

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

A Construção de Práticas Educacionais para
Alunos com Altas Habilidades / Superdotação

Volume 3: O Aluno e a Família

Organização: Denise de Souza Fleith

Brasília, DF
2007



FICHA TÉCNICA

Secretaria de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial

Kátia Aparecida Marangon Barbosa

Organização

Denise de Souza Fleith

Revisão Técnica

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Tiragem

5 mil cópias

Projeto Gráfico

Michelle Virgolim

Ilustrações

Isis Marques

Lucas B. Souza

Fotos

Vini Goulart

João Campello

Banco de imagens:

Stock Xchnng

Capa

Rubens Fontes

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fleith, Denise de Souza (Org.)

A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

73 p.: il. color.

ISBN 978-85-60331-16-1

1. Educação dos superdotados. 2. Aluno superdotado. 3. Aluno com altas habilidades. 4. Família e educação. 5. Relação escola-família. I. Fleith, Denise de Souza. II. Brasil. Secretaria de Educação Especial.





APRESENTAÇÃO

A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

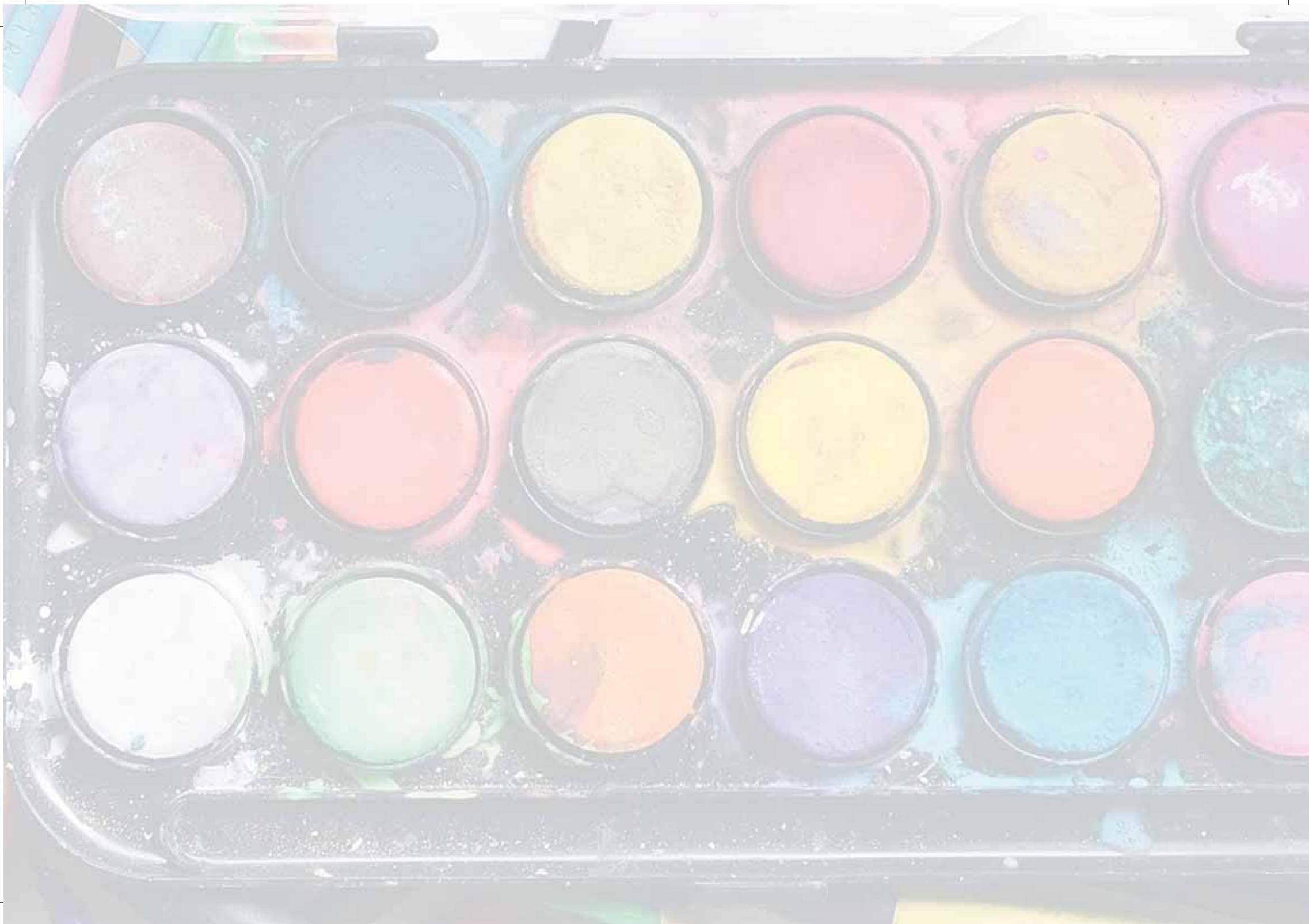
Para subsidiar as ações voltadas para essa área e contribuir para a implantação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família. São idéias e procedimentos que serão construídos de acordo com a realidade de cada Estado contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A atuação do MEC/SEESP na implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial, implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Com essa ação, disponibiliza recursos didáticos e pedagógicos e promove a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, sócio-emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Estes Núcleos são organizados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação.

Os professores formados com o auxílio desse material poderão promover o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias nos Estados e no Distrito Federal.

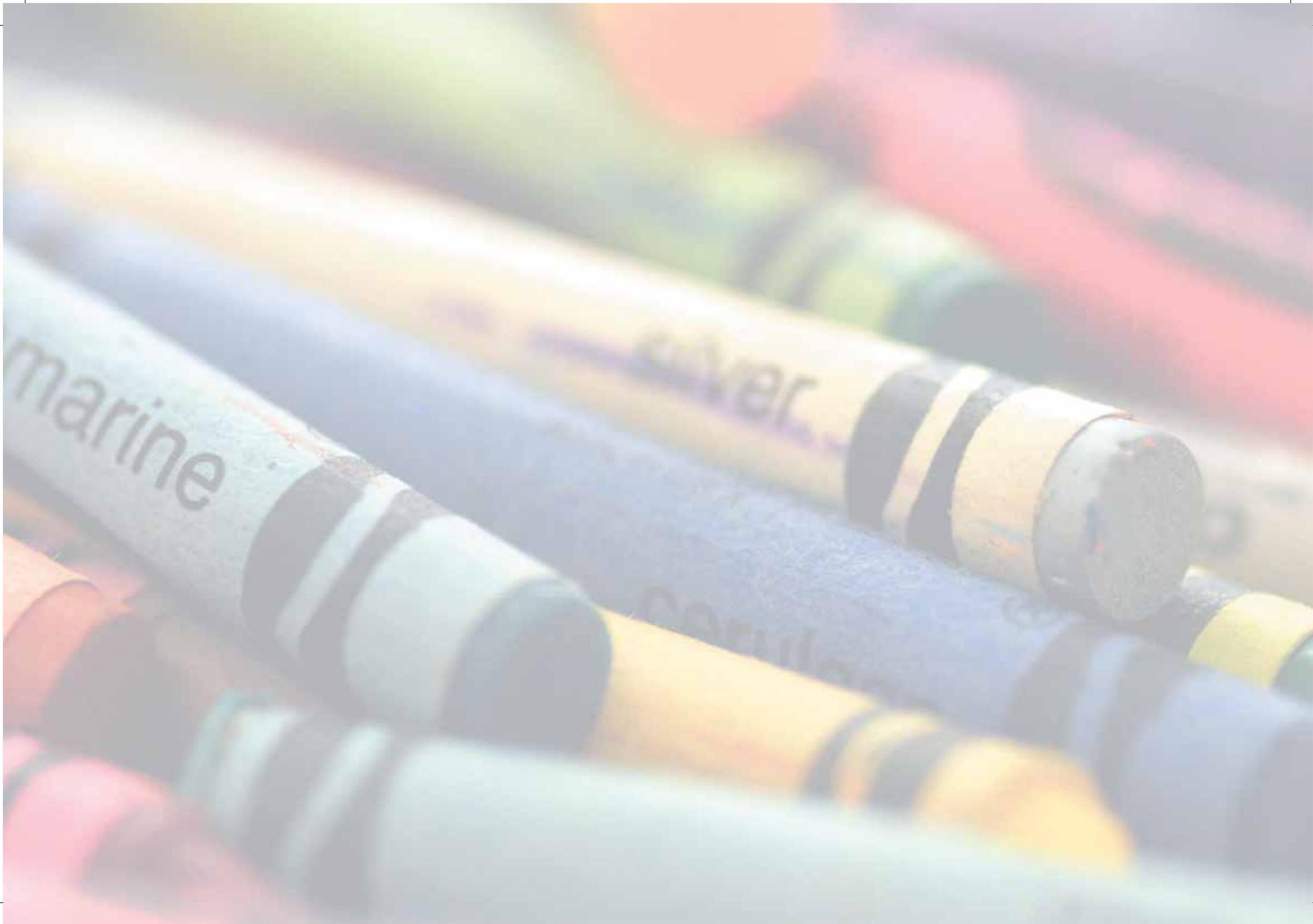
Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial





SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1: A Família como Contexto de Desenvolvimento <i>Marília Auxiliadora Dessen</i>	13
Capítulo 2: A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação <i>Cristina de Campos Aspesi</i>	29
Capítulo 3: O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação <i>Cristina Maria Carvalho Delou</i>	49
Capítulo 4: Parceria entre Família e Escola <i>Maria Clara Sodré S. Gama</i>	61



INTRODUÇÃO

Denise de Souza Fleith

Segundo Deslile (1992), o fenômeno das altas habilidades/superdotação produz um impacto nos papéis exercidos pelos pais e pela criança no contexto familiar, demandando mudanças nas interações entre pais e filhos. Neste sentido, não é possível ignorar a influência da família no desenvolvimento do indivíduo com altas habilidades. A família, tanto quanto a escola, tem sido reconhecida como uma dimensão crítica e essencial no desenvolvimento de talentos. Ademais, conforme lembrado por Dessen e Braz (2005), a família é vista como um dos primeiros contextos de socialização do ser humano, “além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento agregado ao longo das gerações” (p. 128).

Entretanto, os pais, geralmente, têm poucas informações acerca das características e necessidades de seu filho com altas habilidades. Como consequência, se sentem confusos a respeito do seu papel: estimular ou inibir o potencial promissor de seu filho? Este cenário pode ser explicado em função (Colangelo, 1997; Silverman, 1993; Webb & DeVries, 1998):

- (a) de idéias preconceituosas e estereotipadas disseminadas na sociedade sobre o indivíduo superdotado;
- (b) da hostilidade encoberta por parte da sociedade àqueles que apresentam um potencial elevado;
- (c) do apoio limitado da sociedade a projetos na área de superdotação;

- (d) da falta de informações sobre recursos, programas e serviços disponíveis para estes indivíduos;
- (e) da dissonância entre as práticas usualmente recomendadas para a criação de um filho e a realidade vivenciada com o filho superdotado e
- (f) da preferência por ter um filho que seja “normal” a ter que pagar o preço por ser diferente.

Neste sentido, pais de crianças e jovens com altas habilidades /superdotação podem sentir isolados e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter abertos os canais de comunicação entre família e escola. Atento a esta questão, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, além de unidades de atendimento ao professor e ao aluno, uma unidade de apoio à família visando prestar informação, orientação e suporte à família do aluno com potencial elevado. O objetivo deste trabalho é contribuir para que a família adquira uma melhor compreensão do comportamento do filho superdotado, seja uma parceira da escola no estímulo ao desenvolvimento das potencialidades da criança ou jovem com altas habilidades, promovendo o incremento das relações interpessoais nos contextos familiar e escolar.

Neste volume, o foco é a família do aluno com altas habilidades/superdotação. No capítulo 1, “A Família como Contexto de

Desenvolvimento”, Maria Auxiliadora Dessen chama a atenção para a importância da família como promotora do desenvolvimento, discute o conceito de família nos tempos modernos, examina os ciclos de vida familiar, destacando as principais tarefas e desafios da família, e analisa o papel dos valores, das crenças e das práticas parentais e sua influência no desenvolvimento das altas habilidades. No capítulo 2, “A Família do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação”, Cristiana de Campos Aspesi ressalta características da família do aluno com potencial elevado e oferece exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no contexto familiar com vistas a estimular talentos, habilidades e interesses. Este capítulo constitui uma fonte valiosa de ajuda a profissionais envolvidos na tarefa de orientação a famílias.

No capítulo 3, Cristina Maria Carvalho Delou, ao abordar o “Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades”, aponta os principais desafios que a família do aluno superdotado enfrenta, descreve o funcionamento destas famílias, discute o papel familiar na orientação profissional do filho com altas habilidades, no desenvolvimento das relações interpessoais e hábitos de estudo. Ademais, orienta a família a como proceder no caso do filho com dupla excepcionalidade, em especial àquele que, além de possuir altas habilidades, apresenta síndrome de Asperger ou dificuldades de aprendizagem.

No capítulo 4, Maria Clara Sodré Gama destaca a importância da “Parceria entre Família

e Escola” para o desenvolvimento acadêmico, cognitivo, emocional e social dos alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, fornece estratégias de suplementação curricular que podem ser implementadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também apresenta uma discussão interessante de aspectos administrativos que devem ser considerados na educação dos alunos com altas habilidades.

Esperamos que estes capítulos possam contribuir para o reconhecimento do importante papel que a família desempenha no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação ao criar um ambiente saudável em que a criança ou jovem possa construir sua identidade, expressar pensamentos e sentimentos sem medos ou imposições (Olszewski-Kubilius, 2002). É nosso desejo ainda que este volume seja uma fonte de subsídios para o trabalho conjunto e produtivo entre família e escola.

Referências

Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students: Issues and practices. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2ª ed., pp. 353-365). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.

Deslile, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.

Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.205-212). Washington, DC: Prufrock Press.

Silverman, L. K. (1993). Counseling families. Em L. K. Silverman (Org.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, CO: Love.

Webb, J. T. & DeVries, A. R. (1998). *Gifted parents groups: The SENG model*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.





A Família como Contexto de Desenvolvimento

Marília Auxiliadora Dessen



A família é um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes, que estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida (Dessen & Braz, 2005). A família é, também, vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (Dessen, 1997; Kreppner, 1992, 2000, 2003). Além de constituir o contexto promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, ela é um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações. Neste espaço, tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos.

Portanto, para compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo, incluindo o desenvolvimento de altas habilidades, precisamos conhecer o contexto de desenvolvimento primário, isto é, a família e seus modos de funcionamento. Com este propósito, este capítulo aborda, inicialmente, o que vem a ser família, nos tempos modernos; em seguida, trata, brevemente, dos ciclos de vida familiar, destacando as principais tarefas e desafios da família. Na terceira seção, destaque é dado às relações familiares, enfatizando as mudanças no relacionamento do casal em decorrência do nascimento de filhos e a rede social de apoio como fonte de equilíbrio para a família. A quarta seção é dedicada a discutir o papel dos valores, das crenças e das práticas parentais como um fator preponderante para a compreensão do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, da criança com altas habilidades. Já, na quinta seção, o foco é

a família e sua importância para o desenvolvimento de altas habilidades, com ênfase em como as experiências familiares contribuem para o desenvolvimento humano e nas características das famílias dessas crianças. Para finalizar, são apontadas algumas considerações a respeito da importância da família para a promoção do desenvolvimento humano, sobretudo para o desenvolvimento de altas habilidades.



O que Constitui uma “Família” nos Tempos Modernos?

Por muito tempo, a família conjugal moderna predominou como modelo socialmente aceito; entretanto, a participação e a inserção da mulher nas diferentes esferas sociais e sua constituição como indivíduo abalaram o patriarcalismo e, conseqüentemente, a “família tradicional nuclear” (Singly, 2000). O modelo tradicional é entendido como um grupo composto por pai, mãe e filhos naturais desta

união, com papéis de gênero claramente definidos, ou seja, o pai ocupa a função do provedor material da família e a mãe, a de responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos. Mas, as mudanças no papel feminino geraram uma maior flexibilização das relações, provocando instabilidade e volatilidade nas relações íntimas, sobretudo de famílias nucleares, e uma constante reformulação de projetos individuais e grupais.

A família nuclear tradicional está decrescendo nas últimas décadas por várias razões, particularmente, porque os critérios que a definem são restritos (Petzold, 1996). Em outras palavras,

- (a) as leis e restrições legais tratam a família e o casamento de maneira rígida;
- (b) a abordagem genealógica restringe os laços familiares às linhas de parentesco e ancestralidade;
- (c) a perspectiva biológica associa a idéia de família à de parentes, em função dos laços de consangüinidade; e
- (d) as estatísticas governamentais definem, em geral, a família com base na divisão da mesma residência e na presença de filhos em comum.

Esses pressupostos definidores da família tradicional estão sendo ultrapassados, na medida em que os padrões de mudança na vida familiar moderna colocam a família nuclear, ou “casais de genitores casados ou solteiros vivendo com seus filhos solteiros em uma mesma casa” (Petzold, 1996, p. 29), em um espaço secundário. Embora este modelo de família ainda seja o tipo mais encontrado nas sociedades ocidentais, diversas outras formas têm surgido e diferentes padrões

de institucionalização de relações afetivas e sexuais passaram a coexistir de forma legítima, havendo, hoje, uma pluralidade de tipos de casamento e formas alternativas de família (Trost, 1995).

A Diversidade de Famílias

Algumas tipologias de família são genuinamente novas, como famílias de homossexuais ou com filhos concebidos por meio de inseminação artificial, enquanto outras sempre existiram, mas só receberam uma denominação recentemente, como no caso das “famílias reconstituídas”. Independentemente da tipologia, as estatísticas têm mostrado um aumento crescente de crianças que vivem em lares com apenas um genitor (Stratton, 2003).

O que significa crescer em um lar com apenas um genitor? No passado, a existência de famílias constituídas por um genitor decorria, geralmente, da morte do pai, enquanto hoje, a maioria delas, é resultante de divórcio. O divórcio, por sua vez, introduziu novos componentes no funcionamento das famílias, cujas conseqüências e implicações para o desenvolvimento de crianças e adolescentes não são, ainda, conclusivas (Erel & Burman, 1995). O que dizer, então, de mães que decidem criar, sozinhas, os seus filhos, isto é, sem a participação de um pai biológico, social ou legal? Embora sejam inúmeras as razões pelas quais um genitor cria, sozinho, seus filhos, em todos os casos, o genitor tem pouco tempo para estar com a(s) criança(s), além do estresse e do cansaço provenientes dessa situação peculiar, o que pode prejudicar a qualidade das relações parentais.

As “famílias reconstituídas”, por sua vez, “requerem considerável ajustamento por parte de

todos os seus membros e as dificuldades podem continuar por muitos anos após a inserção do padrasto ou madrasta na família” (Stratton, 2003, p. 346). Neste caso, as crianças têm que se adaptar à diminuição do tempo despendido com seu pai/mãe e às mudanças na rotina da casa, enfrentar o conflito que surge freqüentemente entre a “lealdade” com o pai/mãe biológico(a) e a formação de uma relação mais íntima com o padrasto/madrasta.

Três outras formas de família vêm aumentando nas sociedades ocidentais modernas: a “poligamia”, as “famílias extensas” e as famílias denominadas “multigeracionais”. Com relação à primeira, apesar de ilegal, constitui uma estrutura familiar cuja existência não podemos negar, particularmente no Brasil, onde os homens formam nova família, mantendo, ao mesmo tempo, esposa e filhos de um casamento legal. Estes e outros arranjos similares, em que casais casados legalmente toleram relações estabelecidas fora do casamento por seu cônjuge, merecem a atenção dos professores, pois têm implicações para o desenvolvimento de seus alunos.

Embora a “família extensa” seja comum em muitas culturas, o compartilhamento do mesmo espaço, nas sociedades ocidentais, ocorre mais por razões práticas do que por concepção cultural (Stratton, 2003). De acordo com este autor, a razão principal é econômica e, por isso, encontramos famílias extensas mais freqüentemente em grupos com rendimento familiar insuficiente. Neste caso, a inclusão de parentes e mesmo de pessoas que não têm laços de consangüinidade traz muitas vantagens, uma vez que há um aumento das fontes de renda e o compartilhamento dos problemas e dos cuidados das crianças.

Finalmente, as “famílias multigeracionais”, cujo convívio familiar ocorre entre quatro ou até mais gerações, surgiram a partir da melhoria da qualidade de vida, fator responsável pelo prolongamento dos anos de vida da população em sociedades ocidentais. Esse convívio entre gerações tem sido muito freqüente em famílias com adolescentes grávidas ou nas quais os genitores trabalham fora, com os avós assumindo os papéis de mãe e pai. Segundo Stratton (2003), o convívio entre diferentes gerações propicia relações mais enriquecedoras para todos os membros, mas pode também se tornar um risco, na medida em que a complexidade de papéis, responsabilidades e identidades se confundem entre si.

Estas diversidades nos conduzem às seguintes premissas:

- (a) a definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critério para a composição de família; e
- (b) a diversidade de tipos e possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma. Arranjos familiares, como pessoas solteiras vivendo sozinhas; cônjuges não casados que habitam a mesma casa; o casamento “experimental” ou a convivência temporária antes da tomada de decisão de oficializar o casamento; os casais homossexuais; as famílias recasadas; os cônjuges que moram em casas diferentes; as pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados, são todas construções de vida familiar baseadas, principalmente, nos sentimentos subjetivos nutridos pelas pessoas envolvidas.

Portanto, “uma família é um grupo social especial, caracterizado por relações íntimas e intergeracionais entre seus membros” (Petzold, 1996, p. 39). Neste contexto, os familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais, sendo tal vínculo mantido não somente entre os cônjuges e entre genitores e filhos, mas também com outras pessoas que passam a fazer parte da família, independentemente dos laços de consangüinidade. Isto significa que alguns critérios, como um relacionamento heterossexual, vitaliciedade e outros, não podem mais ser uma condição *sine qua non* para definir família. O importante é que as relações interpessoais sejam sustentadas por afeição, apoio, partilha de tarefas domésticas, cuidados com os filhos e cooperação mútua em várias outras atividades.

Em síntese, não podemos negar que, nas sociedades contemporâneas, há uma pluralidade de tipos de família e que precisamos tentar compreendê-los sem produzir preconceito ou exclusão em relação a este ou àquele tipo de família. Mas, somente isto não é suficiente; para compreender o seu funcionamento, hoje, precisamos entender como as famílias evoluíram ao longo das últimas décadas.

As Transformações Ocorridas nas Famílias ao Longo do Tempo

A família, e as relações que os membros familiares mantém entre si não são mais vistas, hoje, sem levar em consideração a sua integração ao contexto sócio-histórico-cultural. As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nas sociedades ocidentais, particularmente no último

século, tiveram impacto na vida familiar, enfraquecendo a relevância do modelo tradicional nuclear de família, tanto no contexto brasileiro (Dessen & Torres, 2002; Neder, 1998), como no americano e europeu (Petzold, 1996; Trost, 1995).

Apesar da ocorrência de diversas mudanças nas interações familiares e, conseqüentemente, um aumento da igualdade e do equilíbrio entre marido e mulher no âmbito das famílias, ainda permanece a manutenção de padrões tradicionais de gênero (Dessen & Braz, 2000). Em outras palavras, as interações mãe-filho baseiam-se em atividades relativas à criação e ao cuidado dos filhos, enquanto o pai continua desempenhando a função de prover o sustento material, embora venha compartilhando cada vez mais com a mãe algumas tarefas relacionadas ao cuidado das crianças (Lewis & Dessen, 1999). As evidências mostram que as mulheres ainda são responsáveis pela grande maioria dos trabalhos domésticos e cuidados da criança, enquanto os homens participam apenas como ajudantes (Stratton, 2003).

A ambivalência da mulher em relação ao seu papel profissional e de mãe provocou não só mudanças nas relações maritais e parentais, como também propiciou uma maior valorização do papel dos avós e dos irmãos como agentes de cuidado e suporte social no contexto familiar (Dessen & Braz, 2000). Apesar da maior participação dos avós e dos pais na vida da família, as crianças estão cada vez mais chegando da escola e encontrando uma casa vazia, bem como participando de arranjos complexos em que o transporte e os seus cuidados são compartilhados com outras famílias. Segundo Stratton (2003), este estilo de vida tem acarretado



mudanças também nos papéis da criança dentro da família, pois são exigidos dela uma maior independência e uso de competências técnicas, quer para preparar sua própria comida no forno de micro-ondas, manusear lava-louças ou preparar o seu café da manhã, quer para cuidar de suas próprias roupas e de seus quartos. Evidentemente, não estamos nos referindo aqui às famílias brasileiras pobres ou que vivem abaixo da linha da pobreza, que não dispõem de equipamentos domésticos e cuja dinâmica de relações é totalmente diferente de famílias de classe média (Dessen & Torres, 2002).

As modificações nas relações parentais têm sido acentuadas nas últimas décadas, sobretudo quanto aos valores relativos à educação e ao processo de socialização dos filhos (Dessen, 1997; Kreppner, 1992). As mudanças ocorreram particularmente nos hábitos de alimentação, decorrente do estilo de vida moderna, tanto em cidades urbanas de porte grande quanto médio. Uma das mudanças refere-se à diminuição no número de refeições conjuntas, que pode acarretar prejuízos para as relações familiares, uma vez que fazer as refeições em conjunto é uma



fonte potencial de interação positiva, que enriquece a experiência e amplia o repertório social da família.

Portanto, 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. No entanto, “a família ainda continua sendo uma instituição com forte influência, mas um pouco mais complexa e flexível do que as imagens do passado nos levariam a pensar” (Stratton, 2003, p. 337). De acordo com este autor, independentemente da diversidade de tipos de famílias que caracterizam as sociedades ocidentais contempo-

1 Para uma melhor compreensão do conceito e dos processos de desenvolvimento humano, consultar Dessen e Costa Jr. (2005).

râneas, a tendência em manter um compromisso e o suporte social e econômico entre os membros de uma família, visando fornecer uma infra-estrutura para o desenvolvimento de suas crianças, prevalecem enraizados.

