
PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM OLHAR A PARTIR DE PIAGET

Fernanda Hellen Ribeiro Piske¹

Tania Stoltz²

Sara Bahia³

Resumo

O aprofundamento no estudo das relações que envolvem fatores afetivos e emocionais torna-se relevante para o processo de construção do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem (PIAGET, 1964, 1994). Neste processo, as famílias exercem um papel de extrema importância por realizar um trabalho em conjunto com a escola. Por isto, esta pesquisa visa a investigar as percepções de famílias de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) em relação ao processo de ensino-aprendizagem destas crianças. A metodologia qualitativa respaldou-se na coleta de dados com entrevistas semiestruturadas e observações com famílias de crianças superdotadas baseando-se nos construtos da teoria de Piaget. Conclui-se que a importante função da escola em trabalhar de forma articulada com as famílias de superdotados e orientá-las sobre as necessidades especiais de seus filhos pode proporcionar grandes avanços na educação destas crianças.

Palavras Chave: Ensino-aprendizagem; Famílias; Piaget; Altas habilidades/superdotação.

PERCEPTIONS OF FAMILIES OF GIFTED STUDENTS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: A VIEW FROM PIAGET

Abstract

The depth study of the relationships involving affective and emotional factors is relevant to the process of knowledge construction during the process of teaching and learning (Piaget, 1964, 1994). In this process, families have a very important role by undertaking work together with the school. Therefore, this research aims to investigate the perceptions of families of students with high ability / gifted in relation to the process teaching and learning of these children. Qualitative method of this study was based on data collection with semi-structured interviews and observations with families of gifted based on the constructs of Piaget's theory. The conclu-

¹ Doutoranda em educação da Universidade Federal do Paraná. Especialista em educação especial e educação inclusiva. e-mail: nandahellen@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná. e-mail: tania.stoltz795@gmail.com

³ Professora de psicologia do desenvolvimento na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. e-mail: sarabahias@gmail.com

sion is that the important role of the school in collaboratively working with families of gifted and counsel them about the special needs of their children can provide great advances in education of these students.

Keywords: Teaching and learning; Families; Piaget, High abilities/giftedness.

Introdução

As altas habilidades de alunos superdotados não representam a certeza que estes discentes não terão dificuldades de diversas origens assim como os demais, pelo contrário, muitos estudos na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) apontam dificuldades sociais e afetivas que alunos com alto potencial podem apresentar no contexto escolar (SILVERMAN, 1993; SABATELLA, 1995; VIRGOLIM, 2003; RENZULLI, 2004; CHAGAS, 2008; PISKE, STOLTZ e MACHADO, 2014a, 2014b, entre outros).

A complexidade do aluno com altas habilidades/superdotação descortina-se com maior clareza no atendimento educacional especializado (AEE)⁴. Este atendimento consta na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo este atendimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial se refere à modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para discentes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O trabalho em conjunto entre escola e família é essencial para o avanço à uma educação de qualidade para crianças com alto potencial, por isto, esta pesquisa busca investigar as percepções de famílias de alunos superdotados quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Na teoria piagetiana, dentre as principais questões a serem consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem está o respeito mútuo e a capacidade de

⁴ A informação sobre o atendimento educacional especializado (AEE) consta no site do Inep "Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC)". Site: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>.

cooperação de cada sujeito durante o processo de interação na construção do conhecimento (PIAGET, 2000).

Piske e Stoltz (2012) explicitam que na abordagem construtivista de Piaget, as interações sociais baseadas no respeito mútuo revelam-se fundamentais na educação. Por isto, o aprofundamento no estudo das relações que envolvem fatores afetivos e emocionais torna-se fundamental para o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento de cada sujeito em seu meio social (PIAGET, 1954, 1958, 2000).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que as características dos alunos superdotados se sobressaem e seu comportamento curioso e criativo chama a atenção dos sujeitos que estão em seu entorno (SILVERMAN, 1993; ALENCAR, 2007; PISKE e BAHIA, 2012; PISKE e STOLTZ, 2013; PISKE, 2013a, 2013b, 2013c).

Crianças superdotadas podem apresentar características variadas, pois a área de altas habilidades/superdotação pode ser definida como um fenômeno multidimensional que envolve habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, sociais e artísticas, abrangendo, ainda, diversas características do desenvolvimento humano (TAU-CEI; STOLTZ; GABARDO, 2013).

