

A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação

Andréia Jaqueline Devalle Rech
Soraia Napoleão Freitas

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Universidade Federal de Santa Maria,
UFSM, RS, Brasil

E-mail: andreia.rech@ufsm.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9763-5552>

Soraia Napoleão Freitas

Universidade Federal de Santa Maria,
UFSM, RS, Brasil

E-mail: soraianfreitas@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0163-4016>

Resumo

A relação entre escola e família tem tido um maior destaque nos últimos anos entre as pesquisas na área da educação abrangendo, também, os estudos que envolvem as famílias com filhos público-alvo da educação especial. Nesse viés, este manuscrito pretende compreender como foi estabelecida a inter-relação entre família e escola evidenciando aspectos positivos nessa relação e as fragilidades encontradas frente as demandas apresentadas pelos filhos/alunos com AH/SD. A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso e contou com a participação de 12 famílias. O instrumento de coleta de dados foi o Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola Versão Pais (Dessen; Polonia, 2011). O instrumento é composto por 55 questões divididas entre quatro categorias, em que aqui será problematizada e debatida a categoria “Orientação”, área acadêmica, por meio de uma análise qualitativa dessa categoria, já pré-estabelecida pelas autoras do instrumento. Os resultados sinalizaram para a fragilidade na inter-relação entre escola e família, denotando a necessidade da criação de estratégias efetivas para que ambas instituições, escola e família, estreitem suas relações interpessoais de modo que o diálogo entre ambas seja eficaz e produtivo para o desenvolvimento do aluno/filho com altas habilidades/superdotação. Por outro lado, os dados analisados revelam maior autonomia das famílias na percepção da importância de ofertar, em suas residências, um acompanhamento dos conteúdos escolares dos filhos com altas habilidades/superdotação. Esse acompanhamento se mostrou necessário, tanto para estimular as habilidades desses alunos, quanto para suprir alguns déficits em áreas que estes não dominavam, pois não eram suas áreas de interesse.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Relações interpessoais. Família. Escola.

Recebido em: 18/12/2022

Aprovado em: 19/07/2023



Abstract**The interrelation between family and school: in focus the subject with high abilities/giftedness**

The relation between school and family has been highlighted in the last few years among the research in the education field encompassing, also, the studies involving families with children that are the target audience of special education. In this sense, this manuscript aims to understand how the interrelationship between family and school was established, highlighting positive aspects in this relationship and the weaknesses found in the face of the demands presented by children/students with high abilities/giftedness. The research is qualitative, and the type is study case, counting with the participation of 12 families. The data collection instrument was the Checklist of the Shared Routine and the Involvement between Family-school Parents' Version (Dessen; Polonia, 2011). The instrument is composed of 55 questions divided into four categories in which, here, the category "Orientation" will be problematized and debated, through a qualitative analysis of this category, already pre-established by the authors of the instrument. The results indicated the fragility in the interrelation between school and family, denoting the necessity of creating effective strategies for that both institutions, school and family, narrow their interpersonal relations in a way that the dialogue between both of them be effective and productive for the development of the student/child with high abilities/giftedness. On the other hand, the analyzed data reveal greater autonomy of the families in the perception of the importance of offering, in their homes, a follow up of the school contents of the children with high abilities/giftedness. This monitoring proved itself to be necessary, both to stimulate the skills of these students and to overcome some deficits in areas which they did not master, because they were not their areas of interest.

Keywords:

High abilities/giftedness. Interpersonal relations. Family. School.

Resumen**La interrelación entre familia y escuela: en foco el sujeto con altas habilidades/superdotação**

La relación entre escuela y familia ha tenido mayor protagonismo en los últimos años entre las investigaciones en el área de educación, abarcando, también, estudios que involucran a familias con niños que son el público objetivo de la educación especial. En este sentido, este manuscrito tiene como objetivo comprender cómo se estableció la interrelación entre familia y escuela, destacando los aspectos positivos de esa relación y las debilidades encontradas frente a las demandas presentadas por los niños/estudiantes con AH/SD. La investigación es cualitativa, del tipo estudio de caso y contó con la participación de 12 familias. El instrumento de recolección de datos fue la Lista de Verificación de Rutina Compartida e Involucramiento entre Familia-Escuela Versión Padres (Dessen; Polonia, 2011). El instrumento consta de 55 preguntas divididas en cuatro categorías, en las que aquí se problematizará y debatirá la categoría "Orientación", un área académica, a través de un análisis cualitativo de esta categoría, ya preestablecido por los autores del instrumento. Los resultados resaltaron la fragilidad en la interrelación entre escuela y familia, denotando la necesidad de crear estrategias efectivas para que ambas instituciones, escuela y familia, fortalezcan sus relaciones interpersonales para que el diálogo entre ellas sea efectivo y productivo para el desarrollo del estudiante/niño con altas habilidades/superdotação. Por otro lado, los datos analizados revelan una mayor autonomía de las familias a la hora de percibir la importancia de ofrecer, en sus hogares, un seguimiento de los contenidos escolares a los niños con altas habilidades/superdotação. Este seguimiento resultó necesario, tanto para estimular las habilidades de estos estudiantes como para compensar algunos déficits en áreas que no dominaban por no ser sus áreas de interés.

Palabras clave:

Altas capacidades/super dotación. Relaciones interpersonales. Familia. Escuela.

Introdução

Para compreendermos o aluno que hoje se encontra na escola, é importante conhecermos sua família, sua constituição e sua configuração, uma vez que, tais aspectos influenciam diretamente na formação desse sujeito.

Conceituá-la é uma tarefa complexa em nossa atual sociedade, visto que ela não é definida apenas a partir dos laços consanguíneos, como antigamente o foi. Por ser um microsistema social, ela tanto influencia quanto sofre influências dos demais microsistemas que interagem com ela. Dessa forma, a família encontra-se em constantes transformações, levando em consideração que a sociedade vai se modificando e, com isso, interagindo, influenciando e moldando a estrutura familiar. Assim, compreendemos a família do século XXI como uma família contemporânea que, nem sempre,

[...] constituiu-se em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores, é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais; uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes); uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que se percebe a existência de um sentimento intergrupar, mas que não impede relações e sentimentos extragrupo familiar. Uma família mediatizada pela sociedade em todas as suas estruturas. Essa família, muito marcada por alguns traços da família monogâmica no seu início, mas bastante modificada já pelos meios de produção e reprodução, pela ciência, pela tecnologia, e pelos valores atuais de relacionamento [...] (Chacon, 2009, p. 60).

A partir da definição de família proposta por Chacon (2009), é possível verificar o quão complexo é este tema e o quanto vem se transformando ao longo dos tempos. Já não é tão simples responder à pergunta: “quem é da tua família?”, pois, antigamente, “os laços de consanguinidade e parentesco eram parâmetros que definiam com precisão a configuração familiar da maioria das pessoas”, o que não se verifica atualmente (Wagner; Levandowski, 2008, p. 88). Sendo assim, pesquisar sobre a família é adentrar num universo em constante movimento. Para Grzybowski (2002, p. 40):

O crescente número de pessoas que preferem viver sozinhas, casais que vivem juntos sem estar casados oficialmente, casais de homossexuais, netos sendo criados pelos avós, pais com guarda conjunta, mães e pais singulares (divorciados, viúvos, separados, solteiros e adotivos), pais que dividem a guarda dos filhos, famílias provenientes do recasamento, não podem mais ser ignorados.