Como argumenta Kreppner (2000), a família está em constante processo de adaptação e readaptação em função de eventos normativos e não-normativos próprios de seu desenvolvimento que, por sua vez, dependem do contexto histórico, social e cultural. É “olhando” para a família que podemos compreender como as crianças aprendem sobre sua cultura e adquirem os seus valores e, conseqüentemente, desenvolvem uma identidade, que continua sendo fortemente influenciada pelas experiências e relações mantidas com outros membros de sua família (não importa que forma de família), ao longo do curso de vida.

Os Ciclos de Vida Familiar: Tarefas e Desafios

O desenvolvimento humano¹ é um fenômeno complexo, pois compreende um processo de transformação que ocorre ao longo do tempo, sendo multideterminado tanto por fatores próprios dos indivíduos (traços de personalidade, características físicas), quanto por aspectos mais amplos do contexto social no qual estão inseridos. Constituem exemplos de tais aspectos o ambiente físico, as oportunidades e os recursos oferecidos pelo contexto, os valores e as crenças disseminadas em determinada cultura, os momentos históricos específicos, questões sociais e econômicas, além de diversos outros componentes. O desenvolvimento nada mais é do que a inter-

relação complexa entre constituição genética e fatores ambientais que, por sua vez, é delimitada por um contexto de relações específicas (Kreppner, 2003).

O processo de desenvolvimento implica momentos de estabilidade e caos, continuidade e descontinuidade (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005). O movimento de mudança e continuidade ocorre a partir da influência de vários fatores, dentre os quais destacamos o momento histórico de vida do indivíduo; a sociedade e a singularidade de seus aspectos econômicos, políticos, culturais; o sistema familiar de origem do indivíduo, envolvendo sua dinâmica e especificidades, como valores, crenças, regras, opiniões; as características físicas e de personalidade do indivíduo e sua subjetividade.

Os processos de continuidade e descontinuidade no desenvolvimento do indivíduo ocorrem, sobretudo, dentro do contexto familiar, que, por sua vez, possui seu próprio processo de transformação e desenvolvimento como grupo (Dessen, 1997; Kreppner, 1992, 2000). A família, por ser um sistema complexo formado por vários subsistemas, como marido-esposa, genitores-filhos, irmãos-irmãos, avós-netos, passa também por transformações ao longo do tempo. E são as diferenciações de um momento anterior e a emergência da nova condição ou situação que provocam a perda de um equilíbrio já estabelecido e o restabelecimento de um novo equilíbrio, com base na condição que emerge. Estes períodos caracterizam o que denominamos de “transições no desenvolvimento” ou “crises normativas”. Assim, nesta seção, destacamos, sucintamente, as transições no ciclo de vida da família, enfatizando as principais tarefas de desenvolvimento familiar, peculiares a cada estágio.

As Etapas Evolutivas do Grupo Familiar

No intuito de compreender as mudanças no ciclo de vida familiar, Carter e McGoldrick (1989/1995) propuseram estágios de desenvolvimento familiar com base em peculiaridades da classe média dos Estados Unidos. Apesar de a proposta dessas autoras ser restrita à família nuclear tradicional, ela nos orienta no sentido de entender melhor a dinâmica e o funcionamento das famílias ao longo do tempo.

Segundo elas (Carter & McGoldrick, 1989/1995), o primeiro estágio do desenvolvimento familiar é caracterizado pela separação do jovem adulto de sua família de origem e pela busca da própria independência financeira e emocional. A tarefa da família e do jovem neste estágio é estabelecer esta separação sem, no entanto, romper bruscamente com ou fugir das relações familiares. O problema ou a disfunção mais comum nesta etapa é a inexistência de um relacionamento mais igualitário entre os genitores e seus filhos adultos, o que dificulta o afrouxamento dos laços de dependência entre eles e o estabelecimento da independência do jovem adulto.

O segundo estágio é a união das famílias de origem dos jovens adultos pelo casamento, ou seja, é a etapa de estabelecimento de uma nova relação conjugal. A tarefa de desenvolvimento própria desta fase é a transformação dos dois sistemas familiares de origem dos noivos, sua sobreposição e, conseqüentemente, a promoção do surgimento de um terceiro sistema composto pelo novo casal. Os problemas corriqueiros desta fase são a incapacidade de promover a modificação do status vigente das famílias

de origem dos noivos e a dificuldade de formalizar o relacionamento do novo casal em função das deficiências existentes nas fronteiras de um ou de ambos os cônjuges com a sua própria família de origem.

A terceira etapa do ciclo de vida familiar é a transição do casal decorrente do nascimento dos filhos; é o momento em que os cônjuges se tornam genitores e a família convive com crianças pequenas. A principal tarefa deste período é avançar uma geração, cuidando da promoção do desenvolvimento da geração mais nova ou dos filhos pequenos. Os filhos passam, então, a ser genitores e os genitores, avós. A disfuncionalidade mais comum, neste momento, é o conflito conjugal decorrente de desentendimentos relacionados ao cuidado dos filhos e à divisão das tarefas domésticas. É nesta fase que ocorre o maior número de divórcios, estando os casais, em geral, entre o primeiro e o quinto ano de casamento.

O quarto estágio é a transformação do sistema familiar em função do período da adolescência dos filhos. A adolescência é uma fase em que os indivíduos buscam a construção de sua identidade e, portanto, questionam diversas regras, valores e crenças anteriormente estabelecidos no relacionamento com seus genitores, visando se tornarem mais independentes e construir seu espaço como indivíduos. A família vivencia estas experiências juntamente com os adolescentes e o que representa o marco de entrada do sistema familiar, nesta fase, é o “adolescer” do filho primogênito. A principal tarefa, neste momento, é o aumento da flexibilidade nas interações entre os genitores e os filhos adolescentes e, conseqüentemente, uma diminuição da autoridade dos primeiros. A dificuldade mais

comum enfrentada pelas famílias, nesta fase, é o que Carter e McGoldrick (1989/1995) denominam “crise do meio da vida”, que é vivenciada especificamente pelo casal e caracteriza-se pelo questionamento e pela reflexão acerca das satisfações e insatisfações pessoais, profissionais e conjugais.

A próxima etapa é a chegada das famílias ao meio da vida, proporcionando os recursos e o suporte necessário para que os filhos se tornem independentes e construam seus espaços pessoais e profissionais, dando prosseguimento à trajetória do ciclo de vida familiar. A tarefa básica deste período é encaminhar os filhos adultos e buscar a reestruturação do relacionamento conjugal. Portanto, é fundamental que os cônjuges resgatem o momento inicial de sua vida conjugal, para que possam suportar a ausência dos filhos. Quando isto não ocorre, os principais problemas são as famílias agarrarem-se aos filhos, dificultando o rompimento natural do vínculo genitores-filhos, e a emergência de sentimentos de vazio e depressão por parte dos genitores, em especial entre as mulheres.

O sexto e último estágio proposto por Carter e McGoldrick (1989/1995) é a família no estágio tardio da vida, ou seja, a etapa em que os genitores ficam idosos ou chegam ao que é quotidianamente denominado “terceira idade”. A tarefa básica é a aceitação da mudança nos papéis geracionais, isto é, aqueles que antes eram filhos passam a ser genitores; aqueles que antes eram genitores passam a ser avós, com o nascimento dos netos exigindo uma adaptação ao novo papel familiar e à consciência do envelhecimento. O principal problema desta fase consiste em lidar com questões próprias da idade madura, como a aposentadoria, um casamento, muitas vezes,

desequilibrado e disfuncional, e o falecimento de entes queridos.

Apesar de a proposta de Carter e McGoldrick (1989/1995) não incluir características próprias das formas alternativas de família, como estruturas monoparentais e famílias recasadas, e também as especificidades dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais, ela ilustra a interconexão entre o desenvolvimento do grupo familiar e o desenvolvimento do indivíduo. É durante os períodos de mudança no desenvolvimento dos indivíduos que novas necessidades e demandas têm que ser integradas no estilo e no conjunto de regras da família, ocorrendo, então, transformações em todo o grupo familiar (Kreppner, 2003).

A descrição de estágios do ciclo de vida familiar nos aproxima de realidades importantes do processo de desenvolvimento familiar, definindo características próprias de cada período e elucidando as tarefas de desenvolvimento, tanto da família como de seus membros em particular, além de enfatizar os problemas próprios de cada fase. Uma das fases do ciclo familiar, de particular interesse para a escola, é a fase em que a família convive com crianças pequenas. Esta fase do desenvolvimento familiar requer uma boa integração entre família e escola, sobretudo entre os pais e os professores (Polonia & Dessen, 2005). É para este período que voltamos a nossa atenção.

As Relações Familiares: Implicações para o Desenvolvimento das Crianças

No estágio de desenvolvimento em que a família possui crianças pequenas pode haver uma frequência alta de discussões e atritos entre os

cônjuges, gerando um elevado número de divórcios. Segundo Gottman (1998), 50% dos divórcios ocorrem exatamente entre os primeiros sete anos de relacionamento conjugal, coincidindo com o nascimento de filhos. Neste contexto, é importante que os casais possam contar não só com programas de orientação voltados para o funcionamento da família como um sistema integrado em um contexto em desenvolvimento, mas também com o apoio da escola. Compreender esta etapa do ciclo de vida familiar possibilita ao professor lidar melhor com a criança, na escola, e favorecer a integração escola-família.

Nascimento de Filhos: Mudanças nas Relações Conjugais

Esse período de transição tem um impacto negativo na qualidade da relação conjugal, provocando uma queda na satisfação marital, associada, na maioria das vezes, às dificuldades que o casal tem para reorganizar a vida familiar e se adaptar a essa nova situação (Dessen, 1997; Dessen & Braz, 2000). O decréscimo na satisfação conjugal, em geral, está associado ao nascimento do primeiro filho (Trost, 1995).

A divisão das tarefas domésticas e o cuidado dispensado aos filhos são os principais aspectos causadores de conflito entre o casal, durante esse período de transição (Carter & McGoldrick, 1989/1995). No que diz respeito à divisão das tarefas domésticas, que está associada não só a este, mas a outros momentos de transição familiar, quanto maior a contribuição das esposas, menor sua satisfação conjugal e maior a dos maridos (Petzold, 1995). Em

outras palavras, quanto maior a manutenção dos papéis tradicionais de gênero acerca das tarefas de casa, menor a satisfação, especialmente das esposas, e maior a probabilidade de dificuldades no relacionamento marital (Gottman, 1998). A rigidez desses papéis fortalece uma menor divisão das atividades domésticas e, portanto, uma maior insatisfação das esposas que, em geral, são as principais responsáveis por tais tarefas e pelo cuidado dos filhos (Dessen & Braz, 2000; Petzold, 1995). Os parceiros que vivenciam um relacionamento mais igualitário estão mais satisfeitos que aqueles que experienciam uma relação em que os papéis tradicionais de gênero são privilegiados (Gottman, 1998).

Entretanto, a diminuição na satisfação marital também depende muito da natureza do casamento e das expectativas que os parceiros têm com relação a suas vidas depois do nascimento do bebê. Quanto maior a discrepância entre as expectativas e a realidade do casamento após o nascimento do primeiro filho, maior é a frequência de sentimentos negativos associados à relação conjugal (Petzold, 1995). Além disso, o medo do marido de perder o afeto da esposa, por ciúmes do bebê, e o receio da esposa com relação à sua nova aparência física também estão associados com a insatisfação conjugal, nesse momento de transição familiar.

Em síntese, a satisfação conjugal está associada à complexidade do sistema familiar, de seus subsistemas e do ciclo de desenvolvimento família, e depende de um constante processo de adaptação a situações novas que vão além do espaço restrito da relação. Neste processo de adaptação, a rede social de apoio da família exerce um papel preponderante.

Rede Social de Apoio: Fonte de Equilíbrio para a Família

Além de toda a dinâmica de funcionamento interno da família, outros sistemas fora da família exercem importante influência nas interações e no desenvolvimento dos membros familiares, como a escola, o local de trabalho, a vizinhança e a comunidade. Várias são as pessoas que oferecem suporte à família e ao indivíduo, promovendo, assim, uma melhoria na qualidade de vida daqueles beneficiados (Dessen & Braz, 2000). Dentre elas, destacam-se os próprios membros familiares, outros parentes da família extensa (avós, tios, primos), amigos, companheiros, vizinhos e profissionais, incluindo os professores. Essas fontes de apoio podem auxiliar de diversas maneiras:

- (a) fornecendo apoio material ou financeiro;
- (b) executando tarefas domésticas;
- (c) cuidando dos filhos;
- (d) orientando e prestando informações e
- (e) oferecendo suporte emocional.

Hashima e Amato (1994) analisaram os dados de 1.035 respondentes de um levantamento sobre famílias e atividades domésticas e verificaram que quanto maior o suporte percebido menor a frequência de relatos de comportamentos punitivos dos genitores em relação aos filhos, principalmente em famílias de baixa renda. O mesmo ocorreu em relação ao auxílio recebido da rede, isto é, quanto maior o auxílio recebido, menor a frequência de relatos dos genitores a respeito de não apoiar os filhos. Portanto, o suporte social diminui a probabilidade de ocorrência de comportamentos disfuncionais (punitivos e/ou não-apoiadores) em famílias

de diferentes níveis sócio-econômicos, sendo particularmente benéfico para genitores provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Os suportes sociais são, também, fatores importantes para a adequação dos comportamentos maternos em relação aos filhos. Por exemplo, os padrões maternos de suporte social estão relacionados com a segurança da criança nas relações de apego e com comportamentos mais adequados das mães em relação a suas crianças (Jennings, Stagg & Connors, 1991). Em outras palavras, as mães com redes sociais mais satisfatórias são menos intrusivas e controladoras e estabelecem relações mais satisfatórias com suas crianças.

As pessoas que compõem a rede social de apoio e as funções que exercem mudam de acordo com o contexto sócio-cultural, o tempo histórico e o estágio de desenvolvimento do indivíduo e da família. Assim, essa rede muda, por exemplo, quando a família passa por transições decorrentes do nascimento de filhos, quando as crianças vão para a escola e em diversos momentos do ciclo de vida familiar. As mães apontam o suporte do marido/companheiro como o principal dentre os apoios recebidos e, em segundo lugar, o de suas próprias mães. O apoio dos amigos e de outros membros familiares, como pai, sogro e sogra, é considerado menos importante. Além disso, casamentos saudáveis proporcionam mais suporte para os cônjuges, em especial do marido para a esposa, e que o apoio emocional oferecido pelos pais às mães contribui para o desenvolvimento dos filhos (Erel & Burman, 1995). O pai é, portanto, um dos membros mais importantes da rede social no que tange ao apoio oferecido à mãe e à família.

Os suportes sociais recebidos e percebidos pelas pessoas são fundamentais para a manutenção da saúde mental; para o enfrentamento de situações estressantes, como se tornar pai ou cuidar de alguém doente por muito tempo; para o alívio dos estresses físico e mental; e para a promoção de efeitos benéficos nos processos fisiológicos relacionados aos sistemas cardiovascular, endócrino e imunológico (Basic Behavioral Science Task Force of the National Advisory Mental Health Council, 1996). 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.

Outro aspecto relevante a ser considerado na compreensão do funcionamento das famílias é o papel exercido pelos valores, crenças e práticas parentais na complexa rede de relações entre os membros familiares. Neste processo, a classe social e o nível educacional dos indivíduos colaboram na construção dos valores e crenças que, por sua vez, têm um impacto positivo ou negativo nas práticas dos genitores em relação aos seus filhos (Dessen, 2006).

Os Valores, as Crenças e as Práticas Parentais e sua Importância para a Compreensão das Relações Familiares

Os genitores são as primeiras pessoas com as quais a criança interage com maior regularidade e por mais tempo, desde o seu nascimento; além disso, eles são "...uma fonte primária de influência

genética, social e psicológica” (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992, p. vii). É na relação entre a criança e seus genitores que se estabelecem os intercâmbios culturais por meio dos quais os valores, as crenças e as práticas são transmitidos de uma geração para outra. Portanto, os valores e as crenças parentais constituem o principal ponto de contato entre a cultura social mais ampla e a cultura pessoal e exercem influência nas práticas dos genitores dirigidas às suas crianças.

Segundo Luster, Rhoades e Haas (1989), as crenças sobre o cuidado dos filhos agem como mediadoras entre os valores e os comportamentos parentais. Por exemplo, uma mãe que deseja que seu filho se torne obediente e submisso às regras impostas por ela (valor), provavelmente acredita que não pode expressar claramente seus sentimentos de amor e afeto pelo seu bebê (crença), segurando ou balançando-o muito, pois pode mimá-lo, tornando-o desobediente e, por isso, não balança seu bebê quando este está chorando (prática ou comportamento). O processo de educar um filho envolve, portanto, o sistema de valores e crenças dos genitores que, por sua vez, influenciam suas ações e práticas, facilitando ou dificultando o alcance de determinados objetivos (valores) que os genitores almejam para suas crianças.

Identificar os valores e as crenças dos genitores sobre a educação de filhos constitui um dos passos essenciais para a compreensão do processo de socialização da criança. Um dos temas que tem merecido a atenção de psicólogos e educadores nos últimos anos refere-se às diferenças nos modos de educar de pais e mães provenientes de contextos sociais distintos. A questão básica é:

genitores de classes sociais distintas apresentam comportamentos parentais diferentes e valorizam características diferentes em suas crianças? De acordo com as proposições de Kohn (1979), quanto mais baixa a classe social, mais provável a valorização da conformidade e autoridade externa e, quanto mais alta, mais freqüente é a valorização da autonomia, do autocontrole e da responsabilidade. As práticas também diferem, isto é, “em função de seus valores serem diferentes, os genitores de classes média e menos favorecidas avaliam diferentemente a importância relativa do suporte e da restrição na criação de filhos” (Kohn, 1979, p. 140).

Luster e colaboradores (1989) realizaram um estudo para examinar a relação entre valores parentais e comportamento maternal. Participaram do estudo 65 díades mãe-criança; a maioria das mães era casada (83%) e dona-de-casa (60%). Os resultados mostram que quanto maior o nível educacional, o prestígio ocupacional das mães e a renda familiar, menor a freqüência de valores de conformidade e maior a de autonomia nas relações mãe-filhos. Neste estudo, as mães que valorizavam a conformidade deram ênfase à restrição de comportamentos inadequados e acreditavam que genitores eficientes eram disciplinadores, exercendo controle no comportamento de seus filhos.

As crenças parentais sobre o cuidado dos filhos estão baseadas nos resultados que os genitores esperam alcançar com suas crianças e estão correlacionadas com os valores parentais e com o comportamento de oferecer suporte aos filhos. Luster e colaboradores (1989) encontraram em seu estudo que as mães que acreditavam que seu filho poderia ficar manhoso, em função de seus comportamentos

responsivos e afetivos, ofereciam menos suporte. Já as mães que acreditavam que suas crianças deveriam ser livres para explorar o ambiente, ofereciam mais suporte. Por sua vez, as mães que valorizavam a conformidade usavam como estratégia a restrição e a punição, enquanto as mães que valorizavam a autonomia enfatizavam este papel no alcance do comportamento desejável da criança, oferecendo mais suporte aos filhos.

Além da classe social, o nível de escolaridade dos genitores também influencia a transmissão intergeracional de valores, crenças e práticas. Segundo Goodnow e Collins (1990), o nível de escolaridade é um importante preditor dos efeitos das atitudes e comportamentos da mãe em relação às suas crianças. O nível de escolaridade é até mais importante que outros aspectos presentes na interação mãe-criança, pois envolve um sistema diferenciado de valores, crenças e, conseqüentemente, de práticas. Mugnatto (1997) realizou um estudo sobre os padrões interativos de mães com seus filhos em uma situação estruturada de supervisão de uma tarefa, que envolvia conhecimento acadêmico. Os seus resultados mostraram claramente diferenças nos padrões de interação de mães alfabetizadas e analfabetas.

As mães analfabetas apresentaram um estilo mais “autoritário”, uma linguagem de controle dos filhos expressa predominantemente por meio de sinais não-verbais e uma maior ansiedade na situação de observação. Os seus filhos, por sua vez, apresentaram respostas compatíveis com tais comportamentos, esperando pela opinião ou pela ordem da mãe para executarem a tarefa e apresentando menos oposição ativa às suas ordens. Já as mães alfabetizadas apresentaram uma linguagem

mais elaborada com suas crianças, sugeriram mais do que ordenaram e promoveram um clima de afetividade e cooperação ao desenvolver a tarefa, usando estratégias de controle mais sutis com seus filhos. Seus filhos também responderam adequadamente a essa demanda, realizando a tarefa com maior independência da mãe e apresentando maior oposição ativa a ela, mas aceitando suas sugestões e impondo seus interesses e sua competência.

Portanto, as mensagens de determinada cultura são comunicadas pelos genitores ativamente e, da mesma forma, reconstruídas ativamente pelos filhos que as recebem; a transferência das mensagens culturais se dá de forma bidirecional e reconstrutiva da geração mais velha para as gerações seguintes. Em função disso, a influência dos genitores no desenvolvimento das crianças deve ser compreendida considerando, pelo menos, as inter-relações entre o contexto (valores, crenças e práticas parentais) e as características e o papel ativo do indivíduo em desenvolvimento (criança), os quais se modificam ao longo do tempo.

O processo de interação do indivíduo com o ambiente é mediado pela cultura. Nessa perspectiva, a cultura é o meio pelo qual o indivíduo constrói sua relação com o mundo e consigo mesmo. Os valores, as crenças, as práticas cotidianas, os costumes, a linguagem são todos aspectos por meio dos quais ocorre a sua interação com o ambiente. É neste contexto em que a personalidade e a subjetividade do indivíduo é co-construída, num processo de contínua e mútua influência. O ambiente de cuidado e socialização das crianças, criado através das estratégias usadas pelos genitores, têm um grande potencial de impacto no desenvolvimento social e pessoal da criança.

Os valores e as crenças estão imersos em determinada cultura e influenciam a construção do sistema de construtos e as práticas de cuidado e educação de pais, mães, professores e demais cuidadores. Todas essas pessoas têm, portanto, um papel crucial para a promoção do processo de desenvolvimento humano, especificamente das crianças, mas são os pais, em especial, as pessoas com as quais a criança interage com maior regularidade e por mais tempo, conforme mencionado anteriormente. Os genitores são aqueles que exercem o papel primordial de influenciar seus filhos, sendo uma fonte primária de influência genética, social e psicológica. O tipo de contribuição parental pode ocorrer tanto nas interações imediatas, quanto nas distais. Em um nível imediato, os genitores influenciam suas crianças por meio de seus comportamentos dirigidos às mesmas; já as interações distais são representadas pelo sistema de valores e crenças parentais.

Estudar os valores e as crenças compartilhados pelos genitores sobre o desenvolvimento infantil, e como tais sistemas influenciam as práticas parentais adotadas por eles nas suas interações com seus filhos, constitui condição fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, dentre os quais os processos de desenvolvimento de altas habilidades.

A Família e sua Importância para o Desenvolvimento de Altas Habilidades

A família constitui um contexto em desenvolvimento, que promove a evolução dos indivíduos e, portanto, é o nicho ecológico primário para a promoção da sobrevivência e para a socialização



da criança, transmitindo significado social à vida de seus membros (Kreppner, 1992, 2000). Por ser a família um contexto primário de desenvolvimento, o ciclo de vida do indivíduo se insere no próprio ciclo de vida familiar.

A concepção dominante, por muito tempo, no âmbito das ciências que estudam a família, restringia o seu papel à transmissão de genes, dando pouca ou quase nenhuma importância para sua função de construção do conhecimento intergeracional. No entanto, o seu importante papel na proteção do funcionamento biológico, na sobrevivência humana, na manutenção e transmissão de valores, tradições e significados culturais é inquestionável.

De acordo com esta concepção, os membros de determinadas famílias e culturas precisam constantemente se adaptar às demandas e tarefas propostas pelos contextos nos quais estão inseridos, uma vez que cada família possui seus

próprios padrões de comunicação, que, por sua vez, influenciam as experiências de seus membros (Kreppner, 2000, 2003). Segundo Kreppner, esses padrões de comunicação são construídos nas relações estabelecidas pelos indivíduos no contexto da família, com base em um determinado clima emocional associado a eles. Dessa forma,

cada família e sua forma particular de manter a motivação e o significado entre seus membros pode ser interpretada como representando uma “cultura” particular, um tipo de unidade que produz modos peculiares para se comunicar com o mundo externo e para avaliar experiências (Kreppner, 2000, p. 13).

Esta “cultura familiar”, ou “cultura das relações familiares”, é entendida como “um conjunto de regras tradicionais, implícitas e explícitas, valores, ações e ambientes materiais que são transmitidos pela linguagem, símbolos e comportamentos, por um grupo de pessoas que interage de forma duradoura” (Saami, Mumme & Campos, conforme citado por Kreppner, 2003, p. 208). Assim, a troca entre a criança e seu mundo externo vai formando o que Kreppner (2000) denomina “ambiente proximal” da



criança, o que definirá, futuramente, seus relacionamentos e proverá um fundamento essencial para as suas possibilidades de explorar o mundo e construir significado. Portanto, já nos primeiros meses de vida, a criança se engaja em diversas interações peculiares com os membros familiares, possibilitando o estabelecimento e a manutenção de uma relação.

A família funciona, então, como mediadora desse processo, tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, como oferecendo suporte ou até mesmo impedindo o desenvolvimento de várias habilidades infantis. Mas, afinal, como as famílias podem influenciar o desenvolvimento das crianças?

Como as Experiências Familiares Contribuem para o Desenvolvimento?

As experiências vividas pela pessoa em desenvolvimento, em seus diferentes ambientes, podem ocorrer de três formas, segundo Gottlieb (2003). A primeira, denominada de “indutiva”, canaliza o desenvolvimento em uma direção mais que em outra. Tais experiências são essenciais para atingir o estágio final de um processo de desenvolvimento. Em se tratando do nível comportamental, por exemplo, a aquisição de uma habilidade cognitiva ou social só ocorrerá na medida em que o indivíduo for exposto a experiências indutivas. Este é o caso do aprendizado de línguas, em que a criança aprende a falar a língua em que foi exposta durante o curso de seu desenvolvimento.

