

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.034](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.034)

A VISÃO PARENTAL A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: NORTEANDO A PRÁTICA DOCENTE¹

Paula Paulino Braz

Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos – SP e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos – SP, paulapbraz@gmail.com;

Rosemeire de Araújo Rangni

Co-autora e orientadora da pesquisa. Professora Associada I. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – SP, rose.rangni@ufscar.br.

RESUMO

Entre o público atendido pela Educação Especial estão aqueles com altas habilidades ou superdotação, cujas características apontam uma ou mais habilidades acima da média, além de um alto comprometimento com as tarefas de seus interesses, criatividade e perfil de liderança. Entretanto, a literatura indica que o conhecimento sobre esta temática permanece envolto de mitos e crenças que interferem nas relações sociais, na identificação das altas habilidades ou superdotação e, conseqüentemente, na inclusão escolar. Diante disso, a família e seu posicionamento frente ao tema tem importância fundamental para o desenvolvimento da pessoa com altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: qual a compreensão parental sobre as altas habilidades ou superdotação? Este artigo teve como objetivo conhecer a representação parental sobre

1 Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);

altas habilidades ou superdotação de pais ou mães. Participaram da pesquisa quatro mães, cujos filhos(as) já passaram por avaliação formal que identificou tal condição. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, na qual a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, composta de sete perguntas abertas. Na análise dos dados utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, concebida para extrair representações presentes em determinado grupo. Os resultados indicaram que a representação parental para as altas habilidades ou superdotação carregam mitos e crenças construídos socialmente sobre conceitos, características e aspectos socioemocionais. Com os resultados obtidos, pretende-se nortear o trabalho de profissionais no atendimento à família de pessoas com altas habilidades ou superdotação, visto que a escola, como instituição promotora de saber, ainda possui e transmite um conhecimento superficial e equivocado sobre o tema.

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

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre as altas habilidades ou superdotação (AHSD) em crianças e adolescentes em fase escolar, e como tal condição é representada socialmente por suas famílias. Adotou-se o termo “altas habilidades ou superdotação” conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), no entanto, diferentes denominações que eventualmente sejam utilizadas por outros autores e documentos serão mantidos. Destacam-se que, as discordâncias teóricas quanto a termos, conceitos e significados contribuem para que o tema de AHSD seja compreendido de forma equivocada, prejudicando a pessoa com essa especificidade no que tange a sua identificação e atendimento (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; ANTUNES et al., 2020; SANTOS; FLEITH, 2016).

De acordo com a citada política, consideram-se estudantes com AHSD aqueles que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. Tal condição comporta diferentes interpretações, especialmente pelo fato de a inteligência não ser um conceito unitário. Ademais, esta investigação apoia-se na concepção de AHSD que compreende que ela está presente na intersecção de três características: a habilidade acima da média, o engajamento no desenvolvimento das tarefas e a criatividade (RENZULLI, 2014). Esta teoria abrange aspectos que são evidenciados em sala de aula, por isso tem sido amplamente aceita, especialmente para a identificação das pessoas com AHSD (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Partindo de que o conhecimento sobre as AHSD aparece envolto de muitos mitos e crenças (ALENCAR; FLEITH, 2001; MARTINS et al., 2016; RECH; FREITAS, 2006; SABATELLA, 2008; WINNER, 1996), esta investigação apoiou-se na representação parental de pessoas com filhos ou filhas com AHSD. Na relação com a família, por exemplo, muitos acreditam que as crianças com AHSD alcançaram altos níveis de desenvolvimento de suas aptidões por serem superestimuladas ou até pressionadas pelos pais por bons resultados. Este fato pode afetar essas crianças na fase de adolescência, gerando padrões de comportamentos indesejados como:

revolta, perda de interesse, sentimentos de tristeza, e depressão (SERRA; FERNANDES, 2015).

Winner (1996, p. 201) salienta que, em alguns casos, “[...]os pais são aconselhados a não interferirem e deixá-las brincar como as crianças normais”, ocultando-se e omitindo-se quanto sua diferença perante a sociedade. Para a autora, esse ponto de vista somente reflete as baixas expectativas que a nossa cultura possui em relação às pessoas que apresentam habilidades acima da média, já que a sociedade costuma contentar-se com modestos níveis de realização.

O desconhecimento sobre a temática, tanto em casa quanto na escola, tornam esses alunos invisibilizados. Um ambiente escolar pouco estimulante faz com que o estudante com AHSD se sinta frustrado e desmotivado, apresentando problemas comportamentais e baixo rendimento escolar, gerando queixas escolares a seus pais (CUNHA; RONDINI, 2020). Para além, estudos indicam que o desconhecimento parental perante a temática converge em obstáculo ao desenvolvimento das habilidades dos filhos e filhas e esclarecem que para um indivíduo alcançar um desempenho superior em alguma área do conhecimento são importantes as interações estabelecidas entre ele e os integrantes de sua família (GOMEZ-ARIZAGA et al., 2019; SERRA; FERNANDES, 2015; SILVA; FLEITH, 2008). Além disso, a dinâmica familiar tende a mudar a partir da indicação de AHSD em um de seus integrantes.