Desse modo, para este texto, compreenderemos a “família” com base em suas diferentes configurações e arranjos familiares. Essas configurações familiares também são múltiplas, isto é, vão além da família nuclear composta por homem, mulher e filho(s), abrangendo também “[...] famílias separadas, recasadas ou reconstituídas, famílias monoparentais, famílias homoparentais e famílias socioafetivas” (Féres-Carneiro; Magalhães, 2011, p. 119). Além dessas, também podemos citar a família extensa, composta pelos avós, pelos tios e por outros parentes, além daqueles que não são parentes, mas coabitam na mesma residência e, que, por alguns, são considerados “da família” (Osório, 2002).

Após debatermos sobre o conceito de família, é igualmente necessário discutir sobre a família com um filho que apresenta condições específicas de aprendizagem, no caso aqui, filhos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Espera-se que uma família que tenha um filho com AH/SD seja rede de apoio, incentivadora dos potenciais presentes em seus filhos e, também, uma família que o respeite dentro das suas possibilidades e, também, limitações. Uma família que acolha, escute e compreenda o filho com AH/SD, para além dos rótulos socialmente construídos, entre eles: aluno nota 10, que apresenta facilidades de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, aluno estudioso, *nerd*, etc. (Winner, 1998; Pérez, 2003; Rech; Freitas, 2005; Dutra, 2022).

Assim, é imprescindível que a família encontre redes de apoio que a auxiliem a manejar sua rotina, já que um filho com AH/SD irá demandar uma reorganização familiar, de modo a ofertar estímulos que sejam adequados para o pleno desenvolvimento desse filho, entre eles: emocional, social e educacional. Além disso, cabe as famílias fortalecer os filhos com AH/SD de modo que sejam capazes de:

[...] enfrentar situações de insucesso e frustração, entender desafios e perdas e compreendê-las sem medo, assim como ensiná-los que têm direito de errar e que as soluções não servem apenas para os testes escolares, mas também para os problemas da vida (Sabatella, 2007, p. 145).

Dessa forma, o apoio emocional da família será fundamental para que o filho com AH/SD desenvolva-se plenamente, construindo a identidade de uma pessoa com AH/SD, a qual terá seus pontos fortes e fragilidades, que dominará uma área do conhecimento e, em contrapartida, poderá ter dificuldades de aprendizagens em outras.

Uma das redes de apoio que a família pode encontrar é a escola que seu filho com AH/SD esteja frequentando. Contudo, nem sempre, a relação entre as duas instituições: família e escola, será construída com base na escuta e no respeito aos conhecimentos que lhes cabem, resultando em uma relação frágil e tensa, em que o maior prejudicado será o filho/aluno com AH/SD. Recentemente, Rech & Freitas (2021), pesquisaram algumas barreiras que têm dificultado a relação entre as duas instituições: família e escola. As autoras verificaram que as concepções equivocadas a respeito dos alunos com AH/SD são entraves para identificar estes estudantes no contexto escolar e, conseqüentemente, ofertar um atendimento que vise a suplementação curricular para esse público.

Quando essa situação é constatada, a escola não compreende o aluno com AH/SD em sua totalidade e, por isso, muitas famílias são requisitadas a comparecer na escola por problemas de comportamento e adequação social de seus filhos. Contudo, em muitos casos, esses comportamentos considerados inadequados pela escola são reflexos de práticas pedagógicas defasadas, pouco enriquecedoras para os alunos com AH/SD, o que recai em frustração e aborrecimento com a rotina. Sendo assim, a formação continuada de professores é uma possibilidade de minimizar e/ou superar tais barreiras, já que a escola

poderá de fato visualizar os alunos com AH/SD e requerer suporte e apoio da família, visando a inclusão do aluno/filho com AH/SD.

É com base em tais reflexões que este texto foi produzido, ou seja, ele buscará compreender como foi estabelecida a inter-relação entre família e escola, evidenciando aspectos positivos nessa relação e as fragilidades encontradas frente as demandas apresentadas pelo filho/aluno com AH/SD.

A partir disso, pretendemos dar visibilidade e protagonismo as famílias, reiterando o quanto elas são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos seus filhos com AH/SD. Do mesmo modo, a família poderá ser uma parceira da escola para que juntas construam um trabalho de colaboração de uma educação que valorize, incentive e respeite os potenciais dos alunos com AH/SD, com intuito de que eles alcancem uma educação inclusiva de qualidade.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso. A opção pela abordagem qualitativa deveu-se ao fato de esta ter como finalidade aprofundar “[...] ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2000, p. 22). A partir desse entendimento, o estudo de caso foi selecionado como método de pesquisa a fim de subsidiar a compreensão de fenômenos sociais complexos (Yin, 2010).

Colaboraram nesse estudo, 12 famílias com filhos identificados com AH/SD, bem como sete educadoras especiais da escola¹, na qual o aluno esteve regularmente matriculado. Além disso, fizeram parte da pesquisa 11 professoras regentes das turmas frequentadas pelos alunos com AH/SD, divididos entre sete escolas: cinco da rede pública e duas da rede privada. As professoras selecionadas foram as regentes das turmas dos alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental e o professor conselheiro de turma, quando o aluno estivesse cursando os anos finais do ensino fundamental, pois este é eleito pelos alunos para representá-los. Com isso, acredita-se que este professor é o profissional com maior proximidade/atenção dispensada às famílias com filhos nessa etapa escolar.

Prosseguindo, o critério para a inclusão dessas 12 famílias no estudo foi a participação de seus filhos em um projeto de enriquecimento extracurricular, vinculado a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Este projeto tinha como objetivo ofertar uma suplementação curricular aos alunos identificados com AH/SD, assim como orientar seus familiares e professores (Ufsm, 2014²).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola” Versão Pais (mãe, pai ou responsável), validado e publicado por

¹ Importante ressaltar que os resultados coletados junto aos educadores especiais não foram analisados neste texto. A análise completa dos dados poderá ser consultada em Rech (2016).

² PIT – Programa de Incentivo ao Talento, projeto de extensão coordenado pela profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas.

Dessen e Polonia (2011), composto por 55 questões, contendo duas opções de resposta, “sim” e “não”. É importante destacar que o instrumento foi aplicado de forma individual, em local e horário pré-agendados pelos 12 participantes, sendo 11 mães e um pai. Ainda, utilizamos alguns fragmentos do *Checklist* respondido pelas professoras de modo a aprofundar e contrapor o debate, a partir dos dados coletados com as famílias.