Para a escola e para a sociedade nem sempre é fácil lidar com crianças com alto potencial. É possível encontrar definição para as crianças superdotadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) citando que estes alunos apresentam:

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar. (Ministério da Educação, 2001, p. 39).

Becker e Marques (2012) definem a criança superdotada com base na epistemologia genética, como um sujeito que apresenta a possibilidade de construir estruturas e exercitá-las ao máximo, aplicando-as a novos conteúdos. Estes conteúdos possibilitam concluir generalizações que irão estabelecer novas es-

truturas, conseqüentemente o sujeito poderá assimilar conteúdos cada vez mais complexos para a realização de atividades e tarefas. Por isto, a criança superdotada precisa sempre de novos desafios.

A criança superdotada busca colocar-se em situações/problema que se tornam um desafio para ela, seu nível de satisfação é expressivo quando consegue solucioná-lo, principalmente quando este desafio está relacionado a sua área de interesse. Embora não se refira ao superdotado, Vonèche (2003) refere-se ao sujeito fundamentalmente como aquele que se impõe problemas e não como aquele que resolve problemas, pois o colocar-se e deparar-se com um problema significa um desafio a ser solucionado, levando o sujeito a vigência de um conflito cognitivo, que, a partir de então, se torna uma condição para a sua possível superação. Para o superdotado é essencial a vivência do sentir-se em superação, avançando por meio de desafios e criando possibilidades para alcançar soluções para os problemas (PISKE, 2013a). As crianças superdotadas “fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalham com afinco extremo” (WINNER, 1998, p 247). As características emocionais dos superdotados decorrem da sua elevada capacidade intelectual, manifesta por uma frequente resistência a instruções e por uma demonstração de vontade forte e persistência (BAHIA e TRINDADE, 2012).

Bahia e Oliveira (2013) ressaltam algumas características de superdotados, como: fácil entendimento intelectual dos problemas e instruções; elevada capacidade de atenção, observação e memória; desejo de aprender mais e mais rápido; elevada capacidade de raciocínio lógico e abstracto; fácil relacionamento de informação e de resolução de problemas; percepção e apreciação crítica de ideias, pessoas e acontecimentos; criatividade; curiosidade, questionamento e espírito investigativo; motivação intrínseca pela aprendizagem.

No ensino, a criança superdotada utiliza sua racionalidade e a partir de seu rápido raciocínio se torna criador de recursos para grandes descobertas. Stoltz e Parrat-Dayan (2012) explicitam que o racional se constrói a partir da interação de cada indivíduo com o meio. O desenvolvimento desta racionalidade envolve uma criação do sujeito que inventa, constrói, reconstrói, modifica e cria com base na sua interação com o meio físico e social.

Piaget (1965/1973) explica que o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da relação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva. A importância de conhecer um objeto e agir sobre o mesmo leva a ações transformadoras, por conseguinte, surgem estruturas elaboradas pela inteligência por meio de um prolongamento direto da ação do sujeito. Piaget (1988) explica:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] é assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 1988, p. 37).

As estruturas operacionais significam a base do conhecimento de Piaget. Stoltz (2005) salienta que as estruturas são construídas a partir da interação com o meio físico e social e representam nossa realidade psicológica, a nossa capacidade de compreensão da realidade objetiva e de resolução de problemas nesta realidade (STOLTZ, 2005).

Ao se tratar das relações entre o organismo e o meio existe uma contínua relação dialética do indivíduo e do objeto a partir de um construtivismo objetivante e reflexivo desta relação. Piaget (1965/1973) expressa:

É nos impossível não encontrar em todos os domínios estudados da vida biológica ou humana, em se tratando das relações entre o organismo e seu meio, da inteligência da criança em sua dupla conquista dos objetos exteriores e das estruturas lógico-matemáticas, ou na passagem social das técnicas às ciências, a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto cuja análise nos libera simultaneamente do idea-

lismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo (PIAGET, 1965/1973, p. 14).