Vale mencionar que no processo de inclusão escolar, a participação familiar é fundamental e, por isso, vem sendo investigada, tanto na escola como fora dela (FLEITH, 2017; GOMEZ-ARIZAGA et al., 2019; HIGUERAS-RODRIGUEZ; GÁLVEZ, 2016; MANZANO; ARRANZ, 2008; MENDOZA, 2017; SAKAGUTI, 2017; SILVA; FLEITH, 2008; SIMONS et al., 2015).

Assim, admite-se que a família e seu posicionamento frente às AHSD interferem diretamente no processo de desenvolvimento das habilidades da pessoa, causando impactos que podem interferir na inclusão educacional e social. E, dessa forma, conhecer o que pensam os pais ou responsáveis sobre o tema é imprescindível para fins de intervenção junto a eles.

Tendo em vista a importância fundamental dos pais na vida de seus filhos e a compreensão de seus anseios (BRAZ; RANGNI,

2020), faz-se necessário entender o que conduz o comportamento deste grupo de pais e de que forma suas concepções orientam e afetam a relação junto a seus filhos, visto que “[...]representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com o objeto” (JODELE, 2001, p. 21). Sendo assim, esse estudo atribui aos pais a condição de sujeito, mediante o objeto observado, que é a condição de AHSD em seus filhos. Para Tavani, Zenasni e Pereira-Fradin (2009), o desenvolvimento de estudos sobre as representações acerca da superdotação fornecem conhecimentos e uma melhor compreensão sobre o tema, contribuindo para a combinação de escolhas que auxiliarão as pessoas com AHSD em suas necessidades.

Partindo da premissa que as crianças e adolescentes estão na fase escolar cabe entender como a AHSD é compreendida por suas famílias, de forma que estes resultados possam nortear a prática docente para este público, bem como na orientação de sua família. Para além, de que forma os saberes construídos socialmente e vivenciados por pais e mães afetam de forma direta e indireta as suas vidas, visto que “a conjuntura social é mediadora da experiência e do destino da pessoa talentosa” (CHAGAS-FERREIRA, 2014, p. 288). De acordo com Machado e Stoltz (2016), em situações assim, tanto os pais quanto os filhos precisam de ajuda e apoio. Entretanto, nem sempre a escola está preparada para lidar com as dificuldades e as necessidades desses alunos (PISKE, 2016) e oferecer suporte à família faz parte desse processo.

Destaca-se que, conforme indicado em estudos do campo da Psicologia Social, o conhecimento do senso comum orienta o comportamento do homem na sociedade, ou seja, o que ele pensa são ideias compartilhadas socialmente, resultado de sua interação social (MOSCOVICI, 2012). E, sendo assim, as “[...]definições compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade” (JODELE, 2001, p.4). Dessa forma, compreende-se a importância da representação parental sobre as AHSD na vida de seus filhos.

Diante desse cenário, este artigo apresentou um recorte de uma pesquisa, a qual envolve as representações presentes em pais e mães cujos filhos ou filhas são identificados com AHSD. Para isso, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim,

vislumbrou-se a pertinência do estudo, traçando como objetivo geral: conhecer a representação parental sobre as AHSD.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem utilizada nesta investigação é de cunho qualitativo, já que estudou-se os fenômenos sociais de diferentes formas, e os resultados são fundamentados em análises qualitativas, sem a utilização de análises estatísticas (FLICK, 2009). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro composto com perguntas centrais. Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois, acredita-se, ser o mais adequado para se extrair o discurso dos participantes, visto que as palavras são portadoras de representação, com poder de evocação que adotam e justificam os saberes socialmente compartilhados (JODELE, 2001).

Como técnica utilizou-se o DSC, cujo método de processamento dos dados verbais busca resgatar as representações indicadas por determinado grupo. Tal método caracteriza-se pela busca de reconstituir as representações, preservando a sua dimensão individual, articulada com a dimensão coletiva, ao viabilizar novos modos sociais de pensar (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014; LEFEVRE, 2017).

Lefevre (2017) aponta que tais representações estão relacionadas à qualidade do senso comum presente em uma opinião, julgamento, avaliação, posicionamento, manifestação, ou postura de um indivíduo comum e que é possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais.

Sendo assim, agrupam-se as opiniões e expressões semelhantes, de modo a formar com os conteúdos um depoimento síntese, “[...]redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503). Justifica-se a construção do discurso em primeira pessoa, pois “[...]marca explicitamente [...]a expressão direta do pensamento coletivo: o que eu (coletivo) penso e não o que ele (o pesquisador na terceira pessoa) pensa que eu penso” (LEFEVRE, 2017, p. 36).