Destaca-se que as autoras do instrumento selecionado são pesquisadoras na área da família e tal fator contribuiu para a opção desse instrumento diante de outros já publicados. Dessen e Polonia (2007, p. 22), compreendem a família “como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. Portanto, a definição proposta por elas vem ao encontro do que buscamos discutir nesse manuscrito, ou seja, como a família e a escola interagem para, a partir disso, compreendermos as potências e as fragilidades dessa relação, e o impacto disso na vida dos filhos/alunos com AH/SD.

Em relação à análise, o *Checklist* foi analisado de forma descritiva e qualitativa, de acordo com categorias de análise previamente definidas pelas autoras, Dessen e Polonia (2011). Ressaltamos, que para este texto, centraremos a análise dos dados coletados a partir do *Checklist* respondido pelas famílias com foco na Categoria “Orientação” e na área “acadêmica”.

Para as autoras supracitadas, o objetivo dessa categoria é verificar “[...] estratégias e/ou ações sistematizadas por parte de um dos participantes, visando fornecer informações que possibilitem a melhoria de desempenho por parte do outro” (Dessen; Polonia, 2011, p. 190). A partir disso, ao analisarmos os dados coletados junto as 12 famílias participantes dessa pesquisa, foi possível compreender como foi estabelecida essa inter-relação entre elas e as escolas que seus filhos com AH/SD estavam matriculados, evidenciando aspectos positivos e as fragilidades encontradas nessa relação.

Além da análise qualitativa, este instrumento também permitiu uma análise quantitativa, em termos de frequência, analisando quais questões foram citadas com maior ou menor frequência, buscando assim compreender como cada contexto escolar e familiar interagiu.

Com intuito de manter preservada as identidades dos participantes, seus nomes foram substituídos. Então, ao longo do texto, as famílias foram identificadas como F1 (Família 1), F2 (Família 2) e assim sucessivamente até chegar à F12 (Família 12). Assim como as Professoras também foram nomeadas como P1 (Professora 1), P2 (Professora 2), seguindo a mesma lógica.

A seguir, encontra-se o Quadro 1³ com algumas informações a respeito das 12 famílias participantes.

Quadro 1 – Compilação das informações a respeito das famílias participantes.

Lista das famílias participantes	Constituição familiar	Data de nascimento	Escolaridade
F1	Recasada	03/09/1962	Ensino Superior
F2	Nuclear	19/11/1983	Ensino Médio
F3	Monoparental	07/02/1965	Ensino Fundamental incompleto
F4	Nuclear	18/11/1980	Ensino Médio
F5	Nuclear	22/04/1965	Ensino Médio
F6	Nuclear	13/01/1963	Ensino Médio
F7	Recasada	01/10/1979	Ensino Médio
F8	Nuclear	15/03/1977	Ensino Médio
F9	Nuclear	25/07/1966	Ensino Médio
F10	Nuclear	14/03/1982	Ensino Médio incompleto
F11	Monoparental	não informou	Superior Incompleto
F12	Recasada	não informou	Superior Completo

Fonte: Elaborado pelas autoras (Rech, 2016)

³ É importante destacar que as informações contidas no Quadro 1 foram coletadas no ano de 2016.

Conforme representado no Quadro 1, a maioria das famílias participantes é constituída por nuclear, composta por pai, mãe e filho(s), sendo o familiar respondente, com faixa etária entre 32 e 54 anos, prevalecendo a escolaridade do Ensino Médio, sete familiares.

O Quadro 2⁴ compila algumas informações sobre as onze professoras participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Descrição das professoras participantes da pesquisa

Profissionais	Idade	Formação	Tempo de atuação docente	Nível de atuação na Educação Básica	Rede
P1	58a10m	Letras	34 anos	Anos Finais	Pública
P2	54a3m	Geografia; Estudos Sociais (História); Especialização em Pedagogia Gestora	35 anos	Anos Finais	Pública
P3	27a9m	Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação	1 ano	Anos Iniciais	Pública
P4	Não preenchido	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional	2 anos	Anos Iniciais	Pública
P5	37a9m	Licenciatura plena habilitada para português e espanhol	3 anos	Anos Finais	Pública
P6	59a9m	História	32 anos	Anos Finais	Pública
P7	Não preenchido	Pedagogia; Especialização em Educação Física dos anos iniciais	27 anos	Anos Iniciais	Pública
P8	29a11m	Pedagogia	5 anos	Anos Iniciais	Pública
P9	47a2m	Bacharel em Desenho e Plástica; Bacharel em Artes Visuais	Não preenchido	Anos Finais	Pública
P10	25a4m	Pedagogia; Psicopedagogia Clínica/Institucional; Especialização em Educação Especial e Inclusiva	3 anos	Anos Iniciais	Privada
P11	Não preenchido	Pedagogia; Psicopedagogia Institucional	13 anos	Anos Iniciais	Privada

Fonte: Elaborado pelas autoras (Rech, 2016).

⁴ É importante destacar que as informações contidas no Quadro 2 foram coletadas no ano de 2016.

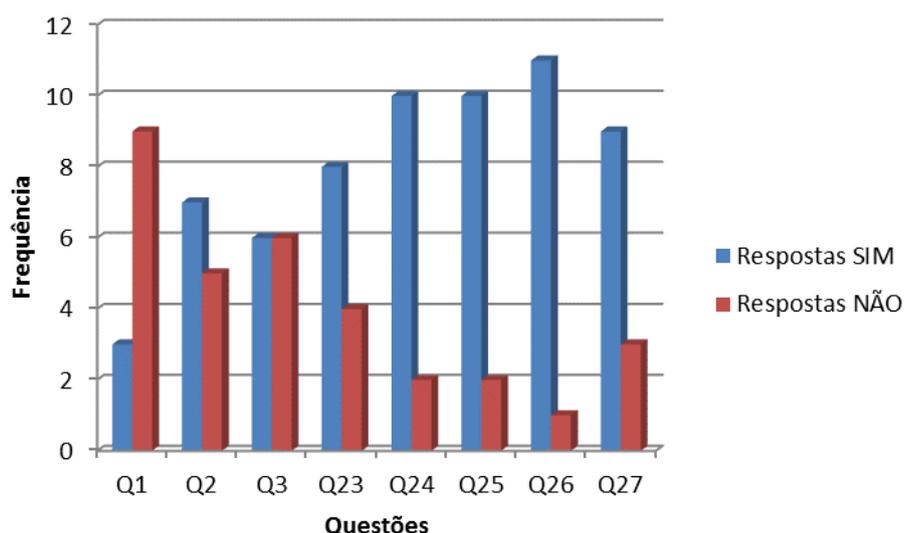
Por meio das informações obtidas verifica-se que seis das professoras atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (P3, P4, P7, P8, P10 e P11) e cinco delas nos Anos Finais (P1, P2, P5, P6 e P9), e o tempo de atuação docente, na época em que a pesquisada foi realizada, foi a P2 com maior tempo de experiência, 35 anos, e a P3 com o menor tempo, 1 anos de atuação profissional. Em relação a formação, seis das professoras tinham realizado pós-graduação.

Destaca-se, por fim, que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM e foi aprovada, tendo como registro no CAAE: 44654315.3.0000.5346.