Uma outra forma de a experiência influenciar o desenvolvimento é denominada de “facilitadora”. Neste caso, os limites ou a velocidade (taxa) da maturação fisiológica e estrutural ou do desenvol-

vimento comportamental são afetados, tanto do ponto de vista temporal quanto quantitativo. Em outras palavras, as experiências facilitadoras aceleram o aparecimento do estágio final de um processo de desenvolvimento e operam em conjunto com as experiências indutivas (Gottlieb, 2003). Já o terceiro tipo de contribuição refere-se à “manutenção”, cuja finalidade das experiências é sustentar a integridade de sistemas comportamentais ou neurais já formados. O papel da experiência é o de manter em funcionamento o estágio final de um processo de desenvolvimento já alcançado, ou seja, já induzido. Usando o nível comportamental como referência, essas experiências evitam que haja perdas ou decréscimos em habilidades ou competências sociais e cognitivas já dominadas pelo indivíduo.

Obviamente, estes três tipos de influências das experiências podem tomar vários rumos durante o desenvolvimento. Por exemplo, experiências indutivas e de manutenção restritas podem acarretar problemas que afetam os padrões de normalidade do desenvolvimento humano. No caso do desenvolvimento de altas habilidades, as famílias passam a ter um papel fundamental, pois compete a elas propiciar ou não tais experiências. A seguir, apresentamos um panorama das experiências e das características do ambiente familiar de crianças com altas habilidades.

A Família e o Desenvolvimento de Altas Habilidades

Dentre as características do ambiente familiar de crianças superdotadas, destacamos o fato de tais famílias serem centradas nos filhos, isto é, a organização familiar gira em torno das necessidades dos

filhos; os ambientes são “ricos” de experiências e combinam altas expectativas e estímulo por parte dos pais, com educação e apoio fornecido aos filhos (Winner, 1998). Para esta autora, harmonia e apoio combinados com estimulação e altas expectativas é o ambiente propício para o desenvolvimento do talento. Essas famílias estabelecem padrões de realização, independência e perseverança na infância precoce bem como focalizam a atenção e disponibiliza recursos às suas crianças (Silverman, 1993).

Em geral, as famílias de crianças superdotadas interagem com suas crianças em casa, perguntando e respondendo questões, discutindo e se engajando em atividades de leitura e conversas frequentes. A superdotação se desenvolve em famílias de diferentes níveis econômicos. “Pais pobres de crianças superdotadas são responsivos e estimulantes e provêm oportunidades para leitura, brinquedo e conversa” (Winner, 1998, p. 148). Portanto, os valores culturais que priorizam a educação constituem importante fator de desenvolvimento da superdotação.

Os pais de crianças superdotadas monitoram os filhos visando o acompanhamento de seu progresso, mas raramente são rígidos, dominadores e autoritários, já que valorizam a independência nos filhos. Eles também fornecem padrões claros de conduta, valores fortes e apóiam os interesses de suas crianças, bem como encorajam a autonomia, curiosidade, a exploração e a expressão emocional e verbal (Silverman, 1993). Os padrões morais são transmitidos de forma clara, respeitando a independência e tolerando os erros das crianças. Conhecer os valores, as crenças e as práticas parentais destas famílias passa a ser preponderante para a compreensão do desenvolvimento de altas habilidades.

As famílias de superdotados são mais coesas e têm menos conflitos que as de crianças que não são superdotadas; elas também apresentam taxas de divórcio abaixo da média e as crianças têm relacionamentos mais positivos com seus pais (Winner, 1998). Entretanto, as relações familiares, sobretudo a diretividade na socialização da criança superdotada, parecem estar relacionadas ao tipo de aptidão especial da criança. Por exemplo, famílias de crianças superdotadas em música e atletismo são as mais diretivas; em artes visuais, as menos diretivas; e as famílias de crianças academicamente superdotadas ocupam uma posição intermediária.

A maioria dos pais reconhece as habilidades de suas crianças por volta de 5 anos de idade, o que intensifica os desafios do ciclo de vida familiar em que as famílias convivem com crianças pequenas. De acordo com Silverman (1993), desde o nascimento, estas crianças apresentam um conjunto não usual de comportamentos, dentre os quais responder intensamente a outros ambientes. Desafios que são mais tranquilos em famílias que não possuem crianças superdotadas, não o são para famílias de superdotados. Decisões a respeito de qual escola colocar a criança, sobre acelerar ou não o ensino fundamental são apenas alguns dentre os inúmeros desafios impostos aos pais. Tais desafios são mais intensos e podem até gerar mais conflitos entre os pais no que se refere à concordância nas decisões a respeito de suas relações parentais. Isto significa que a rede social de apoio destas famílias precisa ser fortalecida para evitar estresse e desgaste nas relações mantidas dentro do ambiente familiar.

Um outro desafio enfrentado pelas famílias de superdotados é o fato de elas terem que lidar

com crianças que se encontram em muitas idades de desenvolvimento, em decorrência da falta de sincronia que caracteriza o seu desenvolvimento, ou seja, crianças com habilidades intelectuais avançadas, enquanto as habilidades motoras e sociais são geralmente apropriadas para a sua idade cronológica. Por exemplo, torna-se difícil lidar com uma criança que tem argumentos verbais de uma idade mais avançada e comportamento emocional de sua faixa etária. As características de crianças superdotadas como perfeccionismo, sensibilidade e argumentação, por si só, já provocam um tipo de funcionamento que é muito diferente de outras famílias.

Além disso, há ciúmes e competitividade nas famílias nas quais há irmãos com altas habilidades/superdotação e com desenvolvimento típico (Silverman, 1993). Os conflitos na família aumentam, sobretudo, em decorrência da confusão sobre o papel da criança na família e as expectativas dos pais a respeito da criança. Os pais, muitas vezes, assumem que tal criança é superior, estimulando padrões de interação competitivos entre irmãos, indispondo-se contra a escola por demandas irracionais, dentre outros. Contudo, as famílias podem funcionar de modo saudável, desenvolvendo padrões de interação positivos e um nível de ajustamento satisfatório.

Considerações Finais

Em síntese, a potencialidade para promoção ou não de um ambiente apropriado para o desenvolvimento e a adaptação dos membros da família pode ser creditada à qualidade das relações estabelecidas entre eles. Os padrões familiares que se estabelecem dependem das trajetórias de desenvolvimento



de cada indivíduo e do grupo familiar. A conexão existente entre o desenvolvimento do indivíduo e da família é facilmente compreendida a partir dos estágios do ciclo de vida familiar, conforme descrito anteriormente neste capítulo. A noção de ciclo de vida familiar traz, inerente a ela, a importância das gerações mais velhas na transmissão de valores e crenças, contribuindo para a formação da “cultura das relações familiares”.

Os padrões e trajetórias comportamentais relativos às idades dos indivíduos, por sua vez, estão embutidos nas estruturas sociais e culturais. Essas estruturas variam desde pequenos núcleos como família e amigos, até grandes núcleos formados pelas grandes hierarquias ditadas pelas organizações sociais ou políticas do Estado (para maiores detalhes, ver Dessen & Costa Jr., 2005). Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, as vidas das pessoas refletem as influências de seu tempo histórico

que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares. Portanto, a ecologia social de cada ambiente dará uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando conseqüências específicas para o indivíduo e para a sociedade.

“A superdotação é uma qualidade da família, mais do que uma qualidade que diferencia a criança do resto de sua família” (Silverman, p. 171). Isto não é devido somente ao fato de os pais também possuírem, em geral, nível intelectual elevado, similar ao de suas crianças, mas porque a família é o espaço que fornece um ambiente encorajador e estimulador, propício ao desenvolvimento de altas habilidades. Não só a família afeta a criança e o desenvolvimento de sua potencialidade, como a criança afeta a organização da família, mas nem um nem o outro é o responsável pelo surgimento e desenvolvimento de tais talentos. A genética e o ambiente atuam de forma interativa, favorecendo, mantendo ou dificultando o desenvolvimento de altas habilidades.

Conhecer o funcionamento dessas famílias constitui um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento de altas habilidades. Com este propósito, os capítulos subseqüentes deste volume aprofundam a temática, abordando os seguintes tópicos: características da família do aluno com altas habilidades/superdotação, o papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e a parceria entre família e escola.

Referências

- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Basic Behavioral Science Task Force of the National Advisory Mental Health Council (1996). Basic behavioral science research for mental health: Family processes and social networks. *American Psychologist*, 51, 622-630.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp. 7-29). (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1989)
- Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dessen, M. A. (2006). *Vivendo em família: os desafios do ciclo de vida e as relações familiares*. Manuscrito em preparação.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.
- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.

Dessen, M. A. & Torres, C. V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. Em W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Orgs.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 2), (<http://www.wwww.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA.

Dessen, M. A. & Costa Jr., A. L. (Orgs.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: ArtMed.

Erel, O. & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gottlieb, G. (2003). Probabilistic epigenesis of development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 3-17). London: Sage Publications.

Gottman, J. M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Review of Psychology*, 49, 169-197.

Hashima, P. Y. & Amato, P. R. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.

Jennings, K. D., Stagg, V. & Connors, R. E. (1991). Social networks and mothers' interactions with their preschool children. *Child Development*, 62, 966-978.

Kohn, M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. Em D. Reiss & H. A. Hoffman (Orgs.), *The American family: Dying or developing* (pp. 45-68). New York: Plenum Press.

Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for the children's development. Em L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 161-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.

Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 194-214). Londres: Sage.

Lewis, C. & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 09-16.

Luster, T., Rhoades, K. & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.

Mugnatto, A. M. (1997). *Interação mãe-criança: um estudo dos padrões interativos em uma situação estruturada de supervisão na tarefa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Neder, G. (1998). Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. Em S. M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (pp. 26-46). São Paulo: Cortez.

Petzold, M. (1995). Aprender a ser pai. Em J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século* (pp. 133-150). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Petzold, M. (1996). The psychological definition of "the family". Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.

Polonia, A. C. & Dessen, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 303-312.

Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V. & Goodnow, J. J. (Orgs.). (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling families*. Em L. K. Silverman (Org.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-177). Denver, CO: Love.

Singly, F. (2000). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. Em C. E. Peixoto, F. Singly & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (pp. 13-19). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-357). Londres: Sage.

Trost, J. (1995). O processo de formação da família. Em J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século* (pp. 55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas. Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.



A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Cristina de Campos Aspesi



Famílias de pessoas com altas habilidades/superdotação têm sido estudadas e suas características têm sido mapeadas pela literatura há mais de um século, indicando a influência do contexto familiar no desenvolvimento dos talentos dos filhos (Aspesi, 2003). Desta forma, o olhar diante das altas habilidades/superdotação não deve ser restrito à visão do aluno isolado de seus contextos de desenvolvimento. Deve, sim, focar todos os ambientes que influenciam no desenvolvimento do aluno, principalmente, sua família, já que as altas habilidades/superdotação são consideradas um fenômeno que atinge todo o sistema familiar (Silverman, 1997).

Para se prestar um adequado atendimento às necessidades especiais de um aluno superdotado, deve-se reconhecer o papel atuante da família na manifestação do seu potencial superior. Nesse capítulo, será exposta uma revisão de informações sobre o contexto familiar de alunos com altas habilidades/superdotação com o objetivo de auxiliar os profissionais do contexto escolar a construir suas estratégias de atuação com o olhar voltado para esse importante contexto de desenvolvimento que é a família.

A Expressão das Altas Habilidades no Contexto Familiar: Aspectos do Desenvolvimento Humano

Nessa seção, serão abordados aspectos introdutórios sobre a relação entre a família e o filho com altas habilidades/superdotação, considerando conhecimentos sobre o desenvolvimento

humano. Os pais costumam questionar a origem das altas habilidades do filho e buscam compreender o motivo pelo qual seu filho apresenta essas habilidades diferenciadas. Observa-se ser comum encontrar pais que se identificam com as características dos filhos e que relatam ter apresentado as mesmas facilidades e dificuldades observadas, quando tinham a mesma idade dos filhos (Silverman, 1997).

Infelizmente, esses pais, quando crianças, não encontraram nenhum apoio e suas famílias não receberam informações adequadas que as auxiliassem na compreensão das características de desenvolvimento dos filhos. Dessa forma, seus talentos, na maioria das vezes, se embotaram ou adormeceram em algum momento da trajetória de vida, ou então, esses pais tiveram que enfrentar muitas dificuldades para lidar com as características de seu potencial superior (Aspesi, 2003).

Devemos considerar as altas habilidades/superdotação como um fenômeno que está presente, sob alguma forma, no contexto familiar. Dentro da família, inclusive, é que os primeiros sinais de precocidades são demonstrados. Para atender melhor o aluno e sua família, os profissionais que atuam nessa área precisam compreender como a família contribui para a emergência dos talentos do filho. Portanto, precisam compreender primeiramente como ocorre a relação entre a bagagem biológica familiar e a bagagem proveniente das experiências vivenciadas nos contextos da sociedade e de uma cultura, bem como de todo o clima afetivo que permeia as interações sociais e que estarão atuantes na manifestação das altas habilidades/superdotação.

Bagagem Biológica, Bagagem Sócio-Cultural e Clima Afetivo

Alguns estudos clássicos indicam que há uma relação entre o perfil familiar e o desenvolvimento das habilidades dos filhos (Bloom, 1985; Terman, 1926). Da mesma forma que as características da família influenciam a trajetória de vida e as características de seus membros, cada membro influencia a construção das características de sua família. O ambiente familiar pode ajudar a criança a encontrar a própria identidade, a descobrir seus interesses e a emergir potencialidades latentes. Potencialidades, inclusive, oriundas de traços geneticamente herdados que podem ou não assumir formas aparentes, dependendo das experiências que os membros da família encontram disponíveis no curso de suas vidas.

A interação entre a família e um membro com altas habilidades/superdotação deve ser sempre considerada como uma via de mão dupla, visto que a família é um ambiente de interações e influências bidirecionais (Olszewski-Kubilius, 2002). Por um lado, a família se apresenta como terreno fértil para o desenvolvimento das potencialidades dos filhos, por outro, ela vai adquirindo características a partir da própria demanda dos filhos ou membros. Dessa forma, torna-se complexo conhecer mais profundamente como a interação entre o que é herdado geneticamente e o que é adquirido a partir da experiência pode resultar na emergência das altas habilidades/superdotação do filho.

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 (Winner, 1998). Ou então, 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. Mutuamente, o ambiente familiar e o filho com altas habilidades vão tecendo suas características (Aspesi, 2003).

Há autores que dizem que a bagagem biológica ou genética é responsável por grande parte do potencial das habilidades cognitivas gerais (Freeman & Guenther, 2000; Simonton, 2002). No entanto, o ambiente tem o papel de instigar as habilidades particulares inatas a encontrarem caminhos de realização (Bronfenbrenner, 1994). Caso contrário, as habilidades ficarão apenas como talentos latentes, aguardando o contexto adequado ou propício para emergirem e se expressarem em forma de um talento aparente.

Além do aspecto da herança biológica que liga as características da família às características dos filhos, estudos recentes na área da superdotação (Olszewski-Kubilius, 2002) afirmam que as crenças e os valores presentes no ambiente familiar criam sistemas de códigos cognitivos e padrões de pensamento sobre a realidade. Esses sistemas de códigos e padrões afetarão os valores e as atitudes da criança frente às próprias potencialidades. Esta perspectiva assinala que os pais

têm um papel importante na transmissão, não somente da carga biológica, como dos sistemas sócio-culturais que darão suporte emocional e oferecerão alternativas para o desenvolvimento das habilidades dos filhos.

Para Kreppner (2003), as pesquisas recentes sobre interações sociais no contexto familiar têm enfatizado a existência de um clima emocional nas interações familiares que muito influencia o desenvolvimento da criança. Esse clima é o elemento que dará qualidade ou não às interações entre os membros da família. Dessa forma, além da bagagem biológica e da bagagem sócio-cultural, a qualidade de afeto, de estímulos, dos padrões e ciclos de ação e reação nas interações afetivas dos membros familiares são experiências que servirão de base para o desenvolvimento das habilidades do filho.

Na ilustração a seguir, procurou-se exemplificar, de forma figurativa, os fatores relacionados à expressão do talento considerando-se a relação entre bagagem biológica, bagagem sócio-cultural e clima afetivo. Essa ilustração pode ser utilizada em palestras oferecidas aos pais e à comunidade escolar, para que estes compreendam de forma simplificada, no entanto eficiente, como as altas habilidades/superdotação se expressam.

De um modo geral, as famílias de crianças com potencial elevado são descritas pela literatura como famílias harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos do que as famílias de crianças que não demonstram características de altas habilidades/superdotação. Em estudos que comparam esses dois grupos de famílias, nota-se que nas famílias de filhos superdotados, os filhos possuem mais sentimentos positivos em relação ao seu ambiente familiar. Já as crianças do outro grupo descrevem seus pais como sendo pessoas com alguma hostilidade e que demonstram alguma rejeição pelos filhos (Winner, 1998).

Segundo Saarni, Mumme e Campos (1998), a comunicação sobre os sentimentos e a forma como são tratadas as questões emocionais criam a cultura específica do ambiente familiar. Essa cultura, para os autores, proporciona o clima emocional geral no qual a criança cresce. Um ambiente que favoreça a liberdade para que a criança desenvolva sua identidade única é visto como o clima familiar mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos filhos. Crianças consideradas como mais criativas são provenientes de lares onde há um baixo monitoramento por parte dos pais e respeito pela maneira de pensar e construir a realidade entre seus membros.

Por fim, cabe ressaltar que o clima afetivo familiar recebe influência dos diversos contextos os quais a família escolhe para compor sua rede de apoio social, como a escola dos filhos, o trabalho dos pais, a rede de amigos e demais familiares, os clubes ou as associações, os grupos religiosos, os cursos extracurriculares e os serviços oferecidos à comunidade, entre outros contextos que compõem o universo sócio-cultural da família. Esse universo, por sua vez, permeará o repertório de crenças, valores e práticas educativas adotadas pelos pais e que atuarão diretamente no desenvolvimento do filho.

Práticas Educativas e Estilos Parentais Associados às Altas Habilidades/Superdotação dos Filhos

PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas, disciplinares ou de cuidado são estratégias utilizadas pelos pais na socialização dos filhos, sendo tais práticas influenciadas pelos fatores filosóficos, sociais, históricos

e culturais. As práticas educativas, portanto, estão baseadas no repertório de atitudes ou crenças e valores dos pais e podem ser agrupadas em técnicas coercitivas e técnicas indutivas. As técnicas coercitivas são definidas como a aplicação do uso direto de força verbal ou física, punição e privação de privilégios para forçar a criança a comportar-se da maneira esperada pelos pais. As técnicas indutivas aplicam o uso da explicação e da descrição de regras, esclarecendo a respeito das conseqüências físicas e emocionais do comportamento do filho para com as pessoas.

Em um estudo envolvendo famílias de crianças superdotadas em idade pré-escolar (Aspesi, 2003), concluiu-se que as famílias de crianças com altas habilidades/superdotação utilizam as práticas indutivas com mais freqüência do que as práticas coercitivas. De acordo com a percepção dos pais, as crianças com altas habilidades/superdotação mostram-se mais auto-reguladas e capazes de compreender por meio do diálogo o que é certo, errado ou o que se espera de suas condutas. Desta forma, dispensa-se o uso freqüente de práticas coercitivas, as quais a autoridade dos pais é exposta de maneira concreta.

Alguns autores (Silverman, 1997; Winner, 1998) sugerem que o desenvolvimento moral de crianças com altas habilidades acompanha as precocidades de seu raciocínio abstrato. Isto significa que, somente por meio de explicações dos pais, as crianças percebem, com clareza e profundidade, as conseqüências de seus atos e têm mais autonomia sobre suas condutas. Parece que essas crianças desenvolvem-se a partir de valores mais altruístas e menos egocêntricos em função de suas precocidades ao lidar com

a realidade (O'Connor, 2002). As práticas indutivas, portanto, estão mais relacionadas ao perfil familiar do aluno com características de superdotação.

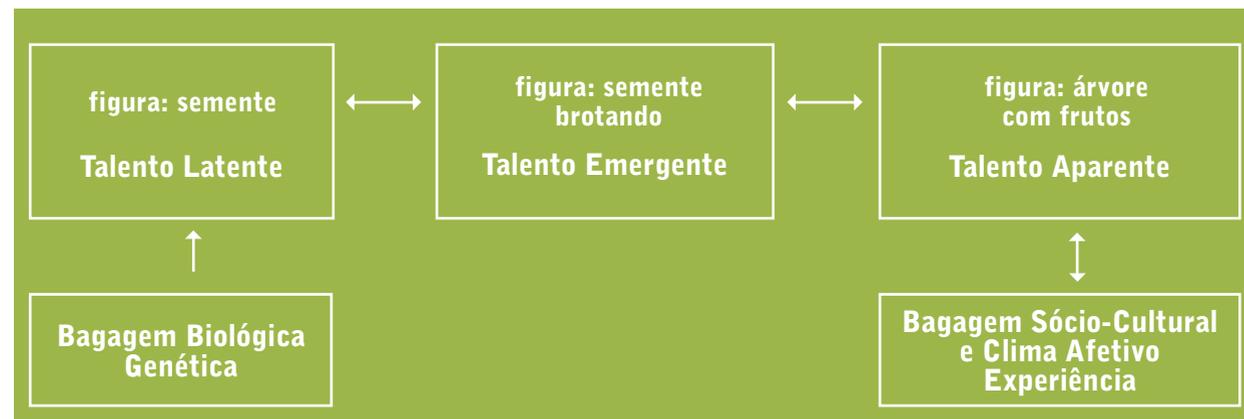
ESTILOS PARENTAIS

O perfil psicológico dos pais, também chamado de estilos parentais, diferem-se das práticas educativas por incluírem, além de atitudes e práticas parentais, aspectos globais das interações pais-filhos, como o contexto afetivo, por exemplo. Os estilos parentais são definidos por Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002) como sendo “um conjunto de atitudes e manifestações dos pais em direção aos filhos que caracterizam a natureza da interação entre esses” (p. 23). Os autores citam a categorização clássica definida por Baumrind (1967) sobre os padrões de monitoramento e afetividade adotados pelos pais em relação aos filhos diante de questões de hierarquia, disciplina e tomada de decisões.

Esta categorização define o estilo dos pais em três grupos: autoritário, com autoridade e permissivo. A suscetibilidade do indivíduo em desenvolver-se mais plenamente, incluindo suas habilidades, está

relacionada à qualidade das interações familiares, fruto do estilo parental do aluno. Os estilos parentais também são descritos por Maccoby e Martin (1983) em uma tipologia baseada nos estudos de Baumrind, a partir de duas dimensões: a exigência e a “responsividade” dos pais. Na dimensão denominada de exigência parental, incluem-se as atitudes dos pais que buscam monitorar o comportamento dos filhos por meio de regras e limites. A “responsividade”, por outro lado, refere-se às atitudes compreensivas dos pais para com os filhos, visando sincronia na relação, apoio emocional, comunicação, desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança dos filhos.

Maccoby e Martin definem como pais com autoridade aqueles que combinam as duas dimensões, sendo este estilo parental associado aos mais altos índices de desempenho escolar, de ajustamento social e maturidade psicossocial. Pais muito responsivos, mas pouco exigentes são definidos como indulgentes. Pais muito exigentes, mas pouco responsivos são definidos como autoritários. Pais pouco responsivos e pouco exigentes são definidos como pais negligentes.



A emersão das altas habilidades dos indivíduos parece estar também relacionada ao estilo parental no qual foram criados. Apesar de o ambiente familiar de crianças superdotadas ter como característica um monitoramento mais intenso dos pais em relação aos filhos, Winner (1998) afirma que esses pais não são muito rígidos ou autoritários. Pelo contrário, são pais que valorizam a independência nos filhos e esperam que estes possam assumir suas responsabilidades e os riscos por suas escolhas. Os pais que concedem ao filho autonomia e padrões claros de conduta e desempenho são citados na literatura como pais que possuem autoridade e suas famílias demonstram os melhores desempenhos.

Já os pais muito rígidos e autoritários ou, por outro lado, os permissivos, são citados como não promotores dos talentos dos filhos. Quando os pais se mostram extremamente exigentes com seus filhos, com padrões muito alto de desempenho, preocupando-se apenas com as habilidades superiores da criança e não com o desenvolvimento global do filho, geralmente provocam ressentimento, depressão e falta de motivação nos filhos. Crianças ou adolescentes que não recebem autonomia de seus pais para perseguirem os próprios interesses, ou seja, que são direcionados apenas pelos interesses dos pais na busca pelo alto desempenho, geralmente desistem de alcançar seus objetivos assim que crescem e escapam da pressão dos pais (Winner, 1998).

Portanto, os pais que concedem independência aos filhos e que sabem combinar tolerância e exigência, oferecendo apoio em diversos níveis e demonstrando com clareza suas altas expectativas em relação ao desempenho dos filhos, são descritos pela literatura como pais promotores dos talentos

dos filhos. Estudos com crianças superdotadas e não superdotadas mostram que as famílias mais efetivas em termos de desempenho dos filhos são as famílias com autoridade, mais do que as famílias autoritárias ou permissivas.

Características das Famílias de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

A literatura já se ocupou em descrever algumas características do contexto familiar de crianças com altas habilidades/superdotação e que poderão auxiliar tanto as famílias quanto os professores a lidarem com um dos principais contextos de desenvolvimento dos alunos com potencial promissor. Nessa seção, serão expostas algumas das principais características do ambiente familiar considerado como promotor das habilidades ou talentos dos filhos. Inicialmente, serão examinadas algumas generalizações apontadas pela literatura. Em seguida, será dado um enfoque nas práticas existentes no contexto familiar de crianças talentosas, tido como ambientes enriquecidos, considerando essas práticas como uma rede de apoio para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação.

