

ENCARNAÇÃO DE SOUSA C. M. SILVA

***ESTILOS PARENTAIS E SOBREDOTAÇÃO:
DESFAZENDO MITOS***

**Orientadora: Professora Doutora Maria de Lourdes de Pina Manique Ferreira
Braga de Figueiredo Pereira**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ENCARNAÇÃO DE SOUSA C. M. SILVA

***ESTILOS PARENTAIS E SOBREDOTAÇÃO:
DESFAZENDO MITOS***

Dissertação apresentada para a obtenção do grau
de Doutor em Ciências da Educação conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lourdes de Pina
Manique Ferreira Braga de Figueiredo Pereira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

EPÍGRAFE

“Existe algo de maravilhoso: o facto de termos à nossa disposição milhares de anos de pensamento, de os maiores cérebros terem dedicado a estes assuntos e terem deixado ideias e orientações para nosso uso”

Marinoff, 2007:19

DEDICATÓRIA

Ao meu protetor pela sua fidelidade.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta tese de doutoramento deve muito ao esforço e empenho de várias pessoas e instituições, às quais aproveito para expressar publicamente o meu profundo agradecimento.

Contudo, apresento o meu grato reconhecimento e sincero agradecimento a todos aqueles que de uma forma mais direta se envolveram neste trabalho.

Distingo em primeiro lugar a Professora Doutora Maria de Lourdes, com a qual tive o privilégio de trabalhar mais de perto, pela sua disponibilidade, simpatia e delicadeza com que me recebeu e estimulou, durante o processo de elaboração desta dissertação e, pelas questões que colocou, que me levaram a refletir, sobre determinados aspetos. Agradeço-lhe a brilhante forma como orientou e incentivou o meu crescimento e formação, quer pessoal quer académica, para além da paciência demonstrada em todos os nossos encontros, e por me ter facultado importantes referências bibliográficas.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, na pessoa do Diretor do Instituto de Educação e simultaneamente coordenador científico do doutoramento em educação, Professor Doutor António Teodoro, por me permitir apresentar nesta faculdade um trabalho sobre esta temática, e, deste modo, contribuir para a minha realização pessoal.

À Coordenadora Científica da Universidade Lusófona do Porto, Professora Doutora Alcina Martins, pela sua capacidade de resposta a todas as questões existenciais, com que me fui debatendo durante todo este percurso.

À Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), pelos congressos anuais que realiza e de forma particular aos presidentes das delegações de Lisboa, Coimbra, Braga e Porto, por todo o apoio, quer bibliográfico quer na recolha dos dados, que tornaram possível este trabalho.

À Professora Doutora Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação na Universidade de Coimbra, pelo incentivo e permissão de utilização dos questionários por ela traduzidos e validados.

À Diretora do Agrupamento de Escolas, Professora Francelina Cruz, por mobilizar docentes, para a recolha de dados, sem os quais não seria possível terminar este trabalho.

A Todos os Encarregados de Educação, respetivos educandos e professores que participaram com os seus pontos de vista, na aplicação de todos os Instrumentos de trabalhos, e deste modo permitiram desenvolver esta investigação. A todos, apresento a minha gratidão pela sua disponibilidade e colaboração.

Aos meus colegas reconheço a segurança e o conforto constante, pela forma como me acarinharam.

RESUMO

Assiste-se, atualmente, à discussão do sucesso educativo de todas as crianças, e a uma (re)estruturação do conceito socioeconómico de família. O consenso à volta do sucesso educativo, não pode desvalorizar a educação parental, e consequentemente, o estilo parental e as práticas educativas a ele associadas.

Torna-se necessário compreender de que forma o estilo parental e as práticas educativas a ele associadas, adotado pelos pais das crianças já identificadas como sobredotadas e as não sobredotadas, repercutem na avaliação que os filhos fazem sobre o índice de parentalidade e o modo como os dois grupos de pais se envolvem na escola. Para tal recorreremos a alguns instrumentos já avaliados e utilizados noutros estudos em Portugal.

Ainda que não existam diferenças significativas entre os dois grupos de crianças estudadas, concluímos que uma criança sobredotada, não é necessariamente oriunda de famílias com categorias profissionais superiores, nem de pais com habilitações literárias superiores. Os dois grupos de crianças reconhecem contudo, que as mães revelam mais afeto e menos controlo e se envolvem mais em algumas atividades escolares. Intervir na educação de uma forma sistematizada e articulada, para que a criança compreenda e assimile as ações educativas, constitui o substrato do alimento cognitivo para que qualquer criança cresça com cadências sequenciais lógicas.

Palavras-chave: Estilos parentais; Sobredotação; O papel dos pais na educação dos Sobredotado.

ABSTRACT

Nowadays the educational success of all children and the (re) structuring of the socio-economic concept of family are under discussion. There is a consensus when it comes to the educational success of children. However this consensus can not belittle parental education and therefore undervalue the parenting style and the educational practices that come along with it.

Understanding the way the parenting style and its educational practices influence the assessment done by the children on the parenting index and the way the two groups of parents – parents of children already identified as gifted and parents of non-gifted children - take part in school life becomes absolutely necessary. In order to achieve this goal some instruments that have already been evaluated and used in other studies conducted in Portugal were also used in this study.

Even though there are no significant differences between the two groups of children analysed in this study the conclusion that can be drawn is that gifted children do not necessarily come from families whose members have higher professional categories, nor from parents that possess a higher level of education. However, the two groups of children acknowledge that their mothers are more affectionate and less controlling and are more involved in school activities. To intervene in education in a systematic and articulate way so that the child understands and assimilates the educational process is the substrate of the cognitive nourishment every child needs in order to grow with logical sequential cadences.

Keywords: Parenting styles, Giftedness, the parents' role in the education of gifted children.

RESUMEN

En la actualidad, se habla mucho sobre el éxito educativo de todos los niños y hay una reestructuración del concepto socioeconómico de familia. El consenso en torno al éxito educativo, no puede devaluar la educación de los padres y, por lo tanto, el estilo parental y las prácticas educativas con el mismo relacionadas.

Es necesario comprender cómo el estilo parental y las prácticas educativas relacionadas con él y adoptado por los padres de los niños ya identificados como superdotados y no superdotados se refleja en la evaluación que hacen sus hijos sobre el índice de parentalidad y cómo los dos grupos de padres participan más en la escuela. Para ello, se ha recurrido a herramientas ya evaluadas y utilizadas en otros estudios realizados en Portugal.

Aunque no existan diferencias significativas entre los dos grupos de niños estudiados, se concluye que un niño superdotado no es necesariamente procedente de las familias con mayores categorías profesionales o de los padres con más formación académica. Los dos grupos de niños reconocen, sin embargo, que las madres muestran más cariño y menos control y participan más en algunas actividades de la escuela. Intervenir en la educación de una manera sistemática y articulada, para que el niño comprenda y absorba las actividades educativas, constituye el sustrato del alimento cognitivo, para que cualquier niño crezca a un ritmo lógico y secuencial.

Palabras clave: Estilos parentales; Superdotación; El papel de los padres en la educación de los superdotados.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

	Pág.
INTRODUÇÃO	17
PARTE I – ESTADO DA ARTE	23
CAPÍTULO 1 – ESTILOS PARENTAIS: CONCEITO EVOLUÇÃO E MODELOS	24
1.1. Introdução	24
1.2. Evolução do conceito de Família	25
1.2.1. Função da Família: Educar com Amor	28
1.3. Os pais como agentes modeladores	35
1.4. Desenvolvimentos contemporâneos de Modelos Parentais	38
1.4.1. Evolução do modelo de Baumrind	39
1.4.1.1. Estilo parental autoritário	40
1.4.1.2. Estilo parental autoritativo	40
1.4.1.3. Estilo parental permissivo	41
1.4.2. Modelo Teórico de Maccoby & Martin	43
1.5. Síntese	47
CAPÍTULO 2 – SOBREDOTAÇÃO: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DE INTERVENÇÃO	49
2.1. Introdução	49
2.2. A Pluralidade do conceito e a Identificação dos Sobredotados	52
2.2.1. Olhares múltiplos sobre a inteligência	52
2.2.2. Desenvolvimento Contemporâneo do Conceito	55
2.2.2.1. A Conceção de sobredotação, segundo Renzulli	56
2.2.2.2. O modelo Multifatorial de Mönks	59
2.3. Pais: Observadores e Educadores em primeira linha	60
2.4. Atendimento Educativo a alunos Sobredotados	62
2.5. Medidas Educativas	63
2.5.1. Aceleração	66
2.5.2. Enriquecimento	67
2.5.3. Segregação ou grupos de Capacidades	69
2.6. Síntese	71
CAPÍTULO 3 – O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DO SOBREDOTADO	73
3.1. Introdução	73
3.2. Pais conscientes da realidade	74
3.3. Famílias centradas nas crianças sobredotadas	76
3.3.1. Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação	77
3.4. Fatores familiares potencializadores de sucesso académico do sobredotado	79
3.4.1. O estilo parental e a sobredotação	90
3.5. Síntese	95

PARTE II – PARTE PRÁTICA	98
CAPITULO 4 – DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	99
4.1. Introdução	99
4.2. Contextualização do problema	100
4.3. Pergunta de partida	101
4.4. Objetivos	102
4.5. Hipóteses	103
4.6. Metodologia Utilizada	104
4.6.1. Aplicação Prática	106
4.6.1.1. Constituição da amostra	109
4.6.1.2. Constituição do grupo de controlo	110
4.6.1.3. Instrumentos utilizados no Estudo	110
4.6.1.3.1. Comportamento de Educação parental	111
4.6.1.3.2. Índice de parentalidade autorizada (API)	114
4.6.1.3.3. Envolvimento Parental na Escola	116
4.6.1.3.4. Ficha de Caracterização do grupo da Amostra	118
4.6.1.3.5. Ficha de Caracterização do Grupo de Controlo	119
4.7. Limitações da investigação e sugestões para estudos futuros	119
4.8. Síntese	120
CAPITULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
5.1. Introdução	121
5.2. Propriedades psicométricas dos instrumentos	122
5.2.1. Validade	122
5.2.1.1. Envolvimento parental na escola	122
5.2.1.2. Comportamento Educação Parental	123
5.2.2. Fiabilidade	125
5.3. Características da amostra	126
5.4. Características do grupo de controlo	130
5.5. Confirmação das hipóteses	131
5.6. Síntese	153
CONCLUSÃO	154
BIBLIOGRAFIA	160
ANEXOS	174
Anexo 1 – Solicitação de autorização para o estudo - ANEIS	175
Anexo 2 – Pedido de autorização dirigido à DREN e à escola	176
Anexo 3 – Ficha de Caracterização da Amostra	177
Anexo 4 – Pedido de consentimento informado aos progenitores	178
Anexo 5 – Autorização do educador	180
Anexo 6 – Comportamento de Educação Parental	181
Anexo 7 – Índice de Parentalidade Autorizada (API – original)	182
Anexo 7 A – Índice de Parentalidade Autorizada (API – adaptado)	184

Anexo 8 – Questionário de Envolvimento Parental na Escola	186
Anexo 9 – Ficha de caracterização do grupo de controlo	187

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.

NEE – Necessidades Educativas Especiais

E.U. A. – Estados Unidos da América

E.A.C.C.A.S. – Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado.

P.C.P.T. – Teste do Pensamento Criativo de Torrance

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1	Modelos parentais	Pág 44
Quadro 1.2.	Repercussões dos diferentes estilos parentais adotados na educação da	93

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 KMO e teste de Bartlett	121
Tabela 2 Variância total explicada	122
Tabela 3 Matriz da componente rodada (envolvimento parental)	123
Tabela 4 Matriz da componente rodada (comportamento da educação parental)	124
Tabela 5 Consistência interna (comportamento da educação parental)	125
Tabela 6 Consistência interna (envolvimento parental na escola)	125
Tabela 7 Consistência interna (Índice de parentalidade autorizada)	125
Tabela 8 Distribuição geográfica das crianças sobredotadas	126
Tabela 9 Área em que as crianças revelam possuir caraterísticas de sobredotação	127
Tabela 10 Categorias profissionais dos pais	129
Tabela 11 Número de irmãos das crianças sobredotadas	129
Tabela 12 Comparativa das caraterísticas dos grupos. Crianças sobredotadas e não sobredotadas	131
Tabela 13 Estatística descritiva: comportamento educação parental	131
Tabela 14 Estatística descritiva: envolvimento parental na escola	132
Tabela 15 Estatística descritiva: Índice de parentalidade autorizada	132
Tabela 16 Testes t de Student : Índice de parentalidade autorizada	132
Tabela 17 Estatísticas descritivas: Índice de parentalidade autorizada	133
Tabela 18 Testes t de Student : Envolvimento parental na Escola	133
Tabela 19 Estatísticas descritivas: Envolvimento parental na Escola	134
Tabela 20 Testes t de Student : Comportamento de educação parental	135
Tabela 21 Estatísticas descritivas: Comportamento de educação parental	135
Tabela 22 Testes Anova One-Way: habilitações dos pais – índice de parentalidade autorizada	136
Tabela 23 Estatísticas descritivas: habilitações dos pais – índice de parentalidade autorizada	136
Tabela 24 Testes Anova One-Way: Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada	137
Tabela 25 Teste de Tukey. Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada	137
Tabela 26 Estatísticas descritivas: Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada	137
Tabela 27 Testes Anova One-Way: Habilitações dos pais – envolvimento parental	138
Tabela 28 Teste de Tukey: Habilitações dos pais – envolvimento parental	138

Tabela 29	Estatísticas descritivas: Habilitações dos pais – envolvimento parental	138
Tabela 30	Testes Anova One-Way: habilitações das mães – envolvimento parental	139
Tabela 31	Teste de Tukey: habilitações das mães – envolvimento parental nas atividades da escola	139
Tabela 32	Teste de Tukey: habilitações das mães – envolv. parental, nas atividades da escola /reuniões de pais	139
Tabela 33	Estatísticas descritivas: habilitações das mães – envolvimento parental	140
Tabela 34	Testes de Kruskal-Wallis: habilitações dos pais – comportamento de educação parental	140
Tabela 35	Estatísticas descritivas: habilitações dos pais – comportamento de educação parental	141
Tabela 36	Testes de Kruskal-Wallis: Habilitações das mães – comportamento de educação parental	141
Tabela 37	Estatísticas descritivas: Habilitações das mães – comportamento de educação parental	142
Tabela 38	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada	142
Tabela 39	Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada	142
Tabela 40	Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada	143
Tabela 41	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada	144
Tabela 42	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada	144
Tabela 43	Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada	144
Tabela 44	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada	145
Tabela 45	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental	145
Tabela 46	Testes Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental	145
Tabela 47	Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental	146
Tabela 48	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental	146
Tabela 49	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental	147
Tabela 50	Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental	147
Tabela 51	Teste de Tukey: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental	147
Tabela 52	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental	148

Tabela 53	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental	149
Tabela 54	Testes de Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental	149
Tabela 55	Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental	149
Tabela 56	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental	150
Tabela 57	Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental	151
Tabela 58	Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental	151
Tabela 59	Teste de Tukey. Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental	151
Tabela 60	Teste de Tukey: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental	152
Tabela 61	Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental	152

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Género das crianças sobredotadas	126
Gráfico 2	Idade mais frequente das crianças sobredotadas que frequentam as quatro delegações da ANEIS	126
Gráfico 3	Escolaridade das crianças sobredotadas	127
Gráfico 4	Idade dos pais das crianças sobredotadas	128
Gráfico 5	Escolaridade dos pais das crianças sobredotadas	128
Gráfico 6	Índice de parentalidade autorizada	133
Gráfico 7	Envolvimento parental	134
Gráfico 8	Comportamento educação parental	136

INTRODUÇÃO

Quando atingimos a fase adulta e nos deparamos com mudanças, diversas vezes somos confrontados com um conjunto de alterações comportamentais que se revelam essenciais na trajetória da nossa vida. Entre todas as transições que acompanham a nossa existência de adultos, destacamos o momento em que nos transformamos em pais ou em mães, e nos apercebemos que, se por um lado, faz parte dos projetos de vida partilhados pelos casais, por outro, responde a uma expectativa social relacionada com os papéis da idade adulta. A educação parental de hoje, apresenta uma rutura com o passado. Por um lado, aos pais de hoje, não basta satisfazer as necessidades básicas dos filhos, do comer e do vestir, a quem os filhos devem obediência, e os filhos também não são aqueles que tudo cumprem, que acatam placidamente tudo o que os pais lhes dizem. A sociedade foi-se desenvolvendo e entretanto a família (re)estruturando-se. A realidade dos anos oitenta está longe da que vivemos hoje. Ainda que os caminhos sejam outros, como afirma Weber (2007:8) a preocupação dos pais, enquanto educadores parece não diferir muito em relação ao que querem dos filhos.