Resultados e Discussões

A Categoria em discussão foi a “Orientação” e na área “acadêmica” contemplando no *Checklist* as seguintes questões: 1, 2, 3, 23, 24, 25, 26 e 27, ilustradas no Gráfico 1, juntamente com as respostas das 12 famílias participantes, referente a cada questão.

Gráfico 1 – Análise de frequência de respostas referente à categoria “Orientação”, área “acadêmica” – Versão para Pais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (Rech, 2016).

A primeira questão (Q1), teve como foco o seguinte questionamento: você recebeu orientações dos professores sobre seu filho com AH/SD para que ele desenvolvesse hábitos de estudos? Das 12 famílias participantes, apenas três delas (F1, F2 e F3), ou seja, 25% das participantes, afirmaram ter recebido orientações. “Sim. Ela sempre falava o que tinha que estudar mais e o que não tinha, porque eu sou uma mãe muito presente [...]” (Relato da F2).

Porém, para nove famílias (75%) não havia essa orientação, conforme alguns relatos:

“Não, no dia a dia não, mais ou menos quando eu vinha pegar os pareceres. Nada além disso” (Relato da F5).

“Não, só quando era a [citou o nome da antiga educadora especial que ofertava o AEE para o aluno com AH/SD], mas a professora da escola não” (Relato da F7).

O depoimento da família F7 vai ao encontro do relato da P9, professora conselheira de seu filho, que, quando questionada se orientava a família para desenvolver hábitos de estudos nos filhos, afirmou: “Pois é, essa pergunta tu tinha que fazer para a educadora dele, porque eu acho que ela orientou” (Relato da P9).

No entanto, embora as políticas públicas sugiram que o educador especial preste orientações ao familiar que tem filho com AH/SD (Brasil, 2008, 2011), também é indispensável um trabalho articulado entre professor especialista, professor do ensino comum e familiar.

Sendo assim, quando se almeja uma efetiva inclusão escolar, espera-se que o professor do ensino comum não delegue apenas ao professor especialista as demandas advindas do aluno com AH/SD. Sakaguti (2010, p. 18), reforça esse pensamento e complementa: “entende-se que a atuação colaborativa entre o professor que atua na sala de recursos, o professor da sala de aula comum e a família é de grande importância na trajetória do desenvolvimento do potencial do aluno com AH/SD”.

Portanto, é necessário que os profissionais da escola dialoguem entre si e, a partir disso, quando preciso, façam os encaminhamentos necessários aos familiares. Por outro lado, é preciso que a escola visualize a família como parte importante para o processo inclusivo do aluno com AH/SD. Para Reali e Tancredi (2005, p. 241): “se as duas estabelecerem uma linguagem comum e estratégias definidas colaborativamente no trato de alguns aspectos do desenvolvimento e da escolarização dos estudantes, é possível que as crianças consigam ter um percurso acadêmico mais significativo”. Dito de outro modo, espera-se que a escola assuma uma postura receptiva às sugestões que os familiares possam trazer, com o intuito de contribuir para o processo inclusivo do filho com AH/SD.

Neste momento, é necessário retomar as respostas das professoras à questão 1. Quando assinalaram no *Checklist* se eles orientavam os familiares de seus alunos, oito (73%) afirmaram que sim, mas os familiares participantes, em sua maioria, nove familiares (75%), disseram que isso não se efetivava. Os dados pesquisados demonstram um resultado conflituoso, ou seja, a escola afirma que orienta os familiares de seus alunos, mas os familiares relatam não ter recebido tal orientação.

Uma das poucas professoras que comentou não orientar os pais de seus alunos, justificou-se:

“Olha eu não oriento, porque o que eu percebo é que se tu manda fazer alguma coisa em casa, esquece. No caso da [aluna com AH/SD], os pais já realizam um bom acompanhamento, mas, no geral, a turma não faz nada em casa” (Relato da P2).

Conforme a professora, os pais de seus alunos não correspondiam às suas expectativas; por isso, ela já não os orientava. Contudo, a mesma professora enfatizou que os pais da aluna com AH/SD já realizavam um bom acompanhamento escolar da filha.

Para Caetano e Yaegashi (2014, p. 28), “[...] há significativa melhora no desempenho escolar quando a família se envolve, se interessa e se faz presente na vida da criança e nas suas atividades escolares”. Contudo, para tanto, é necessário que família e escola tenham um diálogo em comum e não apresentem divergências discrepantes como as relatadas anteriormente.

Já a Questão 2 indagava aos pais se eles haviam recebido orientações das professoras de seus filhos para que acompanhem os conteúdos escolares. Sete familiares (58%) assinalaram, no *Checklist*, que receberam essas orientações e, cinco (42%) pontuaram que não. Diante disso, verifica-se que, conforme a análise de frequência, houve uma leve tendência para um retorno positivo por parte das professoras ao prestarem orientações aos familiares de seus alunos acerca do acompanhamento dos conteúdos escolares.

Sobre esse assunto, seguem alguns depoimentos dos familiares:

“Sim, sobre a tabuada que é uma dificuldade que ele tinha e que amenizou e a troca de letras. Claro, nós acompanhávamos ele, porque ele tinha a cartilha que a fono deu para ele praticar” (Relato da F3).

“Sim, mas isso eu fazia por conta, olhando, perguntando e procurando. O [citou o nome do filho] sempre foi diferente, não gostava dessa coisa de anotar, de fazer trabalho em casa, de perder tempo com isso, ele não gostava, o que ele aprendeu, aprendeu e aquilo ali dava para ele passar de ano” (Relato da F5).

“Não, eu acompanho por mim mesma, não por orientação” (Relato da F8).

Conforme os depoimentos, constata-se que, por conta própria, determinadas famílias realizavam o acompanhamento dos conteúdos escolares dos filhos com AH/SD. Logo, nota-se que, além de algumas receberem orientações das professoras, também percebiam por si mesmas o quanto era importante realizar esse acompanhamento em casa. Dessen (2007, p. 25) enfatiza que “em geral, as famílias de crianças superdotadas interagem com suas crianças em suas casas, perguntando e respondendo questões, discutindo e se engajando em atividades de leitura e conversas frequentes”.

Os dados analisados revelam maior autonomia das famílias na percepção da importância de ofertar, em suas residências, um acompanhamento dos conteúdos escolares dos filhos com AH/SD. Esse acompanhamento se mostrou necessário, tanto para estimular as habilidades desses alunos, quanto para suprir alguns déficits em áreas que estes não dominavam, pois não eram suas áreas de interesse.

Quando os familiares foram indagados sobre a orientação recebida pelas professoras acerca do acompanhamento do processo de avaliação escolar (Questão 3), houve uma equidade nas respostas. Nessa questão, seis familiares (50%) assinalaram que receberam essas orientações e a mesma quantidade relatou que não foram orientados a acompanhar esse processo.

“Sim, daí vem o calendário de provas” (Relato da F1).

“Não, até porque eu não vinha todos os dias trazer ele. Desde o segundo ano ele não queria mais que eu trouxesse ele” (Relato da F5).

