c. p. 131-141.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007. p. 13-27.

DICIONÁRIO Aurélio. <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Expectativa.html>>. Acesso em: 9 maio 2013.

DIEESE. Salário mínimo nominal e necessário. *Dieese*. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 30 dez. 2013

EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol.3: o aluno e a família*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007.

FLEITH, D. S. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação*. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

FONSECA, D. F.; LUSTOSA, A. V. M. F. (Re)conhecendo identificadores de alunos com altas habilidades/ superdotação. *2009 GT20*. Disponível em:

<http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/02_Danielle%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; ROMANOUWSKI, C. L; COSTA, L. C. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). *Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

GAGNÉ, F. Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In: SHAVININA, L. (Ed.). *Handbook of Giftedness*. Springer, 2009. chap. 7.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O DMGT 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação. Aneis*. Portugal, n. 11, 2010. p. 7-23.

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

GAMA, M. C. S. S. *Parceria entre família e escola*. vol. 3: o aluno e a família. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007.

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

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

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: UFLA, 2011. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

HARRISSON, C. Giftedness in early childhood. In: EXTREMIANA, A. A. *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010. p. 24.

LIMA, V. A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, DF, v. 21, n. 2, jun. 2001.

MARTINS, B. A. *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)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

OLIVEIRA, A. R. Um estudo sobre os fatores influenciadores na iniciação esportiva precoce da criança. *Semina: Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina*, v. 15, n. 3, p. 308-315, set. 1994.

OMOTE, S. *Família e Deficiência: caracterização e funcionamento*. [No Prelo]. Capítulo de livro submetido em 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança?. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). *Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

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

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e praticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 37-59.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educ Rev.*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25005>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Caxambu: *32ª reunião anual da ANPED*, 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. Pessoas com altas habilidades/superdotação: das confusões e outros enteveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 1, jan/jun, p. 21-30, 2013.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students 1990. *Neag Center for Gifted Education and Talent Development*. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 11 out. 2013.

- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>>. Acesso em: 11 out. 2013.
- RESEGUE, R. Entendendo o desenvolvimento da criança. *Sociedade Brasileira de Pediatria*. 2011. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/show_item2.cfm?id_categoria=24&id_detalhe=1325&tipo_de_talhe=s>. Acesso em: 20 jun.2013.
- REVOL, O.; BLÉANDONU, G. Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? *Archives de Pédiatrie*, [S.l.], v. 19, p. 340-343, 2012.
- RIOS, M. G.; GOMES, I. C. Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, p. 215-225, 2009.
- SABATELLA, M. L. P. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SAKAGUTI, P. M. Y. *Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- SAKAGUTI; P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.
- SAKAGUTI; P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. A. Filhos com altas habilidades/superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, Curitiba, v. 1, n. 1, jan/jun. 2013, p. 78-86.
- SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicol Esc Educ*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008.
- VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 25-40.
- VIRGOLIM, A. M. R. Por que investir na educação de alunos com Altas habilidades/superdotação? In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. p. 13-19.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

ANEXOS