O século XXI é novo em tudo. Na atualidade reconhecemos a possibilidade de a criança poder viver numa estrutura familiar composta por elementos ainda que, não geneticamente relacionáveis, como tal, numa estrutura familiar própria e divergente da do passado. Os laços de parentalidade e as relações estabelecidas entre os elementos que constituem a família estão alterados, para o bem e para o mal. Face aos desafios da sociedade, a família tradicional foi dando lugar a um novo modelo de família, ao qual estão ligadas novas formas de educar.

Ainda que reconheçamos a necessidade de definir e aplicar regras de controlo com limites definidos, educar com amor e incentivos são vitais para o desabrochar de capacidades acima da média – sobredotação.

A escolha do tema surge da consciência de que os pais de hoje foram os filhos de ontem e, que estes filhos serão os pais do amanhã, educadores familiares, tal como vários autores nesta área, nomeadamente Baumrind (1967,1971,1993) Maccoby & Martin (1983), FoelKer (2005), Campos (2005) e Weber (2007a), alertamos para a importância do estilo parental, no nível de desenvolvimento das competências das crianças, desde os primeiros dias de vida. Subjacente aos trabalhos desenvolvidos os autores atrás referidos, tentam compreender as diferentes formas de educar e estabelecer possíveis comparações entre os diferentes estilos parentais e a sobredotação, para além de procurarem prevenir consequências nefastas, e promover hábitos saudáveis na relação pais-filhos com possíveis repercussões no desenvolvimento académico. A falta de um manual, que apresente um conjunto de instruções sequenciais, não significa que não se (re)conheça a possibilidade de

encontrar respostas claras e precisas sobre o modo como a criança pode aprender a comportar-se perante as interações que estabelece com quem a educa. Reconhecemos tratar-se de um processo contínuo, demorado, nada idêntico, uma vez que tratando-se de seres humanos, é necessariamente caracterizado pela diferença, embora numa base de similitude. Na vida, as ações não são feitas ao acaso, em momentos de sorte ou de azar.

Numa lógica evolutiva da espécie humana a criança precisa de modelos para se desenvolver. Sendo a família o contexto primário e fundamental de socialização, onde cada indivíduo de diferentes gerações interagem e se influenciam mutuamente, em função do seu próprio nível de desenvolvimento e das suas características pessoais, o modo como é educada conduz à formulação dos primeiros referenciais de vida em sociedade: adquire determinados hábitos, transforma outros e inicia a sua vida cidadã (Cruz, 2005). Contudo, tal como reconhece Mettrau (2002), embora a criança não reproduza necessariamente e de maneira direta, as formas de agir da sua família, apoia-se nos seus modelos para construir os seus próprios. Seguindo estes dois princípios, a heterogeneidade vivenciada no universo familiar permite que a criança tenha acesso a experiências diversificadas e poderá ter repercussões na vida escolar.

Contudo, a única coisa que seguramente podemos dizer do reflexo da educação na sobredotação é que ainda muito pouco ou nada se sabe. Todavia, tanto pais como crianças sobredotadas existem mesmo. Esta realidade, aparentemente banal, contém em si mesma, o princípio que nos faz refletir sobre as repercussões dos diferentes estilos parentais utilizados para educar, para a existência de características de sobredotação numa determinada criança. Não existindo normas de bem educar (Weber, 2007a), afigura-se pertinente investigar sobre a possibilidade de um ou mais estilos parentais poderem ser favoráveis ao desenvolvimento da Sobredotação, tanto mais que, nas últimas décadas, têm surgido vários estudos internacionais; Gordon (1970); Maccoby & Martin, (1983); Martin, (1992); Schaeffer (1965) sobre estilos parentais, mais precisamente sobre a forma como os pais lidam com as questões de poder, da hierarquia e do apoio emocional que colocam na relação que estabelecem com os filhos (Costa, Teixeira & Gomes, 2000b). Tais estudos têm provado que o estilo parental influencia o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, nomeadamente no que diz respeito ao ajustamento social e ao desempenho escolar. Em Portugal a investigação sobre estilos parentais e sobredotação é praticamente inexistente.

Parece-nos pertinente, na era da globalização em que vivemos, que os investigadores portugueses se preocupem com esta temática, tanto mais que, se a preocupação com «os menos capazes» tem dominado o discurso das políticas educativas, afigura-se-nos contraproducente dotar ao abandono «os mais capazes – sobredotados. Portugal e o mundo precisa deles e eles precisam que lhes seja dada maior atenção. Para

tal urge investigar e encontrar respostas capazes de identificar possíveis variáveis ligadas a cada um dos estilos parentais, de modo a inferir a possibilidade, de por si só, serem responsáveis pela sobredotação. Uma vez encontradas, poderemos passar a ações de formação para pais, sobre a melhor forma de educar uma criança, para que esta se desenvolva em toda a sua plenitude.

Neste sentido procedemos ao **design de investigação**, pressupondo que na vida nada acontece por acaso. Não tivesse eu sido filha educada num ambiente familiar particularmente adverso, mãe de uma filha única, hoje mulher, e só mais tarde professora por convicção, certamente não estaria preocupada com a educação que qualquer criança recebe em contexto familiar, implementada enquanto mãe, ou na atualidade com responsabilidade docente. Desde há várias décadas, nem conhecimento tinha que existia algo denominado de Sobredotação, mas já experiencializava existirem crianças diferentes que necessitavam de uma educação parental diferente, quando comparadas com os demais da sua idade. Mais tarde, quando em 2004/2006 desenvolvia trabalho sobre esta temática – sobredotação, embora nessa época mais relacionada com as dificuldades inerentes à identificação de alunos sobredotados por parte dos professores, constatei após reflexão profunda, que o trabalho que desenvolvia na época, não se podia ficar pelos professores, enquanto educadores. De facto só há professores porque há alunos, mas só há alunos porque há filhos, e só há filhos, porque há pais/Educadores familiares. Nesta ótica, o tema de sobredotação, mais não é, que uma preocupação transversal e inerente a todos quantos têm por função formar para educar, ou tão só educar.

Inicialmente, como professora, preocupada em educar – ensinar – de forma a chegar a todos os alunos; quer aos menos capazes, quer aos mais capazes, porque sempre considerei e reconheci a existência de crianças com capacidades acima da média, e atualmente, como docente mais madura, mais preocupada com a formação (educação/ensinar) de crianças/jovens que num curto espaço de tempo constituirão a sociedade global do futuro. São as crianças que hoje ensino/educar, que de filhos aprendizes passarão a pais educadores, e como tal, serei hoje uma potencializadora do desenvolvimento – não só individual mas mundial, ou ficarei e engrossarei a lista, dos que não se preocupam com o futuro. Não. Estou preocupada com o sucesso educativo de todos os alunos, não descuidando estes, que poderão trazer mais-valias para a sociedade no geral.

Afigura-se-nos assim pertinente desenvolver um trabalho capaz de conduzir pelo menos a algumas reflexões – abanando consciências – sobre a comparação dos estilos parentais e nomeadamente algumas práticas educativas a eles associadas na educação de crianças já identificadas como sendo sobredotadas e crianças não sobredotadas na

tentativa de averiguar possível diferenças justificativas da sobredotação de alguns dos filhos.

O ponto de partida para esta nossa investigação assenta no *background* da educação familiar, surge na revisão de estudos, como responsável por toda a educação, mesmo académica, e do desenvolvimento intelectual poder estar condicionado ao contexto familiar onde a criança se desenvolve, mais que não seja, nos primeiros dias de vida, está dependente dos “estímulos” e condutas adotadas pelos pais, na forma como educam a criança. E quando dizemos pais, não nos referimos unicamente e especificamente ao grau de parentesco, Pai ou Mãe, mas àquele com quem a criança vive e por esse motivo são responsáveis pela educação que a criança recebe no contexto familiar em que vive (Montagner, 2009).

O trabalho que apresentamos emerge da **metodologia** utilizada, quer decorrente da nossa prática enquanto professores quer da perspetiva de pais preocupados com uma educação que respeite a diferença desde os primeiros anos de vida. Assim surge a nossa pergunta de partida: O comportamento da educação parental, bem como as práticas educativas assumidas pelos pais, terá repercussões na forma como as crianças sobredotadas e não sobredotadas a percebem, e esta por sua vez, influenciará o envolvimento dos pais na escola?

Ancorados na pergunta de partida, levantamos hipóteses, por um lado relacionadas com o comportamento de educação parental, por outro, com o das percepções que cada filho faz da forma como é educado pelos pais e, simultaneamente, a forma como cada pai se envolve na escola. Para avaliarmos a forma como os pais se reveem nos atos educativos que praticam com os filhos, nomeadamente a nível do afeto, controlo aplicamos o questionário, “Comportamento de Educação Parental” (Anexo VI) e para percebermos a forma como as crianças assimilam essa educação aplicamos o questionário, “Índice de Parentalidade Autorizada (API)”- (ANEXO VII). Com o objetivo de estabelecermos relações entre o comportamento parental e o envolvimento parental na escola, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento nas atividades da escola, em casa e na participação em reuniões, utilizamos o questionário “Envolvimento Parental na Escola” (Anexo VIII).

Concluindo, o desafio que nos propusemos enfrentar optamos pelo método comparativo, assente em dois grupos de crianças; sobredotados e não sobredotados. A escolha da amostra foi estratégica, pelo facto de se tratar de crianças já identificadas como sobredotadas e que frequentam os programas da ANEIS aos sábados. Neste estudo partimos de uma amostra de conveniência constituída por setenta e sete pais (pai ou mãe) e respetivos filhos, que sendo possuidores de características de sobredotação frequentam a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), fundada em

dezembro de 1998, embora sediada em Braga, conta com delegações um pouco por todo o país, nomeadamente Braga, Porto, Coimbra e Lisboa, onde trabalham de forma voluntária aos Sábados de manhã, psicólogos e professores que se dedicam ao estudo e à intervenção na área da sobredotação. O grupo de controlo é constituído por 286 pais e respetivos alunos, que frequentam uma Escola Básica do concelho de Gondomar – arredores do grande Porto. As fontes de evidencia deste estudo serão procuradas através da análise dos documentos “Comportamento de Educação Parental” (Anexo VI) e para percebermos a forma como as crianças assimilam essa educação aplicamos o questionário, “Índice de Parentalidade Autorizada (API)”- (ANEXO VII). Com o objetivo de estabelecermos relações entre o comportamento parental e o envolvimento parental na escola, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento nas atividades da escola, em casa e na participação em reuniões, utilizamos o questionário “Envolvimento Parental na Escola” (Anexo VIII).

Relativamente à organização do nosso estudo, consideramos relevante uma divisão em duas partes. A primeira parte, que denominamos de estado da arte, diz respeito ao enquadramento teórico e contém três capítulos. A segunda parte, referente à parte prática, que designamos de design de investigação, é composta por dois capítulos.

Assim, **no Capítulo I** apresentamos uma revisão da literatura, onde procuramos enquadrar teoricamente a investigação empírica, partindo da evolução do conceito de família, realçando a importância que desempenha na educação/ formação do Homem, apresentando uma descrição evolutiva do modelo de Baumerind que sustenta a evolução de modelos contemporâneos, de estilos parentais.

No Capítulo II, procuramos definir, dentro do possível, Sobredotação, tendo em conta a pluralidade de conceitos a ela associados, bem como modelos sustentados por diferentes perspetivas conceptuais, referindo as principais medidas educativas previstas na política educativa portuguesa para crianças identificadas como sendo sobredotas.

No Capítulo III, procuramos relacionar os dois capítulos anteriores, no sentido em que apresentamos, na ótica de alguns investigadores, nomeadamente que constituem a única associação portuguesa, sem fins lucrativos (ANEIS) preocupados em educar, de forma integral, a criança já identificada como sobredotada, apresentando possíveis repercussões que cada um dos estilos parentais terá no desenvolvimento psicossocial e académico do filho já identificado como sendo uma criança sobredotada.

No Capítulo IV, explicitamos o percurso metodológico, desde a pergunta de partida ao objetivo geral, passando pelas hipóteses e descrição da metodologia e instrumentos utilizados.

No Capítulo V, apresentamos uma análise e discussão dos resultados obtidos.

Finalmente na **Conclusão** evidenciamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças, sobredotadas e não sobredotadas no que diz respeito ao comportamento da educação parental, nem quanto às habilitações literárias nem à categoria profissional dos pais, nem mesmo, na forma como as crianças a percebem, ainda que os sobredotados se sintam mais controlados e afirmem de menos ações de afeto. Registamos também a percepção, de que as crianças sobredotadas não sentem o envolvimento direto dos pais, mas sentem-se mais respeitadas nas suas atitudes, embora reconheçam a existência de regras de comportamento, não são sujeitas a práticas de castigo/punição. Já no que concerne ao envolvimento parental na escola, embora as diferenças entre os dois grupos de crianças sobredotadas e não sobredotadas, sejam pouco significativas, as crianças sobredotadas, distinguem o nível de envolvimento parental do Pai do da Mãe, reconhecem nestas, maior envolvimento quer nas atividades na escola quer nas reuniões de pais.

É este o nosso plano de trabalho para o futuro. Se “todos nós dispomos de um sistema de princípios que nos conduz, ...sejamos capazes de dizer em que consiste” (Marrinoff, 2007:211), para que os filhos entendam e assimilem de forma autêntica, as regras de convivência em sociedade, para que “algumas pessoas deixem de afirmar que as crianças sobredotadas são fabricadas pelo desejo de pais excessivamente zelosos” (Winner, 1996: 21). Educar, é um ato de amor.