SEIS PRINCIPAIS GENERALIZAÇÕES

Winner (1998) expõe seis principais características que podem servir para generalizar o perfil de um ambiente familiar relacionado às altas habilidades/superdotação dos filhos. As seis generalizações desse perfil são:

- (1) O superdotado ocupa uma posição especial entre os membros da família, sendo, geralmente, primogênito ou filho único;

- (2) As crianças com altas habilidades/superdotação crescem em ambientes “enriquecidos”;
- (3) As famílias são centradas nos filhos, sendo o foco da família voltado para assegurar que seus filhos recebam treinamento, desde tenra idade, no domínio o qual tenha manifestado talento;
- (4) Os pais definem como modelo, para os filhos, padrões altos de desempenho, além de expressarem alta expectativa em relação ao rendimento ou à produção dos filhos;
- (5) Os pais sabem conceder independência aos filhos, ao mesmo tempo em que monitoram seu desenvolvimento;
- (6) O ambiente familiar de crianças com altas habilidades/superdotação que mais conduzem o desenvolvimento dos talentos dos filhos é aquele que combina alta expectativa e estímulos, ao mesmo tempo em que oferece suporte e apoio aos filhos.

POSIÇÃO ESPECIAL NA FAMÍLIA

A posição especial que o filho ocupa no contexto familiar é uma característica ou generalização sobre o ambiente familiar de superdotados amplamente descrita pela literatura. Dos estudos clássicos como o de Galton em 1874 ou o de Terman publicado em 1926 às pesquisas contemporâneas de diversos autores como Bloom (1985) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) têm constado que o ambiente exerce um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades ou talentos, já que não há nenhuma explicação plausível que afirme que a genética venha oferecer vantagens ao nascimento do primeiro filho.

Então, quais seriam as vantagens ambientais oferecidas ao primeiro filho que não beneficiariam os filhos subseqüentes? De acordo com Winner (1998), a primeira grande explicação para isso seria o aspecto da motivação do primeiro filho em tentar não perder a posição de centralidade nas atenções dos pais quando o segundo irmão nasce. Dessa forma, o filho dedica-se, de forma automotivada, a atingir elevados padrões de desempenho para manter-se em destaque aos olhos dos pais.

Em relação ao filho único esse aspecto motivacional, no entanto, não justificaria o desenvolvimento das habilidades do filho. Winner afirma que o aspecto genético somado ao fato de o filho único receber mais estimulação dos adultos em seus primeiros anos de vida faz com que ele desenvolva seu potencial cognitivo de forma privilegiada. Nota-se que os filhos nascidos em ambientes onde já havia irmãos passam a maior parte do tempo em companhia de outras crianças.

AMBIENTES ENRIQUECIDOS

Ambientes interessantes, variados e cheios de estímulos são apontados como ambientes “enriquecidos” e propícios para se encontrar crianças com altas habilidades/superdotação. Geralmente, são ambientes repletos de livros, onde há o hábito da leitura, com pais engajados em discutir idéias de forma sofisticada com seus filhos e em levá-los a eventos culturais e a museus, desde pequenos.

O fator que deve ser considerado como relevante para o alto desempenho dos filhos e que faz com que o ambiente familiar seja visto como “enriquecido” é o valor que a família atribui ao acesso à cultura e à educação formal dos filhos. Pais de crianças com altas habilidades não somente

valorizam a educação formal, como a colocam em posição de prioridade na vida familiar, independente do nível sócio-econômico e da escolaridade dos pais. 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 extraclasse oferecidas à comunidade.

FAMÍLIAS CENTRADAS NOS FILHOS

As famílias de superdotados são descritas como famílias centradas nos filhos e que sacrificam a vida pessoal para investir no talento dos mesmos, principalmente se o talento do filho acompanhar performances públicas como eventos esportivos, exposições, recitais ou campeonatos. Os sacrifícios feitos por esses pais são de diversas ordens: financeiro, social, educacional e profissional. Os pais, inclusive, mudam de endereço, cidade ou país para que seu filho talentoso possa receber melhores oportunidades para seu sucesso.

É importante ressaltar que o fato de a família ser centrada nas necessidades do filho, dedicando tempo e recursos de diversas ordens para favorecer o desenvolvimento das suas habilidades, não significa que a família seja a criadora do talento no filho. O talento, por ele mesmo, se apresenta primeiro. Pais atentos e responsivos, ao notarem os primeiros sinais diferenciados de uma ou mais habilidades em seu filho, passam a dedicar-se com devoção para que ele venha a desenvolver com plenitude seu potencial aparente.



ALTOS PADRÕES DE DESEMPENHO

O alto desempenho do filho está associado ao fato de os pais terem alta expectativa em relação ao seu potencial. As altas habilidades/superdotação parecem se manifestar em famílias em que os pais e, principalmente a mãe, valorizam padrões altos de desempenho e expressam isso ao filho. Os pais são incentivadores diários para que o filho se esforce e atinja um nível alto em sua performance, seja artística seja acadêmica.

Alguns estudos citados por Winner (1998) sugerem que, dependendo da área de talento do filho, há diferença nas atitudes dos pais quanto à dedicação dos filhos em atingir altos desempenhos. Como exemplo disso, a autora diz que as famílias de crianças com talento em música e atletismo são famílias mais diretivas na expectativa por altos desempenhos. Por outro lado, famílias de crianças com talento em artes visuais são as menos diretivas em suas expectativas. Já as famílias de crianças academicamente superdotadas ocupam uma posição intermediária quanto à demonstração de suas expectativas.

Nesses lares, valoriza-se o trabalho antes do lazer. Além disso, desaprova-se a falta de compromisso ou irresponsabilidade com o próprio desenvolvimento ou o uso do tempo com atividades medíocres. Os pais parecem ensinar o valor diário do trabalho e que o sucesso somente é atingido com dedicação e esforço. Observa-se no ambiente familiar de crianças superdotadas a presença de alguém da família que atue como um modelo de dedicação, empenho e alta realização na atividade profissional que executa.

Segundo Winner (1998), em geral, um superdotado que apresenta baixo desempenho ou rendimento possui pais que não valorizam ou não estabelecem altos padrões de desempenho para o filho. No entanto, os pais que demonstram o valor da dedicação diária ao trabalho, por meio do próprio exemplo, exercem muito mais influência no desempenho do filho do que os pais que não praticam, em suas vidas, o que esperam para os filhos.

INDEPENDÊNCIA E MONITORAMENTO

Apesar de o ambiente familiar de crianças superdotadas indicar um monitoramento mais intenso em relação aos filhos, Winner afirma que esses pais não são muito rígidos ou autoritários. Pelo contrário, são pais que valorizam a independência nos filhos e esperam que eles possam assumir suas responsabilidades e os riscos por suas escolhas. Os pais que concedem à criança independência ou autonomia, ao mesmo tempo em que estabelecem padrões claros de conduta e desempenho, são citados na literatura como representantes de famílias em que os filhos atingem melhores desempenhos.

ALTA EXPECTATIVA, ESTÍMULOS E APOIO

O ambiente familiar ideal para o desenvolvimento de talento combina afetividade, apoio, estímulos e expectativa por altos padrões de desempenho dos filhos. É necessário, no entanto, que os pais compreendam que esses elementos devem se apresentar combinados e que o ambiente familiar deve estar atento em nutrir as necessidades globais de desenvolvimento dos filhos, ter apenas uma grande expectativa por altos padrões de desempenho do filho, forçando-o de forma autoritária a atingirem tais padrões, sem vê-lo como um ser integral e que necessita de afeto, compreensão, apoio e estímulos educacionais, culturais e sociais adequados, resultará em indivíduos desmotivados, ressentidos e deprimidos.

Os pais que somente enxergam as altas habilidades/superdotação do filho como o aspecto mais relevante entre todos os que ele pode expressar e que, por isso, pressionam ou expõem o filho a circunstâncias críticas e que geram desgaste emocional, estarão construindo um futuro de fracasso e infelicidade para este indivíduo. Pais com este perfil parecem acreditar que o talento do filho é fruto ou criação dessa obsessiva exigência, enaltecendo as suas habilidades em detrimento da liberdade e personalidade próprias. A criança passa a acreditar que o amor dos pais é condicional ao seu sucesso. Longe de ser um contexto saudável para o desenvolvimento de talentos, uma família com pais que exigem demais do filho, por acreditarem que são os criadores do seu alto desempenho, estarão oferecendo um contexto opressor e que poderá embotar suas habilidades, bem como seu desenvolvimento saudável.

A Família como Rede de Apoio Promotora de Habilidades Acadêmicas, Habilidades Artísticas e da Criatividade

São os pais que, desde a tenra idade do filho, constroem as teias sociais de apoio para o seu desenvolvimento. As teias sociais consistem no grupo de pessoas no qual a família e a criança se inserem e que servem como referência para o convívio social. À medida que o filho cresce e seu talento se desenvolve, novos elementos da teia social se apresentam como importantes ou significativos. Inicialmente, a família atua como principal rede de apoio promotora das habilidades do filho. Posteriormente, são os professores, técnicos, mentores, amigos ou outros pares também talentosos que formarão uma rede de apoio emocional para o alcance do talento naquele domínio específico.

Diversos estudos descritos por Olszewski-Kubilius (2002) revelam que a família, ao exercer seu papel de rede de apoio, pode ocasionar diferentes reações nos filhos. As diversas combinações entre as variáveis da dinâmica familiar irão, de fato, gerar diferentes resultados nas crianças, podendo apoiar mais ou menos as altas habilidades acadêmicas ou o desenvolvimento da criatividade.

CARACTERÍSTICAS DE UMA REDE DE APOIO PROMOTORA DAS HABILIDADES ACADÊMICAS E ARTÍSTICAS

Vários estudos investigaram a atuação dos pais na formação das redes de apoio para o desenvolvimento das habilidades observadas nos filhos (Olszewski-Kubilius, 2002). Em relação ao apoio material e emocional, os pais fornecem

apoio financeiro para aulas, materiais e equipamentos, instrumentos, cursos extraclasse, dedicam seu tempo auxiliando os filhos em pesquisas e atividades de interesse, sugerem programas interessantes para fazer com eles nos tempos livres, dirigem ou levam-nos para suas atividades, monitoram as suas práticas e dão apoio e suporte emocional quando os filhos estão diante de desafios.

Em relação às habilidades acadêmicas, os pais participam ativamente dos assuntos escolares e buscam estabelecer contato freqüente com os professores, bem como demonstram suas expectativas quanto ao desempenho dos filhos e ao cumprimento das tarefas acadêmicas. 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.

Não é somente na escola que o aluno irá encontrar oportunidades ou atividades promotoras das habilidades acadêmicas. Há várias atividades que os pais podem realizar em casa e que desenvolvem as habilidades acadêmicas do filho. É importante considerar, no entanto, que para nutrir as habilidades dos filhos, as atividades devem ser apresentadas com naturalidade e acompanhar o interesse ou a demanda apresentada pela criança. De acordo com Saunders e Espeland (1991), a saúde psicológica do filho será promovida se as atividades propostas:

- (a) Estiverem niveladas com a capacidade espontaneamente demonstrada pelo filho;
- (b) Forem escolhidas pelo filho, a partir de um leque de opções de atividades de seu interesse;
- (c) Permitirem o máximo de participação do filho na execução;

- (d) Estiverem permeadas por prazer e divertimento.

A seguir, estão expostos alguns exemplos de atividades que fazem da família uma importante rede de apoio promotora das habilidades acadêmicas do filho, desde tenra idade. Os exemplos dados poderão ser substituídos considerando a etapa de desenvolvimento em que o filho se encontra. Além disso, eles poderão ser enriquecidos a partir das experiências de cada contexto familiar. O objetivo desses exemplos é apenas ilustrar a dinâmica de atividades realizadas em família como a primeira rede de apoio ao desenvolvimento dos talentos do filho.

USO DA LINGUAGEM

- ▶ Escutar atentamente a tudo o que o filho expressar verbalmente;
- ▶ Deixar o filho sentir-se à vontade para expressar suas idéias;
- ▶ Dar explicações claras e com termos adequados quando o filho faz um questionamento, no momento em que ele expõe curiosidade sobre um tema;
- ▶ Estimular o filho a reconhecer a linguagem oral e escrita como veículo de expressão, acompanhada da linguagem corporal, das expressões faciais e dos sons adequados a cada situação.
- ▶ Ter o hábito da leitura entre os membros da família, ler histórias para o filho, freqüentar livrarias e bibliotecas;
- ▶ Orientar o uso ou a pronúncia das palavras não ressaltando o erro, e sim repetindo a sentença de maneira correta e dando novos exemplos;
- ▶ Valorizar os veículos de expressão da linguagem oferecendo dicionários, livros de literatura, revistas, jornais, escrevendo cartas

ao filho, enviando cartões postais em ocasiões de viagem, deixando bilhetes pela casa etc;

- ▶ Criar um momento em família para se fazer explanações sobre algum tópico de interesse do filho;
- ▶ Promover jogos que envolvam diferentes raciocínios sobre o uso da linguagem, tais como: criar rimas, memorizar poemas, soletrar palavras, lembrar o maior número de palavras iniciadas com a mesma letra e que pertençam à mesma categoria (“adedonha”), inventar histórias que contenham determinadas palavras etc.

USO DA MATEMÁTICA

- ▶ Criar problemas a serem resolvidos a partir de situações da vida real, partindo de objetos concretos e manipuláveis para, então, utilizar os números (raciocínio abstrato);
- ▶ Explorar o conceito de “relação” questionando a relação entre objetos, números, tamanho entre objetos, distância entre lugares etc;
- ▶ Explorar o conceito de “espaço” por meio de brinquedos como Lego, quebra-cabeça ou blocos de madeira com figuras geométricas, solicitando que o filho forme figuras ou monte objetos criativos;
- ▶ Explorar o conceito de “categoria” solicitando ao filho que agrupe itens a partir de atributos similares, cores, tamanho, forma;
- ▶ Explorar o conceito de “medida” perguntando sobre a largura, tamanho, altura ou peso dos objetos. Estimular os filhos a criarem seus instrumentos de medida e acompanhar o próprio crescimento;
- ▶ Explorar o conceito de “conservação de número, área e volume” solicitando que o filho

ponha a mesa e adivinhe o número de pessoas que irão jantar posicionando os talheres, pratos e copos de diferentes maneiras, organizando seus brinquedos no armário etc;

- ▶ Explorar o conceito de “padrão” durante passeios ao ar livre, observando a natureza, sementes, árvores, animais, solicitando ao filho que analise e associe formas e desenhos que se repetem;
- ▶ Jogar baralho, dominó, bingo e outros jogos que envolvam números e contagem.

USO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

- ▶ Estimular a curiosidade natural da criança e o desejo pelo conhecimento;
- ▶ Permitir que o filho desmonte ou utilize peças de eletrodomésticos que estão quebrados ou fora de uso;
- ▶ Montar um pequeno laboratório em algum cômodo da casa, onde a criança possa fazer experiências com elementos ou materiais simples encontrados na natureza. Os utensílios do laboratório podem ser sucatas, ferra-



mentas de jardim, utensílios de cozinha que não ofereçam perigo em sua manipulação etc;

- ▶ Disponibilizar um gravador ou uma câmera fotográfica para que o filho possa exercitar sua habilidade de coletar ou registrar dados sobre algo de seu interesse;
- ▶ Incentivar o filho a observar os fenômenos da natureza, o clima, as estrelas, o movimento de insetos e de animais próximos etc;
- ▶ Incentivar o filho a usar os sentidos (tato, audição, paladar, visão e olfato) para perceber as características do que está a seu redor;
- ▶ Ensinar o filho a comparar, contrastar e classificar objetos;
- ▶ Ensinar o filho a prever situações ou circunstâncias, tais como: “O que aconteceria se...”;
- ▶ Ensinar o filho e relatar a causa e o efeito entre os fenômenos.

O senso de estética é fundamental para que qualquer pessoa produza arte ou demonstre gosto pelas artes em geral. A família atuará como uma rede de apoio promotora de alguma habilidade artística do filho se os primeiros sinais de talento ou de senso estético forem identificados e apreciados como uma forma de arte (Saunders & Espeland, 1991). A partir do exemplo dos pais, o filho aprenderá a dar valor a suas produções e buscará caminhos para aprender e aperfeiçoar suas expressões artísticas.

Os estímulos oferecidos no ambiente familiar, mais uma vez, são importantes para que a criança tenha acesso ao mundo das artes visuais ou das artes performáticas desde cedo. Os pais poderão apresentar ao filho diferentes estilos de expressão artística, ao mesmo tempo em que orientarão sua atenção para a qualidade de sensações que cada estilo de arte lhe

desperta. A criança, desde cedo, estará desenvolvendo um reconhecimento de sensações, percepções, pensamentos e idéias representadas em formas visuais ou performáticas, se os pais oferecerem uma rede de apoio que desenvolva o senso estético e a sensibilidade para analisar obras artísticas.

De acordo com Saunders e Espeland (1991), para estimular o senso estético do filho, o ambiente familiar deve favorecer a compreensão de que a arte é um caminho para se criar e desenvolver idéias. Por meio da arte, o filho estará desenvolvendo habilidades de análise e relação entre símbolos, bem como desenvolvendo a percepção de elaboradas experiências pessoais e de processos mentais superiores.

A seguir, estão expostos alguns exemplos de atividades que fazem da família uma importante rede de apoio promotora das habilidades artísticas do filho, desde tenra idade. Os exemplos dados poderão ser substituídos considerando a etapa de desenvolvimento em que o filho se encontra. Além disso, eles poderão ser enriquecidos a partir das experiências de cada contexto familiar. O objetivo desses exemplos é o de, apenas, ilustrar como pode ser a dinâmica de atividades realizadas em família que servem como primeira rede de apoio ao desenvolvimento dos talentos do filho.

USO DAS HABILIDADES ARTÍSTICAS

- ▶ Disponibilizar uma “caixa de artes” com diversos materiais de artes plásticas, tais como: papéis, tintas, lápis coloridos, tesoura, massa de modelagem, argila, sucata, areia colorida etc;
- ▶ Fazer comentários sinceros e construtivos sobre as produções do filho, ressaltando os pontos fortes e perguntando sobre a técnica utilizada na produção;

- ▶ Levar o filho em museus de arte ou eventos artísticos e culturais, encorajando-o a fazer observações sobre suas percepções acerca das obras ou performances vistas;
- ▶ Guardar as produções do filho, para que seja feito um *portfolio* e o filho tenha um histórico de seu desenvolvimento artístico;
- ▶ Apresentar diferentes estilos musicais, ressaltando ritmos, movimentos e questionar sobre as sensações que cada estilo desperta no filho;
- ▶ Construir instrumentos musicais com sucatas (canos, caixas, latas, vidros, chaves, sementes ou grãos, embalagens etc) e fazer uma orquestra com o filho;
- ▶ Brincar de mímica;
- ▶ Improvisar um pequeno palco para apresentações performáticas;
- ▶ Estar atento a qualquer manifestação de interesse ou talento por alguma área artística, sejam as artes visuais sejam as artes performáticas. Procurar na comunidade alguma escola de artes ou professor que possa orientar o desenvolvimento daquele talento emergente.

CARACTERÍSTICAS DE UMA REDE DE APOIO PROMOTORA DA CRIATIVIDADE

Em relação à promoção da criatividade no ambiente familiar, Amabile (1989) indica algumas atitudes presentes nos pais que podem atuar como uma rede de apoio para o desenvolvimento da criatividade dos filhos. A primeira atitude descrita pela autora refere-se à liberdade. Pais de crianças criativas se mostram menos controladores, menos ansiosos e menos preocupados com os riscos que seus filhos podem assumir. Outra atitude presente

é o respeito pela individualidade dos filhos, o que contribui para o desenvolvimento da sua autoconfiança.

Segundo Amabile, no ambiente familiar de crianças criativas, há poucas regras impostas, mas há uma grande exposição de valores morais e éticos. Esses pais esperam que seus filhos tenham atitudes independentes e que saibam agir de forma responsável. Para os pais citados pela autora, o importante é que os filhos assumam compromissos com seu desenvolvimento e desempenho acadêmico, mais do que tirar boas notas na escola. Características como honestidade, imaginação e criatividade são apreciadas pelos pais dessas crianças. Em lares tidos como rede de apoio promotora de criatividade, há muitos equipamentos, experiências estimulantes, além de pais competentes e com interesses em atividades criativas dentro e fora de casa. Esses pais são, inclusive, modelos para seus filhos.

Quanto ao desenvolvimento afetivo, os lares citados por Amabile (1989) mostram ter laços afetivos fortes, no entanto, mostram ter respeito pela individualidade de seus membros. Há uma atitude de encorajamento pelos talentos e habilidades de cada um, bem como de apoio às idéias que brotam no seio familiar. O senso de humor parece permear as interações familiares e há um clima de descontração entre os membros. Amabile cita algumas experiências comuns às famílias de pessoas criativas, como a frequência de mudanças de endereços, cidades, estilos de vida e culturas. Parece que tais vivências exigiram habilidades de adaptação e flexibilidade nos filhos, sendo estas características associadas à personalidade criativa. A receptividade dos pais às idéias dos filhos também promove

experiências importantes ao desenvolvimento da criatividade das crianças. Isto significa que os pais estão sempre receptivos e interessados em prover o apoio necessário para que o filho coloque em prática suas idéias.

O momento em que a criança mostra mais criatividade é quando as suas habilidades entram em interseção com seus interesses. Segundo Amabile, parece que os pais de crianças criativas sabem e valorizam esses momentos. Esses pais também sabem que os interesses dos filhos se desenvolvem e mudam com o passar do tempo, sendo este ponto de interseção, portanto, flexível aos olhos dos pais.

As barreiras ao desenvolvimento da criatividade também podem estar presentes dentro de casa. Esse alerta é feito por Amabile ao afirmar “ser impossível criar os filhos efetivamente sem usar recompensas, avaliações e restrições aos comportamentos dos filhos” (p. 114), que para ela, são características que minam a criatividade. No entanto, a autora orienta os pais a estarem atentos a dois importantes aspectos, para que a criatividade dos filhos não seja bombardeada em casa. O primeiro é que os pais devem mostrar tanto em sua fala como em suas ações que objetivos extrínsecos, como ser pago por um trabalho, são secundários aos objetivos intrínsecos, como o sentimento de fazer bem seu trabalho. O segundo é que os pais devem elogiar constantemente seus filhos, dando destaques as suas criações, como colocar seus desenhos em quadros e pendurá-los em casa.

Existem outros aspectos citados por Saunders e Espeland (1991), em um livro repleto de dicas a pais de crianças com altas habilidades para que a criatividade do filho não seja prejudicada. A primeira

dica é que os pais devem evitar pressionar o filho a ter uma idéia de sucesso no momento em que ele ainda está na fase de experimentar e formar idéias. Os pais devem ficar atentos à ansiedade de querer que todas as idéias do filho culminem em uma produção criativa. Os pais devem respeitar o período de incubação das idéias do filho. Além disso, os pais devem evitar frases que inibem a criatividade do filho, tais como: “Está ótimo, mas seria ainda melhor se...”, “ Eu já havia dito para você que isso é impossível”.

Além desses aspectos, Amabile (1989) relata outros resultados de pesquisas sobre lares atuantes como rede de apoio para a promoção da criatividade. Esses ambientes possuem pais engajados intelectualmente em discussões saudáveis com seus filhos, buscando explorar idéias sob variadas perspectivas. Esses pais dedicam horas em leituras, questionando e investigando diversos assuntos em conjunto com os filhos. Os pais permitem barulhos e atitudes lúdicas em casa, inclusive os próprios pais constantemente se engajam nas brincadeiras de seus filhos, permitindo que a criança tenha o controle da mesma atitude. A autora lembra que crianças que passam mais tempo de sua infância brincando são crianças mais criativas.

A seguir, estão expostos alguns exemplos de atividades que fazem da família uma importante rede de apoio promotora da criatividade do filho, desde tenra idade. Assim como os exemplos sobre habilidades acadêmicas e artísticas, anteriormente citados, os exemplos dados a seguir sobre a promoção da criatividade também deverão ser substituídos considerando a etapa de desenvolvimento em que o filho se encontra. Além disso, eles poderão ser enriquecidos a partir das experiências de cada contexto familiar. O objetivo desses exemplos

é apenas ilustrar a dinâmica de atividades realizadas em família que servem como primeira rede de apoio ao desenvolvimento da criatividade do filho.

USO DO PENSAMENTO CRIATIVO

- ▶ Praticar a “tempestade de idéias” com o filho, sugerindo que o filho pense no maior número de idéias possíveis, sem nenhum tipo de censura ou crítica, sobre os impasses cotidianos da vida em família. Por exemplo: “O que faremos nesse domingo chuvoso?”;
- ▶ Encorajar o filho a tecer relações entre dois objetos não similares existentes em casa. Por exemplo: “O que nós podemos criar se combinarmos o telefone com a máquina de lavar louça?”;
- ▶ Usar técnicas de relaxamento, massagem e respiração com o filho, para acostumá-lo a vivenciar um estado de relaxamento imaginativo, em que ele poderá ser guiado pelos elementos criados por sua imaginação. Por exemplo: “Feche os olhos, respire fundo, relaxe e deixe um belo cavalo com asas carregar você para um jardim encantado, onde coisas incríveis acontecem...”;
- ▶ Mostrar respeito por todas as produções do filho. Por exemplo: criar um espaço de destaque em casa onde os desenhos são pendurados, esculturas ficam expostas e demais produções possam ser admiradas pelos membros da família ou pelas visitas;
- ▶ Ler histórias para o filho, criando suspense e dando pausas na leitura, perguntando ao filho “o que será que aconteceu depois?”;
- ▶ Contar histórias absurdas e pedir para que o filho continue-as;
- ▶ Incentivar o filho a construir histórias a partir da percepção dos objetos da casa. Por exemplo: “O

que será que o forno falaria se colocassem um par de meias molhadas dentro dele?”.

A partir do que foi exposto nessa seção, é possível afirmar que o ambiente familiar mais favorável à promoção de altas habilidades/superdotação dos filhos apresenta, de um modo geral, um perfil com características similares. Quando o profissional da educação tem conhecimento sobre esse perfil familiar e sobre a importância do contexto familiar no desenvolvimento das características do aluno, é possível ampliar o olhar sobre o fenômeno da superdotação e traçar estratégias de atendimento mais adequadas e eficazes.