Para Piaget (1964) há dois tipos de abstração que cada sujeito apresenta nas suas interrelações com o meio em que vive, uma é a abstração física e a outra é a abstração reflexionante. A primeira surge a partir do conhecimento de aspectos físicos provenientes do contato com o objeto que acontece pela ação do sujeito. Já a abstração reflexionante se explica por uma reconstrução superior daquilo que foi construído no plano de ação do sujeito. Este tipo de abstração ocorre por meio de um conhecimento que está no próprio sujeito que realiza suas ações sobre o objeto. Sobre a capacidade de abstração reflexionante, Stoltz e Parrat-Dayan (2012) explicam:

É por esta razão que Piaget observa a origem da criatividade, assim como da racionalidade, na abstração reflexionante. Há abstração reflexionante desde o sensório-motor (Piaget, 1975, 1977a, 1977b). Na obra de Piaget são assim considerados dois aspectos inseparáveis, dois sentidos do termo reflexionamento. Um é o sentido físico (como um espelho), sendo a ação necessária para a representação. O outro tipo é o reflexionamento mental, que significa a reconstrução em um plano superior do que existe em um plano inferior. (STOLTZ e PARRAT-DAYAN, 2012, p. 173).

Piaget (1977, 2001) explica que durante o processo de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo realizam-se adaptações que não se referem a cópias, se referem a processos de contínuo desenvolvimento, novas etapas e um novo conhecimento internalizado. O que é adaptado é integrado a um sistema que envolve uma organização. Na perspectiva piagetiana a adaptação se define como um processo dinâmico e contínuo, que gera grandes transformações.

O processo criativo de adaptação conta com dois aspectos fundamentais: a assimilação e a acomodação (PIAGET, 1964). A assimilação constitui-se na incorporação de um dado novo a esquemas e estruturas que já existiam, quando no desenvolvimento de uma nova criação. Já a acomodação é definida pelo movimento de ajuste de cada indivíduo ao objeto novo, este ajuste é progressivo. O novo conhecimento, a nova descoberta ou invenção surge a partir

da interação e ao mesmo tempo do equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Moro (1987) explicita que:

[...] a assimilação é o mecanismo que permite a ação do sujeito sobre o objeto, incorporando este a uma estrutura já existente, enquanto a acomodação consiste na transformação das estruturas do sujeito por força da ação do objeto, para que então possa ocorrer a assimilação (MORO, 1987, p.19).

As construções estruturais da inteligência de cada sujeito variam de acordo com cada faixa etária e seu grupo social. O aluno superdotado pode apresentar uma mentalidade de adulto, ideias avançadas para sua idade cronológica em um corpo de criança. Quanto mais a criança superdotada é motivada a avançar durante o processo de ensino-aprendizagem, mais consegue alcançar suas metas e fazer novas descobertas. Moro (1987) salienta:

Piaget propõe que as construções estruturais da inteligência humana são universais e surgem sempre na seqüência apresentada. Mas as idades cronológicas em que essas construções se manifestam variam de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo. (MORO, p. 1987, 20).

Conforme Piaget (1977, 1994), o processo cognitivo acontece a partir do equilíbrio e desequilíbrio das estruturas mentais, definidas em sua teoria como estágios de desenvolvimento, havendo um contínuo processo de assimilação e acomodação. “É do interjogo da assimilação e da acomodação, para cumprir as funções de organização e de adaptação, que a atividade inteligente evolui [...]” (MORO, 1987, p.20).

Piaget (1964) ressalta que quando o organismo de cada sujeito alcança o equilíbrio em alguma de suas estruturas operatórias, surge uma característica importante e que mantém este equilíbrio. Esta característica é a reversibilidade nas operações lógico-matemáticas. A propriedade do pensamento em se tornar reversível proporciona ao sujeito um certo domínio em relação ao objeto de análise em questão. Sobre a reversibilidade Piaget (1964) explica:

A reversibilidade das operações, das estruturas lógico-matemáticas constitui o típico das estruturas no plano da implicação, mas, para compreender como a gênese chega a estas estruturas, é necessário recorrer à linguagem causal. É então que aparece a noção de equilíbrio no sentido em que a defini, isto é, como sistema de compensações progressivas; quando estas compensações são alcançadas, ou melhor, logo que o equilíbrio é obtido, a estrutura está constituída em sua reversibilidade. (PIAGET, 1964, p. 128).

Piaget (1964) salienta que os esquemas de assimilação e acomodação se definem como uma forma do sujeito perceber e transformar a realidade, estes esquemas passam a se modificar continuamente em um processo de adaptação rumo à evolução. Neste sentido, é preciso contar com um ensino onde os profissionais da educação busquem medidas inovadoras e instigantes principalmente quando se referem a alunos com alto potencial, pois é somente a partir de práticas educacionais criativas e que provoquem a curiosidade destes sujeitos que haverá uma transformação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos superdotados levando-os a avanços significativos em cada dimensão de seu desenvolvimento.