PARTE I – ESTADO DA ARTE

CAPÍTULO 1 – ESTILOS PARENTAIS: CONCEITO, EVOLUÇÃO E MODELOS

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio Africano

1.1 INTRODUÇÃO

Todos os comportamentos quer sejam próprios da espécie humana, quer resultem da aprendizagem realizada por cada um, a partir do momento que nasce, bem como as influencias culturais da sociedade em que vive, determinam o comportamento dos indivíduos Weber, Salvador, & Brandengurg, (2007). Contudo permanece a polémica à volta do que se considera genético e o que é aprendido. O mais importante é reconhecer a interação existente entre o que é hereditário e o que se aprende no ambiente, na sociedade onde se vive (Weber et. al., 2007). Para vários autores, nomeadamente Weber (2007a) e Bowlby (1973) as investigações têm revelado que a hereditariedade embora seja importante, a educação e as vivências ocorridas durante a infância tem uma função primordial na formação do comportamento do ser humano. Neste sentido, já em 1973, Bowlby cria um modelo teórico, suportado pelo conceito de Ambiente Evolutivo Adaptativo, para explicar as diferenças comportamentais individuais, que resultam das diferentes interações entre o recém-nascido e a mãe. Segundo este autor, num contexto familiar onde por exemplo as crianças tenham dificuldades em manter o contacto com a mãe, correm maior risco de morte precoce. Pelo contrário, as crianças capazes de evocar e seguir as mães, atraindo e mantendo a sua atenção, apresentam maior probabilidade de sobrevivência.

Nesta perspetiva, o sistema motivacional, resultante do tipo de vinculação que a criança estabelece com o principal cuidador, normalmente a mãe (Bowlby, 1969, 1973, 1988), enquanto elemento facilitador do estabelecimento e manutenção do contacto, ao promover a aproximação da criança com quem dela cuida, está a fortificar a formação e o desenvolvimento do recém-nascido. Ainda que numa primeira perspetiva, esta teoria se nos apresente como primordialmente direccionada para a sobrevivência da espécie humana e não tanto para o sucesso reprodutivo, que está subjacente ao pensamento evolutivo moderno, permite contudo inferir, que a espécie humana tem, desde os primeiros momentos de vida, a capacidade de apelar à atenção e aos cuidados dos que deles cuidam. Assim, a natureza das relações estabelecidas entre a criança e o cuidador primário, constitui a base de suporte das vivências de cada criança. As interações estabelecidas entre a criança e o

seu cuidador caracterizam essa relação, podendo mesmo ser definidas em função de duas dimensões relacionadas – afeto e controlo (Baumrind, 1991).

Ainda que em psicologia, “o afeto seja definido como a subjetividade de um estado psíquico elementar, inalisável, vago ou qualificado, penoso ou agradável, podendo mesmo exprimir-se maciçamente ou sob a forma de um cambiante ou tonalidade (Parot & Doron 2001:35)”, está direcionado para o que se sente, num determinado momento. A imagem de uma mãe que simultaneamente amamenta e acaricia o filho é uma das representações mais significativas de afeto (Montagner, 1993a) ainda que a criança perceciona a relação de dependência entre o seu comportamento e o resultado desse comportamento, organizado com base num sistema sustentado em funções específicas do tipo de processamento de informação, que serve de sustentação à vinculação, na medida em que avalia e integra a informação sobre o outro (Thompson 1999).

De acordo com os autores referenciados, ainda que, inicialmente a biologia seja um fator importante, posteriormente, a formação de relacionamentos com os cuidadores primários é, uma das mais importantes tarefas para o desenvolvimento humano, uma vez que estamos perante um relacionamento bidirecional, em que criança e cuidador são ambos importantes para a formação e sustentabilidade do relacionamento, que afeta o desenvolvimento dos dois intervenientes. Deste modo, a evolução do sistema de vinculação na criança, requer a evolução do sistema motivacional de cuidados parentais (Carvalho, 2007), desde a satisfação das necessidades básicas (comida, segurança, carinho entre outras) à defesa de possíveis ameaças, numa relação equitativa. Neste sentido, o “conjunto de comportamentos e atitudes dos cuidadores/pais e, todo o clima existente na relação entre pais e filhos, incluindo a expressão corporal, o tom de voz, o bom ou mau humor e as práticas parentais usadas (Weber, 2005: 61-62)” constituem o que Gomide (2006) denomina de “estratégias e técnicas” utilizadas pelos pais para educar os filhos, a que passamos a designamos de estilo parental, existente em qualquer família, enquanto sistema.

1.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

O termo “família” deriva do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”. Este termo surge na Roma Antiga para designar um novo grupo social que passa a trabalhar na agricultura, podendo ainda significar escravidão, dada a possibilidade de esse grupo ser constituído por pessoas escravizadas, ao serviço de um Senhor.

Ainda que para o direito romano clássico a “família natural” seja a que une pessoas com o mesmo vínculo de sangue e como tal, resultado do casamento e das relações jurídicas dele resultantes - cônjuges, pais e filhos, nessa época predominava uma estrutura

familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe.

Contudo, a partir da Revolução Francesa, surgem os casamentos laicos no Ocidente e posteriormente, com a Revolução Industrial, tornaram-se frequentes os movimentos migratórios para as grandes cidades construídas em redor dos complexos industriais. Estas mudanças demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias, num cenário similar ao que existe hoje em dia. As mulheres saem de casa, integrando a população ativa, e a educação dos filhos passa a ser partilhada com as escolas (Justo, Moreira, Casalheira & Leitão, 2003). Nesta ótica evolucionista, o conceito familiar passa a ter uma tendência reducionista, dado não integrar os novos vínculos de aliança matrimonial. Neste sentido, e nomeadamente para as sociedades e culturas não-ocidentais a família é definida por outros conceitos que não "sangue". Nesta perspetiva a noção de "sangue" como elemento de unificação familiar deve ser entendida metaforicamente. A família tem-se transformado ao longo da história do Homem, sustentada nas mudanças religiosas, económicas e sócio-culturais onde cada família se encontra inserida. Esta é um espaço sócio-cultural que deve ser continuamente renovado e reconstruído; o conceito de próximo encontra-se realizado mais que em outro espaço social qualquer, e deve ser visto como um espaço político de natureza criativa e inspiradora (Montagner, 1993 a).

Neste sentido, “a família” é um grupo de indivíduos unidos por laços transgeracionais e interdependentes quanto aos elementos fundamentais da vida (Parot & Doron 2001: 330) e deverá ser encarada como um todo que integra contextos mais vastos como a comunidade em que se insere. De encontro a esta afirmação, Stanhope (1999: 492) considera que a família é um “sistema de membros interdependentes que possuem dois atributos: comunidade dentro da família e interação com outros membros”.

Nas últimas décadas, particularmente nestes últimos anos, e em particular, em Portugal, muito se tem falado da (re)estruturação e da necessidade de se rever o conceito de família, enquanto estrutura organizacional e responsável pela educação, em primeira linha. De facto, o conceito de família normal, constituída por pai e mãe, talvez pelo aumento do número de divórcios, falecimento de um dos conjugues, ou razões de outra ordem, levanta a questão do que se pretende afinal de uma família enquanto nicho de educação. Os pais vivem, com efeito sob pressão de vária ordem, o que se traduz na prática, em muitos casos, em pouco tempo disponível, (Hoing, 2000), para educar o filho, talvez por isso e já pensando nesta situação, Thomas Gordon, autor de um dos programas de Educação Parental mais popular, utilizava na década de 70 a expressão “parents are Blamed but not trained” para se referir ao facto de que com muita frequência se atribui aos pais a

responsabilidade pelas problemáticas associadas a família e à educação dos filhos, quando o que se pretende é unir esforços no sentido de apoiar naquela que será porventura a tarefa mais complexa, que se espera dos pais – educar para a vida (Gordon, 1970).

Pelo facto dos autores referenciados (re)conhecerem a possibilidade de existirem diferentes tipos de famílias, deixa-nos pressupor, por um lado a existência de diferentes modelos de famílias e, por conseguinte, diferentes formas de educar e o que se traduz em diferentes estilos parentais.

Ainda que numa perspetiva matemática, cada ambiente familiar é constituído por diversas variáveis, sendo que, cada uma delas representa um membro, e por conseguinte, tem um papel diferente a desempenhar no resultado final - família. Seguindo esta lógica de raciocínio, pressupõem-se que matematicamente falando, a família parecer ser o somatório de variáveis independentes que se conjugam para um resultado final – família. Contudo, não se nos afigura que a família possa ser um mero somatório de «Seres únicos e individuais». Cada família enquanto sistema é um todo compostos por subsistemas individuais que variam desde o género ao interesse, passando pela geração, sexo, e função que cada um dentro do Todo desempenha, havendo diferentes níveis de poder, e onde os comportamentos de cada um dos membros afeta e influencia o dos outros (Montager, 2009).

Se na atualidade se reconhece, a possibilidade de a criança poder viver numa estrutura familiar composta por elementos ainda que, não geneticamente relacionáveis, parte-se do pressuposto que são, estes, responsáveis pela educação que a criança recebe nesse contexto familiar. Neste sentido, cada família é uma estrutura que diverge das outras famílias pela característica específica que apresenta. Cada uma delas tem uma forma de organização ou disposição de um determinado número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica e recorrente. Deste modo, a estrutura familiar compõe-se de um conjunto de indivíduos com condições e em posições, socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente também ela, socialmente aprovada (Weber B, 2007). Assim para além da análise da família no seu todo, esta pode ainda ser descrita comparativamente ao funcionamento do corpo humano, onde coabitam diferentes órgãos, ainda que cada um deles funcione de forma independente (Bertalanffy, 1972). Cada uma das partes do corpo tem uma função a desempenhar, para que o corpo humano – família – esteja em perfeitas condições. Se um dos órgãos deixa de funcionar, ou passa a não funcionar como o previsto, podem ocorrer duas situações; ou o sistema no seu todo deixa de funcionar ou rejeita a variável que falhou, procedendo a um reajustamento entre as restantes variáveis, de modo a minimizar o colapso de todo o corpo – família. O ajuste mais usual é a família tentar encaminhar a variável que falhou. Quando esta tentativa de

aproximação não funciona, a família volta à situação inicial, na perspetiva de novo reajuste, para que a família no seu todo encontre uma solução equilibrada.

Neste contexto, a família para além de unidade orgânica total, é ainda uma subunidade, de outros sistemas mais alargados, mas que com ela interfere (comunidade, sociedade). Seguindo este raciocínio, podemos definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera através de padrões adquiridos em diferentes contextos, mas que se tornam transacionais.

1.2.1. FUNÇÃO DA FAMÍLIA: EDUCAR COM AMOR

Nenhum homem existe, fora de uma realidade que o envolve e, neste sentido, qualquer comportamento implica uma integração feita a partir de interações entre o sujeito e o ambiente em que viveu e vive (Ariés, 1978).

Na conjectura atual e, pelo exposto anteriormente, impõe-se então refletir sobre alguns estilos parentais e, possíveis repercussões no desenvolvimento integral da criança.

Se para vários autores, nomeadamente Bowlby, (1988) e Montagner (2009), a família constitui o primeiro e o mais importante grupo social de toda a pessoa, devido ao quadro de referências que aí estabelece enquanto criança em desenvolvimento, quer através do tipo das relações estabelecidas entre educador e criança, quer da intensidade e possíveis identificações associadas a cada um dos atos educativos, então, sendo a família constituída por um grupo mais ou menos alargado de pessoas, de apoio e sustentação do desenvolvimento pessoal, torna-se necessário que a criança assuma um lugar relevante na unidade familiar, e nele se sinta segura.

De facto, é na família que a criança, tal como a árvore, se desenvolve e cresce, enraizada num substrato assente na germinação parental, alimentada pela seiva que daí advém, que para Weber (2007a), significa afeto, ainda que psicologicamente falando, se “trate de um estado psíquico elementar, inalterável, vago ou qualificado, penoso ou agradável, podendo mesmo exprimir-se maciçamente ou sob a forma de um cambiante ou tonalidade, no sentido que, embora não visível e quantificável, existe e chega a cada um dos seus ramos – capacidades (possibilidade de êxito e de competência num ou vários domínios (Parot & Doron 2001: 249)” de forma que estes cresçam seguros e verdejantes, de tal modo, que no futuro, deem flores e frutos consistentes e úteis para todo o terreno – sociedade - em que se desenvolvem. Para que tal aconteça é necessário que o coração da árvore – criança - funcione ao seu ritmo, ou seja que o filhote da árvore – criança - tenha a possibilidade e o tempo de se instalar na seiva – sangue - da segurança afetiva, cimento da confiança em si e

no outros, e depois de a consolidar ou de a restaurar se a árvore – criança – estiver degradada. O sentimento de afeto não deixa que a árvore tombe, nos medos e inibições – mantendo-se em equilíbrio quer afetivo quer ao nível das capacidades e de adaptação ao meio e aos diversos parceiros – nutrientes – com quem comunica socialmente, de forma a desenvolver as suas competências de raciocínio, cálculo, linguagem imaginação, criatividade e socialização (Montagner, 2009).

Se para Weber (2007a) educar é um ato de amor e “o amor é um sentimento infeliz no caso de não ser recíproco e, quando partilhado e satisfeito na maior parte das suas expectativas, causa felicidade; este sentimento que uma pessoa dirige para uma outra pessoa específica e faz com que se deseje receber e se proporcione ternura, admiração, cooperação compreensão e proteção ou pelo menos algumas destas satisfações (Parot & Doron 2001: 55)” deixa antever que o amor colocado à disposição do Ser que cresce, não é mais que o suporte das representações que a criança tem de si mesma, das figuras com quem estabelece os primeiros contactos e do mundo (Bowby, 1973).

Nesta linha de pensamento, vários investigadores nomeadamente Maccoby & Martin (1983), Foelker (2005), Campos (2005) e Weber, *et al.*, (2007), têm estudado como os pais, enquanto educadores, influenciam o desenvolvimento das competências das crianças, desde os primeiros dias de vida. Uma das áreas estudadas é a dos estilos e práticas parentais. Contudo, há que distinguir práticas parentais de estilos parentais. Enquanto que as práticas parentais dizem respeito às “estratégias que os pais usam para disciplinar, geralmente comportamentos específicos, como elogiar, ou gritar, dialogar ou bater, etc.”, o estilo parental é “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais e todo o clima existente na relação pais-filhos, inclusive a expressão corporal, o tom de voz, o bom ou mau humor e as práticas usadas mais frequentemente (Weber, 2007a: 61- 62)”. Para estes autores as práticas e os estilos parentais têm repercussões no desenvolvimento da criança.

Tendo em conta que para Foelker (2005) o ato de educar é um ato de amor, isto significa que os pais, enquanto adultos com responsabilidade legal sobre a criança devem ter o controlo sobre as ações dos filhos de forma a manter um conjunto de comportamentos adequados e uma dinâmica familiar equilibrada entre o afeto e o controlo, ou domínio de uma situação, na medida em que esse comportamento resulta da perceção que a criança tem da relação de dependência entre o seu comportamento e o resultado desse comportamento (Parot & Doron 2001: 183)”. Contudo, o ato de educar, nas perspetivas destes investigadores, não pode ser confundido com a transmissão de ideias, de sentimentos de posse, preocupação, carência ou mesmo controlo. Reconhecem que embora a tarefa de educar se baseie no amor, este sentimento está diretamente relacionado com a satisfação de necessidade, menos egoísmo por parte de quem tudo procura para

satisfazer os seus objetivos. Assim a tarefa de educar, não se restringe ao certo ou errado, mas, e sobretudo, ao comportamento desenvolvido e apercebido pela criança, durante o tempo em que convivem, nomeadamente nos passeios e nas tarefas realizadas em conjunto.