Esta técnica tem sido bastante utilizada em pesquisas da área da Saúde. No que tange à área da Educação, especificamente

relacionada à Educação Inclusiva, encontra-se um número escasso de publicações. Lima e Machado (2011), por exemplo, utilizaram tal técnica em um estudo com pessoas com deficiência visual, bem como Nascimento (2017) e Santos (2018), no tratamento dos dados de suas investigações. Dessa forma, evidencia-se que método de DSC tem restrito uso em pesquisas educacionais.

Para tanto, foi construído um roteiro de entrevista com sete perguntas abertas, diretas, e claras, respeitando uma sequência lógica. Durante a coleta de dados as participantes tiveram a oportunidade de pensar livremente e se expressar, para que pudessem ser capturados seus discursos individuais.

A entrevista permite a obtenção de “[...]informações de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza informal” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). De acordo com esses autores, trata-se de um procedimento de coleta de dados de um problema social, amparado em vantagens e desvantagens, sobretudo porque as limitações ou desvantagens podem ser minimizadas de acordo com o preparo do investigador, a experiência e o bom senso.

As entrevistas foram agendadas com as participantes, as quais ocorreram *online*, por meio da plataforma *Google Meet*. Após a coleta de dados as falas foram transcritas na íntegra. Com a transcrição do material coletado e para a organização dos dados, utilizou-se o *software* DSCSoft², desenvolvido para o uso em pesquisas qualiquantitativas que empregam a técnica do DSC. Esse recurso tecnológico auxilia o investigador a organizar os dados do estudo, como depoimentos e textos, além de auxiliar no processamento dos dados sob a forma de discurso. Ressalta-se que é fundamental o usuário possuir conhecimento quanto aos conceitos, procedimentos metodológicos e aporte teórico, visto que esse conhecimento será responsável pelo sucesso da análise dos resultados da pesquisa.

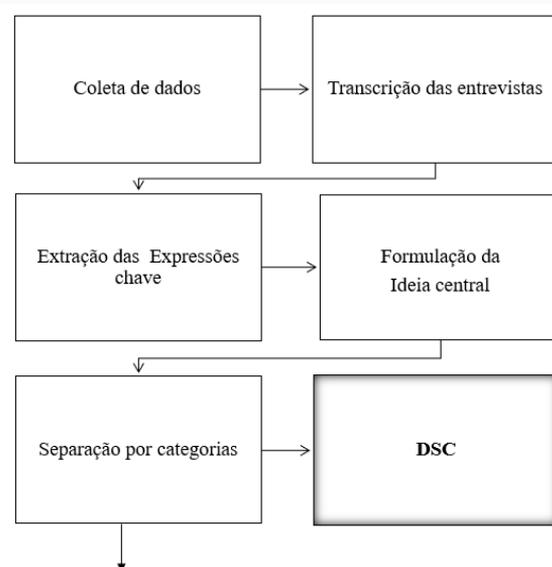
De acordo com Lefevre (2017), a fase de elaboração do DSC ocorre após a coleta dos dados, neste caso, após a transcrição das falas das participantes. Ela se dá por meio da análise de

2 <http://www.tolteca.com.br/dscsoft20.aspx>

conteúdo e de sentido dos depoimentos coletados. Primeiramente, analisa-se cada depoimento individual e capta-se dele apenas o conteúdo essencial ou Expressões Chaves (EC). Após a captação das EC, busca-se pelas Ideias Centrais (IC), verificando se há um ou mais posicionamentos sobre a questão apresentada, ou seja, se neste caso identificou-se um ou mais sentidos atribuídos à questão proposta. Após a extração das EC e IC, categorizam-se as IC por semelhança³. O DSC é a etapa final, reunindo em um mesmo discurso “[...]conteúdos e argumentos presentes nas respostas de sentido semelhante que foram agrupadas numa Categoria” (LEFÈVRE, 2017, p. 35).

A figura 1 ilustra as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Pergunta 1: Como você soube que seu/sua filho era uma pessoa com AHSD?

Categorias: A) Profissionais que participaram do processo de identificação e; B) Observação de especificidades dos/as filhos/as.

Pergunta 2: Você sabia o que era AHSD antes de saber sobre a condição de seu/sua filho (a)?

Categorias: A) Sim, sabia o que era AHSD; B) Não sabia o que era AHSD e; C) Comparação com as características apresentadas nos filhos com outros familiares.

Pergunta 3: Como foi para você ao saber que seu/sua filho (a) era uma pessoa com AHSD?