Com o objetivo de auxiliar na identificação das características das famílias de alunos com altas habilidades/superdotação, foi criado um *checklist* (apresentado ao final do capítulo) com um resumo do que foi abordado nessa seção, a partir de uma revisão de literatura feita por Aspesi (2003). Esse *checklist* poderá ser um instrumento utilizado tanto no processo de identificação do aluno com altas habilidades, como para trazer mais informações sobre o contexto familiar para toda a equipe que estará lidando com o aluno. A família do aluno, inclusive, poderá se beneficiar com a lista de características do *checklist*, no sentido de criar mais consciência sobre o próprio perfil e sobre a influência desse perfil no desenvolvimento das habilidades de seu filho.

Desafios Vivenciados pelas Famílias de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

É comum observar nas famílias de filhos com altas habilidades/superdotação certo conflito no que se refere ao tipo de orientação dada à educação dos

filhos. Por um lado, há os pais que pensam que seus filhos deveriam viver sua infância e adolescência sem receber qualquer diferenciação em sua educação. Esses pais não demonstram expectativa alguma em relação ao desempenho dos filhos. Dessa forma, as necessidades dos filhos ficam desatendidas e percebe-se um sub-rendimento de suas capacidades e talentos, além de desajustes de ordem emocional e social (Silverman, 1997).

Por outro lado, há os pais que enfatizam em demasia, ou seja, de forma não natural, as habilidades ou talentos dos filhos a ponto de nunca se mostrarem satisfeitos com o desempenho deles, mesmo quando estes estão dando o máximo de seus esforços. São pais que parecem realizar-se pessoalmente por meio das conquistas ou sucessos dos filhos. Nesse último grupo de famílias, percebe-se uma grande pressão dos pais em relação ao desempenho dos filhos e uma superexposição de suas habilidades superiores. Apesar deles receberem um forte investimento por parte dos pais, outros aspectos nocivos ao desenvolvimento, como a falta de autonomia e a privação de um desenvolvimento sócio-afetivo saudável, parecem comprometer o seu bem-estar psicológico (Winner, 1998).

Alguns dos desafios ou dificuldades que os pais têm são conseqüências da falta de informação e do despreparo da comunidade escolar e da família em lidar com as altas habilidades/superdotação dos alunos. Para que o profissional escolar que atua na área de superdotação possa prestar benefícios aos pais, orientando-os na tarefa de criar um filho com potencial elevado, é importante que esse profissional já esteja sensibilizado e preparado para atender as principais queixas da família. A seguir,

serão abordadas algumas das dificuldades evidenciadas tanto pela família como pelo aluno com altas habilidades/superdotação.

Dificuldade dos Pais ao Lidarem com as Altas habilidades/Superdotação dos Filhos

A literatura afirma que os pais, ao tomarem conhecimento de que seu filho apresenta características de altas habilidades, demonstram uma reação similar aos pais de filhos que apresentam algum transtorno de aprendizagem (Dettman & Colangelo, 2004). Tal reação dos pais é conseqüência da ansiedade e insegurança que acompanha o fato de seu filho ser “diferente” e de precisar de um acompanhamento especializado para que seu desenvolvimento acadêmico e sócio-afetivo ocorra de forma saudável. Além disso, o tema “altas habilidades/superdotação” é carregado de mitos e estereótipos gerando vários preconceitos que confundem os pais no processo de compreensão das características e necessidades do próprio filho.

Os pais de crianças com deficiência costumam procurar, desde a identificação da necessidade especial do filho, atendimento educacional especializado a fim de que ele possa desenvolver toda a sua potencialidade, enquanto que os pais de crianças com altas habilidades quase sempre se deparam com a decisão de permitir ou não que seus filhos participem de programas especiais.

É comum observar uma carga de ansiedade nos pais de crianças com altas habilidades quando seus filhos são convidados a participar de tais programas. Isso porque há a dúvida se os programas

de apoio à aprendizagem dos superdotados, de fato, irão auxiliar seu desenvolvimento ou irão causar problemas de ajuste social devido aos “rótulos” e discriminação pelos colegas em seu contexto escolar. 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.

Dettmann e Colangelo (2004) expõem uma revisão de literatura sobre as principais necessidades que esses pais demonstram quando se deparam com as altas habilidades/superdotação dos filhos. É importante que os profissionais que prestam atendimento ao aluno e às famílias tenham conhecimento sobre as fragilidades evidenciadas pelos pais destes alunos. A seguir, estão expostas quatro principais necessidades evidenciadas pelos pais, que Dettman e Colangelo agruparam como delineadoras dos serviços psicoeducacionais prestados à família do aluno superdotado:

- (1) Os pais mostram-se confusos sobre seu papel na identificação da superdotação do filho. Alguns pais acreditam que a responsabilidade em identificar as altas habilidades do filho pertence exclusivamente à escola. Muitos pais demonstram interesse em se envolver nesse processo de identificação de habilidades, no entanto, os pais não sabem como agir ou o que eles devem observar sobre os filhos para auxiliar o mapeamento das características do filho. Em resumo, os pais necessitam de informações sobre as

características cognitivas, sócio-afetivas e acadêmicas evidentes no perfil de alunos superdotados, além de uma clara direção sobre seu papel na educação e desenvolvimento dos filhos;

- (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. O pensamento inicial dos pais é o de oferecer livros e atividades extracurriculares, no entanto, a literatura indica que os pais carecem de informações substanciais sobre como ocorrem as complexas interações dentro do sistema familiar e a natureza dessas interações que mais estimulam as habilidades do filho;
- (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. Os pais também demonstram ter dificuldades pessoais resultantes do fato de terem um filho superdotado, dificuldades de comunicação sobre as expectativas relacionadas ao filho e 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. Na maioria das vezes, os pais atribuem à escola toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do filho e mostram-se descontentes com os serviços, soluções ou resultados conduzidos pela escola. Esse aspecto denuncia a dificuldade existente na relação família-escola.

A literatura também faz referência a ambientes familiares onde se nota dificuldades de relacionamentos entre pais e filhos, ocorrência de infortúnios na vida familiar ou com pais ausentes na educação dos filhos. Nesse último exemplo, ao mesmo tempo em que a ausência dos pais pode ser considerada como uma dificuldade parental em acompanhar a educação dos filhos, a ausência dos pais pode ser considerada um aspecto benigno na vida dos filhos, segundo Ochse (1993) e Olszewski-Kubilius (2002), quando for consequência da dedicação dos pais à carreira profissional, sugerindo um modelo de valores em relação à conduta profissional para os filhos. O bom resultado desse processo fortalecerá os próprios valores adquiridos pelos filhos, em uma retroalimentação do processo de identificação pais-filhos.

As circunstâncias estressantes no ambiente familiar poderão desenvolver na criança uma maturidade psicológica precoce, além de fazer com que ela busque segurança em atividades intelectuais ou use a criatividade para lidar com os desafios. Essa mesma argumentação é levantada por Csikszentmihalyi (1990), Feldman (1994) e Simonton (2002). Segundo esses autores, os desafios na infância poderão preparar o indivíduo

a lidar com tensões intelectuais ou fortalecer seu pensamento divergente, características comuns a pessoas altamente criativas. Há constatações de crianças que fizeram de seus problemas familiares, desafios positivos, estimulando essas crianças na vida adulta a assumirem uma postura pró-ativa quanto à resolução de problemas sociais.

Por outro lado, Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) afirmam que é necessário haver um balanço entre a tensão no ambiente familiar e o apoio emocional criado entre seus membros, como sendo o ingrediente condutor do alto nível de desenvolvimento do talento e da boa saúde mental. Um aspecto importante nos estudos desses autores é que eles dizem que essas famílias possuem membros que se apóiam mutuamente, encorajam a expressão e o pensamento individual e demonstram alta expectativa em relação ao desenvolvimento dos talentos dos filhos.

Dificuldade dos Alunos ao Lidarem com suas Características de Altas Habilidades/Superdotação

As características de altas habilidades/superdotação, quando se apresentam, podem trazer uma combinação de reações afetivas e comportamentais tanto no aluno como no ambiente em que ele está. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. A literatura indica que há dificuldades a serem superadas e, em muitos momentos desse percurso, nota-se sofrimento devido ao fato de o aluno sentir-se diferente e inadequado na vida acadêmica e social (Cross, 2001).

No Quadro 1, é possível analisar como alguns traços valorizados pela sociedade podem espelhar problemas comportamentais no dia a dia das relações de um aluno com altas habilidades/superdotação e seus contextos de desenvolvimento (Saunders & Espeland, 1991).

às principais dificuldades sócio-afetivas enfrentadas pelo aluno superdotado. Uma delas, por exemplo, é que não há evidências de que o aluno superdotado traz, inerente às suas características especiais, uma condição de vulnerabilidade social e emocional. Os índices de mau ajustamento social, delinquência e

sub-rendimento acadêmico é um sintoma que pode ocorrer em alguns destes alunos em função de uma combinação de causas - ambientais e individuais.

As causas ambientais são relacionadas às experiências acadêmicas pouco motivadoras como, por exemplo, um currículo não desafiador, pouco estimulante e com dinâmicas de aulas monótonas para o aluno. Pode ser também devido ao fato de o aluno não querer se destacar, por ter sempre o melhor desempenho nas atividades, em relação aos colegas para não se sentir diferente ou excluído do grupo. Além disso, pode ser pelo fato de o aluno se isolar socialmente e não participar das atividades acadêmicas ou então porque o aluno esteja vivendo algum conflito em sua dinâmica familiar.

Já as causas individuais referem-se ao estado psicológico do aluno, que pode evidenciar depressão, ansiedade, perfeccionismo ou baixa auto-estima. As causas individuais geradoras de sub-rendimento acadêmico também podem estar relacionadas a um traço de rebeldia, irritabilidade, não-conformismo e raiva vivenciados pelo aluno. Há algumas outras causas individuais que pode interferir no rendimento acadêmico do aluno, como algum transtorno de aprendizagem, déficit de atenção ou desorganização. Outra causa evidenciada pela literatura diz respeito à imaturidade sócio-afetiva, resultando em estratégias pouco realísticas de adaptação ou de superação de objetivos (Reis & McCoach, 2002).

Outro problema importante que o aluno com altas habilidades/superdotação pode vir a demonstrar é o perfeccionismo, que segundo Schuler (2002), é a questão mais citada pelos profissionais que prestam aconselhamento a estes alunos. De acordo com essa autora, o perfeccionismo deve ser visto como uma

Quadro 1. Descrição de Traços Admirados em Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Respectivos Problemas Comportamentais Associados.

TRAÇOS ADMIRADOS	PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS
Proficiência verbal	Fala em demasia sobre assuntos que seus pares não acompanham ou se interessam.
Longos ciclos de atenção	Hiperfoco de atenção, com muita resistência de interrupção.
Aprendizagem rápida	Negligência com o conteúdo acadêmico.
Criatividade	Fuga para a fantasia; rejeição à norma.
Aprendizagem independente	Inabilidade para aceitar ajuda; estabelecimento de padrões elevados e não razoáveis de desempenho.
Pensamento crítico	Atitude crítica em relação aos outros; perfeccionismo.
Preferência por complexidade	Resistência para soluções simples.

As pesquisas indicam que quando o aluno com altas habilidades/superdotação é identificado ainda quando pequeno e lhe é oferecido apoio em suas necessidades especiais de aprendizagem e desenvolvimento, esse aluno desenvolve resiliência aos eventos negativos que ocorrem em sua vida. Dessa forma, o aluno torna-se apto a utilizar seus talentos no sentido de atingir satisfação e produtividade em sua vida.

No entanto, é necessário acompanhar o desenvolvimento do aluno para que ele possa ser apoiado nos desafios que se apresentam a partir de suas características de altas habilidades. Há algumas conclusões evidenciadas pela literatura (Robinson, Reis, Neihart & Moon, 2002) que dizem respeito

outras desordens severas de comportamento são iguais entre a população de alunos com altas habilidades e a população de alunos que não apresentam altas habilidades. O que se observa, no entanto, é que o aluno com altas habilidades tem necessidades especiais de aprendizagem e características cognitivas e sócio-afetivas que se não forem compreendidas ou atendidas poderão gerar uma série de desajustes ao desenvolvimento do aluno, colocando-o em situações de risco acadêmico e social.

O sub-rendimento acadêmico é um dos problemas importantes que o aluno com altas habilidades/superdotação pode vir a demonstrar. De acordo com a literatura (Reis & McCoach, 2002), o

potente força capaz de trazer frustração e paralisia, ao mesmo tempo em que pode trazer um sentido de satisfação intensa e de contribuição criativa. Ou seja, o perfeccionismo pode ser tanto um traço destrutivo e negativo, como pode ser uma parte saudável da personalidade, dependendo da forma que for canalizada.

Schuler define o perfeccionismo como uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões e expectativas de performance. Essa combinação pode ser descrita como normal ou neurótica. O perfeccionismo normal ou saudável é aquele que deriva de um senso real de prazer em dedicar-se a um trabalho, com igual liberdade para ser menos preciso em seu desempenho se as circunstâncias reais não permitirem um alto padrão de desempenho. O perfeccionismo neurótico, por outro lado, relaciona-se com um sentimento de incapacidade de atingir satisfação, porque seu olhar nunca vê os resultados de seu trabalho como suficientemente bons.



A manifestação negativa do perfeccionismo, que ocorre devido a traços de personalidade e de experiências aprendidas, pode ser trabalhada no sentido de converter-se em seu aspecto positivo. Pais, professores e psicólogos deverão trabalhar juntos trazendo consciência e compreensão ao aluno sobre suas características. É importante que o aluno aprenda que, para atingir altos padrões de desempenho, há um caminho a percorrer. O aluno precisa aprender a apreciar a ordem, a organização, a estabelecer prioridades, a ter tempo para refletir sobre seus erros e a lidar com a carga de ansiedade que acompanha a manifestação negativa do perfeccionismo. A determinação e o esforço do aluno devem ser elogiados por aqueles que acompanham o aluno. Suas conquistas e passos dados devem ser sempre reconhecidos, lembrando sempre que as futuras oportunidades de aprendizagem devem ser vividas com prazer.

Acompanhamento Psicológico à Família e ao Aluno com Altas Habilidades

Um dos modelos eficientes de atendimento ou acompanhamento psicológico à família e ao aluno é o que busca uma parceria família-escola. Essa parceria é a melhor alternativa para concentrar os recursos dos dois principais contextos de desenvolvimento do aluno (Dettmann & Colangelo, 2004). Os pais têm a oportunidade de participar ativamente no atendimento às necessidades educacionais do filho e os profissionais do contexto escolar podem oferecer informações e orientações específicas aos pais. O papel da escola e da família poderá ser definido em conjunto e o planejamento

educacional do aluno poderá ser desenvolvido a partir dessa parceria.

No Brasil, o psicólogo escolar ainda encontra-se em processo de delineamento de suas ações (Guzzo, 2001). O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação expressa com clareza a necessidade de atuação deste profissional, desde o processo de encaminhamento do aluno aos programas especiais, passando pela avaliação psicodiagnóstica e pelo atendimento às necessidades psicológicas do aluno, bem como prestando apoio à família e à comunidade escolar sobre como lidar com as necessidades de aprendizagem dos alunos com altas habilidades (Aspesi, 2003).

A literatura na área da superdotação concorda que há importantes benefícios para a educação e o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos quando os pais ou a família estão diretamente envolvidos aos programas especiais de atendimento ao superdotado (Dettmann & Colangelo, 2004). A principal premissa em envolver a família nos serviços de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação é que esse envolvimento gera um fundamental apoio para o desenvolvimento tanto do aluno quanto de sua família, ao se deparar com os desafios e ansiedades em educar um filho com habilidades diferenciadas.

Para que os pais sejam, realmente, envolvidos na educação de seus filhos, são necessários cooperação e apoio de toda a comunidade escolar, principalmente o psicólogo escolar, que desempenhará, dentre outras funções, o papel de um conselheiro atuante no espaço de interseção entre o contexto familiar e o contexto escolar. Cabe ressaltar que o psicólogo que atua na área de aconselhamento ao aluno, família e escola deve ter conhecimentos tanto



da área clínica como da área escolar. Visto que esse profissional estará diante de questões comuns a essas duas áreas de atuação.

De acordo com a literatura (Fleith & Guimarães, 2006; Reis & Moon, 2002) há diversos modelos de aconselhamento que orientam os psicólogos em suas atuações junto ao aluno, à família e à escola. Cada contexto escolar deve investigar qual modelo melhor se aplica às necessidades locais. Há, por exemplo, modelos mais voltados para o ajustamento emocional do aluno, outros orientados ao desenvolvimento de suas habilidades sócio-afetivas, ou então, voltados para as características intelectuais e de traços de personalidade.

A literatura faz referência a modelos que combinam atividades psicoeducacionais dirigidas em grupo para pais e para alunos e, se necessário, com algumas sessões individuais para atender às necessidades mais restritas de uma determinada família ou de um aluno. A utilização de vídeos, textos e dinâmicas de grupo é indicada para facilitar

a condução dos grupos de aconselhamento (Reis & Moon, 2002). Ao aplicar um determinado modelo de aconselhamento, é importante que as atividades sejam previamente definidas tendo como base características e dificuldades evidenciadas nesse capítulo e, por fim, que sejam verificados seus resultados dentro do contexto no qual foi implantado.

Algumas sugestões de estratégias serão fornecidas com o objetivo de nortear a ação do psicólogo nos programas de atendimento ao aluno com altas habilidades / superdotação.

- (1) Fornecer o máximo de informações sobre as características cognitivas e sócio-afetivas dos alunos com esse perfil para que os pais e toda a comunidade escolar sintam-se mais confiantes em tomar decisões acerca da identificação e educação dos alunos com altas habilidades;
- (2) Participar do processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, no que se refere ao processo de avaliação psicológica;
- (3) Conduzir grupos de atendimento psicoeducacional direcionados aos pais de alunos com altas habilidades/superdotação. Os grupos de pais consistem em reuniões periódicas previamente agendadas que têm o objetivo de orientar e subsidiar os pais com informações sobre as altas habilidades, ao mesmo tempo em que é oferecido um espaço de trocas de vivências e de apoio psicoeducacional às famílias. Esse tipo de grupo é muito eficiente para esclarecer dúvidas, diminuir a carga de ansiedade evidenciada entre os pais de alunos com altas habili-

dades, criar uma rede de apoio social aos pais e construir estratégias para que os pais possam participar ativamente na educação dos filhos (Fleith & Guimarães, 2006);

- (4) Conduzir grupos de atendimento psicoeducacional direcionados aos alunos com altas habilidades/superdotação. Os grupos de alunos consistem em reuniões periódicas previamente agendadas que têm o objetivo de orientar e subsidiar os alunos com informações sobre suas características e de como lidar com elas, realizar dinâmicas de interação e integração sócio-afetiva, acolher sentimentos e idéias sobre as dificuldades vivenciadas pelo fato de serem superdotados, prestar suporte ao seu desenvolvimento sócio-afetivo, desenvolver atividades promotoras de criatividade e criar uma rede de apoio social aos alunos para que eles possam atuar na construção de estratégias educacionais e de projeções profissionais por eles vivenciadas;
- (5) Conduzir reuniões para estudos de caso, quando houver necessidade de esclarecer observações sobre o desenvolvimento de um aluno, definir estratégias de intervenção, prestar orientações a professores e a família, bem como envolver outros profissionais da saúde ou de outras áreas no acompanhamento ao aluno.
- (6) Fazer visitas periódicas à escola regular do aluno, com o objetivo de esclarecer dúvidas da comunidade escolar sobre estratégias de adaptação curricular, avanço de série e sobre características específicas do aluno.

Referências

- Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Hutten & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *International encyclopedia of education* (2ª. ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Cross, T. L. (2001). *On the social and emotional lives of gifted children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Dettman, D. F. & Colangelo, N. (2004). A functional model for counseling of gifted students. Em S. M. Reis (Org. Série) & S. M. Moon (Org. Vol.), *Essential readings in gifted education: Vol. 8. Social/Emocional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (pp. 213-220). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feldman, D. H. (1994). Creativity: Dreams, insights, and transformations. Em D. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 85-102). Westport, CT: Praeger.
- Fleith, D. S. & Guimarães, T. G. (2006). Psycho-educational service for parents of gifted and talented students: A Brazilian experience. *Gifted Education International*, 21, 63-68.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional. Saúde e Qualidade de Vida* (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. Em J. Valsiner & K. Connolly, *Handbook of developmental psychology* (pp. 194-214). London: Sage.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em P. H. Mussen (Org. Série) & E. M. Hetherington (Org. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Ochse, R. (1993). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. New York: Cambridge University Press.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 51-60). Washington, DC: Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 205-212). Washington, DC: Prufrock Press.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 81-91). Washington, DC: Prufrock Press.
- Reis, S. M. & Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 251-266). Washington, DC: Prufrock Press.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hultz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Checklist sobre as Características da Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M. & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues: What have we learned and what should we do now? Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 267-288). Washington, DC: Prufrock Press.

Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed, pp. 237-309). New York: Wiley.

Saunders, J. & Espeland, P. (1991). *Bringing out the best: A guide for parents of young gifted children*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 71-80). Washington, DC: Prufrock Press.

Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2ª ed., pp. 382-397). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio*. Rio de Janeiro: Record.

Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas. Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.

Na escala abaixo, identifique a frequência com que o comportamento dos pais é evidenciado: (1) nunca; (2) poucas vezes; (3) normalmente; (4) com grande frequência e (5) sempre.

CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA	1	2	3	4	5
1. Os pais demonstram bastante dedicação por seu trabalho profissional.					
2. Os pais expressam o valor pelo trabalho ao seu filho.					
3. Os pais investem diariamente na educação de seu filho.					
4. Os pais praticam o hábito da leitura e do estudo.					
5. Os pais expressam elevado valor pelo estudo formal.					
6. Os pais encorajam o filho a ter pensamentos independentes.					
7. Os pais encorajam o filho a ter pensamento crítico.					
8. Os pais oferecem apoio emocional ao filho.					
9. Os pais percebem as precocidades e os talentos do filho.					
10. Os pais estão engajados no desenvolvimento do filho.					
11. Os pais têm alta expectativa pelo desempenho acadêmico do filho.					
12. Os pais priorizam valores ao invés de regras rígidas.					
13. Os pais demonstram receptividade às idéias imaginativas do filho.					
14. Os pais demonstram preocupação pela motivação do filho em aprender.					
15. Os pais se mostram responsivos às indagações apresentadas pelo filho.					
16. Os pais valorizam a troca de idéias, discussões intelectuais e desafios.					
17. Os pais oferecem um ambiente enriquecido em estímulos para o filho.					
18. Os pais mostram-se centrados no desenvolvimento do filho.					



O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação

Cristina Maria Carvalho Delou





No início da vida, os contatos sociais da criança se restringem à família e, pouco a pouco, ela vai ampliando sua socialização. À medida que o repertório social vai aumentando, a responsabilidade pela mediação do desenvolvimento global passa a ser compartilhada com a escola e, mais tarde, com a sociedade como um todo.

A hereditariedade exerce importante papel sobre a constituição biológica do ser humano, mas é na família, conjunto de sujeitos que vivem e convivem com a criança no dia a dia, atendendo às suas necessidades básicas de manutenção e sobrevivência, servindo-lhe de modelo para formação, imitação e inspiração, que ocorrerão as primeiras relações interpessoais, logo, sociais. É na família que começa a construção da nova personalidade, com base nos parâmetros ético-morais, cultivados pelo grupo, alicerces das subjetividades em formação e que os pequeninos apresentarão, quando forem atores sociais, cidadãos com direitos e deveres das sociedades a que pertencerem.



Assim sendo, as atitudes tomadas pela família são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, inclusive dos indivíduos com altas habilidades/superdotação. Estudos longitudinais realizados por Bloom, Freeman, Perleth e Heller (citados por Freeman, 2000) sobre o desenvolvimento dos talentos mostraram os efeitos cumulativos das atitudes parentais com relação ao alto desempenho de seus filhos. Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos.

O Desenvolvimento Inicial de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação

Quando nascem crianças com más-formações e deficiências físicas explicitadas por sintomas ou síndromes muito conhecidas, imediatamente a condição de criança com necessidades especiais pode ser identificada, diagnosticada e, suas famílias, orientadas para o atendimento mais adequado. Contudo, o nascimento de crianças que virão a ser identificadas por suas altas habilidades/superdotação não traz evidências imediatas ou pistas prenunciadas. É apenas no decorrer do seu desenvolvimento que suas características singulares chamarão a atenção da família.

A escuta sobre a história de vida de crianças talentosas mostra que existem famílias que estimulam a psicomotricidade das crianças desde

cedo, na maior parte das vezes sem saber o que fazem. Existem famílias que, logo após a chegada do hospital, colocam seus bebês deitados de bruços no berço. Nesta posição, a criança é obrigada a fazer esforços, de início involuntários, e à medida que se desenvolvem, seus esforços se tornam voluntários para atingir o que desejam.

À medida que crescem, as famílias permitem que a criança use os espaços disponíveis na casa, diminuindo ao máximo barreiras que impedem seus deslocamentos. Nada de chiqueirinhos, andadores ou qualquer coisa que não dê a estabilidade que o chão propicia. Isto acaba por estimular o rolar, arrastar, engatinhar, levantar, andar com ajuda até que soltem suas mãozinhas para que ela ande livremente. Nesta trajetória, observa-se que a criança anda e fala mais cedo do que o esperado para a idade.

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.

Foi o que aconteceu com a família de Vinícius, ao constatar que seu filho mais velho andou e falou aos 9 meses. Com 1 ano ele não só

andava, corria e pulava com segurança, como falava “como gente grande”, deixando todos admirados com seu vocabulário e diálogos. Crianças precoces mostram ainda que conhecem cores e suas gradações em torno de um 1 ano e 6 meses. Vinícius já conhecia as cores com suas complexas gradações aos 2 anos de idade.

Muitas vezes, as famílias são surpreendidas pela precocidade da expressão e do pleno domínio de habilidades de leitura, escrita ou cálculo matemático esperadas, apenas, para o período em que a criança já estivesse matriculada na escola e vivenciado experiências pedagógicas. Leitura, escrita, cálculos, domínio e interesse por conteúdos diversos, expressão de diferentes tipos de operações mentais, pensamento rápido, capacidade de julgamento crítico, independência de pensamento, memória notável, capacidade para resolver e/ou lidar com problemas são algumas das habilidades apresentadas por esta criança.