Nesta linha de pensamento, as repercussões da ação educativa familiar condicionam o desenvolvimento da criança. Numa análise matemática, o facto de o sistema familiar poder resultar de duas ou mais variáveis, se considerarmos por exemplo uma família monoparental, ou com diversas variáveis como no caso de famílias alargadas constituídas por pais, irmãos e avós, o valor do controlo e da afetividade presentes nos comportamentos de cada uma das variáveis do sistema, quer de forma individual de cada membro do agregado familiar, quer resultante do somatório das diferentes variáveis, que compõem esse agregado familiar, desencadeia e condiciona o valor da individualidade da criança que se desenvolve.

Reconhecendo a existência de várias perspetivas para explicar o desenvolvimento da criança ao longo dos primeiros anos de vida, que vão desde uma conceção psicossocial de Freud ao cognitivo de Piaget, importa sobretudo acentuar a importância da aprendizagem, baseada em ensaios e erros (Fonseca 2004: 31). É a partir destas experiências que a criança desenvolve o conhecimento cognitivo. Embora as capacidades do ser humano possam ser inatas, estas podem desenvolver-se ou não de acordo com a forma como cada criança a vivência, interpreta e integra. Depreende-se assim que o grau de desenvolvimento cognitivo depende essencialmente da maior ou menor continuidade com que as capacidades, genéticas e adquiridas se organizam e interrelacionam.

Nesta perspetiva, para a maioria dos psicólogos, as disposições instintivas, representam “as funções psíquicas primárias sobre as quais se apoia o funcionamento e a forma de atuar de cada indivíduo”. Trata-se de funções, ainda que comuns a toda a espécie animal, expressão as sensações físicas e psíquicas que envolvem um conjunto de atividades próprias e específicas do Ser vivo, e que se mostram necessárias à sua sobrevivência Fonseca (2004: 33). Contudo, e ainda segundo o mesmo autor, em paralelo com essas funções instintivas, a criança apresenta desde os primeiros dias de vida, uma “carga psíquica” a partir da qual discrimina e diferencia, com diferente sensibilidade, os estímulos. É a aprendizagem das ações e o modo como as interioriza, que no futuro condicionam a “ritmicidade funcional do indivíduo”. Desta forma, “é pois sobre essa disposição instintivo-temperamental que se vão exercendo, ao longo dos primeiros períodos da sua existência, influências de toda a ordem, nomeadamente escolar, no sentido de adaptar e de integrar o seu comportamento” formado o carácter individual de cada Ser (Ibid). ”.

A forma própria como cada criança integra a variável genética com a ambiental, constituiu aquilo a que o mesmo autor denomina de individualidade.

Seguindo o raciocínio apresentado por este autor, cada indivíduo é único e apresenta uma personalidade (unidade estável e individualizada de conjunto de condutas Parot & Doron 2001: 575) própria resultante da confluência das diferentes variáveis; inatas e adquiridas através dos sentidos, apresentando como uma totalidade estrutural complexa, dinâmica e indivisível. Neste sentido, o modo como cada criança interpreta e compreende, quer no tempo quer no espaço, as ações que vivência assenta na sua capacidade de análise, ainda que relacionada e dependente da atenção (capacidade de selecionar primeiramente, porque se apresenta como facilitador, da percepção, da escolha e da execução da resposta adequada (Parot & Doron 2001: 88) ” e da personalidade.

Tendo presente que o educador já foi criança, e que a criança de hoje, possivelmente desempenhará no futuro o papel de educador, o estilo parental adotado resulta, quer das interpretações das ações em que se envolve, quer das interações e do modo como nelas se integrou ou integra. Por outro lado, se quem educa, educa com amor e por amor um filho, fá-lo de forma equilibrada na medida em que responde na exata medida da necessidade da criança, está a contribuir para que esta cresça e se desenvolva de forma harmoniosa e integral.

É o sentido da evolução progressiva e gradual, não só da Criança do Hoje, como o da Criança, futuro Educador, que conduz a preocupações no âmbito da educação parental e mais especificamente dos estilos parentais. Sendo Stogdill (1936), um dos primeiros a tentar medir objetivamente as atitudes do poder paternal e a estabelecer comparações com comportamento social das crianças, outros se seguiram nomeadamente Schaeffer & Bell (1958), para além de Caplan & Thomas (1998) e de Baumrind (1967,1991). Todos estes investigadores concluíram que a qualidade da relação parental estabelecida com o filho é de importância crucial para o seu desenvolvimento. Para alguns deles, tal como considera Fonseca (2004), e Schaeffer & Bell (1958) o comportamento futuro da criança não só está dependente dos primeiros contactos que estabelece com a mãe, como com o tipo de habilitações literárias que as mães possuem. Segundo este autor, mães com maiores habilitações, conhecem o desenvolvimento cognitivo das crianças e por conseguinte, a idade apropriada para começar a desenvolver as capacidades dos filhos, daí que os filhos apresentem elevadas competências académicas (Ninio, 1979).

Já em 1979, (Schaeffer & Crook) se considera que o principal objetivo da educação desenvolvida em contexto familiar é influenciar e motivar a criança para a aprender. A aprendizagem embora possa resultar de capacidades inatas, e por conseguinte genéticas, permite que uma determinada capacidade, ainda que superior à média, se possa

desenvolver, crescer e até morrer (Winner, 1996). De facto, o tipo de lógica, descrita pela escola sistémica, em que as capacidades inatas podem ser negadas/valorizadas pelo interlocutor, leva à mistificação de uma crença coletiva e contribui, ainda que de forma não sustentada, para a estruturação de um vínculo organizacional (Parot & Doron 2001: 499) tal como acontece com as capacidades intelectuais das crianças que durante anos, estiveram confinadas às capacidades intelectuais dos indivíduos e que ainda impera na sociedade portuguesa (Almeida, Oliveira & Melo, 2001) e Falcão; (1992).

A controvérsia, gerada à volta das capacidades adquiridas em contexto familiar, como resultantes das produções fantásticas, saídas quer do imaginário individual ou familiar, têm por função simbolizar e explicar o real, podendo exprimir-se através de rituais, de regras, de jogos ou sob a forma de lendas quando comparadas com realidades a história familiar, tornam-se mitos familiares (Parot & Doron 2001:500). Contudo a crença de que a aprendizagem se inicia ainda dentro do útero materno, e se desenvolve depois já no exterior da mãe, em contexto familiar e social tem de ser treinada Montagner (2009). Ainda, para que a aprendizagem se desenvolva, é necessário que a criança tenha a possibilidade de construir conhecimento, recorrendo à experimentação, de tal modo que reestruturação cognitiva seja possível (Schaeffer & Crook, 1979). É pelo reconhecimento realizado através da experimentação, no seio familiar e, logo após o nascimento, que a criança inicia todo o processo de construção realizando por exemplo o reconhecimento do seu corpo, ao tentar perceber quer como funciona quer aprendendo a usá-lo e, por outro lado adotando uma conduta capaz de responder às solicitações que a sociedade lhe faz, tal como as pessoas esperam dele Dreikurs (2001). Todo este processo começa mesmo antes do desenvolvimento do pensamento consciente, evidenciando um alto grau de inteligência, se bem que não a nível verbal. Para este autor, observações cuidadosas revelam que todas as ações, desde a primeira infância, são intencionais, mesmo quando a criança não tem consciência disso. A sua constituição psicológica desenvolve-se a partir das interações com o meio envolvente, com os pais e restantes familiares envolvidos na sua educação. A criança é assim, não é um objeto passivo de influências externas, mas inteiramente ativo e participativo. O que pode parecer uma mera reação da sua parte, quando observada de perto, mostra ser uma atividade intencional, espontânea, de acordo com um plano definido de comportamento. Neste sentido, este plano não é mais que uma forma individual, distinta. Tudo isto porque segundo o mesmo autor, o comportamento resultou da experimentação e observação que fez das reações dos outros. Depressa descobriu as “táticas” que lhe dariam a melhor oportunidade de se afirmar. Passou então a aperfeiçoar este esquema “inconsciente” e está empenhado em recorrer a eles sempre que considere que através deles obterá o que deseja. No entanto, considera ainda o mesmo autor, que quando a

criança toma consciência que o curso da sua conduta é impraticável, que o método não lhe trará o que ele deseja, então procura um novo caminho e tenta encontrar outros métodos mais eficazes. Pelo facto de considerar que o plano de vida distingue e individualiza as pessoas, cada pessoa vai ter um estilo de vida distinto, uma forma de viver a vida de uma forma pessoal e peculiar. Este plano determina o carácter e a disposição dos indivíduos, moldando-os de forma a adaptarem-se ao mundo em que vivem. Por conseguinte torna-se necessário compreender as motivações da criança. Embora reconheçamos que o homem está sujeito às mesmas leis de hereditariedade que controlam os outros seres vivos, (Montagner, 2009) os traços de carácter e de personalidade não são dela dependentes resultam de treino e disciplina, de muitas ações e omissões, de erros e reapreciações.

Nesta ótica da construção da forma como se aprende, as capacidades não conduzirão a nada se não forem treinadas. Toda a atividade humana é complicada e não pode ser dominada sem treino. A criança que não tem esse treino nunca desenvolverá capacidades especiais, por mais favorável que seja a sua predisposição. O desenvolvimento da criança não é o simples resultado de uma característica hereditária. Resulta da interação entre ignorar e treinar por parte da criança. Ela molda o seu poder e as suas qualidades de acordo com o seu plano. A herança da criança não é tão importante como aquilo que ela faz com ela Winner (1996).

Nesta perspetiva, e no que diz respeito ao processo de socialização a família assume, igualmente, um papel muito importante, já que é ela que modela e programa o comportamento e o sentido de identidade da criança. A criança e a família vão desenvolvendo processos de adequação e, por tal motivo vão crescendo juntas, promovem a acomodação da família às necessidades da criança, possibilitando o seu desenvolvimento através da experimentação sequencial de áreas de autonomia (Weber, *et al.*, 2007b). De tal modo que, se desde os primeiros meses de vida, a criança dá sinais das suas reais necessidades torna-se urgente que os educadores as interpretem e reconheçam a importância da partilha das suas vivências. Contudo é necessário que estejam reunidas as condições que facilitem essa partilha para que a criança seja capaz de libertar as suas capacidades de atenção, de interação, de filiação e de aprendizagem Montagner (1993a).

É neste sentido, que Cruz (2005) atribui à família cinco funções de relevância suprema para desenvolvimento da criança: i) satisfazer as necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde; ii) colocar à disposição da criança um mundo físico organizado e previsível, onde existam regras capazes de conduzirem a criança a rotinas; iii) responder às necessidades de compreensão cognitiva das crianças, mesmo que estas saiam fora do ambiente familiar e façam parte de realidades extrafamiliares; iv) satisfazer as necessidades de afeto e de segurança, que se traduz em relações de vinculação estabelecidas; v)

estimular a interação social da criança com a comunidade onde se insere. Ainda segundo a mesma autora, a família constitui uma micro-sociedade com normas próprias quer de funcionamento quer de comunicação entre os seus elementos. É esta função de socialização na família que facilita a adaptação da criança em futuros contextos sociais onde se venha a integrar. Contudo (ibid.) reconhece que nem sempre as famílias são capazes de responder positivamente a cada um das funções. Basta que existam situações específicas, para que elas não aconteçam nomeadamente situações de catástrofes naturais ou provocadas pelo homem, guerra, ou mesmo negligência passiva associada por exemplo a problemáticas psicopatológicas.

Ainda assim o modo como os pais se relacionam com os filhos, nomeadamente no que diz respeito ao afeto e ao comportamento que demonstram durante a interação em situações quotidianas onde agem como parceiros, determina e condiciona o desenvolvimento da criança. As suas ações de instrutores diretos com funções didáticas de desenvolvimento cognitivo ou de resolução de problemas em contextos sociais ou ainda o de prepararem e disponibilizarem oportunidades de estímulo e de aprendizagem em contextos extrafamiliares, podem mesmo, segundo a mesma autora, ser positivas, negativas ou nulas Weber *et al.*, (2007b).

Assim a dificuldade em educar centra-se na problemática do equilíbrio entre os níveis de exigência e de afetividade. Ao reconhecer-se a existência de diferentes tipologias de famílias e esta, resultante de ações reações entre os diferentes elementos que coabitam o mesmo espaço, como anteriormente referimos, é pressupor que os problemas com que se deparam os pais nas relações parentais que estabelecem com os filhos, advêm dos diferentes contextos sócio-culturais em que cada um vive e viveu, e dos tipos de relações familiares estabelecidas entre os elementos que a compõem.

Por outro lado, segundo Caplan (2005), a aparente necessidade do sistema familiar se ajustar, deve-se ao hábito de as famílias funcionarem de acordo com regras previamente estabelecidas pela sociedade em que vivem. Isto significa que as famílias funcionam sempre da mesma forma, o que muda são as especificidades dos ambientes. Por outro lado, todos os membros são responsáveis pela saúde e harmonia da família, ou pelas discrepâncias, tensões e colapsos do seu funcionamento global. Trata-se assim de um relacionamento dinâmico entre os membros da família, onde cada um desempenha uma função, e cada indivíduo é responsável pela função que lhe está atribuída. Contudo, a preocupação da harmonia familiar, pressupõem, estar disposto a proceder a mudanças, quando sentidas como necessárias, para o reajuste equilibrado do sistema como um todo. Embora as famílias resistam a mudanças nas formas de agir, porque estas pressupõem atingir um determinado objetivo e um resultado específico, que inicialmente não se previa, e sai fora do

pré-estabelecido, o equilíbrio entre os níveis de exigência e de responsabilidade, exige mudanças/reorganizações constantes (Weber *et al.*, 2007b).

A dificuldade em proceder a mudanças e reajustes, resulta ainda segundo Caplan & Thomas, (1998), do facto de cada elemento que constitui o agregado familiar ter consciência do papel que desempenha na família e de estas estarem cimentadas e igualmente implícitas nas famílias, como agregações sociais. Ainda que ao longo dos tempos, assumam ou renunciem, funções de proteção e socialização dos seus membros, elas resultam também, da necessidade de resposta às necessidades da sociedade a que pertencem. Nesta perspetiva, as funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão. O relacionamento entre os seus membros é essencial. Ele é o princípio, o meio e o fim da estrada. Sem um relacionamento não temos nada, como refere a mesma investigadora, e não seremos ninguém. Todas as riquezas e sucessos conseguidos não têm sentido se não forem partilhados. Por outro lado, é à família que compete dar respostas às mudanças exigidas quer externamente quer no seu interior, de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros. Existe consequentemente, uma dupla responsabilidade, para a família, dar resposta às necessidades quer dos seus membros, quer da sociedade.