3 Na etapa da busca de sentido pode aparecer nos depoimentos um tipo de IC, o qual denomina-se Ancoragem (AC). A AC, segundo Lefevre (2017) refere-se ao conhecimento utilizado ao atribuir sentido a algo desconhecido. Este estudo, por tratar-se de um recorte, não discutirá tal aspecto.

Categorias: A) Sentimentos apresentados e; B) Relação com a família.

Pergunta 4: Quais os seus sentimentos, sabendo que seu/sua filho (a) possui uma condição que o/a difere dos demais?

Categoria: A) Sentimento parental.

Pergunta 5: Como foi para seu/sua filho (a) ao saber que tinha AH ou SD?

Categoria: A) Posicionamento frente à condição de pessoa com AH.

Pergunta 6: Como é a relação de seu/sua filho (a) com a escola?

Categorias: A) Boa e; B) Ruim.

Pergunta 7: Quais as características mais marcantes de seu/sua filho (a)?

Categoria: A) Características.

Fonte: Elaboração própria.

Para a participação neste estudo, considerou-se como critério de inclusão: a) ser pai, mãe ou responsável legal por criança ou adolescente com AHSD⁴; e b) aceitar participar do estudo voluntariamente. Os aspectos éticos foram seguidos de acordo com as normas brasileiras para a realização de pesquisas com seres humanos, mediante a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), autorizado conforme parecer CAEE 28013114.0.0000.5504. Participaram da pesquisa quatro (04) mães, cujas caracterizações encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação da participante	Idade	Profissão	Idade dos filhos identificados com AHSD
Respondente 1	45 anos	Professora	13 e 10 anos
Respondente 2	37 anos	Professora	12 anos
Respondente 3	42 anos	Contadora	16 e 13 anos
Respondente 4	48 anos	Ajudante de serviços gerais	17 anos

Fonte: Elaboração própria

Como forma de identificação das participantes e para manter o sigilo e privacidade, os nomes foram substituídos por: e.g., Respondente 1, Respondente 2, Respondente 3 e Respondente 4. A média de idade entre elas é de 43 anos, possuem diferentes profissões e foram consideradas apenas as suas experiências com seus filhos identificados com AHSD.

4 Comprovado por parecer formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados, a seguir, indicam o DSC do grupo investigado e suas representações, fruto das entrevistas realizadas, as quais estão divididas em perguntas 1 a 7⁵. Segundo Moscovici (2012), na exploração fenomenológica dos discursos por meio de entrevistas encontram-se linguagens próprias, que são marcas de uma especificidade relativa a um objeto social. Para esse autor (2012, p. 224), “[...]tal incursão não permitirá, sabemos bem, que cheguemos a conclusões seguras e precisas; no entanto, ela se mostrará de certa utilidade”.

Pergunta 1: Como você soube que seu/sua filho era uma pessoa com AHSD?

Agrupou-se as respostas da pergunta 1 em duas categorias: A) Profissionais que participaram do processo de identificação e; B) Observação de especificidades dos/as filhos/as. No trecho a seguir é possível observar a representação dos pais na categoria A:

DSC 1: A professora me chamou e falou vamos fazer uma entrevista, porque não é normal. Eu achava que precisava levar a um psicólogo. Resolvi levar a uma psicopedagoga e ela suspeitou. Fez uma bateria de testes [...]não (foi) só pelo teste, mas pelas características. Eu cheguei na professora sem saber sobre o que a gente estava conversando. A escola nunca percebeu nada.

Neste DSC, observam-se dois aspectos: o desconhecimento da escola sobre a questão das AHSD e a interpretação dessa condição como algo a ser investigado apenas no âmbito psicológico, direcionado aos cuidados relativos à área da saúde. A literatura indica a existência de falhas educacionais que impedem o reconhecimento dos estudantes com AHSD na escola, pois muitas vezes os professores se sentem desorientados e despreparados, tanto para

5 Apenas alguns trechos do discurso completo foram selecionados para a discussão. Selecionou-se a categoria em que as respostas semelhantes apareceram com maior frequência.

o atendimento desse público quanto para a identificação da condição (ANTUNES et al., 2020; MACHADO; STOLTZ, 2016; PISKE, 2016; SANTOS; FLEITH, 2016; SILVA; FLEITH, 2008). No que tange aos aspectos relativos ao campo educativo, Bôas (2004, p. 162) indica que este “[...]engendra fenômenos próprios e internos, que condicionam a reação e a conduta dos sujeitos”, interferindo “[...]na relação e nas práticas pedagógicas por eles estabelecidas”.