No primeiro período de educação infantil, Vinícius chamava a atenção pelos seus desenhos. Aos 4 anos, interessou-se por cálculos, calendários e eletro-eletrônicos. Nesta fase, começou a estudar inglês. Logo, interessou-se pelas letras, juntando-as e formando as sílabas. A família nunca impediu o letramento de Vinícius. O resultado foi que ele mostrou domínio da leitura e da escrita, sem ajuda, aos 4 anos e 6 meses. Em pouco tempo chamava a atenção dos familiares pela fluência na leitura. Tal era sua habilidade que, por decisão própria, a escola informou à família que ele seria acelerado do 3.º período para a 1.ª série. Ao final do ano, Vinícius teve um desempenho excelente e concluiu-a em primeiro lugar.

Como Funcionam as Famílias de Crianças com Altas Habilidades?

É fundamental conhecer o modo como funcionam as famílias de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação para a compreensão dos efeitos do desenvolvimento diferenciado destes indivíduos e do impacto, na família, da notícia de que um dos seus membros é superdotado.

O contato sistemático com famílias de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação revela que há famílias que vivem o cotidiano da vida de modo agradável, natural, permitindo que os filhos e as filhas expressem espontaneamente pensamentos e emoções e que cresçam na busca de respostas às suas questões. São famílias que alimentam novas questões e interesses naturais dos filhos, o que faz com que o ambiente rico em atenção, escuta, diálogo e pesquisa conjunta acabe por estimulá-los a expressarem suas elevadas potencialidades.

Vinícius, aos 5 anos, apresentou perseverança diante dos temas e projetos do seu interesse. Quando esgotava o assunto, renovava seus interesses sem qualquer dificuldade ou resistência pessoal ou familiar. Contudo, sua mãe se preocupava. Ela queria oferecer mais oportunidades ao filho. A família de Vinícius foi pela primeira vez à Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, para realização do diagnóstico de talento no ano de 1997, quando Vinícius contava 7 anos de idade e cursava a 2ª. série do Ensino Fundamental. Sua preocupação era poder dar melhores oportunidades ao filho.

Concluído o diagnóstico de que Vinícius era uma criança com altas habilidades/superdotação,

a primeira orientação foi feita no sentido de que a família pudesse se conduzir de modo adequado para o desenvolvimento de Vinícius. Além dos pais de Vinícius, os avós maternos, com quem ele estava mais frequentemente em contato, também foram orientados quanto ao modo de se relacionar e lidar com os interesses do neto. Não raras vezes, o avô materno deu-lhe pequenas explicações, estudou junto, tirou dúvidas para saciar curiosidades e desejos.

Embora esteja superado o mito de que as famílias não devem ser informadas de que alguma de suas crianças é superdotada (Alencar, 1986), observa-se que muitas não sabem como lidar com o fato de ter um filho com potencial elevado. Além disso, a família sofre quando se conscientiza de que a sociedade ainda cultiva preconceitos com relação às altas habilidades/superdotação. Um deles é negação de que altas habilidades/superdotação não existem, pois todos são iguais. Outro é o de que a criança não precisa de apoio ou ajuda pedagógica especializada para desenvolver suas habilidades, pois já nasceu inteligente e existem muitos mais alunos que precisam de ajuda do que os alunos com altas habilidades/superdotação.

A família sofre porque não encontra profissionais especializados, tanto nas escolas públicas como nas particulares, ou nos poderes públicos constituídos, para as providências, hoje legalizadas, de aceleração de estudos, de enriquecimento ou de aprofundamento curricular. Estas estratégias poderiam ajudar a minimizar o desinteresse e o tédio que a criança apresenta em sala de aula.

Vinícius entediou-se com a escola. Durante os anos do Ensino Fundamental e os dois primeiros anos do Ensino Médio, nenhum desafio lhe foi

apresentado pela escola. Assim, as atividades obrigatórias não passaram de meros exercícios de repetição automática para acompanhar a turma.

A família sofre preocupada com as representações cristalizadas de que a criança precoce, autodidata, talentosa ou com altas habilidades/superdotação perde a infância quando não se interessa pelas práticas lúdicas habituais de seus pares, dedicando-se aos interesses acima de sua faixa etária. Não é raro a família ouvir comentários equivocados, produzidos por imagens que representam formas universais de infância, ou que fazem referência a infância com base em parâmetros estereotipados, estigmatizados, impostos ou, mesmo, comerciais.

Também há famílias, e estas são em menor número, que se envaidecem com o fato de ter, entre seus membros, uma criança identificada como superdotada. A dificuldade, aqui, está no fato da família querer tirar proveito das altas habilidades/superdotação do filho, exibindo-o ou pleiteando benefícios indiretos.

Quanto menos esclarecida for a família, mais ela fantasiará os proveitos e vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com altas habilidades/superdotação. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação e atendimento apropriado às necessidades educacionais especiais de sua criança.

É importante que a família esteja informada dos avanços legais que a sociedade brasileira já conquistou e dos direitos que a criança e o adolescente com altas habilidades/superdotação já adquiriu. Assim, a família poderá requerer o atendimento educacional especializado mais adequado à sua criança ou adolescente.

O Desenvolvimento das Competências em Família

Existem sujeitos que apresentam espontaneamente altas habilidades, independentemente de nível sócio, econômico e/ou cultural, assim como de oportunidades de acesso ou de aprendizagem. É a expressão de competências e habilidades que surpreendem os próprios pais. Não são competências treinadas, mas a manifestação de um saber-fazer que nem sempre está de acordo com a cultura vigente aos familiares mais próximos. É o caso de crianças muito pequeninas que apresentam talentos para a música, desenho, leitura, escrita, matemática ou mecânica, entre outros, sem que qualquer familiar saiba dizer como começou. Simplesmente, relatam o que um dia a criança fez.

Existem crianças e adolescentes que vivem em condições sociais adversas, desde as mais abastadas até comunidades muito pobres, em que é comum que os pais e as mães sejam semi-escolarizados ou até analfabetos. Contudo, ao contrário do que preconizam as teorias materialistas, crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação surpreendem a família e especialistas pelo domínio de conhecimentos incomuns à cultura familiar.

Como estamos vivendo tempos de políticas públicas inclusivas, de práticas diagnósticas ressignificadas e de legislações educacionais voltadas para a diversidade humana, é preciso ressaltar como a família pode contribuir para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de filhos em consonância com a escola e a sociedade.

É importante relembrar que a questão das altas habilidades/superdotação não está superada. A família, em parceria com a escola, exerce papel prepon-

derante no desenvolvimento dos talentos humanos. A escola não é só uma instituição social, central para a formação do ser humano, mas uma instituição especializada em práticas pedagógicas, responsável por favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento produzido e/ou acumulado pela sociedade e um lugar no qual as famílias deixam seus filhos pensando que estão oferecendo a melhor educação escolar que está ao seu alcance.

A família sabe que todos os filhos são diferentes, inclusive os gêmeos univitelinos, todavia, até bem pouco tempo, as escolas trabalhavam sob a égide do paradigma da igualdade. Todos os alunos eram vistos como iguais e deviam aprender o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e do mesmo jeito. Atualmente, cada vez mais conscientes da diversidade dos modos de ser, sentir, agir e pensar dos alunos e da singularidade dos ritmos de aprendizagem, as escolas estão atentas à diversidade humana de modo a favorecer o desenvolvimento integral de cidadãos mais éticos e solidários.

Pela cultura de exclusão, historicamente praticada, a escola transformou-se na principal barreira encontrada pela família para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação dos seus filhos. Romper esta barreira e buscar parcerias devem ser os propósitos atuais das famílias empenhadas em que os direitos dos alunos e das alunas com altas habilidades/superdotação sejam cumpridos.

A Síndrome de Asperger

Apesar de não haver consenso entre os estudiosos quanto ao perfil das crianças, adolescentes e adultos que apresentam esta síndrome, é consenso que pelo menos três características básicas ele apresenta:

- (a) a peculiar idiosincrasia da manifestação de áreas de “interesse especial”, responsáveis pela identificação de áreas de talento;
- (b) a deficiência na socialização e, embora sejam freqüentemente notados como estando “em seu próprio mundo”, preocupados com seus próprios compromissos, raramente são distantes como as crianças com autismo;
- (c) diferenças observáveis na forma como usam a linguagem, cuja prosódia (aspectos da linguagem falada como volume, entonação, inflexão, velocidade etc.) é, freqüentemente, diferente, podendo soar de modo formal ou pedante. Estes indivíduos não usam expressões idiomáticas e gírias ou as empregam equivocadamente, porque são tomadas literalmente.

São indivíduos que conhecem as capitais, bandeiras, mapas de países do mundo inteiro, repetem listas de todo tipo de coisas (números de telefones, dicionário, seqüências de nomes de ruas, estações de trens, cidades etc), conhecem clima, astronomia, vários tipos de máquinas ou aspectos de carros, trens, aviões e foguetes. Muitos se mostram demasiadamente atentos aos itinerários das viagens de carro até os 3 anos de idade. Podem, também, apresentar áreas de fascínio exagerado. Constata-se que algumas crianças mudam a área de interesse com o tempo, substituindo um interesse por outro. Noutras, o interesse pode persistir até a idade adulta.

É comum ouvir da família que a criança não fala, mas já sabe ler e algumas até mesmo escrevem números e palavras desde 3 ou 4 anos de idade. É importante ressaltar, contudo, que a leitura e a escrita em tenra idade pode ser considerada

indicador de precocidade, mas para caracterizar as altas habilidades/superdotação a criança deverá ser acompanhada durante alguns anos do seu desenvolvimento infantil, a fim de se verificar a ocorrência de outros comportamentos próprios às altas habilidades/superdotação (veja características e diferenças comportamentais entre altas habilidades e síndrome de Asperger nos Quadros 1 e 2).

As crianças, adolescentes e adultos com altas habilidades/superdotação e síndrome de Asperger têm direito à inclusão escolar. Entretanto, as escolas não sabem como lidar com estas pessoas. O estudo de suas trajetórias escolares mostra que, mesmo sabendo ler e escrever, enquanto não completam 6 anos de idade, a família não consegue matriculá-los na escola pública. Além disso, mesmo depois de

Quadro 1: Diferenças comportamentais entre Altas Habilidades e Síndrome de Asperger

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	SÍNDROME DE ASPERGER
Isolado socialmente	Inábil socialmente
Independente dos pares de idade	Inábil com os pares de idade
Interesses altamente focados	Interesses altamente focados
Vocabulário avançado e sofisticado	Hiperlexia
Cognição complexa	Cognição simples
Compreensão avançada	Memorização avançada

Fonte: Gallagher e Gallagher (2002)

Quadro 2: Comparação entre características das Altas Habilidades e da Síndrome de Asperger

	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	SÍNDROME DE ASPERGER
MEMÓRIA	Memória e compreensão excelentes	Excelente rotina; compreensão relativamente pobre
INTERESSE	Altamente focado, pode comprometer as interações sociais. Se não for desafiado pode ficar entediado	Altamente focado, mas não necessariamente relevante do ponto de vista acadêmico
VOCABULÁRIO	Geralmente amplo	Geralmente amplo, mas pode ser específico para a área de interesse
ORGANIZAÇÃO	Interesses variados podem comprometer a organização	Déficits no processamento podem comprometer a organização
SOCIAL	Pode ter menor necessidade de muitos amigos	Isolamento social devido à falta de talento social
FLEXIBILIDADE	Perfeccionismo, justiça social, honestidade	Rotinas e regras podem interferir
COORDENAÇÃO	Normal	Dificuldades motoras

Fonte: Assouline e Bramer (2003)

matriculado, à medida que as características do autismo vão sendo identificadas, começa uma verdadeira peregrinação familiar, representada pela mudança de escolas tanto públicas como particulares ao longo da vida, porque inúmeros argumentos são criados para justificar a “transferência” da criança daquela escola.

Com relação à educação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação com síndrome de Asperger, é a família, particularmente a mãe, quem está conseguindo romper barreiras de maior isolamento que a sociedade tenta impor a estas crianças e adolescentes. É a mãe, interessada no desenvolvimento de seus filhos e filhas, quem recebe o diagnóstico. Quando a avaliação e orientação são bem feitas, começam as rotinas de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, a fim de desenvolver habilidades básicas ao ser humano como a expressão do sentimento e o autoconhecimento, a fala e a utilização do corpo de maneira adequada. Médico, apenas para os casos em que filho com síndrome de Asperger apresenta, também, hipertensão, um quadro neurológico mais grave como convulsões, ou outro quadro qualquer.

A escola é a etapa seguinte, aquela em que a mãe se desdobra para que o filho se adapte a uma sociedade, seja escolarizado com competência profissional. Mas a escola ainda apresenta certas dificuldades para trabalhar com a diversidade extrema, ela não consegue estabelecer vínculos com sujeitos que dependem dela, como mediadora, do seu desenvolvimento. Embora vivamos em um período das práticas inclusivas, em que a escola é quem tem que se transformar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda tem sido

responsabilidade da família buscar os meios pelos quais a escola se tornará inclusiva para, realmente, contribuir com a escolarização dos alunos com altas habilidades/superdotação e síndrome de Asperger.

Altas Habilidades/Superdotação e Dificuldades de Aprendizagem

Estudos mais recentes revelam que alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar dificuldades de aprendizagem. Também sabemos que alunos com potencial superior podem apresentar Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH.

Como consequência, a família vive situações de grande complexidade. Por um lado, filhos são altamente competentes e por outro apresentam grande fragilidade cognitiva, o que pode afetar, profundamente, seu desenvolvimento emocional, em especial sua auto-estima. Assim, recomenda-se aos pais:

- ▶ Encontre um sistema de ajuda, que pode ser outro pai, outra mãe, amigo, parente, até mesmo um terapeuta que ouça e que escute suas angústias com relação à educação de seus filhos. Estes não vêm com manual de instrução e os pais precisam encontrar quem os oriente sobre seus modos de ser, sentir, agir e pensar;
- ▶ Não se sinta culpado. Procure fazer o melhor que puder por seu filho com altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem, a fim de ajudar à sua criança ou adolescente. Se você também teve uma história de percalços e insucessos na escola, evite cultivar a imagem de que seu filho fracassará. Eles poderão ter dificuldades, mas contam com sua experiência

para não percorrerem os mesmos caminhos já trilhados por você;

- ▶ Nunca desista da sua criança! Tente sempre e de quantas formas forem necessárias para explicar o problema ou a situação;
- ▶ Se alguma das suas atitudes ou decisões tomadas para ajudar seus filhos não funcionar, não tenha dúvida, ajuste-a ou modifique-a. Não devemos insistir naquilo que não dá resultado;
- ▶ Aceite sua criança pelo que ela é e não pelo que ela deveria ser;
- ▶ Procure se aprofundar em questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem e/ou altas habilidades/superdotação. Você pode se engajar profissionalmente em educação especial, na universidade ou colaborar, como voluntário, em cursos para alunos como seu filho.
- ▶ Embora você respeite o ritmo e a singularidade de seu filho, encoraje-o a estabelecer objetivos acadêmicos ou pessoais a fim de vivenciar cada etapa da vida com metas e propósitos, identificando onde devem ou querem chegar;
- ▶ Não deixe de elogiar o esforço de seu filho superdotado que apresenta dificuldades de aprendizagem;
- ▶ Busque ocupar o tempo de seu filho com atividades, após a escola, que possibilitem a socialização e o convívio com outros de sua idade. Busque atividades que possam transmitir a sensação de prazer aos seus filhos como esportes, clubes. Isto vai ajudar sua criança ou adolescente a desenvolver amizades, aprender como agir com outras pessoas e resolver problemas com mais frequência;
- ▶ Preste atenção no que há de positivo em seu

filho e tente minimizar o negativo, sem deixar de reconhecer que ele existe. A vida de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem é muito complexa, ambivalente e contraditória;

- ▶ Aceite que todos os esforços que você faz para ajudar seu filho são atitudes positivas que visam ajudá-lo a enfrentar as dificuldades. Se você é positivo, sua criança ou adolescente tenderão a ser positivos, também;
- ▶ É verdade que todos erramos. Por isso aprenda a continuar. Reveja onde errou e tente de novo. É assim que nós evoluímos;
- ▶ Leve em consideração a opinião da sua criança ou adolescente com altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem sobre escolas e seus sonhos futuros. Regra geral, suas opiniões revelam fatos que desconhecemos sobre a escola onde estudam ou mostram que eles precisarão de ajuda até o início da vida adulta.

Como a Família pode Ajudar no Desenvolvimento de seus Filhos com Altas Habilidades/Superdotação?

Não se pode ignorar o papel da família no desenvolvimento dos talentos de seus membros, no encorajamento de características que podem exigir ações perseverantes, disponibilidade de acesso e modelos próximos que sirvam de parâmetros para a formação. Os pais e as mães têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo lúdico e verbal, a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de

seu futuro. Em suas recomendações, pesquisadores do campo das altas habilidades/superdotação e do talento sugerem que os pais e as mães conversem, debatam, realizem tempestade de idéias sobre novas formas de fazer o cotidiano, pois são algumas estratégias que podem ser usadas para estimular o desenvolvimento de seus filhos.

Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes, contribui para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. É ajudá-los a pensar com profundidade sobre suas idéias. É estimulá-los a rever seus pontos de vistas. É formá-los para a autonomia, mas também é uma oportunidade ímpar para aprender com eles.

Crianças e adolescentes são dotados da capacidade de ressignificar a cultura em que vivem seus pais e suas mães. São dotados de capacidade crítica quanto aos valores familiares e capazes de apontar as fragilidades destes valores. Ouvi-los, debater com eles, pedir-lhes sugestões para novas regras de convívio familiar podem causar surpresas quanto à sua maturidade e precocidade de julgamento.

Cabe aos pais e às mães pesquisar, fortalecer e ajudar na construção dos interesses de cada um de seus filhos, procurando oportunidades e recursos na própria comunidade em que vivem. Contudo, nem sempre as famílias possuem as condições materiais necessárias para oferecer o que seus filhos necessitam. É aqui que a escola assume importância maior, facilitando o acesso às universidades, aos grandes cientistas da cidade, às escolas de música, de artes e de esportes.

Quando Vinícius estava com 12 anos, sua família foi informada sobre o Projeto de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, localizada na cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro. Ciente da possibilidade de incluir o filho em um grupo de adolescentes com o mesmo diagnóstico, que eram atendidos na Universidade, a família considerou o fato de que esta seria a oportunidade para que seu filho tivesse acesso a um ensino de alto nível. Assim, Vinícius passou a fazer parte do projeto semanal de atendimento.

A família pode colaborar, também, ajudando aos filhos e às filhas a encontrarem pares apropriados, adultos ou estudantes, para a estimulação do desenvolvimento de suas altas habilidades/superdotação. É fundamental para o desenvolvimento de novos talentos, o convívio com pessoas talentosas porque aprender, conhecer e fazer exigem a presença de modelos. Então, a convivência com aqueles que já desenvolveram seus talentos em níveis superiores é útil para aqueles que apresentam potencialidades que ainda não desabrocharam.

Quando chegou ao Projeto de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, Vinícius estava interessado em egiptologia. A família foi orientada sobre a possibilidade de realização de estudos independentes, além de ser encaminhada ao Prof. Ciro Flammarion, do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, para as apresentações iniciais e supervisão de estudos do filho. A família acompanhou todo o progresso dos estudos realizados e apoiou no que foi necessário, dada a pouca idade e inexperiência universitária de Vinícius.

Os pais podem estimular o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de seus filhos lendo notícias em companhia deles, para que juntos possam comentá-las, discuti-las de modo a contribuir para a construção do pensamento crítico-reflexivo. Podem, também, interpretar editoriais de jornais e revistas, analisar o noticiário cotidiano, apreciar fotos sobre fatos do dia-a-dia, relembra notícias relacionadas a eventos complexos que se desdobram no tempo e avaliar a profundidade com que as notícias mais recentes são veiculadas.

Os avós também podem ajudar seus netos com altas habilidades/superdotação como o fizeram os avós de Vinícius. Por tudo o que já viveram, pela experiência de já terem criado filhos, por já terem se distanciado dos compromissos diários que crianças e adolescentes requerem, os avós podem ver com mais clareza a dinâmica da família. Eles podem avaliar o rigor das normas domésticas, o que vale a pena e o que não vale insistir na relação interpessoal com as crianças, o modo como negociar com crianças e adolescentes de temperamento mais incisivo, entre muitas outras possibilidades.

Strom (2002) faz algumas recomendações úteis a avós e avós que têm e/ou convivem muito próximos a netos com altas habilidades/superdotação:

- ▶ Dar e procurar conselhos porque aconselhar promove aprendizagem;
- ▶ Estimular a família a explorar a diversidade de idéias que podem produzir;
- ▶ Valorizar sempre a verdade;
- ▶ Buscar conselhos para si mesmo, principalmente quando não estiverem alcançando objetivos positivos na relação com netos e netas;
- ▶ Buscar *feedback* quanto aos conselhos que dão,

se estão sendo seguidos, se estão sendo valorizados, porque caso contrário, é preciso implementar novas estratégias;

- ▶ Manter contato com adolescentes porque eles servem de monitores para o seu pensamento, pois quando avós e avós comentem erros, o adolescente percebe, aponta e ajuda à renovação pessoal de seu ente querido, participando, assim, da vida dos avós e avós;
- ▶ Encorajar seus netos a formarem sua personalidade segundo padrões éticos e de cidadania, como tratar as pessoas ao seu redor de forma mais justa, mostrar vontade para ajudar as pessoas, ver o lado bom das coisas, dedicar tempo ao que é importante, desenvolver senso de humor saudável, colocar os seus argumentos de forma calma ou pacífica, evitar grosserias e ser pacientes ao lidar com as pessoas.

Contribuição da Família para a Formação Profissional, Relacionamento Interpessoal e Hábitos de Estudo

Pais e mães que estimulam o desenvolvimento dos talentos dos filhos podem estar preparando-os para a escolha profissional, pois muitas vezes as escolhas das futuras profissões são feitas em função de habilidades e interesses que já se possui desde a infância. Muitas vezes aquele interesse pelo desenho, expresso nas inúmeras folhas de caderno rabiscadas nas beiradas ou nas longas horas na busca do traço perfeito, dá início à longa construção das altas habilidades/superdotação para as artes visuais. Também as aulas de piano ou de saxofone, com seus

longos exercícios de escalas, dedilhados e/ou sopro, podem dar início a belíssimas carreiras artísticas solo ou orquestral, clássica ou popular.

Encorajar o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação no campo das artes, da ciência, dos esportes, da política e da tecnologia é, certamente, uma forma de investimento em capital social, pois várias famílias assim agindo, certamente, estarão contribuindo para a construção de uma sociedade melhor. A família de Vinícius apoiou sua escolha profissional pelo Direito. Uma escolha feita desde longa data e com base em motivações e sentimentos valorizados pela família.

Em relação à escola, a família pode colaborar no desenvolvimento do potencial do seu filho quando a valorização do rendimento escolar vai além de notas ou menções elevadas. Na verdade, o bom rendimento escolar está mais relacionado ao processo de aprendizagem e não, simplesmente, às notas. Estas representam um certo tipo de avaliação, um recorte



feito pelo professor, com base em objetivos nem sempre tão valiosos. Aprendizagem significa uma mudança de atitude em relação a um conteúdo. Nem sempre os conteúdos de interesse da criança ou os quais ela tem mais acesso na família são os conteúdos mais valorizados pela escola. Então, como se contentar com notas apenas?

Muitas vezes nascemos sem saber como fazer amigos. Isto é coisa que se aprende e a família pode ajudar com o batizado de bonecas, a exposição de carrinhos, bonecos e tantos outros brinquedos, sem falar nas seções de videogames ou de cinema à tarde com direito a lanche coletivo com pipoca e refrigerantes. Trazer os amigos de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, tímidas, para dentro de casa pode ser o primeiro passo para a solução do problema dos relacionamentos interpessoais e das amizades. Se os pais e as mães são tímidos e também têm poucos amigos, tornam-se modelos restritos de



relacionamento interpessoal. Enfrentar o desafio de aumentar o número de amigos é tarefa de todos da família. As famílias, portanto, podem ajudar seus filhos a desenvolver relacionamentos interpessoais.

Com relação aos hábitos de estudo, nos deparamos tanto com alunos que estudam muito para garantir bons resultados nas avaliações, como com os que não estudam, não têm cadernos, não fazem as tarefas escolares e mesmo assim conseguem ter ótimos rendimentos. Vinícius não era daqueles que passava horas a fio estudando. Pelo contrário, ele sempre teve suas horas de lazer e de estudo. Vinícius sabia administrar bem o seu tempo e por isso nunca deixou de fazer o que gostava para estudar.

Mas, o auge da orientação feita à família de Vinícius foi quando ele estava no segundo ano do ensino médio, inscrito no vestibular para Direito. A decisão de fazer vestibular, ainda nesta etapa da educação básica, foi incentivada pela família que confiava em sua real capacidade de desempenho. A família recebeu então um documento, relatando toda a trajetória de Vinícius, justificando, legalmente, a possibilidade de aceleração de estudos para concluir o ensino médio antes que o resultado final do vestibular fosse divulgado.

Por se tratar de aluno com necessidades educacionais especiais, apresentando altas habilidades/superdotação, a família foi orientada a buscar uma avaliação de aprendizagem com vistas à reclassificação de série uma vez que Vinícius apresentava competências plenas da Educação Básica, podendo, inclusive, abreviar o tempo de escolaridade. Depois de muitas tentativas, de idas

e vindas, a família matriculou-o em uma escola que avaliou suas competências e habilidades escolares e assegurou a conclusão do ensino médio do aluno em menor tempo. Em 2005, Vinícius foi o primeiro colocado no vestibular de Direito em uma reconhecida universidade federal.

Certamente, com a ajuda da família, Vinícius encontrou condições para o pleno desenvolvimento de seu potencial. Sua família não se preocupou em capitalizar em cima de seus talentos, mas em atender às suas necessidades e, para isso, não poupou esforços.