A literatura aponta, assim, para a importância dos estilos parentais no desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível do psicossocial e intelectual. Relações seguras, sustentadas pelo afeto e por normas, traduzem-se na criança, em índices de desenvolvimento fortes e o contrário também se verifica.

1.3. OS PAIS COMO AGENTES MODELADORES

Na atualidade, e na prática diária, os pais passam grande parte do tempo no local de trabalho, logo fora de casa e com longos períodos de afastamento dos filhos. Dedicam mais tempo ao trabalho, que à convivência com os filhos. Por outro lado, trabalham a um ritmo muito intenso, e como tal, após o horário laboral, desejam também usufruir do seu direito ao lazer e à diversão. Independentemente da classe social a que possam pertencer, a maior preocupação dos pais, é promover as necessidades materiais da família. No meio disto tudo, os pais esquecem-se, ou pelo menos, deixam no esquecimento o dever de acompanhar a educação dos filhos Foelker (2005). Isto porque, e ainda na perspetiva do mesmo autor, os pais não compreendem o significado do termo educar e do que isso

significa, contentam-se em educar oralmente, com a transmissão de valores e em pagar um «bom» colégio, repreendendo e punindo quando parece necessário.

Tal como anteriormente já referimos, a criança desenvolve conhecimento através da experimentação no seio familiar e, logo após o nascimento, nos primeiros contactos que estabelece com o cuidador, como se de um dispositivo mecânico elétrico ou eletrónico se tratasse, dado que se estabelece entre os dois, um feed-back autorregulado numa dinâmica motivacional.

Na realidade, os estudos realizados com mães e recém-nascidos foi-nos mostrando que a futura estabilidade do ser humano depende muito das atenções e das carícias que lhe forem ou não proporcionadas nesses primeiros tempos da sua existência e, sobretudo, da interpretação que a mãe saiba ou possa fazer das manifestações do seu bebé, quando este está alegre e satisfeito, ou, pelo contrário, quando está agitado e intranquilo. A criança não é um ser feito à imagem e semelhança do adulto. É uma pessoa qualitativamente diferente, mas é um ser bio-social. Nos meses e anos a seguir ao nascimento assiste-se ao desenvolvimento psicomotor contínuo do indivíduo, segundo o modelo biológico evolutivo, como defendeu Piaget, e nesse sentido o meio ambiente estável é indispensável para um desenvolvimento harmónico da criança. À medida que este se vai sentindo protegida vai aumentando a sua coordenação motora, e adquirindo aquilo que os psicólogos designam por um sentido ou sentimento de confiança, sentimento que se inicia logo a partir dos primeiros meses. O desenvolvimento da criança prossegue, e surge o sorriso, os primeiros passos, o reconhecimento dos objetos e a organização da sua imagem corporal, à custa de estímulos provenientes dos seus órgãos sensoriais. Simultaneamente com essas conquistas, a criança vai-se treinando em intensificar e em enriquecer a sua aprendizagem, utilizando tanto o método dos ensaios e erros como o método da imitação, passando a integrar no seu desenvolvimento, a comunicação verbal, a marcha e a modulação dos mecanismos de relação afetiva. Com aquisição da coordenação motora e da marcha, começa a libertar-se do condicionalismo do espaço limitado e vai passar a intensificar as suas excursões pela casa, com objetivo de ver e de experimentar tudo o que encontra ao seu alcance, exigindo proteção, não só psíquica como física, porque é necessário mantê-la fora do alcance de tomadas elétricas, de objetos quebráveis, de medicamentos, de produtos tóxicos e de quaisquer armas e há que protege-la igualmente da aproximação de escadas, de fogões, de torneiras de água quente, de piscinas. Durante este processo de desenvolvimento a criança vai adquirindo o sentido de confiança, de autonomia e de iniciativa, que constituem, as três pedras angulares da organização da personalidade. Segundo Piaget, cada estágio, estrutura-se a partir do anterior e nesta perspetiva, o sentido

de autonomia conduz ao sentido do trabalho como estrutura piramidal (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003).

Ainda que no passado se considere existir uma separação entre a organização das funções racionais (percepção, raciocínio, memória) e as funções emotivas (instintos, sentimentos, emoções), alguns investigadores atuais, entre os quais se conta o português António Damásio, têm vindo a mostrar que a aprendizagem dos dois grupos de funções se processa de um modo mais ou menos simultâneo e integrado. Nesta ótica, para que o desenvolvimento simultâneo das funções racionais e emotivas se dê, é necessário que a criança se desenvolva num contexto familiar equilibrado, de modo que possa partir do inato, das suas necessidades e evoluir de forma contínua, sem imposições forçadas. O papel dos pais durante os primeiros anos da sua existência, é importante para ajudar a moldar as emoções iniciais, tendo em conta as experiências internas e externas, de modo que as funções racionais se vão exercitando numa hierarquização progressiva, desde que quem eduque o faça por amor.

Uma adequada relação mãe-filho constitui, pois, um processo de comunicação e de interação recíproca indispensável para o desenvolvimento harmónico da personalidade infantil. Como consideram Cosier (1984) e Stern (1977), quanto mais sincronizados forem os comportamentos visuais e motores da díada mãe-filho, desde os primeiros tempos de vida do bebé, mais satisfatório será o jogo relacional dessa díada, jogo em que entram especialmente as expressões do rosto e do olhar, os movimentos da cabeça, a vocalização e o timbre de voz. Para a saúde mental da criança, é absolutamente necessário que se estabeleça uma relação harmónica e uma coordenação adequada entre o seu desenvolvimento biológico e o seu funcionamento intelectual, psicomotor e afetivo.

Foi a capacidade dos pais para responder às necessidades efetivas da criança que constitui o ponto de partida para os estudos desenvolvidos por Baumrind (1967). Esta investigadora reconhece aos pais o papel de “controlo” na educação dos filhos, desde que este se realize de forma equilibrada entre a autoridade dos pais e a eficácia da liberdade que proporcionam ao filho. Não podem ficar-se por serem apenas afetivos ou exigentes, precisam de ser firmes e manter a autoridade, mas de forma equitativa, tanto no que diz respeito à necessidade do filho quanto à sua possibilidade de resposta. É que, segundo esta autora, os pais têm de ser respeitados nos seus papéis, mas, por outro lado, entendidos pelos filhos e para tal, têm de recorrer a uma comunicação que evite a monopolização por parte de qualquer um, mas seja capaz de modelar comportamento e motivar a criança para a aprendizagem.

Como em qualquer outro sistema de comunicação, o processo educativo precisa também, não apenas que o emissor – educador, emita as mensagens, mas que o recetor –

criança, as entenda, de modo a poder avaliar, selecionar, imitar ou mesmo ignorar. Contudo, por certo não haverá transmissão de mensagem, caso, quer o emissor quer o recetor, não estejam em perfeitas condições físicas, e no caso do Homem, em perfeitas condições psicológicas. Por outro lado, o canal de transmissão da mensagem deve ser o mais apropriado possível, para que a mensagem tenha oportunidade de chegar ao recetor, não correndo o risco de se perder, no percurso, nomeadamente se existir ruído de fundo que não permita ao recetor receber a mensagem nas melhores condições. Uma mensagem não entendida, conduz a interpretações erradas e, no caso dos estilos parentais, poderá desencadear, comportamentos não esperados.

1.4. DESENVOLVIMENTOS CONTEMPORANEOS DE MODELOS PARENTAIS

Partindo do princípio da individualidade pessoal, que a família é composta por diversas e variadas individualidades, a comunidade científica preocupada com questões educativas, investiga as bases de sustentação da educação familiar no intuito de a compreender e, se possível, prever antecipando, possíveis problemas individuais e sociais, no sentido de contribuir para um mundo justo, onde cada Homem se sinta integrado. As diversas perspetivas de investigação envolvendo estilos parentais, procuram explicitar conclusões recorrendo aos denominados modelos parentais.

Partindo da premissa que um modelo é algo em que nos devemos apoiar e sentir apoiados, então torna-se necessário entender o modelo que satisfaz a «reais» necessidades da criança, futuro pais, para que se construa uma sociedade justa e equitativa para todas as crianças de hoje, futuros pais no amanhã. Por outro lado, se na atualidade tanto se fala dos direitos dos homens, a família, com berço dum mundo justo e harmonioso, deve entender como e para quê, educar.

Em Portugal, a investigação sobre esta temática é incipiente e embora Gaspar (1999) clarifique o conceito de envolvimento distinguindo-o do de cooperação, pressupõe contudo, o reconhecimento da necessidade de estudos que classifiquem os estilos parentais segundo as diferentes estratégias promovidas para o implementar, bem como as possíveis combinações dando origem a um estilo parental.

Ainda que conscientes que cada modelo constitui uma aproximação, entre outras possíveis, da aplicação da teoria à prática e, tendo em conta toda a revisão bibliográfica para que este estudo fosse possível, merece-nos especial destaque os modelos sugeridos por Baumrind (1967), uma vez que surge citado por vários autores nomeadamente Schaeffer (1991), Foelker (2005) e Weber (2007a), para quem a educação dos filhos

assenta essencialmente, nos aspetos comportamentais e afetivos estabelecidos na relação entre os pais e filhos; o modelo de Maccoby & Martin (1983) que define os estilos parentais assente na exigência e afetividade presente nas práticas educativas, que surge durante o período de investigação desenvolvido por Baumrind. A posição teórica de Maccoby & Martin (1983) conduz à reformulação do modelo inicial, proposto por Baumrind, em 1967, de tal forma que Baumrind em 1991, deixa de falar em comportamentos e passa a falar de exigência e afetividade, e, finalmente o modelo de Goh (1992) que focaliza o impacto dos estilos parentais e da interação entre pais e filhos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Para este último autor, os estilos parentais adotados pelos pais nas práticas educativas têm, tal como para Maccoby & Martin (1983) duas variáveis que sustentam a definição de estilo parental; o nível de exigência e de afetividade demonstrada na relação estabelecida entre os pais e filhos com capacidades acima da média.

1.4.1. EVOLUÇÃO DO MODELO DE BAUMRIND

Numa revisão de estudos, são vários os autores, nomeadamente Goh (1992) e Weber (2007a), a referir Baumrind, como sendo a primeira investigadora a levantar questões relacionadas com possíveis repercussões resultantes das práticas educativas parentais, sobre os filhos. O ponto de partida dos estudos desenvolvidos por Baumrind (1967) é o de entender as práticas educativas, enquanto ações levadas a cabo pelos pais, ou seja a capacidade dos pais, para responder às necessidades da criança. Para tal, considera determinante relacionar os aspetos comportamentais com os afetivos. Assim, apresenta uma classificação dos estilos parentais assente em três princípios: um que valoriza os aspetos comportamentais, outro os afetivos, e um outro, em que estão ambos inter-relacionados. Para esta autora, a autoridade que os pais exercem sobre os filhos, representa por um lado o controlo que têm sobre eles e, por outro, assimilação das aprendizagens realizadas ao longo da vida e em diferentes contextos sociais culturais e até económicos, seguindo a ótica de Montagner (2009).

Nos estudos que desenvolve, Baumrind (1967) verifica que os pais não exercem a autoridade da mesma forma com todos os filhos e, que os pais alteram as suas práticas de acordo com as idades dos filhos. Conclui assim que a autoridade não é linear nem continua. Deste modo, apresenta os estilos parentais classificados de acordo com a intensidade dos aspetos comportamentais e afetivos. Assim aponta três padrões qualitativamente diferentes de autoridade paterna, no que concerne aos seus comportamentos e às expectativas paternas do comportamento dos filhos – autoritário, autoritativo e permissivo.

1.4.1.1. ESTILO PARENTAL AUTORITÁRIO

Para Baumrind (1967), os pais autoritários modelam, controlam e avaliam o comportamento e as atitudes dos filhos, em função de critérios rigorosos. Valorizam a obediência «cega» à autoridade e exigem elevada maturidade por parte das crianças. Para impor a autoridade, não recorrem à comunicação, dado que para este estilo de pais, e na conclusão retirada do estudo da investigadora, não é necessário explicar à criança o que se pretende. A criança tem de aceitar a palavra de ordem da autoridade sem a colocar em causa. Assim, se as ordens da autoridade são para ser cumpridas na íntegra, nem que a criança as não compreenda nem as possa questionar, as relações e manifestações de afeto são pouco frequentes. Por outro lado, se todas as ordens são imanadas pela autoridade, os pais são exigentes, e admitem o recurso a medidas punitivas (físicas ou verbais), uma vez que a ordem é para ser cumprida. Se não o for, então admitem punir, para que o comportamento seja alterado. Estes pais exigem obediência, cumprimento de regras e tudo o mais. Não responsabilizam a criança pelas ações. Punem. As relações e manifestações de afeto são pouco frequentes. Talvez sejam estas atitudes dos pais, que levaram Schaeffer (1961) a considerá-los como pouco instruídos, dado que possuem baixos níveis de escolaridade, poucas competências linguísticas, e que recusam ajudas e possíveis aconselhamentos, uma vez que os consideram influências externas. Estas são para este investigador a razão porque não têm em conta a vontade da criança. O objetivo destes pais, é fazer cumprir as ordens que segundo eles, e apenas eles, consideram ser as melhores para a criança. Não conhecem as necessidades dos filhos, logo não as entendem, como tal não lhes dão resposta. Como pais, sabem o que querem para os filhos, a estes resta cumprir.

1.4.1.2. ESTILO PARENTAL AUTORITATIVO

Se as atitudes de autoridade dos pais, são conjugadas com o afeto e os direitos, quer dos pais quer dos filhos como duas partes complementares, então Baumrind (1967), considera que estamos perante o estilo autoritativo. Trata-se de pais que embora exerçam a autoridade, o fazem sem recurso a atos punitivos. Conseguem estabelecer limites e normas de comportamento, dentro de um ambiente afetivo onde o diálogo é possível. Embora imponham elevadas exigências de maturidade, têm em conta, a fase do desenvolvimento da criança e as necessidades específicas próprias dessa fase. As atitudes de autoridade são conjugadas com o afeto e os direitos, quer dos pais quer dos filhos como duas partes complementares. Trata-se de pais que embora controlem os filhos apresentam as razões

pelas quais o fazem, encorajando-os. Valorizam tanto a autonomia como a disciplina. Reconhecem-lhes as suas necessidades e permitem a partilha de opiniões.

Segundo Schaeffer (1961) estes pais apresentam um nível cultural superior aos pais autoritários, são tolerantes e permeáveis a sugestões. Exercem a autoridade, embora permitam o diálogo, uma vez que reconhecem as necessidades da criança e, como tal, permitem-lhe que as exponha.

1.4.1.3. ESTILO PARENTAL PERMISSIVO

Trata-se na perspetiva de Baumrind (1967), de pais que se encontram no pólo oposto dos autoritários. Estes pais não modelam o comportamento da criança. É a própria criança que gere o seu comportamento, dado que a figura parental não intervém no sentido de controlar nem de fazer cumprir regras. Os pais funcionam como recursos para as necessidades das crianças, e não como modelos. A figura de autoridade parental, não existe e como tal não impõem regras desmedidas. Há geralmente calor afetivo, mas sem exigência.