A falta de conhecimento sobre AHSD no campo educacional é uma realidade e apoia-se em muitos mitos. Um exemplo disso está na correlação existente entre os altos níveis de inteligência aferidos por testes psicométricos de QI e as AHSD (FREITAS; PÉREZ, 2012). De acordo com Antipoff e Campos (2010), a ideia de relacionar as AHSD a uma inteligência fixa, pré-determinada, medida e quantificada por um valor deixa de considerar elementos importantes na avaliação da pessoa, já que esses testes foram pensados e desenvolvidos apenas para a avaliação da linguagem e da matemática, desconsiderando as outras inteligências.

Para além, o “conhecimento das representações das pessoas sobre crianças superdotadas permite uma melhor compreensão sobre os sentimentos e reações em relação a elas⁶” (tradução nossa) (TAVANI; ZENASNI; PEREIRA-FRADIN, 2009, p. 62).

De acordo com Santos e Fleith (2016), pais, professores e outros profissionais acreditam que os instrumentos psicométricos são a única forma de identificar as AHSD. Isso é possível pelo desconhecimento que eles têm sobre o tema. Além do mais, é consenso entre especialistas da área que a avaliação dessas pessoas seja com múltiplos instrumentos e multiprofissionais.

Estima-se que, de 15% a 20% da população mundial apresentem desempenho superior em qualquer uma das áreas do empreendimento humano (RENZULLI, 2014), porém a temática é pouco conhecida não somente nos meios escolares, mas na sociedade em geral, como pode ser notado no discurso a seguir.

Pergunta 2: Você sabia o que era AHSD antes de saber sobre a condição de seu/sua filho (a)?

6 Knowledge of people's representations of gifted children allows for a better understanding about feelings and reactions towards gifted children.

Para a pergunta 2 agrupou-se os depoimentos dos pais em três categorias por semelhança, sendo: A) Sim, sabia o que era AHSD; B) Não sabia o que era AHSD e; C) Comparação com as características apresentadas nos filhos com outros familiares.

DSC 2: Chamar por altas habilidades, não. Eu sabia o que era (*um*) Einstein, mas não sabia que qualquer outro poderia ser. Não conhecia nada. Eu não tinha nenhum contato com a temática. Na verdade, eu nem sabia que esse tema existia. Já tinha ouvido falar, mas não tinha me aprofundado no assunto. Mas desde que começamos a ler sobre o assunto... me questionei se eu era assim e se meu marido também era.

Depois ouvindo (sobre o assunto), lendo, estudando, é que eu fui fazendo alguns tipos de associações. Talvez eu possa sim ter conhecido algumas pessoas com altas habilidades na minha vida, inclusive na minha vida familiar.

Observa-se, que a representação dos pais se fundamenta em um total desconhecimento sobre o assunto, construindo “[...]versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações” (JODELE, 2001, p. 20).

Foi possível destacar, no início do discurso, a visão sobre a definição de AHSD baseada na crença popular e sua relação direta com a genialidade: “*Eu sabia o que era (um) Einstein, mas não sabia que qualquer outro poderia ser*”. A literatura indica que o gênio é aquele que com seus feitos produz algo de grande impacto para a humanidade, assim como Einstein (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA, 2008). Sendo assim, apesar de haver pessoas com AHSD não são todos que serão considerados gênios.

Quanto a isso, Winner (1996) discorre acerca do mito da superdotação global. Para ela uma pessoa pode apresentar uma habilidade acima da média em uma área de desenvolvimento e apresentar um desempenho deficiente em outra. Na escola, esse fato ocorre principalmente na valorização do desempenho nos aspectos acadêmicos, ou seja, aqueles estudantes que conseguem tirar boas notas e vencer rapidamente o currículo escolar. Dessa forma, na esperança e movidos pela crença popular de que as

pessoas com AHSD são geniais, muitos talentos são deixados de lado ou nem mesmo são percebidos.

Outro aspecto indicado no discurso e que esteve presente na maioria das falas das entrevistadas é o reconhecimento de características de AHSD em familiares da criança ou adolescente. Compreende-se a influência genética e de fatores ambientais no desenvolvimento das AHSD, mesmo sem saber ao certo quanto cada um desses fatores é contribuinte (WINNER, 1996). Foi possível notar, no discurso das participantes, a indicação de familiares que possuem características semelhantes à criança ou adolescente com AHSD. De fato, é possível que elas sejam pessoas que nunca tiveram uma identificação de AHSD e seus talentos reconhecidos.

Pergunta 3: Como foi para você ao saber que seu/sua filho (a) era uma pessoa com AHSD?