Conclusão

Hoje estamos mais conscientes acerca da importância da mediação social para o desenvolvimento do talento humano. Todavia, se estamos aqui tratando de questões relacionadas às altas habilidades/superdotação, o fazemos porque crianças e adolescentes mostram tendências e talentos, primeiramente, no seio da família. Na maior parte das vezes, o movimento social para o atendimento especializado ao talento é decorrente da sua expressão espontânea na família e não porque a sociedade tenha reconhecido sua importância.

Diante da necessidade de ajuda, a família busca a escola na expectativa de encontrar condições adequadas ao atendimento das altas habilidades/superdotação de seu filho. A família depende de sistemas de ensino esclarecidos e desejosos de transformar práticas pedagógicas tradicionais e cristalizadas em concepções de igualdade de desempenho, em lugares de aprendizagem significativa, de prazer e alegria.

Quando a família recebe a orientação sobre as altas habilidades/superdotação de seu filho e decide estimular o desenvolvimento deste talento, um novo cotidiano se inicia para todos os seus membros. Pais e mães mais conscientes podem redefinir os propósitos de suas vidas, em termos de bem estar, alegria de viver, crescimento bio-psico-sócio-espiritual mais saudável para seus filhos.

Todos os bebês nascem com determinado potencial, mas é evidente que só alguns o desenvolvem em níveis mais elevados. No Brasil, com a diversidade econômica e cultural do povo, não se pode atribuir que o que determina esta diferença está sempre relacionado com a qualidade do início da vida dos bebês.

Claro que existem famílias que estimulam os talentos de seus filhos e filhas, oferecendo-lhes brinquedos variados, dialogando, estimulando musicalmente, oferecendo oportunidades em que as crianças podem tirar proveito muito positivo para o seu desenvolvimento. Contudo, os contrastes econômicos e sociais brasileiros mostram que, apesar da pobreza da família, baixa escolaridade de pais e mães, salários reduzidos, falta de um dos genitores, do significativo número de filhos nas famílias de baixa renda, ainda assim, podemos encontrar crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação em famílias inteiras (Delou, 2001).

Não há dúvida de que o desenvolvimento humano é complexo e que a ciência ainda não consegue responder a todas as perguntas feitas para explicá-lo. Pais e mães são diferentes entre si nos aspectos intelectual, emocional, social, cultural

e espiritual, têm histórias filo e ontogenética diferentes, têm personalidade própria, contudo, ambos interagem com filhos de forma efetiva.

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.

Como bem explica Silverman (1993), “superdotação é uma questão familiar... é uma qualidade da família ao invés de uma qualidade que diferencia a criança do resto da família” (p. 171).

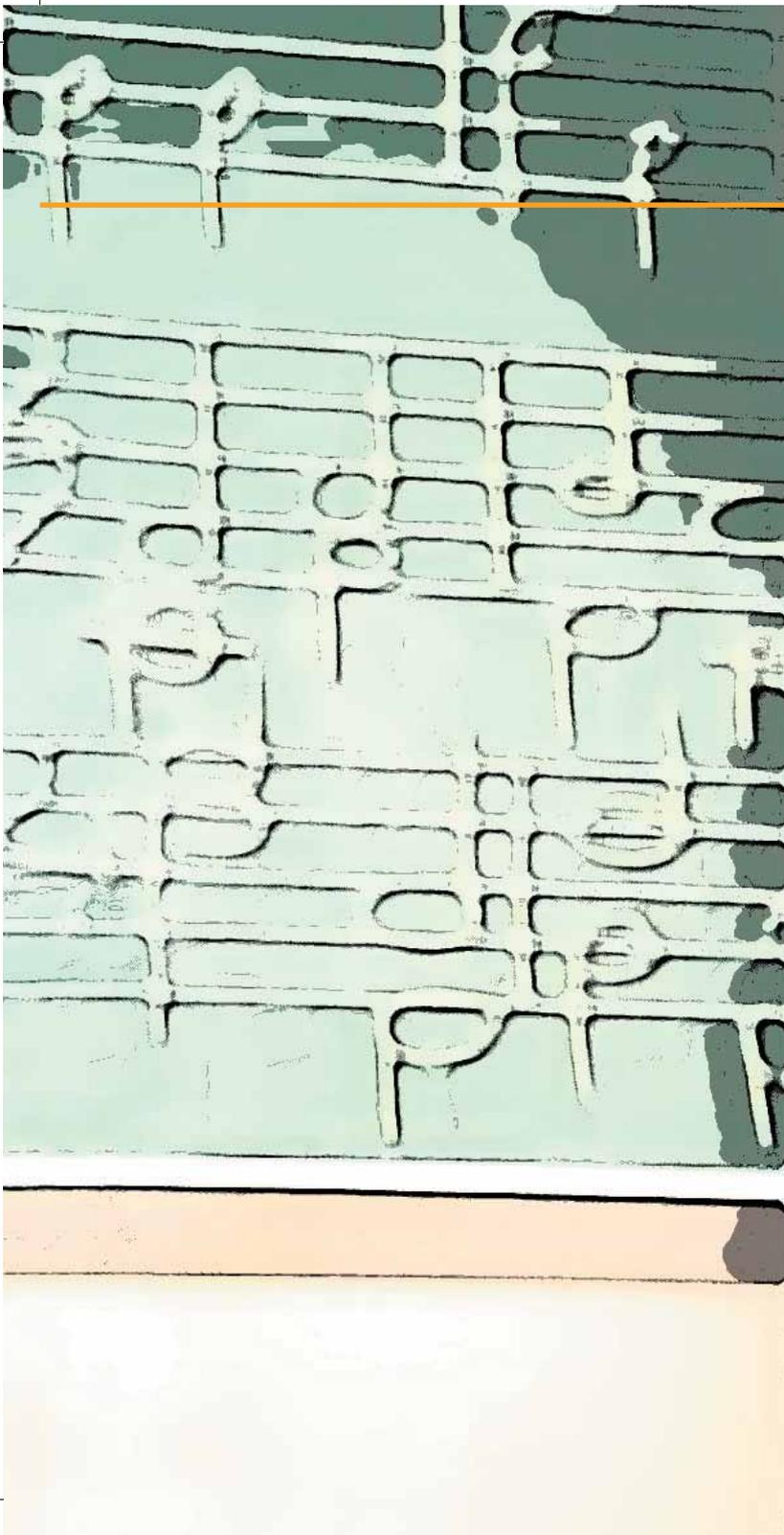
Referências

- Alencar, E. M. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU.
- Assouline, S. & Bramer, D. (2003). *A view of the gifted child with asperger syndrome through the lens of positive psychology*. Iowa City, IA: Connie Belin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Educational and Talent Development.
- Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. Em K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 573-585). New York: Elsevier.
- Gallagher, J. J. & Gallagher, S. A. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding Our Gifted*, 14(2). Disponível: [http://www.cec.sped.org/AM/TemplateRedirect.cfm?template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=4171\(04/06\)](http://www.cec.sped.org/AM/TemplateRedirect.cfm?template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=4171(04/06)).
- Silverman, L. K. (1993). Counseling families. Em L. K. Silverman (Org.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, CO: Love.
- Strom, R. D. (2000). The grandparent role in giving and seeking advice. *Parenting for High Potential*, 8-15.



Parceria entre Família e Escola

Maria Clara Sodré S. Gama





Pais de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, como os pais de quaisquer crianças com necessidades especiais, são marinheiros de primeira viagem sem bússola ou leme: esperavam por uma criança que poderia ser criada/educada como eles próprios o foram, como outras crianças da família o são, como a criancada da vizinhança o é. No entanto, 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”. Logo os pais tentam um contato com a escola para confirmar ou afastar a idéia de problema.

Para seu alívio, o primeiro movimento da escola é o de negar qualquer comportamento fora do padrão. No entanto, ainda que aliviados pela negação da escola, os pais seguem observando os comportamentos de seus filhos, comparando-os aos de outras crianças. E voltam as dúvidas: “Será que é normal? Por que será que não brinca como os outros? Por que será que insiste em falar difícil? Onde aprendeu tanta coisa? Como aprendeu a ler?”.

Às vezes, a escola nesse momento já percebeu que há algo de estranho. Às vezes a escola não quer perceber, insiste em não perceber. Outras vezes a escola tem uma criança de 2 ou 3 anos, ainda no Maternal, que já sabe ler, mas nenhum profissional

se deu conta do fato. Quando, pressionada pelos pais, já não pode mais negar que há algo diferente com aquela criança, a escola rapidamente recomenda que os pais busquem um terapeuta, qualquer terapeuta: fonoaudiólogo, psicomotricista, psicoterapeuta, psicopedagogo, alguém que diga que, de fato, a criança precisa ser tratada por um profissional de fora da escola, para “curá-la” do problema. Nesse momento, se inicia um caminho de buscas, de avanços e retrocessos, de promessas e decepções.

Na verdade, a essa altura, os pais já se dão conta que, de fato, a criança é diferente. Eles percebem que o apetite para aprender é imenso e o alimento, pouco; que as perguntas são infinitas, e que eles nem sempre têm as respostas; que a personalidade da criança começa a ser afetada pelo fato de sentir-se “diferente”; que as relações com amiguinhos parecem comprometidas; e que a escola não parece poder ajudar. Porém a escola não só pode, como deve ajudar. É sua obrigação. Não “curando-a” de seus problemas, mas educando-a de forma apropriada. Para isso, os pais terão que se aliar à escola, para dar aos seus filhos a educação de que precisam, para permitir que suas habilidades encontrem caminhos apropriados para se desenvolver.

Questões Acadêmicas

Quando a educação de crianças com altas habilidades/superdotação é considerada, uma das primeiras questões analisadas é o fato de que o seu desenvolvimento é assíncrono. O desenvolvimento das crianças, em geral, desde a sua concepção até a fase adulta, obedece a uma série de regras, uma das quais é a sincronia existente entre as diferentes

áreas do desenvolvimento. Isto quer dizer: o desenvolvimento motor, o cognitivo, o sócio-emocional e o da fala, por exemplo, ocorrem paralelamente, de forma harmoniosa. Porém as crianças com altas habilidades/superdotação têm um desenvolvimento que geralmente é desarmônico: uma ou algumas áreas se desenvolvem muito mais depressa do que outras. Por exemplo, a criança que aprende a ler muito antes da entrada no ensino formal geralmente não tem a coordenação motora necessária para escrever: não existe uma sincronia entre a capacidade de compreender a linguagem escrita e a de se expressar por meio da linguagem escrita.

Leta Hollingworth (conforme citado por Silverman, 2002), uma das primeiras grandes estudiosas do desenvolvimento e da educação de crianças com altas habilidades/superdotação, acreditava que a assincronia era a característica dominante de crianças superdotadas. Segundo a pesquisadora, o fato de que elas têm a inteligência de um adulto no corpo de uma criança certamente traz problemas. Estes são maiores na proporção inversa à idade da criança, isto é, quão menor for a



criança, maior será a assincronia. Com o passar do tempo, as assincronias se tornam menos marcantes e as adaptações mais fáceis.

As escolas, de uma forma geral, estão preparadas para trabalhar com turmas homogêneas: as crianças têm a mesma idade e, portanto, os profissionais concluem que terão os mesmos ritmos de aprendizagem. Assim, o currículo é planejado de tal forma que o mesmo conteúdo, a mesma metodologia e os mesmos materiais sejam oferecidos a todos os alunos, na expectativa de que todos produzam, em troca, os mesmos produtos, os mesmos resultados. Isto parece ser a regra, desde as primeiras etapas da educação, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. No entanto, sabe-se que, mesmo comparando-se crianças que não apresentam especiais diferenças no seu desenvolvimento, seus ritmos individuais são diferentes. Maiores são os problemas das crianças com necessidades educacionais especiais cujas diferenças são ainda mais marcantes.

Porém sabe-se também que é possível planejar, dentro de uma mesma sala de aula, adaptações curriculares que atenderão tanto as crianças mais rápidas quanto aquelas que aprendem mais lentamente. É possível oferecer uma suplementação curricular para aqueles que já sabem o conteúdo que os outros devem aprender, ou que aprendem mais rápido do que seus pares em idade, da mesma forma que é possível fazer adaptações curriculares para aqueles que não têm condições de cumprir todo o conteúdo no tempo determinado para seus pares. Contudo isto requer, sobretudo quando a escola se propõe, pela primeira vez, a ser inclusiva, bastante empenho de seus profissionais, bem como compreensão e apoio das famílias. Assim, os papéis que cabem à família

de alunos de altas habilidades/superdotação, nessa parceria, são o de demanda e o de apoio - demanda de suplementação curricular para seus filhos, e apoio ao corpo docente e à administração da escola, que se propõem a fazer as adaptações necessárias. Por outro lado, cabe à escola fazer adaptações reais, que de fato promovam uma mudança no programa educacional do aluno.

Os Anos da Educação Infantil

Uma das características da criança com altas habilidades/superdotação é a precocidade. Algumas andam muito cedo, falam muito cedo, aprendem a ler ou a contar em tenra idade, outros são capazes de tocar instrumentos musicais antes mesmo de completar 3 ou 4 anos de idade ou de desenhar a figura humana antes dos 3 anos. O que caracteriza as crianças ditas precoces é o fato de que apresentam um desenvolvimento avançado. Além disso, apresentam um desenvolvimento que é qualitativamente diferente: aprendem sem que ninguém as ensine, têm uma memória extraordinária, usam vocabulário sofisticado, são extremamente curiosas e buscam explicações para tudo. As crianças precoces, ao entrarem para o Maternal ou o Jardim de Infância, muitas vezes apresentam uma área de seu desenvolvimento que se compara ao de crianças dois, três ou quatro anos mais velhas. Às vezes seus pais se dão conta da precocidade, às vezes não. Às vezes alertam a escola, às vezes não.

Pais de primogênitos com altas habilidades/superdotação muitas vezes não se dão conta de que seus filhos são mais avançados do que a média, até que os vêem na companhia de outras crianças da

mesma idade, o que geralmente ocorre quando as crianças entram para a escola e começam a conviver com outras. Nesse momento, não só eles percebem as diferenças, mas começam a notar que os outros pais desconfiam que eles passam o tempo todo “treinando” seus filhos em casa. E não são apenas os outros pais, os profissionais da escola também parecem suspeitar de treinamentos sistemáticos. No entanto, os pais bem sabem que as aprendizagens ocorreram sem que eles se dessem conta. A bem da verdade, muitos deles achavam normal que as crianças perguntassem tanto, ou fossem tão rápidas nos seus raciocínios e nas suas aprendizagens.

A precocidade é mais frequentemente notada nas áreas acadêmicas - linguagem e matemática - e nas áreas artísticas - artes visuais e música. Segundo Winner (1998), a razão pela qual essas áreas atraem mais as crianças pequenas pode ser porque são áreas altamente estruturadas, regidas por regras e que não dependem de vastos conhecimentos acumulados. No entanto, a autora afirma que há outras áreas em que a precocidade tem sido identificada: xadrez, balé, ginástica, patinação, tênis, natação e teatro. Qualquer que seja a área da precocidade, é importante que as crianças participem de programas de educação infantil que reconheçam o seu avanço e permitam que continuem se desenvolvendo no seu ritmo individual.

Porém muitos pais optam por não dizer nada na escola, por medo de serem taxados de pretenciosos, exibidos, dotados de imaginação fértil, à caça de privilégios para seus filhos, e assim por diante. Assim, se calam, na expectativa - ou esperança - de que talvez seja mesmo sua imaginação ou que, aos poucos, as diferenças desapareçam. Mas elas

teimam em não desaparecer, especialmente quando as crianças são pequeninas, pois ainda desconhecem os preconceitos da sociedade e, com muita naturalidade, exibem seus talentos, suas habilidades, seu comportamento desigual. Foi assim que um dia, uma criança de 2 anos e meio estava febril, e sua professora foi à procura da caixa de primeiros socorros para dar-lhe um antitérmico. Em pé, ao lado da professora, a pequenina leu: “aspirina, tilenol, novalgina ...” e sua professora levou um susto. Não tinha a menor idéia de que a menina já sabia ler.

Num dado momento, a família começa a perceber que a criança já não quer ir à escola. Não gosta das atividades que faz lá e parece não ter amiguinhos. Os pais, então, buscam a escola, à procura de alguma mudança que possa dar à criança o interesse e o prazer perdidos. Aí deve começar a negociação. O que é possível fazer para mudar o programa de uma criança precoce na Educação Infantil?

Certamente qualquer atendimento especializado deve se iniciar pela avaliação da



criança. As escolas têm possibilidades de avaliar a criança precoce a partir das comparações entre seu desenvolvimento e o daquelas crianças da mesma idade. Assim, constatam as áreas em que ela apresenta um desenvolvimento avançado e aquelas em que o desenvolvimento está dentro dos padrões da maioria. Podem também solicitar uma avaliação feita fora da escola, por especialista no assunto. A avaliação garantirá que o foco do atendimento especializado seja nas áreas avançadas.

Um erro clássico é pensar que todas as áreas de desenvolvimento devem estar sincronizadas e que, uma vez que o domínio em uma área está avançado, é necessário trabalho árduo nas outras, para que a criança possa apresentar um desenvolvimento harmonioso, ainda que fora dos padrões da idade. Isto não é possível. Também é impossível “segurar” o desenvolvimento das áreas precoces, na espera de que as outras áreas se desenvolvam.

Assim, é necessário que se planejem atividades que atendam às habilidades do aluno, mas que, por outro lado, dispensem outras que, em crianças com desenvolvimento típico, costumam acompanhar as primeiras. É o caso da criança de 2 ou 3 anos que lê, mas que não tem a necessária coordenação para escrever, ou a criança que já soma de cabeça, mas desconhece a soma armada, na forma tradicional da aritmética dos primeiros anos da escolaridade formal. Ela não deve ser obrigada a desenvolver a coordenação motora de uma criança mais velha, ou a utilizar as formas padronizadas de expressar as contas. Aos poucos, ela desenvolverá as outras áreas.

Algumas estratégias que podem facilitar a suplementação curricular na Educação Infantil são:

- ▶ Antes de mais nada, reconhecer a área de precocidade;
- ▶ Adiantar o aluno um nível, para que as diferenças entre o seu comportamento e o de seus coleguinhas não sejam tão profundas;
- ▶ Oferecer atividades educacionais diferentes daquelas que são oferecidas a seus pares, na área da precocidade;
- ▶ Permitir que o aluno freqüente alguma aula que é normalmente oferecida para crianças mais velhas, tais como uma segunda língua ou informática, na companhia de outra turma que não a sua;
- ▶ Quando a criança já lê antes do ensino formal da leitura, permitir que salte a classe em que se dá a alfabetização;
- ▶ Aumentar os desafios através de jogos de lógica, de leitura ou outros ligados à área da precocidade;
- ▶ Possibilitar o envolvimento de um dos pais com a rotina da escola, para diminuir o impacto das demandas que a criança com altas habilidades/superdotação impõe aos profissionais da escola;
- ▶ Criar mais opções para a criança que passa o dia todo na instituição - no caso da creche/escola - uma vez que ela tem ainda mais necessidade das suplementações, por ter o contato com os familiares praticamente limitado ao final de semana.

A parceria entre a família e a escola deve ser estabelecida por meio de contatos abertos, francos e honestos, de modo que os dois lados tenham, em comum, o objetivo de oferecer ao pré-escolar as melhores oportunidades de desenvolvimento de seu potencial, facilitando o prazer pela aprendizagem

e a alegria da descoberta. Para que isso se dê, é necessário que se encare a tarefa como um desafio, em que as possibilidades são infinitas e as respostas não estão previamente definidas, mas cujo objetivo seja sempre a oferta de caminhos múltiplos para o desenvolvimento do aluno e de suas habilidades.

Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

O aluno com altas habilidades/superdotação com talentos especiais nas áreas acadêmicas - principalmente linguagem e lógica - necessita de desafios acadêmicos para que suas habilidades se desenvolvam apropriadamente. Quando este aluno participa de ambientes acadêmicos em que não há desafios apropriados, ele se habitua a aprender pouco e desiste da possibilidade de aprender mais e de se superar (Rogers, 2002). É importantíssimo que a família busque ambientes onde possam ocorrer verdadeiras aprendizagens e aprofundamentos, especialmente nas áreas de talento. Para isso, as bases da parceria entre família e escola devem ser fortalecidas a partir do momento em que o aluno inicia sua trajetória na escola formal.

Uma vez iniciada a educação formal, importantes adaptações são necessárias. Essencialmente, durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, o período de 1ª à 4ª série, os alunos aprendem a ler e escrever, a cada ano de forma um pouco mais complexa, e as quatro operações aritméticas. Fora isso, aprendem um pouco de ciências, estudos sociais e projetos específicos de cada escola. O aluno com talentos acadêmicos tem grande facilidade para ler e entender o conteúdo

do que lê e/ou tem grande facilidade com a lógica, o que facilita o aprendizado de aritmética. Assim, geralmente lê com grande compreensão dos textos e, por ler muito e ter grande curiosidade, escreve textos com vocabulário rico e variado. Ou ainda, se o talento está especialmente na área da lógica, as quatro operações são compreendidas muito rapidamente e as atividades de matemática se tornam repetitivas e desprovidas de atrativos.

De maneira geral, as adaptações que devem ser solicitadas às escolas se referem à aceleração e ao enriquecimento dos conteúdos. Os programas de aceleração caracterizam-se por adiantar os alunos, fazendo-os saltar séries ou adiantar-se em apenas uma ou algumas matérias. A justificativa para a aceleração é o fato de que o aluno já sabe todo o conteúdo que será dado naquela série, ou naquela matéria específica. A opção de saltar séries põe menos demanda na escola, ficando a responsabilidade de adaptar-se a um conteúdo mais complexo em todas as matérias entregue ao aluno. Porém existe um limite quanto ao número de séries que um aluno deve ou pode saltar: por vezes, é necessário evitar problemas que advêm da convivência com pares extremamente mais velhos. Quando o aluno apenas se adianta em uma matéria, por exemplo, a matemática, ele pode estar na 3ª série, cursando matemática com a turma de 4ª ou 5ª série. Para que isto seja feito, a escola necessita organizar as turmas de tal forma que haja coincidência de horários de matemática de 3ª e de 4ª ou 5ª séries. Não é um problema de difícil solução.

Certa vez, uma menina precoce, com talentos acadêmicos, por saber ler e escrever com grande competência, saltou o Jardim III e a Classe de

Alfabetização e entrou para a 1ª série aos 5 anos. Cursou a série toda com notas excelentes, embora fosse dois anos mais nova do que a grande maioria dos seus colegas. Quando iniciou a 2ª série, perguntou à sua mãe por que tinha que aprender de novo tudo que já havia aprendido na 1ª série. Na verdade, os textos eram mais difíceis e os problemas de matemática mais complexos, mas para ela estava estudando a mesma coisa. A opção de saltar mais uma série não parecia viável. A escola tinha que propor algo diferente - o enriquecimento.

O enriquecimento é feito para que o aluno possa, por um lado, aprender os conteúdos em maior profundidade e, por outro, estudar assuntos que vão além dos determinados no currículo regular. O enriquecimento exige dos professores e demais profissionais da escola uma habilidade maior - a de diversificar as atividades dentro da própria sala de aula. Como os alunos com talentos acadêmicos geralmente têm muita habilidade na leitura, essas suplementações são freqüentemente feitas em estudos sociais, ciências ou literatura, por meio de estudos independentes de assuntos do interesse dos alunos. Cabe ao profissional selecionar os textos, em nível de leitura compatível com a habilidade do aluno em questão, e planejar atividades que o aluno possa fazer de forma independente ou semi-independente, enquanto a turma se ocupa com atividades demasiadamente fáceis e desprovidas de desafios para ele. As trocas entre escola e família auxiliam na busca por assuntos de interesse do aluno e no monitoramento do seu empenho e aproveitamento.

Outra adaptação viável é a substituição de aulas com conteúdos que os alunos já dominam por aulas de outras matérias, oferecidas em séries mais

adiantadas. É o caso das aulas de segundo idioma ou de informática, muitas vezes oferecidas apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental. Se o aluno já provou que domina o conteúdo da aula de português, por exemplo, nada impede que, no horário em que sua turma está ocupada com exercícios ou explicações, ele faça aula de inglês ou outro idioma com turmas dois ou três anos à sua frente. Para os alunos mais interessados nas exatas, a possibilidade de vir a estudar ciências em turma mais avançada pode ser muito proveitosa do ponto de vista do aluno, sem grandes problemas para a escola.

Segundo Segmento do Ensino Fundamental

A entrada no segundo segmento do ensino fundamental significa o início do trabalho acadêmico com especialistas. A partir da 5ª série, os alunos trabalham com profissionais que são formados em suas áreas específicas de atuação: o professor de matemática, em matemática; o professor de português, em letras; o professor de ciências, em biologia, física ou química, e assim por diante. Esta mudança é extremamente significativa para os alunos com altas habilidades/superdotação. A partir desse momento, eles poderão trabalhar diretamente com profissionais que conhecem suas matérias em muito maior profundidade do que os professores do primeiro segmento, formados em cursos de nível médio de formação de professores ou em cursos de pedagogia, nos quais maior ênfase é dada às teorias de educação e de aprendizagem.

Na verdade, os alunos podem se especializar em diversos assuntos, sendo que os únicos requi-

sitos para isso são o interesse em especializar-se e a existência de um profissional da área que queira ajudá-lo a explorar os limites do conhecimento. Segundo Jerome Bruner (1976), psicólogo da Universidade de Harvard especializado em aprendizagem, “toda idéia, problema ou conjunto de conhecimentos pode ser suficientemente simplificada para ser entendida por qualquer estudante” (p. 51). De acordo com ele, qualquer assunto pode ser traduzido em termos simples para ser compreendido por crianças. Isto ainda é mais verdadeiro quando se trata de crianças ou pré-adolescentes com altas habilidades/superdotação particularmente interessados em um determinado assunto. Bruner prossegue dizendo:

Consiste a instrução em conduzir o estudante ao longo de uma seqüência de proposições e confirmações, de um problema ou conjunto de conhecimentos, que aumentem a sua aptidão para compreender, transformar e transferir o assunto em estudo. Em resumo, a seqüência em que um aluno recebe a matéria de um campo de conhecimento influi na facilidade de compreensão (p. 55).