Com base na teoria de Piaget, o processo de ensino aprendizagem engloba cognições e afetos na medida em que assenta numa relação dialética do indivíduo e do objeto a partir de um construtivismo objetivante e reflexivo da relação pautada pelo respeito mútuo e pela capacidade de cooperação (e.g. PIAGET, 1954, 1988).

A criança aprende a partir de um processo dinâmico e contínuo, entre a exteriorização objetivante e a interiorização reflexiva, transformando o que vai conhecendo, apreendendo os mecanismos dessas transformações e gerando ela própria transformações. O pensamento da criança superdotada caracteriza-se pela reversibilidade e pela abstração não só física como reflexionante, sendo por isso necessário avançar durante o processo de ensino-aprendizagem (MORO, 1987).

Metodologia

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as percepções de famílias de superdotados a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se

em termos específicos averiguar as percepções que as famílias de crianças com alto potencial apresentam, o modo como constroem o conhecimento e o modo como captam a relação entre o domínio cognitivo e afetivo.

Dada a natureza exploratória deste estudo, os procedimentos metodológicos apresentam caráter qualitativo com base de coleta de dados com entrevistas semiestruturadas e observações. O conteúdo é indutivo, onde as pesquisadoras realizaram um levantamento particular para chegarem às categorias gerais para análise das falas, que permitem os processos de construção do conhecimento, relação entre domínios cognitivo e afetivo e as dificuldades. Com base no construto da teoria Piagetiana, cada sujeito apresenta uma estrutura de pensamento coerente, constrói representações da realidade em seu entorno e revela isto nas respostas às entrevistas ou em suas ações (PIAGET, 1977, 1998). O entrevistador tem diante de si um sujeito único, que tem uma coerência interna, com toda a singularidade e especificidades da condição humana (DELVAL, 2002).

O caráter qualitativo da pesquisa costuma ser direcionado, seu foco de interesse é amplo e dele faz parte a obtenção de dados descritivos apresentando contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. As entrevistas semiestruturadas realizadas permitiram maior flexibilidade e as questões realizadas aos entrevistados não tiveram uma sequência lógica, foram feitas em ordem de acordo com os construtos avançados por Piaget na sua concepção do desenvolvimento. Assim, a entrevista procurava captar de forma ampla os processos de construção do conhecimento, a relação entre domínios cognitivo e afetivo e as dificuldades sentidas pelos pais no percurso de aprendizagem dos seus filhos, em particular, no que concerne a sua relação com a escola. As questões realizadas tiveram por objetivo verificar a percepção dos participantes a respeito do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos

superdotados. Sendo assim, a análise das entrevistas foi realizada baseando-se nas respostas obtidas a partir das percepções dos familiares.

Participantes

As entrevistas e as observações deste estudo foram realizadas com famílias de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que contam com laudo diagnóstico realizado no contexto de avaliação psicológica especializada no domínio da superdotação. Os filhos das famílias entrevistadas frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) que a escola oferta para suprir suas necessidades especiais em cada esfera do desenvolvimento na medida em que manifestaram anteriormente esta necessidade. Orientadas pela escola, as famílias destes alunos concordaram em motivá-los a frequentar o atendimento especializado no contraturno para desenvolverem suas altas habilidades e promoverem a sua adaptação e bem estar.

As famílias foram indicadas pela professora da sala de recursos da escola, que realiza um trabalho com estas crianças no atendimento especializado. A indicação foi efetuada a partir de uma conversa que a professora do AEE teve com as famílias, e o critério principal foi a disponibilidade de tempo em participar da pesquisa.

Cada familiar que participou deste estudo respondeu a uma entrevista individual que foi gravada e transcrita. As questões propostas pela entrevista dizem respeito à percepção dos familiares quanto ao processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. A entrevista teve duração de, no máximo, 60 minutos.

Este atendimento visa a que esses alunos se tornem autônomos e independentes na escola e em seu meio social, é um serviço complementar e/ou suplementar ao trabalho que acontece no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Os participantes desta pesquisa foram cinco famílias de alunos diagnosticados como sujeitos com altas habilidades/superdotação. A faixa etária dos familiares dessas crianças é de 28 a 39 anos de idade, e os alunos apresentam de 7 a 10 anos de idade. Elucida-se que, para evitar constrangimentos aos participantes deste estudo, os seus nomes foram modificados, bem como estes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso de dados para pesquisa.