“Não. Eu que pergunto em casa: fulano, você tem prova essa semana? Mas o professor não avisa nada. Eles têm anotado os dias das provas, calendário de provas” (Relato da F6).

“Não. Tenho pouca relação de contato com as professoras” (Relato da F9).

Os dados, novamente, apresentaram-se discrepantes em relação às respostas das professoras durante o preenchimento do *Checklist – Versão para Professores*, que, em sua maioria (oito, 73%) ressaltou orientar os pais para que acompanhassem o processo de avaliação de seus filhos.

Chama atenção que alguns familiares delegam aos filhos com AH/SD a responsabilidade para com o estudo das avaliações formais, ou seja, as provas. Importante destacar que esses filhos já cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa essa em que os alunos já encontram maior autonomia para gerenciar seus estudos.

Na intenção de visualizar um panorama sobre as três questões analisadas, apresenta-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas das famílias frente às questões 1, 2 e 3.

Questões	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
1	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N
3	S	S	S	S	N	S	N	N	N	S	N	N

Fonte: Elaborado pelas autoras (Rech, 2016).

Verifica-se que apenas três famílias (F1, F2 e F3) assinalaram, no *Checklist*, que foram orientadas pelas professoras para desenvolver hábitos de estudos, acompanhar os conteúdos escolares e o processo de avaliação de seus filhos. Todas tinham seus filhos matriculados em escolas diferentes, duas da rede pública e uma da privada.

É preciso destacar que o perfil dessas famílias favorecia uma relação mais estreita com a escola em que seus filhos estavam matriculados. Todas relataram estar satisfeitas com a escola que seus filhos frequentavam e possuíam disponibilidade para acompanhar o processo de escolarização de seus filhos – duas mães eram aposentadas e a outra era do lar. Logo, otimizavam seu tempo e conseguiam estar, quase que diariamente, acompanhando seus filhos com AH/SD até a escola e, com isso, dialogando com as professoras deles.

Esse acompanhamento próximo também foi reconhecido pelas professoras das três famílias citadas.

“É uma família bem assídua, bem participativa” (Relato da P7).

“Em relação aos pais do [filho da F1], eles são bem presentes” (Relato da P10).

Com base nas respostas das famílias com relação às três questões analisadas, pode-se inferir que a frequente participação da família na vida escolar do filho com AH/SD pode ser um aspecto facilitador para que família e escola construam um trabalho colaborativo. Além disso:

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Polonia; Dessen, 2005, p. 304).

Desse modo, é imprescindível haver um ambiente saudável para a interação entre família e escola. É preciso um discurso simétrico, no sentido de que, se o professor afirma ter orientado os pais dos seus alunos, esperar-se-ia que estes pais dessem um *feedback* favorável, corroborando o que foi dito pelo professor. No entanto, na pesquisa ora proposta, os dados coletados e analisados, em alguns aspectos, relacionados à Categoria “Orientação”, mostraram-se conflituosos e divergentes.

É importante pontuar que, enquanto professores e familiares não apresentarem pontos de vistas convergentes, haverá um entrave na relação entre as duas instituições. Consequentemente, essas barreiras poderão se constituir como fatores dificultadores e, dessa forma, poderão trazer prejuízos para o processo inclusivo do filho/aluno com AH/SD.

Prosseguindo com a análise, na Questão 23, oito familiares (67%) assinalaram que planejavam, juntamente com seus filhos com AH/SD, uma agenda de estudos. A seguir, apresentam-se alguns desses relatos:

“Sim, não preciso nem dizer, ou era à tardinha ou de manhã. Me lembro que uma vez ele não tinha dicionário, aí ele pediu ajuda para o irmão mais velho e eles consultaram na internet. O irmão mais velho ensina muita coisa da internet para ele, de construtivo, porque eles podem mexer porque eu confio [...]” (Relato da F3).

“Sim, tento, mas ele é muito... [risos] ele que faz o horário dele, ele não é de perder tempo com os temas” (Relato da F5).

“Sim, mas ele não estuda. Só planejo, aí ele me diz: agora eu não estou com minha cabeça boa” (Relato da F6).

Quatro familiares (33%) assinalaram que não planejavam em conjunto com seus filhos uma agenda de estudos e justificaram:

“Não. Ele estuda, não temos uma rotina. Até devido à facilidade que ele tem” (Relato da F8).

“Não. Ele se organiza sozinho” (Relato da F9).

“Não, ela se organiza, bem independente. Eu, antes, não trabalhava, estava sempre em casa e, quando eles eram menores, eu sempre acompanhava eles, mas agora tem os outros dois pequenos, então eu delego a tarefa, nos revezamos para ajudar. Então, como os mais velhos já são independentes, eu tirei esse fardo de mim. É difícil, sabe” (Relato da F10).

Com base nos relatos apresentados, é possível observar que os familiares comentaram a respeito dos estilos de aprendizagens dos filhos. Mesmo os filhos com AH/SD dos familiares que afirmaram organizar uma rotina de estudos, não seguiam totalmente essa agenda, mostrando-se autônomos no gerenciamento dos seus estudos. Inclusive, os familiares que disseram não planejar uma agenda de estudos explicaram que seus filhos tinham facilidade na escola e, portanto, não era necessário possuir tal rotina.

Os relatos vão ao encontro de alguns indicadores de AH/SD apresentados por estes sujeitos, entre eles: autonomia, iniciativa, organização, facilidade de aprendizagem (na área de interesse), independência e resistência à rotina/rigidez (Virgolim, 2007; Ourofino; Guimarães, 2007).

Além disso, destacam-se os relatos das famílias F3 e F10, uma vez que, em suas falas, pontuaram aspectos peculiares em suas rotinas. A primeira, que é uma família monoparental, composta por mãe e dois filhos, comentou que o irmão mais velho auxilia o mais novo na rotina de estudos, inclusive instruindo-o

acerca das novas tecnologias. Já a segunda família, a F10, é uma família nuclear, composta por mãe, pai e quatro filhos. No relato, a mãe aponta dois destaques da rotina familiar: sua jornada de trabalho e o vínculo fraterno. A mãe ressalta que antigamente era a responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos, mas que, atualmente, com a retomada da vida profissional, acabou delegando aos irmãos mais velhos a responsabilidade de auxiliar os mais novos, uma vez que, segundo ela, a jornada de mãe, esposa e profissional “estava sendo um fardo”.

Para Wagner, Tronco e Armani (2011, p. 23), “todo o subsistema familiar possui funções e demandas específicas”. Dessa forma, é fundamental que se conheçam alguns desses subsistemas para compreender de que modo a família se organiza em sua estrutura, ou seja, para compreender quais os papéis desempenhados por cada um dos membros e as regras e fronteiras que delimitam os espaços de cada um e do todo familiar. No caso das duas famílias, há grande envolvimento dos irmãos mais velhos no auxílio da rotina de estudos dos mais novos, além de uma autonomia destes ao gerenciar suas rotinas de estudos.