No segundo segmento, as possibilidades são muitas, portanto os pais devem participar das decisões sobre o programa educacional de seus filhos para garantir que as modificações trarão, ao mesmo tempo, novas possibilidades de aprendizagem, porém em seqüências lógicas que permitirão que eles avancem de fato nos seus conhecimentos. As possibilidades novamente incluem aceleração e enriquecimento.

Quanto à aceleração, o aluno pode prestar as provas finais de algumas matérias sem ter que cursá-las. Isto é possível quando o aluno aprendeu por

meio de estudo independente, por interesse próprio, ou ainda quando cursou a matéria fora da escola, como é o caso das línguas estrangeiras. Obtendo bons resultados nas provas, o aluno pode prosseguir para níveis mais avançados do que aquele em que seus colegas se encontram.

Quanto ao enriquecimento, cabe aos professores das matérias em que o aluno demonstra maior habilidade e/ou maior interesse oferecer conteúdos para serem estudados de forma independente ou semi-independente. O aluno pode estudar na própria sala de aula, em outro espaço da escola ou ainda em casa. A parceria entre a escola e os pais é fundamental para proporcionar ao aluno o incentivo e os meios necessários para que ele proceda da forma mais eficiente possível com seus estudos.

Ensino Médio

O aluno com altas habilidades/superdotação, que chega ao Ensino Médio tendo freqüentado uma escola que lhe proporcionava suplementações curriculares, normalmente está habituado a buscar os assuntos que lhe interessam e a trabalhar de forma independente. Por outro lado, muitas vezes já cumpriu parte do conteúdo deste nível de ensino por meio de acelerações oferecidas durante o Ensino Fundamental. Assim, as suplementações deverão oferecer aprendizagens em níveis ainda mais altos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Médio, a aceleração pode significar cumprir os conteúdos típicos de 3º ano. É preciso que não se faça o aluno, que foi avançado durante vários anos de sua escolaridade, esperar pela turma, para cumprir o tempo

de escola, quando o conteúdo já está mais do que cumprido. A percepção que os alunos com altas habilidades/superdotação têm do ambiente de aprendizagem geram grande impacto sobre os seus resultados acadêmicos; pesquisas indicam que é freqüente o desinteresse de alunos com altas habilidades/superdotação quando o ambiente de estudos é pouco estimulante (Siegle & McCoach, 2002).

Quanto ao enriquecimento, este dependerá mais do que nunca de professores que possam avançar os alunos, recomendando estudos independentes para além dos conteúdos típicos da escola. Isto pode ser feito por meio da dedicação de professores da própria escola, que proporão assuntos mais complexos e atividades de pesquisa e produção, bem como de oportunidades que ultrapassem as paredes da própria escola.

Assim, a parceria das famílias com a escola deve se estender para englobar a parceria com outras instituições, tais como universidades, centros de pesquisas e institutos superiores de estudos, dos quais o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) é apenas um exemplo. Alguns pais e familiares estão em posição de poder ajudar a escola no estabelecimento de tais parcerias. Por meio delas, professores ou pesquisadores tomam para si a tarefa de auxiliar o aluno com altas habilidades/superdotação e, com isso, possibilitam o descortinar de novos conhecimentos e, quem sabe, de novas fronteiras. O caminho do estudo individualizado, com um mentor, permite que os alunos iniciem um trabalho sério em determinados assuntos tais como matemática, física, química, biologia, ou mesmo literatura, história ou filosofia. Cox, Daniel e Boston (1985) lembram que a relação entre o mentor e o aprendiz é uma relação

de ensino/aprendizagem bastante antiga, existente na mitologia grega:

A relação entre Mentor e Telêmaco preserva, sob a forma de mito, um dos mais antigos modelos de instrução que conhecemos. A deusa Atena assume a forma de Mentor e acompanha Telêmaco na sua busca por Odisseu, depois da Guerra de Tróia. A intervenção de Atena pode ser vista como representativa de um espírito divino que entra no relacionamento professor/aluno sob condições favoráveis. O nome de Mentor passou a significar um conselheiro sábio e confiável que oferece orientação e instrução individual para um jovem protegido seu. Sócrates foi o mentor de Platão, Aristóteles o de Alexandre, o Grande. (Cox, Danile & Boston, 1985, p. 59)

Cox e colaboradores (1985) apontam a relação com o mentor como aquela na qual o aluno trabalha com um indivíduo que lhe oferece um modelo fora da sala de aula e do lar. Na verdade, segundo os autores, trata-se de um modelo de educação com excelentes resultados, especialmente para alunos cujas necessidades não podem ser satisfeitas na sala de aula regular. Neste modelo, o estudante observa e trabalha junto a um adulto em alguma atividade do mundo real - um laboratório, um escritório ou qualquer outra atividade profissional que possibilite que o aluno/aprendiz tenha uma experiência prática ao mesmo tempo em que aprende com um especialista.

Um problema que afeta uma quantidade de jovens com altas habilidades/superdotação é a indecisão profissional. Por serem capazes em várias áreas de produção humana e por terem uma curiosidade extraordinária e um interesse sem limites,

desejam se engajar em um número desproporcionalmente grande de atividades. Com isso, a formação profissional muitas vezes esbarra em experiências iniciadas e jamais terminadas. O trabalho com um mentor e a participação em programas de parcerias com universidades são algumas das experiências que podem ajudar esses jovens a eliminar algumas opções e focalizar outras, o que torna a escolha mais objetiva e produtiva.

Questões Emocionais

As emoções fornecem informações sobre o impacto e a relevância das experiências de uma pessoa sobre ela mesma, isto é, o que é desejado, valorizado, querido ou necessitado por uma pessoa (Keiley, 2002). São, portanto, cruciais nos processos de tomada de decisão. Até muito recentemente, os estudos sobre superdotação apenas focalizavam os desenvolvimentos acadêmico e social dos alunos com altas habilidades/superdotação. Recentemente, porém, algumas pesquisas têm buscado identificar as características emocionais destes alunos.

Alguns estudos indicam que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação são altamente motivados, bem ajustados, socialmente maduros, abertos a novas experiências, independentes e possuidores de autoconceito positivo e de altos níveis de tolerância em relação a ambigüidades. Outros estudos, no entanto, revelam que essas crianças e jovens são mais vulneráveis a dificuldades sociais e emocionais relacionadas com a questão das altas habilidades/superdotação. (Keiley, 2002). Na verdade, quanto mais altos os níveis de superdotação, maiores parecem ser os

riscos de desenvolvimento de comportamentos de isolamento, que podem ser precursores de depressão e ansiedade. No entanto, embora para muitos a busca pelo isolamento seja um comportamento negativo, Winnicott (1990), psicanalista britânico, acredita que ela pode ser muito positiva: “a capacidade de ficar só é um fenômeno altamente sofisticado e tem muitos fatores contribuintes. Está intimamente relacionada com a maturidade emocional” (p. 37).

O perfeccionismo é outra questão considerada quando se trata do desenvolvimento emocional da criança e do jovem com altas habilidades/superdotação. Schuler (2002) acredita que o perfeccionismo é uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados com altas expectativas para o desempenho individual. As pesquisas e os estudos clínicos com crianças e jovens com altas habilidades/superdotação concluíram que: (a) indivíduos com altas habilidades/superdotação são, como grupo, caracterizados pelo perfeccionismo; (b) eles parecem ser mais perfeccionistas do que seus pares com capacidades medianas e (c) o seu perfeccionismo parece ser uma força positiva nos resultados acadêmicos superiores. Segundo Schuler, geralmente o perfeccionismo é visto como um traço pouco saudável. No entanto, é possível ver o perfeccionismo como uma força extrema - capaz tanto de provocar uma frustração intensa seguida de paralisia, quanto de provocar uma satisfação intensa seguida de contribuição criativa, dependendo de como se lida com ela.

Outra questão relevante é a grande sensibilidade de alunos com altas habilidades/superdotação com relação a injustiças sociais, perdas pessoais, rejeições etc. Estes alunos demonstram grande

frustração quando são capazes de entender intelectualmente a natureza e a gravidade de injustiças pessoais ou globais, sendo, no entanto, totalmente incapazes de agir para evitá-las (Neihart, 2002).

Na parceria entre os pais de alunos com altas habilidades/superdotação e a escola, é necessário que se discutam as questões emocionais dos alunos: o que fazer com relação ao possível isolamento, ao perfeccionismo e à grande sensibilidade deles, sobretudo no que diz respeito a questões de justiça e moral.

Em primeiro lugar, é necessário que ambas as partes entendam que estes alunos têm interesses extremamente diferentes daqueles de seus pares em idade. Isto significa que muitas vezes o isolamento se dá pela falta total de pares com quem conversar sobre assuntos de seu interesse. A existência de pares com interesses semelhantes certamente funcionará como elemento preventivo de eventuais depressões. Assim, a busca por pares intelectuais parece ser prioritária, não apenas por questões intelectuais, mas também, por questões emocionais. É imprescindível, portanto, que os alunos disponham de tempo com outros com quem dividam os mesmos interesses, paixões e habilidades, tanto na escola como fora dela. Profissionais e familiares devem promover espaços variados onde os alunos possam trocar, com outros, os diferentes interesses que possam eventualmente ter em comum.

Quanto ao perfeccionismo, é necessário que tanto os profissionais da escola quanto os pais demonstrem a valorização da excelência sem, contudo, a cobrança da perfeição. Isto significa não ridicularizar o perfeccionismo, nem tampouco incentivá-lo desmedidamente. O perfeccionismo em si não é negativo, uma vez que apenas o trabalho

árduo leva a produções excelentes. O perfeccionismo que leva uma pessoa a refazer até chegar a uma solução bem sucedida é muito positivo; o que é negativo é o perfeccionismo que leva à paralisia, negação, ansiedade e fracasso. Um menino de 6 anos, depois de testes de habilidades acadêmicas que indicavam a sua capacidade para entrar na 2ª série, foi matriculado na 1ª série por ser considerado muito jovem pela escola. Por ter mais conhecimentos do que seus colegas quanto aos conteúdos da série, freqüentemente tirava nota máxima nos trabalhos e provas. Uma vez, ao acertar 95% de uma prova, sua professora escreveu: “95%, que pena!” O que queria ela dizer com isso? Acreditava que ele deveria sempre acertar 100% das questões? Que escola mantém um aluno em um nível cuja expectativa é que já saiba todo o conteúdo? E o que dizer do impacto da decepção da professora sobre o aluno em busca de um perfeccionismo impossível? Enquanto a busca da excelência deve ser sempre apreciada, é necessário que os adultos significativos na vida dos alunos concordem que o erro é saudável e representa um caminho para novas aprendizagens.

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. Certa vez, uma aluna do segundo segmento do Fundamental demonstrou bastante desconforto com uma regra

de sua escola, que indica um aluno de cada turma para ser encarregado de verificar se todos os alunos fazem as tarefas de casa. Segundo ela, com isso o colégio incentiva o “dedo duro”. Conversamos sobre o assunto e, ao final, ela decidiu que, por meio de sua participação no grêmio da escola, tentaria abolir a função. Sua angústia transformou-se, assim, em energia produtiva.

Em síntese, os problemas emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação são geralmente consequência de situações mal conduzidas. Assim, se for possível ajudá-los a encontrar pares intelectuais e a ter prazer nas suas aprendizagens e nos seus desempenhos, se as suas produções forem valorizadas tanto pela família quanto pela escola e se puderem canalizar suas energias para as áreas de talento, certamente será possível evitar problemas emocionais e alcançar o desenvolvimento da paixão por aprender, o progresso em áreas de talento, a produção criativa e a celebração de conquistas (Schuler, 2002).

Questões Sociais

O desenvolvimento assíncrono de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação é uma possível causa de desajustes sociais. Estes ocorrem pelo fato dos alunos estarem sempre fora do compasso em seu contexto social: quando são agrupados com pares da mesma idade, estão fora de compasso em termos cognitivos; quando são agrupados com pares intelectuais, estão fora de compasso em termos sociais. Este descompasso por vezes leva ao isolamento social. O isolamento social ocorre com bastante frequência justamente quando

o aluno não é devidamente acelerado para receber a educação de que necessita, com pares intelectuais. E o grande problema do isolamento social é que, por vezes, conduz à depressão.

Um ponto interessante a ser considerado é a visão do aluno com relação ao isolamento social. Pesquisas indicam que diferentes grupos de alunos com altas habilidades/superdotação interpretam o isolamento social de diferentes maneiras. Enquanto alguns grupos consideram o isolamento como negativo, muitos não o vêem como negativo de todo e consideram que o isolamento é extremamente positivo, pois permite o trabalho independente e criativo. Uma aluna de 5ª série buscava sempre a biblioteca da escola durante o recreio. A escola considerava seu comportamento esquisito, inapropriado. Quando perguntaram à aluna porque não gostava de estar com seus colegas durante o tempo livre, ela respondeu que o recreio no pátio significava estar num lugar extremamente quente e barulhento, onde os alunos corriam de um lado para o outro ou jogavam bola. Ela adorava ler e sentia que devia aproveitar o momento para ler um bom livro, ao invés de fazer algo de que realmente não gostava. Não estava isolada. Estava apenas fazendo uma atividade de sua escolha, de natureza essencialmente individual.

A escola normalmente oferece pares em idade, que são excelentes companheiros para as crianças com desenvolvimento dentro dos padrões da normalidade. Porém os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam estar, pelo menos por alguns períodos no dia ou na semana, na companhia de outros alunos com altas habilidades/superdotação. Para que isso se concretize, a família deve buscar, na

escola, outras famílias com situações semelhantes. À escola, nem sempre ocorre que isto seja uma necessidade do aluno. Quando todos os alunos do grupo possuem potencial elevado, possivelmente é o único grupo no qual esses alunos podem estar com pares intelectuais de sua faixa etária. Isto significa que eles têm prazer de estar juntos, por compartilharem assuntos em comum, desfrutarem de atividades sociais apropriadas para todos e por serem da mesma idade. Isto nem sempre acontece quando a única opção para os alunos é estar na companhia de outros mais velhos com os quais dividem interesses, porém não acompanham nas atividades sociais.

Assim, cabe aos pais organizar, em parceria com a escola, encontros com famílias de outros alunos com as mesmas necessidades e criar algum tipo de “grupo de apoio”. Tal grupo tem duas funções, especificamente: ser um espaço onde os pais possam se encontrar e trocar informações, dúvidas e sugestões, bem como planejar atividades para os alunos, tanto acadêmicas quanto extracurriculares. Clubes de livros, de xadrez ou, ainda, de matemática ou de música são algumas das opções de atividades que podem ser organizadas nos espaços da escola, com o apoio de pais que tenham interesse e tempo para dispor e a concordância da escola. A oferta, pelos pais, de auxílio na organização e manutenção de tais atividades, reforça a parceria com a escola.

Questões Administrativas

A escola, como qualquer organização, possui um conjunto de normas e regras que regulam a sua atividade, impondo limites e estabelecendo direitos e deveres, isto se chama Regimento

Escolar. O regimento, como documento administrativo e normativo, fundamenta-se nos propósitos, princípios e diretrizes definidos na proposta pedagógica da escola, na legislação geral do país e na legislação educacional. A parceria entre a família e a escola deve se fundamentar no regimento escolar, quer garantindo que os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação definidos no regimento sejam assegurados, quer propondo modificações em seu texto, para que o documento venha a espelhar direitos conquistados pelos aprendizes com necessidades educacionais especiais por meio da legislação do país - geral e educacional.

Dois princípios devem guiar todas as ações que caracterizam o atendimento especializado a alunos com altas habilidades/superdotação. Um está definido na legislação geral do país e o outro, na legislação educacional. O primeiro está expresso no Título VII, Art. 208, inciso V da Constituição, que institui o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (conforme mencionado em Brasil, 2001, p. 10) e o segundo, na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu Artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (conforme mencionado em Brasil, 2001, p. 12).

O Brasil optou pela construção de sistema educacional inclusivo quando concordou com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e com a Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na

Espanha. Do documento originado nas duas declarações, cabe aqui ressaltar um trecho:

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade. (conforme citado em Brasil, 2001, p. 18)

Quando a escola já optou por uma educação inclusiva e dispõe de programa para alunos com altas habilidades/superdotação, as questões administrativas demandam menor empenho dos pais que, via de regra, podem apoiar integralmente o que já existe ou solicitar apenas pequenos ajustes. Maiores são as questões quando a escola não tem qualquer tipo de programa especial e os pais exigem que sejam feitas adaptações que acomodem as necessidades de seus filhos. Nessas situações, a parceria entre pais e escola passará, necessariamente, por sugestões de mudanças estruturais na maneira como a escola é gerenciada, ou seja, pela revisão de seu regimento escolar.

Em geral, fazem parte do regimento escolar:

- (a) identificação e caracterização da escola;
- (b) objetivos gerais e específicos da educação escolar;
- (c) gestão administrativa e normas de convivência;
- (d) processo de avaliação;
- (e) organização e desenvolvimento do ensino e organização da vida escolar. Os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação passam, sobretudo, pelos objetivos da educação escolar, pelo processo de avaliação, pela organização e desenvolvimento do ensino e pela organização da vida escolar.

Com relação aos objetivos gerais e específicos da educação escolar, estes são definidos em capítulos do regimento que tratam especificamente dos fins e objetivos do estabelecimento; entre eles, é importante verificar os que se referem aos conselhos de classe, à associação de pais e mestres, à coordenação pedagógica e aos espaços de multimeios, tais como biblioteca, laboratórios etc. O conselho de classe visa aprofundar o conhecimento sobre cada educando, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de forma individualizada. Se cabe aos conselhos aperfeiçoar o processo educativo de cada aluno de acordo com suas especificidades, certamente o reconhecimento das altas habilidades/superdotação é uma questão importante. Além disso, caberão por vezes ao conselho as decisões que envolvem a aceleração dos estudos. Convém aos pais conhecer a extensão da ação do conselho e de seus membros. A associação de pais e mestres, que visa a melhoria constante do processo educativo e do bem-estar dos educandos, é essencialmente um órgão de integração comunitária. Está, de certa forma, no centro da parceria entre os pais e a escola, e deve ser o espaço principal das propostas e das discussões relativas às necessidades dos alunos. Quanto à coordenação pedagógica, muitas das questões acadêmicas dos alunos com altas habilidades/superdotação devem ser discutidas com a coordenação pedagógica, por exemplo, os programas de aceleração e de trabalho com mentores. Finalmente, os espaços de multimeios são freqüentemente palco das suplementações curriculares oferecidas aos alunos mais capazes: os estudos independentes, por exemplo, são muitas vezes desenvolvidos em bibliotecas, laboratórios de ciências e laboratórios de informática.

Com referência ao processo de avaliação, o regimento escolar costuma ser minucioso quanto à verificação do rendimento escolar, o que envolve as formas de avaliação, as regras de promoção e a compensação de ausências. O aluno com altas habilidades/superdotação requer formas diversas de avaliação de seu rendimento escolar, que vão desde exames de conhecimento dos conteúdos de uma matéria ou série no início do ano, para facilitar a aceleração e o enriquecimento, até documentos externos à escola que comprovem o conhecimento dos alunos em determinados conteúdos, tais como os diplomas de línguas estrangeiras. As questões que dizem respeito à possibilidade de saltar séries na totalidade ou em algumas matérias também devem ser contempladas no regimento, uma vez que esta é uma das adaptações possíveis para esses alunos. Finalmente, quando os alunos estão engajados em trabalhos com mentores ou em cursos fora da escola, é necessário garantir que as ausências serão compensadas e não implicarão reprovação do aluno.

A organização e desenvolvimento do ensino incluem níveis e modalidades de ensino, fins e objetivos dos cursos, duração e carga horária mínimas, critérios de organização e composição curriculares, a proposta pedagógica, o plano escolar e o plano de curso. A duração e carga horária mínimas devem ser flexíveis, sobretudo para aqueles alunos que são acelerados e, portanto, cumprem as exigências da matéria e/ou da série em menor tempo. Os critérios de organização e composição curricular devem ser ajustados, permitindo a expansão dos currículos, em especial para aqueles alunos que participam de programas de enriquecimento curri-

cular, uma vez que os temas serão aprofundados e/ou expandidos, para acomodar os interesses dos alunos. Quanto ao plano escolar, este geralmente define a caracterização da clientela, com suas potencialidades, necessidades e aspirações; define também critérios de adaptação pedagógica e aproveitamento de orientação de estudos. Com relação ao plano de curso, estão aí definidos os objetivos gerais e específicos do currículo, a carga horária, os critérios e procedimentos de acompanhamento, avaliação e promoção, o calendário específico do curso e os projetos especiais. O importante é que ambos os planos permitam adaptações, necessárias de acordo com a definição da clientela.

Quanto à organização da vida escolar, os principais pontos de interesse para a parceria dizem respeito aos direitos e deveres dos alunos e de seus pais. É necessário garantir que os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação e de seus pais não estejam apenas definidos em leis, resoluções ou políticas públicas nacionais, mas também nos regimentos. É preciso que se diminua a resistência das escolas. Isto depende essencialmente dos pais, que devem lançar as bases para uma parceria robusta que facilite o reconhecimento das potencialidades dos alunos e permita um planejamento que atenda a todas as suas necessidades educacionais.

Conclusão

Em 1985, Benjamin Bloom apresentou pesquisa que desenvolveu durante quatro anos com cento e vinte jovens extremamente bem sucedidos nas suas áreas de ação. Os participantes do estudo incluíam pianistas, escultores, matemáticos, neurolo-

gistas, nadadores olímpicos e tenistas campeões. Os resultados de sua pesquisa indicaram que, quaisquer que sejam as características identificadas inicialmente em crianças superdotadas, se não houver um processo intensivo de encorajamento, educação, cuidado e treinamento, elas não atingirão os níveis mais altos de produção em suas áreas específicas de talento.

Bloom identificou algumas características apresentadas por todas as pessoas estudadas:

- ▶ Interesse e dedicação extremos com relação à área de talento;
- ▶ Desejo de atingir os níveis mais altos na área específica de talento;
- ▶ Vontade de empenhar grande quantidade de tempo e esforço para atingir os níveis mais altos em sua área de talento.

Segundo ele, se essas atitudes fossem mais regularmente incentivadas e aprendidas tanto em casa quanto com professores e com pares, um número maior de jovens poderia atingir níveis de excelência. Bloom (1985) acredita que essas atitudes são mais facilmente aprendidas “se forem valorizadas no ambiente mais próximo do indivíduo, pois raramente se desenvolvem quando as pessoas significativas no ambiente do aluno desestimulam ou caçoam das mesmas” (p. 545).

Certamente existem muitas razões pelas quais a família e a escola devem desenvolver parcerias na educação do aluno com altas habilidades/superdotação. O fato de que alunos talentosos necessitam de incentivo e valorização é apenas uma delas. Outras razões são:

- ▶ Se a paternidade traz imensas e variadas responsabilidades para os pais, ser pai ou mãe de uma criança com altas habilidades/superdotação é

uma responsabilidade ainda maior, que pode ser causa de tremendo estresse e grande pressão sobre os pais. Dividir a responsabilidade com a escola diminui a pressão e, conseqüentemente, diminui o estresse e aumenta a eficiência da tarefa;

- ▶ O aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma pessoa altamente interessada que o ajude na busca da melhor educação, aquela que permitirá que ele atinja os mais altos níveis de especialização que seu potencial lhe permite. Ninguém melhor do que os pais para fazer o papel de intermediário entre o aluno e sua aprendizagem escolar;
- ▶ Por conhecerem muito bem seus filhos, os pais são aqueles que melhor identificam os alunos com altas habilidades/superdotação. Numa parceria baseada na confiança e no respeito mútuo, a escola ganha por ter o conhecimento dos pais a seu serviço;
- ▶ Os pais geralmente conhecem muito bem seus filhos: seus interesses, suas habilidades, seus limites e suas necessidades. Assim, na parceria da família com a escola, o maior beneficiário será o aluno, que verá seus objetivos facilitados pelo meio ambiente - tanto escolar quanto extracurricular;
- ▶ Os pais têm o direito de esperar a ajuda e as adaptações da escola na suplementação curricular para seus filhos com altas habilidades/superdotação. Num ambiente de troca, de confiança e de parceria, as expectativas e as responsabilidades são repartidas e, portanto, os objetivos são atingidos mais facilmente;
- ▶ Por conhecerem as teorias, as metodologias e

os materiais de educação, os profissionais da escola podem ser aliados dos pais nas sugestões de oportunidades educativas apropriadas para os alunos com altas habilidades/superdotação. É o conhecimento dos especialistas à disposição das famílias;

- ▶ Finalmente, as escolas que criam atendimentos especializados podem contar com o apoio que os pais se dão uns aos outros. o que diminui as ansiedades e aumenta o conhecimento específico sobre o desenvolvimento e a educação de superdotados. Os benefícios serão sentidos por todos - pais, profissionais e alunos.

Referências

- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação.
- Bruner, J. S. (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Cox, J., Danile, N. & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.237-250). Washington, DC: Prufrock Press.

Keiley, M. K. (2002). Affect regulation and the gifted. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.41-50). Washington, DC: Prufrock Press.

Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (93-102). Washington, DC: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 3-12). Washington, DC: Prufrock Press.

Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.71-80). Washington, DC: Prufrock Press.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.31-40) Washington, DC: Prufrock Press.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas. Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.

Winnicott, D. W. (1990). *O ambiente e os processos de maturação* (3ª. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.



marine

cover

cover



SOBRE AS AUTORAS

Cristiana de Campos Aspesi é psicóloga com formação na área clínica e educacional. É mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília e psicóloga do programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Cristina Maria Carvalho Delou é psicóloga, especialista, mestre e doutora em Educação. É também professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e vice-presidente do Conselho Brasileiro para a

Superdotação (biênio 2005/2006).

Maria Auxiliadora Dessen é doutora em Psicologia, com pós-doutoramento pela Universidade de Lancaster, Inglaterra, e pelo Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano, na Alemanha. É professora da Universidade de Brasília e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Maria Clara Sodré S. Gama é doutora em Educação de Superdotados pela *Columbia University*, Nova York, Estados Unidos e professora de pós-graduação lato-sensu na PUC - Rio de Janeiro. Desde 2005 é diretora técnica da ACERTA – Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios - Bloco "L" 6º andar CEP: 70.047-900
seesp@mec.gov.br - naahs.seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br