Embora segundo Darling & Steinberg (1993) esta categorização de estilos parentais domine até à década de 80, uma vez que os estudos realizados até aí assentam na maior ou menor autoridade dos pais, e no tipo de responsabilidade atribuída à criança, os estudos posteriores, passam a ter em conta o papel da criança enquanto ser ativo e em crescimento, não «limitado» ao grau de cumprimento da ordem. Tendo em conta Erikson (1968) e Machado & Morgado (1992), o desenvolvimento da criança processa-se por etapas ou estádios psicossociais nos quais cada criança é confrontada com desafios ou crises que necessitam de ser resolvidas de forma adequada, para que no futuro possa enfrentar novos desafios. Partindo deste conhecimento, estamos admitir que desde cedo a criança «esboça o desenho» da identidade pessoal, que Fonseca (2004) denomina de individualidade. Por outro lado, Piaget (1983) fala de estádios de desenvolvimento e por conseguinte, dum desenvolvimento cognitivo progressivo e específico de cada idade. Assim, o desenvolvimento do pensamento, da análise combinatória, do raciocínio probabilístico, (re) desenha-se ao longo da vida e desde os primeiros dias de vida de acordo com o grau de permissão adotado pelos diferentes estilos parentais, tal como considera Fonseca (2004) ao referir-se à autonomia individual como resultante de uma estrutura assente em sentimentos e perceções anteriores.

Daí que nos últimos anos, tendo em conta novas abordagens ao desenvolvimento cognitivo, baseadas no processamento da informação, surjam estudos com uma preocupação mais sistémica envolvendo possíveis dimensões subjacentes a estes estilos

parentais. Exemplo dum desses estudos foi o realizado por Maccoby & Martin (1983) que apresentamos mais à frente, neste trabalho, que ao investigarem os diversos modos de educar os filhos, concluem que as práticas educativas parentais assentam essencialmente em duas dimensões antagónicas: uma coerciva, com inclusão da punição física e gritos, tal como admite Baumrind (1967), quando se refere a aspetos comportamentais e uma outra, ligada a atitudes afetivas, como o acariciar ou mostrar desilusão ou orgulho, em determinadas situações.

Contudo, e tendo presente o modelo Montagner (1993a), qualquer pai (pai ou mãe) não nasce «feito» pai, e nesse sentido, torna-se compreensível que o estilo parental utilizado na educação de uma criança, pode resultar por um lado da forma como cada pai de hoje assimilou a educação e as vivências adquirida durante a sua formação, ou pelo contrário, resultam de uma aprendizagem progressiva que pressupõem a interpretação e o reconhecimento das reais necessidades da criança. É no primeiro destes pressupostos, que Baumrind (1967) interpreta a autoridade que os pais exercem sobre os filhos, no sentido de que o controle que têm sobre as crianças resulta do reflexo dos seus próprios valores e crenças. Mais tarde e após influencia do modelo de Maccoby & Martin (1983) é a própria Baumrind (1991) que verifica uma descontinuidade nessa autoridade, numa lógica de política educativa, centrada na criança enquanto Ser que «merece ser respeitado» e como tal, que não cumpra regras, admita em 1967 o recurso à punição, daí para cá, verifica-se uma evolução na forma de atuar educando de acordo com as idades dos filhos e as situações de momento. Talvez por essa razão Baumrind (1991) passe a considerar o estilo parental autoritário de Diretivo, uma vez que, o que se pretende é educar, apontando uma direção, capaz de levar a criança atuar de forma consertada, sem punir.

Enquanto que em 1967 Baumrind considera que pais permissivos funcionam como recursos para as crianças e não como modelos, pressupondo total falta de autoridade, e de controlo nas atividades dos filhos, em 1991, admite a possibilidade de existir controlo camuflado pela afetividade, tendo como base a satisfação das necessidades temporais da criança. Ainda que não visível o controlo, o afeto estabelecido durante as práticas educativas, existe. Existe é numa base democrática e não autoritária nem totalmente permissivo. Neste contexto, a reformulação da classificação dos estilos parentais, passa, em 1991, a contar com o estilo Democrático, como sendo aquele em que os pais educam no sentido de satisfazer as necessidades dos filhos, sendo afetuosos, não exigentes nem quanto a normas nem a deveres, nem atuando como modelos de comportamento e o estilo negligente, aquele em que os pais não se envolvem, não exercem o papel de educador, desresponsabilizam-se à medida que a criança cresce, mantendo apenas a satisfação das necessidades da criança.

Desta autorreformulação na forma de classificar o controlo, em total ou nulo, passa admitir a hipótese intermédia, na situação de procura de adaptação às necessidade de ajuste, entre quem educa e quem, *quando* e *como*, necessita de controlo. A educação parental passa a ser vista, com um objetivo explícito, de preparar para a vida e não como um resultado, de quem tudo quer e pode.

Assim, para Baumrind (1991), deixa de fazer sentido falar em apenas três estilos parentais (autoritário, autoritativo e permissivo) e reconhece a necessidade de se passar a falar em quatro; autoritário, autoritativo, democrático e negligente.

1.4.2. MODELO TEÓRICO DE MACCOBY E MARTIN

Ainda que este modelo, como anteriormente referimos, surja na sequência do estudo desenvolvido por Baumrind (1967) e reforce a ideia da necessidade de um modelo teórico para classificar os estilos parentais, o mesmo pressupõe a existência de duas dimensões nas práticas educativas dos pais: a afetividade e o controlo. Para estes autores, o controlo passa a substituir a designada exigência usada por Baumrind em 1967, na medida em que consideram a exigência como o somatório das atitudes dos pais para controlarem o comportamento dos filhos, e a afetividade passa a englobar aquilo que Baumrind (1967) denomina de comportamentos parentais. A alteração desta terminologia mais não é, que uma mudança de lente, na ótica de classificação de comportamentos. Enquanto a exigência assenta no grau visível de imposição de limites e na definição de regras, como forma de controlo, a afetividade diz respeito ao nível de atitudes compreensivas dos pais em relação ao comportamento dos filhos. Embora estes autores reconheçam a necessidade de exigir, não desvalorizam e anulam o apoio emocional. Segundo os mesmos, o ideal, numa educação parental, é a existência de uma bidirecionalidade na comunicação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos jovens.

Nesta ótica, Maccoby & Martin (1983) propõem uma tipologia de quatro estilos parentais: autoritário, autoritativo, democrático e negligente.

Segundo estes autores, no estilo Autoritário, os pais apresentam elevada exigência, numa tentativa de controlar e modelar, de forma rígida, as atitudes da criança, recorrendo a medidas punitivas, quer verbais quer físicas, para que se cumpram as regras definidas. Frequentemente os pais recorrem a críticas ou ameaças à criança (*se não fazes o que te digo, não gosto de ti...vais para o castigo*). Valorizam o controlo sob a forma de obediência, e descoram a afetividade.

No estilo Autoritativo, os pais exercem o controlo, definindo regras e limites, num clima de afetividade. Existe comunicação entre o emissor e o recetor, e a mensagem chega, em perfeitas condições, ao recetor, que a compreende e assimila. Os pais preocupam-se em selecionar a forma que mais se adapta às especificidades da criança-recetor, tendo em conta não só a sua idade, mas também o interesse da própria criança.

No estilo Democrático, os pais não controlam os comportamentos dos filhos, na medida em que, segundo estes autores, usando a terminologia de Baumerind (1967), não exigem, mas existe, afetividade controlada. Por seu lado, é este controlo na afetividade, de forma mesclada, por vezes invisível, e que se afigura ausente, que, uma vez combinado com a falta de controlo, origina o que estes investigadores classificam de estilo parental Negligente.

Quadro 1.1- Modelos Parentais

Variáveis		Baumrind (1967)	Maccoby & Martin (1983)	Baumrind (1991)
Afeto	Controlo			
+	+	Autoritativo	Autoritativo	Autoritativo
-	+	Autoritário	Autoritário	Diretivo
+	-	Permissivo	Democrático	Democrático
-	-	Permissivo	Negligente	Negligente

Para tornar mais explícita não só a comparação da classificação dos estilos parentais entre Baumerind (1967) e Maccoby & Martin (1983) mas com a própria evolução na classificação de Baumrind até 1991, construímos o quadro 1.1- Modelos Parentais. Nesse quadro, usamos o símbolo mais (+) quando os autores classificam o estilo parental a partir da manifestação visível das variáveis afeto e controlo, e do sinal menos (–) quando tal não se torna observável.

Daqui se concluiu que existem quatro estilos parentais, que mais não são que as possíveis combinações das variáveis consideradas pertinentes e diferenciadoras dos estilos parentais. Embora os dois autores tenham recorrido ao estudo de correlação entre as variáveis afeto e controlo, e denominem de autoritativo a combinação de altos índices de afetividade e alto controlo, contudo, as denominações dos restantes três estilos não reúnem consenso.

Enquanto que, quer para Baumrind (1967), quer para Maccoby & Martin (1983), baixo afeto e alto controlo conduzem à classificação de estilo autoritário, em 1991 Baumerind reconsidera essa denominação e passa a designá-lo de Diretivo, pelo facto de considerar

que a autoridade e a exigência de obediência pressupõem que se está perante pais que educam numa determinada direção, e, como tal, na década de 60, admite o recurso a atos punitivos. Por seu lado, a denominação de estilo permissivo, atribuída por Baumrind (1967), resultante da combinação mesclada do afeto com medidas de controlo visível, origina, em 1983, nos trabalhos desenvolvidos por Maccoby & Martin, o desdobramento de comportamento de afeto patente ou ausente. Desse desdobramento resulta o estilo Negligente, quando coexistem falta de afeto e falta de controlo, e estilo Democrático se combina afeto com falta de controlo.

Desta análise, afigura-se-nos estarmos perante um percurso de investigação levado a cabo por Baumerind, que tem em conta uma classificação dos estilos parentais, numa lógica de política educativa centrada na criança enquanto Ser que «merece respeito» e, como tal, não sujeito a atos punitivos. Em 1966, talvez a forma mais «comum» de educar crianças que não cumprem regras, seja o recurso à punição; desde então, verifica-se uma evolução na forma de atuar educando. Talvez por essa razão, Baumerind passe a considerar diretivo o estilo autoritário, uma vez que o que se pretende, no momento actual, é educar apontando uma direcção capaz de levar a criança a actuar de forma consertada, sem punir. Segundo esta investigadora, esta é a melhor forma de os pais educarem os filhos. Embora não evidenciem afeto, estão, no entanto, a educar com amor. Relativamente ao estilo Autoritativo, não se registam alterações significativas entre 1967 e 1991. Se, para Baumrind (1967), neste estilo parental se registam simultaneamente atitudes de afeto e controlo na educação dos filhos, para Maccoby & Martin (1983) tal significa a existência de um sistema de regulação de comportamentos e, simultaneamente, o reforço da comunicação entre pais e filhos.

A diferença evolutiva demonstrada no quadro 1.1, na classificação dos estilos parentais, desde os trabalhos de Baumrind (1967-1991) a Maccoby & Martin (1983), reside nas atitudes, nem sempre visíveis, adoptadas pelos pais para controlarem o comportamento dos filhos. Enquanto Baumrind (1967) denomina de Permissivo o estilo parental onde nem sempre são visíveis as manifestações de afeto, o mesmo não acontece com o controlo. Para esta investigadora, trata-se de um estilo parental assente no afeto demonstrado na satisfação das necessidades da criança, sem recurso à definição de normas rígidas nem à obediência cega. Para esta autora, existe comunicação entre pais e filhos e exposição mútua de ideias, no sentido de ouvir e perceber as reais necessidades dos filhos. Neste sentido, trata-se de pais que permitem que seja a criança a regular o seu comportamento, não sendo visível a imposição de regras nem de limites. Trata-se de um estilo parental Democrático, tanto para Maccoby & Martin (1983) como para a própria Baumrind, em 1991. Quando Baumrind (1967) denomina de Permissivo o estilo parental onde nem sempre são

visíveis as manifestações de afeto, deixa em aberto a possibilidade de estas coexistirem com a falta de controlo. Não existindo nem afeto nem controlo, quer Maccoby & Martin (1983) quer Baumrind (1991) consideram estarmos perante o estilo Negligente.

Para Maccoby & Martin (1983) e Baumrind (1991), se os pais ouvem as crianças e alteram a forma de agir, respondendo aos pedidos dos filhos de forma carinhosa, não sendo exigentes quanto a normas ou deveres, nem atuando como modelos de comportamento, estamos perante o estilo democrático. Idêntica opinião é a de Baumrind, já em 1967, ao classificar o estilo permissivo como estando no pólo oposto dos pais autoritários; ainda que estes pais modelem o comportamento da criança, reconhecem a possibilidade de ser a própria criança a gerir o seu comportamento. A figura parental não intervém no sentido de controlar nem de fazer cumprir regras; existe uma “democracia quando há respeito pelas liberdades individuais, igualdade de oportunidades, direito de expressão, em oposição às práticas de gestão ditatoriais (Porot (1991: 211); mesmo existindo afeto, o controlo aparece mesclado na relação estabelecida e pouco evidente nas observações. Contudo, tendo em conta que o afeto, tal como anteriormente já referimos, é algo inalisável, vago, e dificilmente quantificado, dado estar relacionado com sentimentos, não deixa transparecer, de forma clara, o controlo. Porém, não se nos afigura pertinente afirmar que, numa relação democrática, não exista controlo. Esta é uma zona cinzenta que não é visível, e confunde-se com a sua inexistência. Pelo contrário, se os pais, sendo permissivos, dado que permitem o diálogo, se demitem das suas funções, não se envolvendo nas necessidades dos filhos, registando-se uma desresponsabilização crescente à medida que a criança cresce, mantendo apenas a satisfação de necessidades básicas, como alimentares e sociais, o afeto e o controlo nem sempre são visíveis; então trata-se do estilo Negligente, para Maccoby & Martin (1983).

Talvez estes dois trabalhos, desenvolvidos por Baumrind (1967, 1991) e posteriormente aprofundados por Maccoby & Martin (1983), tenham «aguçado» a investigação nesta temática, contribuindo para a necessidade de estudos sobre a importância dos estilos e consequentes práticas educativas a eles associadas, na busca da melhor forma de educar, nomeadamente para a integração social e consequente sucesso académico das crianças, já que a possibilidade de mudanças biológicas constitui um entrave.

Contudo, não é de mais salientar que qualquer que seja o estilo adotado pelos pais para educar e «conduzir» o crescimento do filho, o melhor estilo é o que é capaz de melhorar o tipo de motivação intrínseca que cada filho revela numa determinada fase do crescimento (Freeman, 1993).

O que importa é que a criança se sinta amada, mesmo quando os pais estabelecem limites e digam “Não”.

1.5 SÍNTESE

Apesar da consciencialização de que cada Ser é único, ele não vive isolado/resguardado do mundo que o rodeia. Ainda que, num primeiro momento, durante a fase de gestação, aparentemente se desenvolva num ambiente fechado, a experimentação e a possibilidade de, através de comparações, reagir aos estímulos percecionados, permite concluir que a educação de uma criança é obra iniciada, mas porventura inacabada (Caplan, 2005).