Alguns autores (Silveira, 2002; Oliveira, 2011) que pesquisam os vínculos fraternos atentam para o fato de que a relação entre irmãos pode constituir-se como a mais longa e duradoura das relações familiares. Ademais, “o vínculo fraterno pode ser transformado e ressignificado ao longo de toda vida, o que revela seu caráter dinâmico e duradouro” (Oliveira, 2011, p. 66). Sendo assim, verifica-se que cada família se organiza conforme o surgimento das suas próprias demandas, estabelecendo regras e acordos, a fim de se ajustar para funcionar da melhor maneira possível.

A questão 24 abordou o acompanhamento dos pais perante as tarefas escolares dos filhos. Nesse item, dez familiares (83%) afirmaram ter realizado esse acompanhamento e dois (17%) assinalaram que não acompanhavam as tarefas dos filhos com AH/SD.

“Não. Só nas séries iniciais, depois dos dez anos não acompanhei mais” (Relato da F11).

“Não, só quando ele pedia ajuda. Eu deixava ele me pedir, só perguntava tudo pronto, e ele dizia: tudo! Agora tem o Google... [risos]” (Relato da F12).

De acordo com esses relatos, é possível compreender que os pais não realizavam o acompanhamento dos filhos, pois estes apresentavam maior autonomia e iniciativa para realizar as tarefas escolares. Além disso, conforme comenta a família F12, se o seu filho com AH/SD tivesse alguma dúvida, primeiramente ele recorria ao *Google* (site de ferramenta de buscas *online*). Nesse contexto, também se observa que o espírito investigativo/pesquisador é um indicador presente nas pessoas com AH/SD. Portanto, na atualidade, muitas crianças têm acesso às novas tecnologias, que, se bem utilizadas, podem ser uma importante aliada na aprendizagem e no estímulo das AH/SD.

Na questão 26, a maioria dos familiares, 11 (92%) marcou, no instrumento de coleta de dados, que orientava os filhos quando estes apresentavam alguma dificuldade na realização das tarefas escolares.

“Sim, mas ele consegue resolver as atividades sozinho. Algumas mães me disseram que, quando têm a semana de prova, tem que estudar todas as noites, tomar o conteúdo das crianças, estudar

junto, e o meu já dizia, eu já sei isso aí, e eu ia deixando, nunca tomei o conteúdo dele, e ele tira 9, 10. Eu não precisei sentar ainda e estudar” (Relato da F1).

“Sim. Mas apenas alguns erros de português. Até no face [facebook] eu brinco com ela que vou corrigir esse português de internet!” (Relato da F11).

“Sim, quando eu sei em português e matemática aí eu auxílio, senão peço para o [irmão] mais velho” (Relato da F3).

Conforme os depoimentos, algumas famílias justificaram que apenas revisavam algumas atividades, pois seus filhos não apresentaram dificuldades que justificassem um acompanhamento sistemático e, quando se mostrou necessário, os familiares procuraram sanar tais dúvidas.

A família F10 foi a única que assinalou que não orientava sua filha, informando que ela não apresentava dificuldades, sendo autônoma na execução das suas tarefas.

Após a análise das questões 24 e 26, faz-se necessário retomar as respostas que as professoras deram quando questionadas sobre o mesmo assunto, como, por exemplo: “os pais de seus alunos acompanhavam e/ou auxiliavam seus filhos na realização das tarefas”. Seis professoras (55%) afirmaram que sim e quatro (45%) disseram que não havia esse acompanhamento.

No entanto, das professoras que assinalaram “sim”, várias comentaram que não eram todos os familiares que faziam esse acompanhamento, embora fosse a maioria.

“Tem uns quantos que acompanham, que tu vê que acompanham, e tem outros que não acompanham tanto. Aí eu percebo, aqueles pais que, na verdade, o aluno, na parte da manhã, fica na maior parte do tempo sozinho, então a maioria dos alunos ali, pelo relato, quando eu pergunto como que era a rotina: ah, o fulano dorme até as 11, aí acorda, se prepara para ir para o colégio, aí eu chego dou o almoço, ou já deixo pronto e a criança só esquenta e ele vem para escola e só de tarde que vai ter o contato. Aí essas tu percebe que, às vezes, não têm tanto o acompanhamento assim, mas a maioria sim” (Relato da P3).

“A maioria, não todos” (Relato da P11).

Desse modo, houve, novamente, divergência entre as respostas do *Checklist* respondido pelas professoras e as respostas daquele respondido pelos familiares. Os familiares, em sua maioria, comentaram que realizavam o acompanhamento e/ou auxiliavam seus filhos com AH/SD com as tarefas escolares, mas algumas professoras sinalizaram que isso não acontecia.

Tendo isso em vista, é necessário que se crie um canal de comunicação mais efetivo entre família e escola, para que situações como essas não sejam rotineiras. No entanto:

cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos (Polonia; Dessen, 2005, p. 307-308).

Conforme sugerem as autoras, Polonia e Dessen (2005), cabe a cada instituição estabelecer estratégias que sejam condizentes com a realidade da sua comunidade. No entanto, a partir dos dados

analisados, é possível verificar que as escolas não estão conseguindo estabelecer uma efetiva comunicação com os familiares de seus alunos.

A próxima questão, 25, finaliza a discussão da categoria “Orientação” na área “acadêmica”. Nela, foi questionado se as famílias estimulavam seus filhos com atividades além daquelas exigidas nas tarefas escolares. Diante disso, 10 familiares (83%) assinalaram, no *Checklist*, que ofertavam diferentes estímulos aos seus filhos.

“Então, eu falo, mas eu não estimulo toda hora, mas assim o que nós estimulamos é o desenho, que ela gosta muito de desenho, aí ela tem caderno de desenho. Agora até ela parou um pouco, mas ela desenhava muito, muito assim, todos os dias ela desenhava uns desenhos muito bonitos” (Relato da F2).

“Sim, bastante, desde pequeno. Desde pequeno eu comprava joguinho de memória, livro, filme, documentário ele gosta, ele é bem interessado. Até, às vezes, ele conversa umas conversas, que só tu mesmo [nome do filho]. Por isso que eu digo que, às vezes, falta uma escola que tenha o recurso, porque ele é interessado, de descobrir, eu acho que nem biblioteca tem naquela escola, eu digo: [nome do filho], tu vai na biblioteca? Ah, mãe, não tem livro. Desestimula, às vezes, né, e essa geração já não é tão interessada, então se não tiver alguém cutucando não sei...” (Relato da F7).

“Sim, sempre peço, mas ele adora ler. Ele aprendeu a ler praticamente por conta, porque ele queria ler. Ele adora ler, já saiu do pré lendo. Ele pede livro de presente. Agora quer fazer uma assinatura pela internet para ler livros. Ele diz que há uma facilidade maior se ler dois livros ao mesmo tempo. Eu acho que iria misturar as histórias, mas para ele não. Ele diz que ele tem mais facilidade em ler dois livros ao mesmo tempo. Ele fica muito tempo na internet, não só jogando, mas pesquisando, com a curiosidade, que aumenta a sabedoria dele, traz benefícios. Às vezes, a gente está falando de um assunto que nem a gente sabe direito e ele explica” (Relato da F8).