A resposta para a pergunta 3 foi agrupada em duas categorias: A) Sentimentos apresentados e; B) Relação com a família. Observa-se no DSC parte das duas categorias, pois engloba os sentimentos apresentados pelos pais ao saber que seus filhos tinham AHSD, bem como tal situação foi trabalhada no âmbito familiar:

DSC 3: Eu fiquei meio assustada, porque as pessoas rotulam muito e cobram demais. Eu não queria que as pessoas (o/a) cobrassem por essa condição, porque elas esperam demais o sucesso do superdotado. Aqui em casa foi tranquilo, mas na minha família, avós, amigos, eu nem busco falar muito. Justamente porque eu não quero essa cobrança. Foi um choque, foi um choque imenso. Mas o choque ainda foi todo o processo e infelizmente o pai não acreditava. Você tem que esconder, por exemplo, na escola eu nunca falei para outra família que meu filho tinha altas habilidades. Você não pode se destacar, você tem sempre que estar na média. Nunca falei para outras famílias, nem exigi da escola.

Este discurso ilustra a preocupação das participantes em relação a rótulos e discriminações que seus filhos podem sofrer, como preconceitos e *bullying* (SAKAGUTI, 2017), não só por serem diferentes e destacarem-se da maioria, mas essa ideia está intrinsecamente

relacionada à visão distorcida e superficial que a escola e a sociedade possuem sobre a condição de AHSD.

O medo da cobrança em seus filhos, especialmente pelo sucesso, faz com que pais muitas vezes escondem da sociedade a condição deles. Na escola, por exemplo, um dos mitos citados por Alencar e Fleith (2001) e Martins et al (2016) está na crença de que a superdotação é um fenômeno raro, levando a instituição escolar a um processo de negação. Além disso, a responsabilidade pelo sucesso e por um futuro proeminente da pessoa com AHSD sempre esteve no imaginário popular, como se ela tivesse a obrigação de ter um futuro de sucesso, retribuindo à sociedade de alguma forma.

É importante lembrar que as AHSD não são garantia de sucesso, pois pensar dessa forma desconsidera a importância de outros fatores nesse processo, como os aspectos ambientais (ALENCAR; FLEITH, 2001; WINNER, 1996).

Sendo assim, observa-se que as preocupações parentais quanto aos filhos com AHSD aparecem recorrentemente nas falas das participantes. Para Higuera-Rodríguez e Galvez (2016), diante de tal condição na família a postura parental se manifesta de forma conflituosa, presente no orgulho de ter filhos superdotados e no medo de não estar preparado para atender às suas necessidades.

Pergunta 4: Quais os seus sentimentos, sabendo que seu/sua filho (a) possui uma condição que o/a difere dos demais?

DSC 4: A sociedade geralmente cobra demais, a pessoa tem que ser um gênio e eu fico muito apreensiva com isso. O que eu tentei ensinar é ser autônomo. Os alunos que estão acima da média são totalmente esquecidos no sistema educativo.

Verifica-se que este discurso reúne dois pontos importantes para a discussão em uma mesma categoria (A): o temor parental diante das cobranças da sociedade e a inércia dos sistemas educacionais frente à educação dos estudantes com AHSD. A frase "Os alunos que estão acima da média são totalmente esquecidos no sistema educativo", além de ser uma afirmativa coerente com o sistema educacional brasileiro interfere diretamente nas questões emocionais da pessoa com AHSD na escola (SABATELLA, 2008).

De acordo com Piske (2016) uma vez reconhecida as AHSD é comum surgir sentimentos inadequados como ciúmes e supervalorização dos que fazem parte da vida das pessoas com AHSD. Sabendo disso, os pais mostram-se realmente apreensivos quanto à exposição de seus filhos. É perceptível que a visão dos pais sobre as AHSD reflete no autoconceito que seus filhos têm de si. O próximo discurso indica a não aceitação e o receio por parte dos estudantes frente a sua condição.

Pergunta 5: Como foi para seu/sua filho (a) ao saber que tinha AH ou SD?

Agrupou-se o discurso em uma categoria (A). Nota-se que os jovens estudantes não aceitaram bem a sua condição de indivíduo com AHSD, nos fazendo indagar os motivos pelos quais os fizeram reagir dessa forma.

DSC 5: Acharam que não precisavam mais estudar. A princípio não gostaram. Pesa muito a questão da rotulação. Começou a revolta. Não querem mais estudar. Não queriam que ninguém soubesse que eram pessoas com AHSD.

É possível perceber que a representação parental move-se pelo receio de seus filhos/as exporem quem são e estar pautada no princípio da rotulação, refletindo diretamente na relação que esses alunos estabelecem com a escola, conforme observa-se na próxima questão.

Pergunta 6: Como é a relação de seu/sua filho (a) com a escola?

Para a questão 6 agrupou-se os depoimentos em duas categorias: A) Boa e; B) Ruim, sendo a categoria B a que mais se sobressai no discurso.

DSC 6: Odeia ir na escola. À medida que (ele/ela) foi crescendo, notei mudanças. Não trata os amigos como antes, não tem assunto, realmente não vê nada em comum entre eles. Termina logo o dever, fica

conversando, atrapalhando (*a aula*). Ele tem amigos, inclusive ele tem um lado de liderança muito forte. A relação na escola é horrível. Sente-se mais inteligente que todo mundo, que sabe a resposta de tudo. Não tem um bom relacionamento em sala de aula. Não quer melhorar onde precisa melhorar. Ninguém gosta dele/a em sala de aula.