Por outro lado, e partindo da premissa que qualquer criança, nascendo numa determinada sociedade, passa a ser educada nela e por ela, sendo por isso um Ser social, e torna-se matéria permeável, ainda que aparentemente de forma inconsciente, aos reflexos imanados de quem dela cuida. A individualidade do Ser filtra a informação, percecionando-a de forma a torná-la assimilável, reestruturando em conhecimento adquirido (Bowlby, 1969, 1973 e 1988).

Ainda que a lógica da hereditariedade constitua o princípio do desenvolvimento humano e de características aparentemente inatas, não constitui premissa suficiente. O ambiente familiar é o privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, dado que dele fazem parte diferentes seres humanos, cada qual com a sua forma de pensar e de agir; o respeito e o equilíbrio familiar resultantes das respetivas divergências e as negociações encontradas fazem dele o espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Contudo, torna-se necessário explicar aos pais que os filhos não são o resultado das suas frustrações, mas que, vivendo lado a lado, compartilhando sentimentos do quotidiano, valorizarão apenas o que, para eles, merece ser valorizado.

É nesta ótica que Baumrind (1967;1991) e Maccoby e Martin (1983) apresentam a classificação dos diferentes estilos parentais, entendendo que a maioria dos pais têm dificuldade em compreender as necessidades dos filhos e, desta forma, desconhecem o modo de exercer, de forma ajustável, a autoridade, o controlo e a supervisão das suas atividades. As práticas educativas, como «garantes» do sucesso pleno de qualquer criança, incluindo as que revelam capacidades acima da média, necessitam de uma componente de ação-reação equilibrada (Foelker, 2005). Qualquer criança, ainda que possuidora de características específicas, embora precise de regras e, como tal, de autoridade, estas regras não podem ser impostas de forma desajustada às expetativas da criança, nem tão pouco implementadas ao acaso. As regras são necessárias; contudo, não são condição suficiente

para que determinadas características diagnosticadas numa criança surtam o efeito que, de uma forma geral, é espectável. Pelo contrário, se as regras forem impostas e não compreendidas pela criança, o fracasso do desenvolvimento pleno da criança e o futuro educativo é previsível (Weber, 2007a).

Neste sentido, é importante que os pais, como primeiros educadores, entendam que as ações desenvolvidas nas práticas educativas devem ser pensadas em função não só da idade das crianças, mas ajustadas à época em que esta se desenvolve. Ainda que, e segundo Weber (2007a), sejam legítimas as expetativas dos pais perante a educação dos filhos, certos comportamentos são inirentes à idade do filho. Os pais devem lidar com determinadas situações a fim de as entenderem e, se necessário, alterar comportamentos; devem explicar a razão de determinados comportamentos e advertir para as possíveis consequências da sua existência; tudo isto de forma equilibrada. Não devem advertir com consequências que depois não façam cumprir, já que o objetivo dos pais é educar, e não ameaçar. A criança deve compreender que o que fez estava errado para assumir esse erro e não o repetir. As famílias que ensinam eficientemente, admitem a não existência de crianças perfeitas. Crianças, são crianças. Alguns comportamentos das crianças não servem para provocar ao adultos, como por vezes parecer ser, mas fazem parte da fase, ou da falta de regras num determinado momento. Às vezes, as crianças não têm intenção de se comportar mal, mas acontece. Os pais serão os guias e os mestres, para ensinar educando e não somente para julgar e punir.

CAPÍTULO 2 – SOBREDOTAÇÃO: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DE INTERVENÇÃO

Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara

Livro dos Conselhos, citado em Saramago, 1998

2.1. INTRODUÇÃO

A área da educação tem estado, nos últimos tempos, no centro de vários conflitos. Embora reconheçamos a pertinência de tais debates, afigura-se-nos contudo preocupante o facto de se falar em educação, de uma forma geral, sem se refletir sobre o tema da Sobredotação. Ainda que, na atualidade, a identificação do sobredotado esteja diretamente relacionado com o nível de desempenho escolar, esta preocupação não se manifesta contudo relevante, nem para os pais nem para o sistema educativo português.

Mesmo assim, e tendo em conta a ideia geral de que ao reconhecimento da criança como sobredotada se aplica um tratamento diferente dos outros na sociedade, só pelo facto de ter sido avaliado como sobredotado, não pode ser incentivado (George, 1992).

Contrariando este pensamento, a sociedade académica, de uma forma geral, tem vindo a sentir a necessidade de se proceder a uma compreensão mais profunda da criança sobredotada no sentido de lhe atribuir uma maior responsabilidade social, talvez impulsionados pelo interesse manifestado pelos psicólogos em conhecer o funcionamento da mente humana. O estudo das pessoas diferentes, quer no que diz respeito à personalidade, inteligência ou a ambos, sempre constituiu a problemática da investigação para os psicólogos, sobretudo, se apresentam desvios negativos que envolvam os traços da personalidade, ou limitações em determinadas capacidades (Fonseca, 2004).

Exemplo de toda esta controversa de interesses até à atualidade é a publicação nas revistas especializadas de psicologia do desenvolvimento. Publicam-se com regularidade artigos sobre casos de necessidades educativas especiais (NEE) e raramente se referem estudos sobre sobredotação. Para alguns investigadores, nomeadamente Alencar (1986) e Winner (1996), esta situação deve-se ao facto das NEE terem sido encaradas como um problema que precisa de solução, enquanto que a sobredotação é perspectivada numa ótica de privilégio.

Um outro aspeto, que contribui para um incremento de investigações sobre sobredotação, é o facto de os pais e os docentes verificarem que algumas crianças revelam grandes dificuldades de aprendizagem, enquanto outras executam determinadas tarefas de uma forma diferente e, em média, em menos tempo que os seus pares.

Com a evolução das investigações, concluiu-se que o aluno sobredotado pode ser um aluno com necessidades educativas especiais, dado que revela problemas e dificuldades de integração social, e, nessa ótica, necessita de uma educação especial (Sánchez, 1999). Nesse sentido, precisa de medidas pedagógicas ou serviços educativos especiais para conseguir desenvolver-se na sua plenitude. Podem não ser crianças de NEE, de carácter permanente, mas qualquer criança pode em determinado momento da sua vida escolar, e em determinadas condições, necessitar de apoios pedagógicos que lhe permitam ultrapassar os obstáculos Panaças (2004).

Contudo, a educação é o que é e o sistema educativo de qualquer país, e neste caso Portugal, é o que a política educativa dele pretende em determinado período (Teodoro 2001). Cabe ao poder político a responsabilidade de educar todos e cada um dos seus cidadãos, nomeadamente acarretar com as consequências de menosprezar a educação dos sobredotados. A educação só é democrática se oferecer a cada um o que cada um precisa (Pereira, 1994). Isto porque pressupomos, que valoriza o Ser humano como único e diferente. Não é razão suficiente, «recorrendo ao princípio matemático das condições», afirmar-se que se oferece a todas o mesmo, para que se possa concluir que temos uma educação democrática.

Entendemos, como docentes que somos, que estas crianças devem ser tratadas de forma diferente. Embora reconheçamos a existência de crianças com problemas de carácter permanente e prolongado (NEE) e aceitemos o investimento implementado com essas crianças, entendemos como um direito justo, uma igualdade de critérios, para atender às necessidades das crianças que embora sobredotadas não têm necessariamente de ser tratadas de forma discriminatória. Por outro lado, a educação ao ser considerada como um dos direitos inalienáveis de todos os indivíduos, reforça-nos a convicção de que estes dois grupos de crianças não podem ser tratadas de forma desigual. Estas crianças exigem também um método mais adequado de ensinar. Ainda neste sentido, se os cientistas sociais reconhecem que as crianças sobredotadas, ao não serem identificadas e posteriormente desenvolvidas as capacidades que possuem, por não se sentirem motivadas, podem desenvolver comportamentos antissociais, consideramos tratar-se de uma situação de negligência política.

Ainda nesta ótica, e tendo em vista o desenvolvimento pleno do ser humano ao permitir-lhe que atinja os limites superiores de intelectualidade, parece-nos oportuno que os

pedagogos se interessem pelos direitos de cada criança, e destes de uma forma particular, de modo que possam o mais rapidamente possível, adquirir as competências específicas do currículo nacional (Roldão, 2003). Por outro lado, a atual conjuntura sócio-económica confronta-se com necessidades específicas de mão-de-obra especializadas para determinados serviços até ao momento desvalorizados. Estes serviços podem exigir, por exemplo, pessoas portadoras de capacidades superiores à média, criativas e empenhadas nas tarefas, que constituirão uma mais-valia ao desenvolvimento económico do país. Para esses casos, a sociedade tem o dever de identificar esses indivíduos, enquanto crianças e de lhes disponibilizar serviços educativos especializados. Dado que vivemos numa «aldeia global» e temos conhecimento que alguns países nomeadamente os Estados Unidos da América e a China já criaram instituições de ensino destinadas a admitir os indivíduos com elevado potencial, por exemplo em ciências e matemática, de modo a desenvolver capacidades que tornem o país mais competitivo internacionalmente, reforça-nos a ideia de que Portugal tem de (re)considerar a educação destas crianças, embora não seguindo o mesmo caminho de segregação de capacidades.

Por último, a crença de que se o governo é capaz de identificar e apostar nas crianças com menos capacidades, se passar a apostar de igual modo nas crianças com capacidades acima da média, pode acabar por retirar daí benefícios que, no momento atual de crise, podem aumentar a competitividade internacional do nosso país.

Embora reconheçamos, após análise e reflexão de diversa literatura recolhida sobre esta temática, que ao longo das décadas a definição de sujeito com necessidades educativas especiais, onde incluímos os sobredotados, tem sofrido alterações e, estando relacionadas com fenómenos sócio-culturalmente específicas em determinados momentos, possam, por isso, contribuir para o «descrédito» e «desprestígio» educativo deste tipo de alunos. Se inicialmente o sobredotado era visto como um indivíduo “demente”, com um coeficiente de inteligência abaixo da média, noutras passou a ser «Deus» com capacidades divinais. Se a própria definição de sobredotação tem sofrido alterações, torna-se imperioso para a comunidade científica e para a sociedade em geral, encontrar respostas educativas que incluam todas as crianças. Esta é a grande dificuldade que se coloca à pedagogia dos nossos dias, ao procurar responder às necessidades das chamadas forças sociais.

A atenção e o respeito pela diversidade, bem como o apoio a implementarmos, de modo a atender às diferentes formas de aprender, são hoje uma questão central em qualquer sistema educativo moderno (Teodoro, 2001).

Por último, a crença de que se o governo é capaz de identificar e apostar nas crianças com menos capacidades, se passar a apostar, de igual modo, nas crianças com capacidades acima da média, pode acabar por retirar daí benefícios que, no momento atual

de crise, pode aumentar a competitividade internacional do nosso país. Embora reconheçamos ser difícil definir sobredotação, consideramos, no entanto, que essa dificuldade será acrescida se os objetivos políticos com ela pretendidos não forem claros.

2.2. A PLURALIDADE DO CONCEITO E A IDENTIFICAÇÃO DOS SOBREDOTADOS

Abertura da sociedade e da escola ao respeito e ao reconhecimento pela diferença faz com que hoje exista menos resistência quando se fala na educação dos alunos sobredotados de que algumas décadas atrás. A sociedade revela maior atenção à educação e rentabilização das capacidades individuais das crianças com capacidades acima da média (Oliveira, 2007). Tal como outros termos da psicologia e da educação, também o conceito de sobredotação, sofreu evolução, acompanhando a evolução do conceito de inteligência.

2.2.1. OLHARES MÚLTIPLOS SOBRE INTELIGÊNCIA

Desde o século XIX e particularmente nas últimas décadas, o tema da Sobredotação, do ponto de vista psicológico, tem vindo a ser tratado com um interesse renovado. A sua definição tem sido sucessivamente reformulada, tendo por base toda a investigação assente em capacidades humanas e no conceito de inteligência quantificada. Se numa fase inicial, o próprio conceito de inteligência era para os investigadores da época uma questão hereditária e imutável, tendo a criança o «caminho traçado» à nascença, o meio social em que se desenvolvia não exercia qualquer influência. Contudo, esta opinião não gera unanimidade e é posta em causa por investigadores da atualidade nomeadamente, Virgolim (1997), Pereira (2000), Alencar & Fleith (2001) e Barbosa & Hamido (2005). Ainda na opinião destes investigadores, este mito popular ignora a influência do meio no desenvolvimento dos talentos.

Na antípode desta opinião (Winner, 1996), encontramos a defendida pelos psicólogos de que a sobredotação é uma questão de treino intenso, logo a partir da nascença. Esta noção rejeita por um lado, o facto de esta poder ser inata e, por outro, a de ser suscetível de desenvolvimento, nomeadamente por parte dos pais, não lhes reconhecendo a capacidade de poderem usufruir, do que o meio lhes pode oferecer.

São múltiplas as perspetivas sobre a inteligência e variadas as expressões e os olhares sobre a inteligência. Já no passado, Platão teorizava sobre as variações da inteligência. Contudo, mais de dois milénios depois, foi o ímpeto de Galton (Bahia, 2005)

que incentivou o estudo científico sobre o conceito de inteligência. Após ele multiplicam-se os conceitos de inteligência.

Até aos anos 60 predominou uma leitura das altas capacidades, associando-se a sobredotação ao elevado QI (Pereira, 1998), sendo o Sobredotado aquela criança que apresentava um elevado QI. A partir dos anos 60, psicólogos e educadores tornaram-se mais críticos e céticos quanto à importância do QI.

Para Oliveira (2007), os trabalhos desenvolvidos por Lewis Terman, nomeadamente na obra *Genetic Studies of Genius* em 1992, com vista à adaptação e aferição da Escala de Inteligências Binet-Simon, bem como posteriores estudos longitudinais com sobredotados, comprovaram a definição reducionista e linear que imperou durante séculos. Independentemente dos fatores de personalidade e ambientais que afetam o desenvolvimento da criança, esta autora acredita que tanto os padrões de interesse como as capacidades especiais têm um papel tão importante no sucesso académico das crianças sobredotadas como o elevado QI. Sustentando esta alteração no paradigma de inteligência, e consequentemente na conceção de sobredotado, está o modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993).

Segundo Gardner (1993), a inteligência resulta da competência demonstrada, num determinado momento e em determinadas circunstâncias, para resolver um problema. Para este autor, existem diferentes tipos de inteligência independentes, embora defenda a existência de uma inteligência comum resultante do meio cultural onde cada indivíduo se insere. Assim, os indivíduos são um “somatório de aptidões” e não têm apenas uma única maneira de resolver os problemas. Ao considerarmos-nos como seres humanos diferentes uns dos outros, todos temos uma capacidade própria para resolver diferentes tipos de problemas. Nesta perspetiva, embora a inteligência seja uma faculdade singular e específica de cada Ser que pode ser posta à prova em qualquer situação que necessite da resolução de problemas, pode para além disso, ser uma capacidade geral que se encontra em graus variáveis em todos os indivíduos. Na atualidade, ao reconhecer-se a possibilidade de existirem diferentes tipos de inteligências (inteligências, múltiplas), considera-se que a competência cognitiva humana é melhor descrita como sendo um conjunto de competências, talentos ou capacidades mentais. Nesta ótica, a inteligência não é uma propriedade estática, ela é acionada quando os indivíduos estão a tentar resolver um problema, empenhado numa invenção ou a tentar sobreviver num determinado meio ambiente, ativando áreas distintas de funcionamento do cérebro, numa conexão de circuitos, permitindo às pessoas diferenciar, sons, compreender sentimentos, fazer deduções ou mesmo comunicar Gardner (1999a).