Partindo dos depoimentos, verificou-se que as famílias citaram diversos indicadores de AH/SD presentes em seus filhos, desde habilidades na área acadêmica até habilidades na área produtivo-criativa (Renzulli, 2014).

Além disso, a família F7 abordou um aspecto fundamental para o processo inclusivo: a disponibilidade da escola em ofertar, aos seus alunos, diferentes recursos. Virgolim (2007, p. 57) contribui para esse debate ao pontuar que:

no movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo.

Entretanto, como almejar uma educação inclusiva quando os alunos ainda não têm acesso nem a uma biblioteca, recurso simples, que toda escola deveria ofertar aos seus alunos? Nesse sentido, é preciso que a escola atente para o fato de que, ao ofertar aos alunos recursos extras, além da sala de aula, estará beneficiando a todos os seus alunos e não apenas aos que apresentam AH/SD.

Os relatos dos familiares também evidenciaram um ambiente familiar estimulador às AH/SD de seus filhos, em que a maioria afirma ter oferecido estímulos extras aos seus filhos. Para Chagas (2007, p. 22) “via de regra, as famílias de superdotados, independentemente da classe social, valorizam e tornam a

educação uma prioridade, sendo mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeira e conversa”.

Portanto, independentemente da classe econômica e/ou cultural, os familiares aqui investigados investiram em recursos para ampliar a oferta de estímulos aos seus filhos, como, por exemplo, adquirindo livros, cadernos de desenho, jogos, etc.

Além disso, os relatos dos familiares demonstraram a importância de a família estar junto ao seu filho, orientando-o, dialogando com ele, trocando informações/experiências e aprendendo com ele. Nesse sentido, observou-se que a qualidade, e não a quantidade do tempo junto ao filho, poderá estreitar os laços familiares. Extremiana (2000, p. 76, tradução nossa) ressalta que:

[...] por mais superdotado que seu filho seja, antes de mais nada, é uma criança, por isso tem que se garantir a ela uma atmosfera de amor e de enriquecimento, sem pressão, a fim de que ele cresça de forma integral, como verdadeira criança que é, num contexto de segurança pessoal e emocional, garantindo assim um ótimo desenvolvimento e evitando que não seja atingido seu máximo potencial⁵.

Dos 12 familiares participantes da pesquisa, apenas dois (17%) afirmaram não ofertar estímulos extras aos filhos. Um deles justificou: “Não, não preciso ele faz por conta” (Relato da F12).

Por fim, os dados aqui analisados revelam um perfil de família cujo hábito é ofertar estímulos extras aos filhos com AH/SD. Nota-se que, dentro dos limites financeiros, cada uma oportuniza os recursos que são possíveis, sempre respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos seus filhos.

Após análise da Categoria “Orientação”, na área “acadêmica”, verificou-se que as famílias participantes, as quais os filhos apresentavam AH/SD, mostraram-se engajadas e envolvidas na educação de seus filhos. Esse aspecto, também, foi evidenciado pelos respectivos professores de seus filhos, uma vez que quando eles responderam ao *Checklist*, na versão professores, enfatizaram que os familiares dos alunos com AH/SD eram mais engajados e proativos na educação de seus filhos se comparados aos outros familiares.

Contudo, mesmo as famílias tendo se mostrado participantes na vida escolar de seus filhos, as mesmas relatam receberem pouco suporte dos professores do ensino comum. Diante dessa constatação, pode-se inferir que os professores dos alunos com AH/SD prestavam poucas ou menos orientações a esses familiares do que aos demais, pois julgavam que eles não necessitavam desse suporte, já que os filhos com AH/SD apresentavam um ótimo desempenho acadêmico.

No entanto, é importante frisar que a família espera receber esse suporte por parte da escola, nem que seja um momento para escuta e compartilhamento de anseios e dúvidas, para além do desempenho

⁵ Texto original: [...] por muy superdotado que sea su hijo, antes que nada es un niño, de manera que se le ha de asegurar un ambiente de amor y enriquecimiento, sin presiones, con el objetivo de conseguir que crezca de forma integral, como verdadero niño que es y en un contexto de seguridad personal y emocional, para así asegurar su óptimo desarrollo y evitar que no llegue a actualizarse su potencial excepcional (Extremiana, 2000, p. 76).

acadêmico. Dito de outro modo, alguns familiares podem apresentar dúvidas em relação às ofertas de estímulos dirigidas aos filhos, dificuldades emocionais e sociais avindas da condição de superdotação, baixo desempenho mediante o potencial presente, entre tantas outras demandas que poderão surgir de acordo com cada núcleo familiar.

Das 12 famílias participantes, constatou-se que apenas três delas, F1 (Escola 6 – privada), F2 (escola 3) e F3 (Escola 4), relataram ter recebido orientações das professoras de seus filhos com AH/SD para que desenvolvessem hábitos de estudos, acompanhassem os conteúdos escolares e o processo de avaliação de seus filhos. Destaca-se que cada uma dessas famílias tinha filhos matriculados em três escolas diferentes, sendo esse um aspecto positivo, mas, também, pontual já que demanda da especificidade do professor, não é uma rotina estabelecida pela gestão escolar.

Quatro familiares, F7 (Escola 5), F8 (Escola 1), F11 (Escola 2) e F12 (Escola 7 – privada), assinalaram negativamente no *Checklist* quando responderam as mesmas perguntas descritas no parágrafo anterior, ambos com filhos matriculados em quatro escolas diferentes, três públicas e uma privada.

Com isso, recaímos em mais uma barreira, a profissional, em que a orientação dirigida por esse professor dependerá exclusivamente do seu engajamento, não constitui uma política escolar, não consta no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, caso esse professor seja realocado para outra instituição, tanto os filhos com AH/SD, quanto seus familiares, deixarão de receber esse importante acompanhamento/orientação.

Desse modo, este estudo evidenciou a necessidade da criação de estratégias que aproximem os professores das famílias de seus alunos. Estratégias que estejam presentes nos PPP's de modo que possam se tornar uma rotina entre o corpo docente e não ações isoladas por apenas uma parcela desses.

Outro dado verificado na pesquisa diz respeito ao perfil autônomo dos filhos com AH/SD para gerenciar seus estudos e a facilidade com a assimilação dos conteúdos escolares. Seus familiares enfatizaram que não era necessário estabelecer uma rotina fixa de estudos, uma vez que a maioria dos filhos não seguia uma rotina, o que estudavam em aula era suficiente para terem um bom desempenho nas avaliações. Poucos filhos com AH/SD demandavam de orientação e/ou acompanhamento por parte da família. Essa característica, a autonomia em gerir o conhecimento é uma característica comumente observada em alunos com indicadores de AH/SD.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que um ensino que não amplie e aprofunde os conhecimentos desses alunos pode desestimulá-los, tornando o espaço escolar pouco atrativo. Pode, inclusive, ocasionar desatenção e/ou agitação, ou seja, problemas comportamentais que podem interferir na aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, a família tem fundamental importância, pois ela conhece as demandas individuais, aspectos de personalidade que podem auxiliar ou dificultar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do filho com AH/SD. Cabe, novamente, a escola promover um espaço de

trocas de informações entre seus professores e os familiares, buscando estratégias conjuntas que possam superar possíveis entraves para o desenvolvimento do filho/aluno com AH/SD.