Constata-se por esse discurso o descontentamento dos filhos/as das entrevistadas no ambiente escolar, que pode estar relacionado não só com os fatores discutidos anteriormente como a falta de capacitação dos profissionais da educação.

A respeito disso, Cunha e Rondini (2020) relataram ser comum que as mães de pessoas com AHSD recebam queixas provenientes da escola sobre seus filhos/as, sobretudo sobre problemas de comportamento, indisciplina, e dificuldades na interação social, especialmente com seus pares etários.

Para Chagas-Ferreira (2014), tais comportamentos que aparecem em estudantes com AHSD na escola podem estar relacionados a um déficit de ajustamento emocional desse público. Dessa forma, orienta-se focar não só no desenvolvimento do talento, especialmente o acadêmico, mas no trabalho das habilidades sociais, afetivas e morais, tanto na escola quanto na família, já que esses são os dois expoentes importantes na construção de valores.

Apesar disso, o mito de que AHSD é sinônimo de rebeldia, atrevimento e desrespeito surgiu devido ao fato desses estudantes sentirem-se insatisfeitos e não contemplados na escola (ALENCAR; FLEITH, 2001; RECH; FREITAS, 2006). A instituição escolar, como um ambiente plural que concentra as mais diversas demandas, nem sempre consegue reconhecer todas as especificidades e necessidades de seus estudantes. Piske (2016) alude que os alunos com AHSD buscam na escola por alguém que os compreenda e seja capaz de transformar o ambiente escolar em um lugar criativo e estimulante.

Sendo assim, vê-se, a importância do profissional da educação preparado para receber os estudantes com AHSD, no reconhecimento de suas características, e na aptidão para trabalhar com elas em sala de aula, considerando os aspectos cognitivos e sociais. Um exemplo disso são os rótulos utilizados na escola por professores e colegas de turma de forma pejorativa. Sobre isso, Chagas-Ferreira

(2014) argumenta que alguns problemas socioemocionais que aparecem em estudantes com AHSD estariam associados aos efeitos do *bullying*. Piske (2016, p. 255) cita as expressões “nerd” e *cdf*, que “[...]constituem formas de discriminar negativamente esses alunos”. As características dos filhos são citadas pelas mães no discurso seguinte.

Pergunta 7: Quais as características mais marcantes de seu/sua filho (a)?

Os depoimentos para a questão 7 foram agrupados em apenas uma categoria (A), já que as características indicadas pelos participantes são semelhantes, como observa-se no DSC a seguir:

DSC 7: Tem perfeccionismo das coisas, medo de errar, se cobram demais. Procura defeito nas coisas, tem muito sentido de justiça, sensibilidade com alguns assuntos e bom humor. Tem muita dificuldade de perder, é muito competitivo/a. O que é mais aflorado é essa questão de justiça e injustiça. É mais fácil sentar e conversar com uma pessoa de 25 anos do que uma de 17, 18. É competitivo/a. Perder, errar, (ele/ela) não aceita muito.

É perceptível que algumas características são comuns como o perfeccionismo, o senso de justiça aflorado, a dificuldade em perder ou errar, e o interesse no convívio com pessoas mais velhas. Dessa forma, infere-se, ser válido conhecer as características das pessoas com AHSD para saber lidar com elas na escola e no convívio familiar e social. Menciona-se que, muitos professores sentem-se desafiados por estudantes que apresentem um pensamento crítico e divergente, e podem traduzir isso como uma afronta ou falta de educação. É interessante que a boa relação escola-família seja um fator amenizante das dificuldades ambientais (SAKAGUTI, 2017; SILVA; ALENCAR, 2008; SERRA; FERNANDES, 2015).

Nesse sentido, Piske (2016) assinala a importância de um ambiente acadêmico que seja estimulante a todos. Esse ambiente deve evitar abordagens repetitivas de exercícios e procedimentos rígidos. Além disso, é necessário entender o ritmo próprio que eles têm de aprender que, na maioria das vezes, é considerado rápido se comparado com o restante da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou conhecer sobre a representação social parental em famílias de pessoas com AHSD. Evidencia-se que há muito a ser feito quanto à disseminação de conhecimento sobre o tema, pois, de acordo com o discurso das mães entrevistadas, notou-se o predomínio de equívocos que fazem parte do imaginário das pessoas com AHSD.