Cada familiar que participou deste estudo respondeu a uma entrevista individual que foi gravada e transcrita. As questões propostas pela entrevista dizem respeito à percepção dos familiares quanto ao processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. A entrevista teve duração de, no máximo, 60 minutos.

Resultados

No que tange ao perfil de cada familiar, identificou-se a sua idade, estado civil, escolaridade e escola (origem), ressaltando-se que os nomes dos participantes deste estudo são fictícios.

Após a análise realizada a partir das falas das famílias entrevistadas, é notório afirmar que somente uma mãe demonstra contentamento expressivo e uma percepção positiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem de sua filha superdotada. Esta mãe percebe que sua filha se sente motivada e apresenta satisfação em frequentar a escola, além disso, esta criança não apresenta, de modo geral, dificuldades nas esferas do desenvolvimento.

Durante as observações realizadas, evidenciou-se a preocupação e insegurança das famílias em relação ao processo de ensino-aprendizagem de seus filhos superdotados. Os principais motivos estão relacionados às dificuldades emocionais, sociais e cognitivas destas crianças que estão sendo acompanhadas durante o atendimento especializado.

Apenas para Rosana, mãe de uma das crianças superdotadas, o desempenho de sua filha na escola é ótimo, principalmente porque antes de frequentá-la esta criança já era estimulada em casa. A percepção desta mãe é que devido ao apoio que esta aluna tinha por parte da família, ela se tornou a melhor da turma e uma criança fácil de interagir.

Ela iniciou os estudos com cinco anos de idade. Na escola ela sempre foi bem. A gente sempre estimulou bastante, e ela tinha muita vontade de aprender. Em casa a gente já ensinava, ainda que ela ainda não estivesse na escola. Quando ela ia para escola, ela vinha animada, era estimulada. Com o passar do tempo ela foi acelerada de uma série para outra. Ela era a melhor da turma. Ela é uma criança fácil de lidar, ainda que já saiba algum assunto, ela não se chateia em rever. Ela é bem tranquila. É fácil trabalhar com ela. Eu não criei ela para ficar indagando e achar que tudo é ruim. Eu sempre digo para ela que as coisas sempre têm um lado bom. (Rosana, 46 anos).

Apesar da percepção positiva relatada acima, Winner (1998), afirma que as altas habilidades/superdotação se definem como uma via de mão dupla, onde pais e filhos mutuamente influenciam toda a dinâmica da organização familiar. Tanto a criança superdotada é influenciada pelas expectativas de sua família, quanto seus pais requerem orientação sobre suas necessidades especiais, seus interesses, dentre outras demandas apresentadas pela criança.

Andréia, a mãe de um dos alunos, expressa:

Agora ele está se atrapalhando na escrita. Desde o início que ele começou na escola, ele escrevia com letra de forma. Então ele está indo meio devagar por causa da escrita. Eu acho que deveria desde o primeiro ano começar a escrever. Agora a professora passa coisas manuscritas, no primeiro e no segundo ano não. Falaram que depois ele aprendia. Eu até falei à professora da sala de recursos para trabalhar com ele esta parte. (Andréia, 29 anos).

Mediante as dificuldades de filhos superdotados, ou em qualquer caso de dúvidas os pais têm o direito de obter informações disponíveis sobre as melhores formas de ajudar seus filhos, além de contribuir para o planejamento e implementação dos serviços de apoio (GUIMARÃES e ALENCAR, 2013).

Ângelo, o pai de uma das alunas, expressa em sua fala a angústia de ter uma filha superdotada, e de não ser atendida como tal. Reconhece as barreiras que surgem quando sua filha apresenta um comportamento diferente de outros alunos e que muitas vezes não é compreendido no contexto escolar. Neste sentido, fica evidente na fala deste pai a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com as altas habilidades/superdotação (AH/SD) de sua filha. Ângelo relata:

Ela começou na escola aos seis meses, foi para o berçário. Ela ficou do berçário até a idade de ir para o pré. Desde o berçário houve a manifestação das habilidades dela. Quando ela tinha dois para três anos ela conseguia liderar o grupo de alunos. Eles se comportavam do jeito que ela queria. Ela foi eleita a monitora da classe por vários anos, porque ela conseguia liderar os alunos e a educadora não. Quando ela tinha de dois para três anos já foi pedido acompanhamento para ela. Eu acredito que ela seja superdotada e hiperativa porque ela é muito extremista. Na creche ela aprendeu a ler, aprendeu Libras. No pré ela iniciou um curso de Espanhol e computação. Ela tem aptidão para qualquer coisa. Tudo o que se propõe, ela desempenha. No primeiro ano ela começou a regredir porque faltava estrutura para acelerar o processo de aprendizagem. No segundo ano ela veio para esta escola, porque aqui era referência de bom ensino. Então, começaram as brigas feias, porque ela tinha o problema comportamental dela, tumultuava a sala. Aí, me chamaram umas duas vezes. A pedagoga disse para mim que ela era indisciplinada, não tem como a pessoa ser indisciplinada se for orientada, aí a gente discutiu e a diretora me expulsou da sala. (Ângelo, 33 anos).

O relato acima apresentado pelo pai da criança superdotada expressa o interesse em ajudá-la e o conhecimento deste familiar sobre as necessidades que esta criança apresenta no contexto escolar. Para Solow (2001) as famílias que buscam um maior conhecimento sobre as características sociais e emocionais da superdotação, provavelmente conseguem respostas mais adequadas aos comportamentos que seus filhos superdotados apresentam na escola e no âmbito familiar. No entanto, nem sempre isto acontece, pois a escola precisa estar preparada para orientar as famílias que têm filhos superdotados e atender estas crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs).

Inês declara que sua filha às vezes apresenta um comportamento difícil de lidar. Inês expressa:

O defeito é que ela é muito turrona, o dia que ela inventa de não fazer alguma coisa, ela não faz. Ela fala: “eu não vou fazer isso” e daí ela não faz. Depois que ela decide alguma coisa, por exemplo, se ela não quer ir para escola, ela não vai. A gente pode obrigar ela a ir para escola, ela vai, chega lá, mas ela não vai render o que ela iria render. (Inês, 36 anos).

Para Luiza, sua filha apresenta uma autocobrança que a prejudica no desempenho escolar. “ela se cobra demais. Ninguém precisa cobrar dela, ela mesma se cobra e esta cobrança às vezes faz mal para ela, porque ela acha que não pode errar. Ela é perfeccionista”. (Luiza, 28 anos).

Há aspectos sociais, afetivos e cognitivos das crianças superdotadas que devem ser analisados pela equipe docente para realização de encaminhamentos a serviços especializados destas crianças que precisam do apoio da escola e de suas famílias para superarem suas dificuldades. Também é preciso que a escola oriente as famílias quanto às necessidades educacionais de seus filhos.

Outras percepções das famílias das crianças superdotadas quanto ao processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, centram-se nas grandes dificuldades que muitos pais apresentam quanto à compreensão das altas habilidades destas crianças. Seja por motivo de não saberem lidar com as características típicas de alunos com alto potencial, seja porque estas crianças apresentam traços de personalidade que se originam na interação com o contexto social, inclusive no âmbito familiar, onde muitas vezes, falta orientação para que as famílias lidem com os conflitos cognitivos de seus filhos. As percepções destas famílias provavelmente seriam diferentes se houvesse mais atenção à necessidade de orientações às famílias de alunos superdotados.

Por outro lado, observa-se a necessidade premente no atendimento às necessidades especiais, a cooperação dos sujeitos envolvidos no entorno da

criança, a cooperação da própria criança durante este processo, e sobretudo a importância da afetividade como aspecto energético da ação dos sujeitos. Para Piaget (1994) e Piske e Stoltz (2012) a afetividade é definida como a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento, somente a partir da afetividade é que o processo de ensino-aprendizagem toma sentido. O mesmo acontece nas interações, porque a afetividade se faz presente em sentimentos intraindividuais e interindividuais.

Becker e Marques (2012, p. 161) expressam que “segundo a epistemologia genética, a genialidade ou altas habilidades não dependeriam de estruturas previamente formadas, mas, sim, de estruturas construídas por aquele sujeito na sua relação com o mundo”. Ou seja, é preciso haver condições propícias em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de potencialidades e talentos.

Conclusão

Os resultados apontam que as famílias de filhos superdotados têm percepção do processo de ensino aprendizagem como dialético nas variáveis afetivas que desempenham um papel determinante na aprendizagem, na satisfação e no bem-estar das crianças.