Por fim, constatou-se que dez famílias ofertavam enriquecimento extracurricular aos filhos com AH/SD, as duas que disseram não ofertar, justificaram que seus próprios filhos buscavam complementar o ensino recebido na escola. Esse fato é extremamente relevante para a educação dos filhos com AH/SD, já que a escola ainda segue um currículo pouco flexível, desencadeando possíveis dificuldades, como as recentemente apresentadas.

Portanto, essa proatividade familiar na busca pela suplementação curricular de seus filhos com AH/SD é um aspecto que precisa ser vislumbrado pela escola. Entretanto, a família não debate sobre isso com a escola, nem a escola oportuniza espaço para que esse diálogo se efetive. Dito de outro modo, a inter-relação entre as duas instituições têm se configurado como um entrave para o pleno desenvolvimento do filho/aluno com AH/SD.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender como foi estabelecida a inter-relação entre família e escola, evidenciando aspectos positivos nessa relação e as fragilidades encontradas frente as demandas apresentadas pelos filhos/alunos com AH/SD. Participaram da coleta de dados 12 familiares, sendo 11 mães e um pai. Os dados foram coletados a partir do preenchimento do “*Checklist* da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola” Versão Pais (mãe, pai ou responsável).

Observou-se nesse estudo ações isoladas por parte das famílias para que seus filhos aprimorassem suas habilidades identificadas. As famílias não relataram a escola como possível rede de apoio, seja para receber orientações a respeito do desenvolvimento dos filhos, ou para ouvi-las sobre as diferentes demandas deles.

Também, cabe destacar que as famílias participantes recebiam suporte de um projeto de extensão ofertado por uma universidade federal local. Tal fato pode ter sido preponderante para que essas famílias se sentissem instrumentalizadas/orientadas e, por conta disso, não buscassem a escola para receber essas orientações.

Por outro lado, a escola é a instituição que, também, deveria acolher essas famílias, escutá-las, ampará-las e estabelecer uma via efetiva de diálogo e construção conjunta de ações, de modo a formalizar isso nos seus PPP's, ofertando um currículo dinâmico e flexível para os alunos com AH/SD.

Finalizando, é fundamental que se crie uma nova cultura entre família e escola para que ambas construam um diálogo permanente. A escola precisa, primeiramente, reconhecer que é possível e, mais do que isso, recomendável que os familiares participem e se envolvam na vida escolar do filho com AH/SD.

Acreditamos que todos poderiam se beneficiar com o estreitamento das relações entre família e escola, mas, principalmente, o aluno/filho com AH/SD, pois é ele que se encontra no centro dessa discussão. Assim, é primordial serem adotadas novas políticas públicas, sinalizando para a construção de redes de colaboração entre família e escola, pois isso solidificaria a luta dessas famílias por uma educação inclusiva e de qualidade para seus filhos com AH/SD.

Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada com uma pequena amostra de participantes e, por isso, os dados coletados e analisados, podem ser um indicador de limitação deste estudo. Ainda, participaram da pesquisa 12 famílias, sendo apenas uma delas representada pelo pai. Nesse sentido, sugere-se que novos estudos sejam realizados incluindo um maior número de pais, ou de pessoas que representam a figura paterna, já que os estudos sobre família, geralmente, contam com a participação das mães, pois ainda prevalece a cultura de que a figura materna é a responsável pelas atribuições escolares (Lins, et al., 2015; Brito, 2021).

Por fim, são escassas as pesquisas que versam sobre a relação entre família e escola quando o público-alvo envolvido são os filhos/alunos com AH/SD (Rech, 2016; Leonessa; Marquezine, 2016; Sakaguti, 2017; Rech; Freitas, 2021; Braz; Rangni, 2022). Desse modo, é fundamental que novos estudos sejam desenvolvidos nessa área de modo a ressignificar a inter-relação entre esses dois contextos, especialmente sobre as influências dessa relação para a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 26 nov. 2022.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire Araújo de. O olhar de mães sobre altas habilidades ou superdotação. *Revista Cocar*, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6134> . Acesso em: 26 out. 2023.

BRITO, Mayla Regina Vilela Resende; BRITO, Suelen Conceição Silva; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança. *Revista de Estudos em Educação*. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11573> . Acesso em: 26 out. 2023.

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (orgs.). *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. São Paulo: Paulinas, 2014.

CHACON, Miguek Claudio. Moriel. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, L. T. M. (org). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza.; ALENCAR, Eunice Mariano Lima Soriano. (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *Checklist* da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais e professores. In: WEBER, Lidia; DESSEN, Maria Auxiliadora. (org.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá, 2011, p. 189-194.

DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D Denise de Souza. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-27.

DUTRA, Roséli Gomes. *Percepções dos professores de ensino comum acerca dos alunos com altas habilidades/superdotação: a importância de romper estereótipos*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27653> . Acesso em: 26 out. 2023.

EXTREMIANA, Acereda Amparo. *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide, 2000.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHÃES, Andréa Seixas. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira. (org.). *Família e Parentalidade: olhares da psicologia e da história*. Curitiba: Juruá, 2011. p. 117-133.

GRZYBOWSKI, Luciana Suárez. Famílias monoparentais – Mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, Adriana. (org.). *Família em Cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEONESSA, Viviane Tramontina.; MARQUEZINE, Maria Cristina. O Perfil dos Profissionais da Unidade de Apoio à Família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 29(56), 653–666, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X18000> . Acesso em: 26 out. 2023

LINS, Zoraide Margaret Bezerra *et al.* O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. *Revista SPAGESP*, v. 16, n. 1, p. 43-59, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Família e irmãos. In: CERVENY, Cendeide Maria de Oliveira. (org.). In: *Família e...: narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Cap. 4, p. 63-81.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Casais e famílias: uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. v. 1. p. 41–51.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação Especial*. n. 22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004> Acesso em: 22 out. 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 9 n. 2, 2005, p 303-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf> . Acesso em: 30 out. 2022.

REALI, Alina Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*. v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/11.pdf> . Acesso em: 27 out. 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 11, n. 2, 2005, p. 295-314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLxvRWsbm6Kj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 22 out. 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. *Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>. Acesso em: 22 nov. 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 34, e21/1–26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X55329> Acesso em: 27 out. 2023.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Papirus, 2014. p. 219–264.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143–150.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasak. *Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasak. *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo*. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55203>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. O relacionamento fraterno e suas características ao longo do ciclo vital da família. In: WAGNER, Adriana. *Família em Cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 93-112.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf> . Acesso em: 25 out. 2023.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. p. 23-64.

WAGNER, Adriana. LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. *Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 7 n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/3940/3204> Acesso em: 20 set. 2023.

WAGNER, Adriana; TRONCO, Cristina; ARMANI, Ananda Borgert. Os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos. In: WAGNER, Adriana. (org.). *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.19-35.

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

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.