A escola, como instituição propagadora do saber, mostrou-se por meio do discurso das mães, ineficiente e despreparada no que tange a identificação, ao atendimento e a promoção da inclusão desses estudantes. Para além, observou-se que o destaque desses alunos incide mais nos problemas de comportamento e interação social do que por suas habilidades, resultado de um ambiente pouco estimulante. Tendo em vista que o saberes socialmente compartilhados refletem nas representações sociais, faz-se necessário que as instituições escolares se voltem às questões relacionadas às AHSD, pois seu posicionamento refletirá não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Quanto ao sentimento parental a respeito de filho/a com AHSD, notou-se certa aflição sobre a cobrança por resultados que a sociedade impõe, relacionando-se à visão errônea do conceito de AHSD, que muitas vezes é confundido à genialidade. Além disso, por meio dos relatos, foram evidenciados os sentimentos de medo de rótulos, *bullying* e preconceito das pessoas em relação a seus filhos/as, o que incide na aceitação da pessoa com AHSD. Dessa forma, sugere-se que mais estudos discutam sobre o tema e aprofundem as investigações sobre as representações parentais de pessoas com AHSD.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001, e a todos os pais que tenham filhos com altas habilidades ou superdotação, especialmente aos que participaram deste estudo.

REFERÊNCIAS

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

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ANTUNES *et al.* A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 1, p. 121-136. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.18654>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BÔAS, L. P. S. V. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-166. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução 510**. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Brasília: DF. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação na Educação Infantil e família: revelação das produções acadêmicas. In: PORTELA, C. P.; BORDAS, M. A. G. (Orgs.). **As famílias contemporâneas**: pontos, contrapontos e paradoxos inclusivos. Curitiba: Editora CRV. 2020. p. 81-96.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus. 2014. p. 283-308.

CUNHA, A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e216810. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020216840>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, p. 1-9. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**. Marília: ABPEE. 2012.

GOMEZ-ARIZAGA, M. P.; PALAU, A. T.; FRIEDMANN, B. K. Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. **Perspectiva Educacional**, Chile, v. 58, n. 3, p. 156-177. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L.; GÁLVEZ, J. D. F. El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. **International Journal of Educational Research and Innovation**, v. 7, p. 149-163. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313025119_El_papel_de_la_familia_en_la_educacion_de_los_ninos_con_altas_capacidades_intelectuales. Acesso em: 03 nov. 2022.

JODELE, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELE, D. (Org.). **As representações sociais**, Rio de Janeiro: Editora

da UERJ, p. 17-44. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 03 nov. 2022.

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

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LIMA, M. C. A. B.; MACHADO, M. A. D. As representações sociais dos licenciados de física referente à inclusão de deficientes visuais. **Revista Ensaio Pesq. Educ. Cien.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 119-131. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130308>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. Da identificação à intervenção criativa nas AH/SD: uma trajetória e muitos desafios. In PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 261-276. 2016.

MANZANO, A.; ARRANZ, E. B. Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. **Anuario de Psicología**, v. 39, n. 3, p. 289-309. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/%25x>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

MARTINS, B. A.; PEDRO, M. P.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 3, set./dez. p. 561-568. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031046>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MENDOZA, M. D. G. **Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria.** 2017. Tese de doutoramento, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Espanha. 2017. Disponível em: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/41805/1/0748821_00000_0000.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

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

NASCIMENTO, D. R. B. **O discurso de todos nós:** Um estudo sobre a Rede Social de Formação Continuada de Professores Todos Nós em Rede. 2017. Dissertação de Mestrado,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325677/1/Nascimento_DanielDeRaeff rayBlanco_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325677/1/Nascimento_DanielDeRaeff_rayBlanco_M.pdf). Acesso em: 03 nov. 2022.

PISKE, F. H. R. Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade:** Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 249-260. 2016.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In . FREITAS S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM. p. 61-88). 2006.

RENZULLI, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas: Papirus. 2014. p. 219-264.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: Intersaberes. 2013.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**: a questão do assincronismo. 2017. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. 2017. Disponível em: <https://acervo-digital.ufpr.br/handle/1884/55203>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SANTOS, F. C. G.; FLEITH, D. S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 278-288. 2016.

SANTOS, M. C. D. **Uma escola inclusiva**: Discurso de um coletivo singular. 2018. Tese de doutoramento, Universidade de Campinas, Campinas, Brasil. 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333329/1/Santos_MartinhaClareteDutraDos_D.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

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

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337-346. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141385572008000200005>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SIMONS et al. Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 33, n. 2, p. 299-332. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003. Acesso em: 03 nov. 2022.

TAVANI, J. L. ZENASNI, F.; PEREIRA-FRADIN, M. Social Representation of Gifted Children: A preliminary Study in France. **Gifted and Talented International**, v. 24, n. 2, p.

61-70. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TOLTECA. (2020). **DSCSoft 2.0**. Disponível em: <http://www.tolteca.com.br/Default.aspx>.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**: mitos e realidades. Portugal: Horizontes Pedagógicos. 1996.