As respostas destes pais parecem indicar que, como Becker e Marques (2012) sugerem, as altas habilidades dependem de estruturas construídas pela criança na sua relação com o mundo. Pais e filhos mutuamente influenciam toda a dinâmica da organização familiar (WINNER, 1998; ASPESI, 2003), sendo que a criança superdotada é influenciada pelas expectativas de sua família. Por isso, os pais requerem orientação sobre suas necessidades e demandas especiais apresentadas pelos seus filhos. É importante salvaguardar as condições propícias em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de potencialidades e talentos.

Os resultados também apontam no sentido de que o processo de ensino aprendizagem inclui uma forte componente afetiva. Como referem Piske e Stoltz (2012) somente a partir da afetividade é que o processo de ensino-aprendizagem toma sentido e as interações se fortalecem. Os sentimentos intra-individuais e interindividuais constituem um fator crucial para a potenciação do talento e o bem estar da criança.

Deste modo, para uma educação mais humanizadora, seria essencial que a escola como um todo entendesse as especificidades de seus alunos superdotados, para isto é de suma importância haver uma boa formação de professores e profissionais comprometidos com um ensino que promova a inclusão e o desenvolvimento da criatividade. É importante que o professor como agente formador de opiniões esteja preparado para dar suporte também às famílias de alunos superdotados, que muitas vezes apresentam dúvidas em relação à educação de seus filhos. Freitas e Castro (2008) observam:

Isso significa dizer que, com base no convívio com a diferença, pode-se conduzir descobertas, estabelecendo relações positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, da memória, bem como das novas informações. Porém, acima de tudo, significa dizer que se está pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à diversidade nesse espaço tão rico que são a sala de aula e a escola. O professor é agente formador de opiniões, disseminador de ideias e ator nas relações com os alunos. É neste contexto que o ato de escutar os professores passa a ser fundamental. É necessário compreender a relação entre as representações sociais e o saber científico no cotidiano escolar, com o objetivo de fazer com que a inclusão, que traz à tona essa diversidade, possa, enfim, formar bases sólidas, marcadas pelo respeito mútuo. (FREITAS e CASTRO, 2008, p. 51).

Para Piske e Stoltz (2011) há dificuldades de alunos superdotados que começam no âmbito familiar, quando sua família tem expectativas irrealistas e estes estudantes perdem sua liberdade de escolha, sua criatividade, sua motivação por causa da imposição de seus familiares.

Conforme Alencar (2007, p. 377) “muitos pais sentem-se perdidos sobre a melhor maneira de lidar e orientar o seu filho com altas habilidades”.

“Esta constatação é justamente devida à falta de orientação às famílias de alunos com alto potencial”.

A importante função da escola em trabalhar de forma articulada com as famílias de superdotados e orientá-las, esclarecendo sobre as necessidades educacionais especiais (NEEs) de seus filhos pode proporcionar grandes avanços na educação destas crianças. Para Piske e Stoltz (2013) é fundamental que a equipe docente reflita sobre a sua prática educacional e sobre a sua importante função de motivar os alunos superdotados e suas investigações, criando possibilidades de ação inovadora e criatividade por meio de atividades desafiadoras.

O comprometimento da escola em promover um ambiente particular como lugar potencializador de investigação e reflexão é fundamental para realização de debates e desenvolvimento da criatividade, promovendo inclusive maior articulação entre ciência e arte no processo de formação (STOLTZ e WEGGER, 2012; STOLTZ, 2013). É importante haver iniciativas em diferentes áreas do conhecimento e garantir um ensino de qualidade. O trabalho em conjunto entre escola, família e sociedade é essencial para realizar práticas educacionais efetivas, com a inserção de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Desta forma, poderá haver mais democracia e favorecimento da garantia dos direitos humanos.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo* [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>> Acesso em: 09/10/2010.

ASPESI, Cristiana de C. Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. 190 p. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BAHIA, Sara e OLIVEIRA, Ema. Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In Veiga, F. H. (Org.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 583-631). Coimbra: Almedina, 2013.

BAHIA, Sara. e TRINDADE, José P. Emoções na sobredotação: Da teoria à prática. *AMazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 10, (3), 165-185, 2012.

BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. Epistemologia Genética e criança superdotada. Em: MOREIRA, Laura C. e STOLTZ, Tania (coords.) *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

CHAGAS, Jane F. Adolescentes talentosos: características individuais e familiares. 228 f. Tese (Doutorado, Desenvolvimento humano e educação) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=artigos+adolescentes+talentosos+caracteristicas+individuais&lr=&as_ylo=&as_vis=1>. Acesso em: 10/01/2011.

DELVAL, Juan. Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267 p.

FREITAS, Soraia N. e CASTRO, Sabrina F. de. As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, Soraia N. (Org.) *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GUIMARÃES, Tânia G. e ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de Asperger. Em: FLEITH, Denise S. de e ALENCAR, Eunice M. L. S. de. (orgs.) *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução 02, de 11 de setembro de 2011. Brasília, MEC/SEESP. 2001.

MORO, Maria L. F. *Aprendizagem Operatória: A Interação Social da Criança*. Curitiba: Cortez. 1987.

PIAGET, Jean. Les relations entre l' Affectivité et l' intelligence dans le développement mental de l' enfant. *Bulletin de Psychologie*. Paris. v. VII, n. 3-4, p. 143-150; n. 9-10, p. 522-535; n. 12, p. 690-701, 1954.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1964.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÉS, J. (Orgs.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio. 2000.

_____. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001.

PISKE, Fernanda H. R. e BAHIA, Sara. Criatividade e Inovação: A Importância de uma boa Formação Docente para desenvolver as Altas Habilidades. In Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos" (pp. 79-86). Braga: Universidade do Minho, 2012.

PISKE, Fernanda H. R. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky. 2013 a. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 166 páginas.

_____. A Importância da formação docente para a Inclusão de alunos superdotados. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE - Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Educação - SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização docente - SIPD, 2013 b, Curitiba.

_____. Criatividade no Processo de Aprendizagem de Superdotados. In: III Seminário Internacional de Educação de Pinhais, 2013 c, Pinhais. Disponível em: <<http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadadddress/anais/Fernanda%20Piske%20-%20Criatividade%20no%20Processo%20de%20Aprendizagem%20de%20Superdotados.pdf>> Acesso em: 29/11/2013.

PISKE, Fernanda H. R. e STOLTZ, Tania. O apoio familiar na educação de superdotados. In: 3º Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, 2011, Canoas. 3º Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Porto Alegre: Evangraf Editora, 2011. p. 07-131.

_____. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: Uma Contribuição a partir de Piaget. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, p. 149-166, 2012.

_____. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. Em: PISKE, Fernanda H. R. e BAHIA, Sara. (orgs.). Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos. Curitiba, Juruá, 2013.

PISKE, Fernanda. H. R; STOLTZ, Tania e MACHADO, Jarci. Creative Education for Gifted Children. Creative Education, v. 05, p. 347-352, April. 2014a. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45206>> Acesso em: 25/04/2014.

PISKE, Fernanda. H. R.; STOLTZ, Tania e MACHADO, Jarci. Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. Creative Education, v. 05, p. 803-808, June. 2014b. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=46997>> Acesso em: 07/07/2014.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>>. Acesso em: 19/10/2011.

SABATELLA, Maria L. P. Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos. 237 f. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos F; LUCIO, Pilar B. Metodologia de pesquisa, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SILVERMAN, Linda K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Oxford: Pergamon, 1993.

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

STOLTZ, Tania. Mídia, cognição e educação. *Educar em. Revista [online]*. n.26, pp. 147-156, 2005.

_____. Desenvolvimento cognitivo como invenção e para além da racionalidade. Em: PISKE, Fernanda H. R. e BAHIA, Sara (orgs.). *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos*. Curitiba, Juruá, 2013.

STOLTZ, Tania e PARRAT-DAYAN, Silvia. Imaginário criativo e racionalidade: incompatibilidade ou compatibilidade? Em: MOREIRA, L. C. e STOLTZ, T. (coords.) *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

STOLTZ, Tania e WEGER, Ulrich. Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. *Research on Steiner Education (RoSE), Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences*, v.3, n.1, p.134-145, July 2012. Disponível em: <<http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/106>> Acesso em: 12/08/2013.

TAUCEI, J. R., STOLTZ, T., GABARDO, C. V. Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola. *Cadernos de Educação -UFPEL (Online)*, v. unico, p. 265-292, 2013.

VIRGOLIM, Angela M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas críticas: revista da faculdade de educação da UnB, Brasília*, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003. Disponível em: <http://www.fadinhadalu.hpg.ig.com.br/a_crianca_sd.pdf>. Acesso em: 22/04/2010.

VONÈCHE, Jacques. *L'épistémologie de la psychologie chez Piaget et Popper*. *Archives de Psychologie*, Genebra, n. 70, p. 241-253, 2003.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em: 02/07/2015

Aceite em: 05/11/2015