Para Gardner (1999b), a inteligência é um potencial biopsicológico capaz de processar informação, podendo ser ativado num cenário cultural que necessite de solucionar problemas ou criar produtos.

Esta mudança na definição do paradigma de inteligência foi acompanhada por uma orientação cognitivista da inteligência, onde esta passa a ser descrita em termos de estratégias e de processos de tratamento de informação rececionada de forma individual, tendo em conta a personalidade individual de cada Ser. Os testes de QI parecem dizer pouco sobre a experiência cognitiva dos indivíduos (Oliveira, 2007).

Os trabalhos de autores como Guilford (1967) sobre análise fatorial de testes de inteligência, conduzem à emergência de uma nova conceção de habilidades humanas como resultantes de um conjunto de circuitos de competência que se efetivam nos comportamentos eficazes e que resultam, em geral, de uma aprendizagem, eventualmente favorecida por aptidões inatas (Parot & Doron 2001: 335). Esta multidimensionalidade do conceito de inteligência conduz à reformulação do paradigma de sobredotação no sentido de um conjunto de habilidades diferenciadas. Para Guilford (1967), a inteligência resulta de um conjunto de aptidões específicas para processar diferentes tipos de informação, nomeadamente *operações, conteúdos e produtos*. Enquanto que as *operações* dizem respeito às habilidades necessárias para assimilar informação, os *conteúdos* referem-se aos diferentes meios de perceber e aprender e os produtos aos resultados finais dessa aprendizagem. Para Almeida (1994) cada uma destas dimensões está ainda dividida em várias subdivisões que, uma vez combinadas entre si, originam diversas aptidões.

Para Oliveira (2007), Guilford (1967) apresenta “algo bastante significativo” para a sobredotação, uma vez que considera que a inteligência tem dois tipos de pensamento; convergente quando há reprodução de conhecimento através do raciocínio lógico ou da memorização e divergente quando se recorre a conhecimentos adquiridos para resolver problemas de forma inovadora e criativa. Nesta ótica, o pensamento convergente fica aquém do divergente, saindo valorizado o pensamento criativo, resultante da inovação.

Apesar dos antigos conceitos de inteligência, o debate sobre a estrutura da inteligência continua no meio académico e existem atualmente duas opiniões, possivelmente até antagónicas. Uma que considera a inteligência como sendo uma capacidade única, outra que a apresenta como capacidades independentes. Este impasse no conceito de inteligência dominou toda a sua investigação durante o século xx. O debate atual coloca-se sobre a forma como avaliar as diferentes capacidades que embora possam ser distintas, se apresentam, de algum modo, interrelacionadas, mesmo que uma delas seja mais evidente que outra.

Contudo, mesmo na atualidade, para a maioria dos cidadãos comuns, o sobredotado é alguém que tem um bom desempenho em todas as suas atividades, nomeadamente académicas, e está preparado para todo e qualquer exame. É um estudante sem dificuldades, ou mesmo como alguém que tem uma inteligência acima da média, nem que esse conhecimento advinha unicamente do processo convergente de Guilford (1967).

Ainda que não unicamente, mas na maioria das situações, a avaliação da criança sobredotada se faça através do teste de QI, sendo atribuído o “rótulo” de sobredotado se revela capacidades acima da média. Dificilmente os testes de QI avaliam a criatividade. Por isso, algumas crianças acabam por não ser identificadas (Alencar, 1986).

Se por um lado, a problemática da sobredotação é inerente à individualidade de cada Ser humano, ao considerarmos-nos como seres humanos diferentes uns dos outros, todos temos uma capacidade própria para resolver diferentes tipos de problemas (Gardner, 1998). Os indivíduos são um “somatório de aptidões” e não têm apenas uma única maneira de resolver os problemas. Por outro lado, esta problemática da definição de sobredotação é inerente à problemática central de qualquer Ciência, quando reflete acerca da metodologia a utilizar Alenquer (1995).

Outros investigadores, nomeadamente Bahia (2002a), Sánchez (2005), rejeitam a existência de uma única inteligência e advogam a necessidade de desenvolver avaliações para a identificação de sobredotados que incluam outras variáveis psicológicas e sociais, que não estritamente cognitivas, indo ao encontro do conceito de inteligências múltiplas de Gardner (1998), para explicar as capacidades cognitivas e o desempenho académico.

É neste sentido que se assiste, na atualidade, ao desenvolvimento da psicologia da educação, valorizando a criatividade, a motivação, a personalidade e os contextos sociais onde se desenvolvem competências/talentos.

2.2.2. DESENVOLVIMENTO CONTEMPORANEO DO CONCEITO

Abordaremos, em seguida, alguns modelos concecionais teóricos recentes sobre a sobredotação, valorizando aqueles que se nos afiguram relevantes pelos próprios autores, ou mesmo referenciados por outros de prestígio reconhecido nesta área da sobredotação. Assim, daremos particular destaque aos modelos de Renzulli e de Monks.

2.2.2.1. A CONCEÇÃO DE SOBREDOTAÇÃO, SEGUNDO RENZULLI

Embora o tema da Sobredotação tenha vindo a ter cada vez maior projeção no seio da comunidade científica, na atualidade, os trabalhos de Joseph Renzulli destacam-se como referência na temática da sobredotação. Os contributos dos seus trabalhos ultrapassam a compreensão da sobredotação, nomeadamente no que se refere a novas investigações, conducentes a novas formas de identificação, avaliação e intervenção psicoeducativa junto dos alunos sobredotados.

O modelo de sobredotação de Renzulli (1978,1986), denominado dos três anéis, compreende a sobredotação como resultado da interação de três círculos interligados, sendo que cada um representa uma das três características que, segundo ele, são básicas para a definição de sobredotação: capacidade acima da média, empenho nas tarefas (motivação) e criatividade. As capacidades tanto podem ser gerais se, por exemplo dizem respeito ao raciocínio numérico, facilidade de comunicação verbal, memória, raciocínio abstrato ou relações pessoais, ou mais específicas como para a matemática, música, química ou dança. Neste último caso, as capacidades específicas, podem resultar de várias combinações de capacidades superiores gerais a uma ou mais áreas específicas do conhecimento ou mesmo de realização humana, nomeadamente nas artes plásticas, liderança ou fotografia. Incluídas nas capacidades específicas, este autor considera mesmo a capacidade para adquirir e usar de forma adequada o conhecimento formal, tático, técnico, na resolução de problemas, ainda que de nível superior de dificuldade e a capacidade para selecionar a informação que considera mais ou menos relevante para resolver problemas particulares, específicos e mais ou menos temporais com resultados surpreendente de excelência.

Neste sentido, o sobredotado apresenta uma *capacidade intelectual superior à média*, ainda que não tenha forçosamente que ser extraordinariamente inteligente. Distingue-se das outras crianças, sobretudo pela facilidade com que obtêm êxito em determinadas matérias, pela competência que manifesta em determinadas áreas específicas, ou ainda pela rapidez com que adquire determinados conhecimentos.

Neste sentido, Renzulli não valoriza exclusivamente a inteligência como nos moldes tradicionais, pois considera outros tipos de aptidões, mesmo que em áreas mais específicas, igualmente válidas. Para este investigador, as crianças e jovens que se destacam pela sua sobredotação intelectual manifestam ainda capacidade para aprender mais rapidamente, adquirem e relacionam maior quantidade de informação, compreendem e expressam-se melhor. Para além disso, são leitores incansáveis, dominam ideias e conceitos abstratos, são mais criativos e evidenciam precisão na resolução de problemas, manifestam maior curiosidade e são observadores críticos. É nesta perspetiva que também Alencar (1986)

destaca as características da personalidade que facilitam a utilização desse potencial superior.

O empenho nas tarefas, para este investigador, representa a capacidade para altos níveis de interesse, fascínio, perseverança, resistência, esforço e prática dedicada a um problema particular. Nesta característica do sobredotado, está incluída a autoconfiança e altas expectativas de autoeficácia numa motivação intrínseca. Trata-se de crianças onde é notório o dispêndio de uma invulgar quantidade de energia na resolução de problemas concretos ou numa atividade específica. Para a ANEIS, trata-se de um envolvimento entusiástico e persistente na realização de tarefas, ou seja, dum interesse intrínseco pela aprendizagem. Esse empenho é, para Renzulli, resultante duma forma “refinada” de motivação. Segundo este investigador, a motivação é um processo “energizante” que desencadeia a resposta a dar a um determinado compromisso. Desta opinião partilham Alencar (1986) e Sánchez (1999) ao referirem o empenho como “perseverança investida” e ao considerarem a capacidade de quantificar a energia investida na resolução de uma tarefa como sendo a mais incontroversa característica no conjunto das tentativas de definição da Sobredotação. Nesta ótica, os sobredotados são capazes de dedicar horas e energia na resolução de uma atividade específica, ou mesmo na resolução de um determinado problema sem que se aborreçam. Esta determinação é o que para muitos outros autores, nomeadamente Winner (1996), denominam de perseverança. Trata-se de crianças que são capazes de dedicar horas à leitura, podendo mesmo esquecerem-se de comer, como observam diariamente os pais. Exigem tarefas que os complementem e sejam capazes de entusiasmar dado que satisfazem as suas aptidões. A existência de tarefas “rotineiras”, pouco apelativas e distantes dos seus interesses, podem perturbar o rendimento académico bem como causar-lhe perturbações emocionais.

A criatividade reporta-se à capacidade para resolver problemas de forma nunca antes vista, flexível, fluente e elaborada, que requer um pensamento nada conformista nem convencional. Traduz-se, na prática, por algo inovador. Manifesta-se quer na frequência e na natureza das suas perguntas quer nos jogos e associações que estabelecem entre os conceitos que produzem. Idêntica opinião tem Bahia (2002a) quando considera que a criatividade resulta da possibilidade de perceber problemas, identificar dificuldades, levantar hipótese, procurar soluções e apresentar resultados.

Desta opinião partilha Alencar (1986), salientando ainda o facto de esta capacidade não ser diagnosticada pelos testes de inteligência pelo que deve merecer uma maior atenção aquando da avaliação das crianças com capacidades de sobredotação. Estas crianças podem assim não ser avaliadas como sobredotadas, contudo, tal como considera

Sánchez (1999), são frequentemente desconcertantes e surpreendentes para os adultos, dada a qualidade das suas autoproduções.

É nesta ótica que Almeida & Roazzi (1988) são contrários à abordagem psicométrica de inteligência, que defende o seu carácter universal e intrinsecamente biológico, considerando que é necessário ter em conta as suas experiências particulares, bem como o contexto sócio-cultural dos indivíduos. Segundo estes investigadores, a inteligência não é uma característica estável ou fixa nem inata, mas o resultado da combinação de fatores contextuais e genéticos, o que pressupõe que ela pode ser alterada através da experiência. Daí que na avaliação, estes aspetos não possam ser ignorados. Pelo facto da criança sobredotada apresentar uma aptidão bastante superior, quando comparado com os seus pares, em qualquer uma das áreas, intelectual, musical, social, artística ou outra, combinada com uma autoconfiança, que lhes permite persistência nas tarefas (Nogueira, 2006).

Foi neste sentido que Renzulli (1990, cit. por Sánchez, 1999) considera as formas divergentes de pensamento como uma manifestação de criatividade passíveis de serem avaliadas por alguns testes, embora não isentos de críticas. De salientar a necessidade de se ter em conta, não apenas as formas de criatividade mais extremas, e que se refletem em produtos científicos ou artísticos “arrojados”, mas também as formas divergentes de pensamento que podemos aplicar e evidenciar no nosso dia-a-dia.

Com o continuar das investigações, é o próprio Renzulli (1990, cit. por Sánchez, 1999), que chama a atenção para a existência de outros fatores a avaliar na manifestação das capacidades dos sobredotados, nomeadamente a personalidade e o carácter, para além do contexto social. Neste sentido, torna-se necessário atender à percepção que o sujeito tem de si mesmo, principalmente no que diz respeito ao seu carácter, intuição, energia, ambição pessoal, que vai demonstrando ao longo da realização de uma tarefa. Em segundo lugar, salientam-se os *fatores ambientais* em que cresce a criança, nomeadamente a importância que os pais conferem à educação formal e ainda às oportunidades que são capazes de proporcionar, como as visitas aos museus ou exposições. Também para Sánchez (1999) cada um destes fatores tem a sua importância na manifestação de condutas de sobredotação e, na sua opinião, a grande confusão que existe na definição de Sobredotação é justificada pelo número quase ilimitado de combinações entre cada um dos fatores relacionados com a personalidade e com o ambiente.

Nesta perspetiva, e partilhando do novo conceito proposto por Renzulli, surge em 1990 o modelo multifatorial de sobredotação de Mönks.

2.2.2.2. O MODELO MULTIFATORIAL DE MÖNKS

O modelo dos três anéis, apresentado por Renzulli (1978) para Mönks (1994), negligencia a natureza interativa do desenvolvimento humano. Para colmatar esta lacuna, o autor propõe um modelo multifatorial da sobredotação, introduzindo como fatores determinantes as componentes sociais; escola, amigo e família. Posteriormente, Mönks (1988, 1992) considera que as dimensões apresentadas anteriormente exigem condições de educação adequadas e motivadoras. Com este modelo, Mönks enfatiza as interações que o indivíduo estabelece com o meio ao longo do seu percurso desenvolvimental para que se manifeste a sobredotação (Oliveira, 2007). Assim, a par das características específicas de cada criança (capacidade acima da média, empenho e criatividade), o contexto social em que cada criança cresce desempenha um papel primordial, uma vez que é nesse meio e através das interações que com ele estabelece que a criança encontra oportunidades para aprender a desenvolver capacidades. Neste contexto, o estilo parental utilizado pelos pais, enquanto educadores, tem um papel decisivo na educação e desenvolvimento da criança.

Este modelo multifatorial da sobredotação pressupõe que a sobredotação advém da inter-relação de seis fatores, que se congregam de forma adequada, favorecendo um desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança, ainda que a base desse equilíbrio resida nas competências de relacionamento intrapessoal de cada criança, o que pressupõe a existência da denominada inteligência intrapessoal (Gardner, 1993). Assim, para além das variáveis cognitivas e de personalidade, passa a contar-se com o ambiente social e familiar.

Para Casey & Koshy (1997), como aglutinador dos diferentes aspetos a ter em conta na definição de sobredotado, valoriza-se a influência dos colegas, da escola e da família. Nesta perspetiva, uma criança sobredotada é aquela que apresenta uma habilidade superior geral ou em qualquer uma das áreas de desempenho, que não apenas em termos de QI, quando comparada com os seus pares. A sobredotação passa então a resultar de uma «triangulação aguda» exercida sobre cada uma das perspetivas de visão ótica realizada a partir de qualquer um dos vértices; Escola, Colegas ou Família como elementos presentes em qualquer vivência individual «sujeita» a práticas diárias de convivência de normas de autorregulação para além de resultar da interceção das três características intrínsecas e presentes no Ser único e individual que cada um, criança, jovem ou adulto possui.

Daqui se conclui que as investigações mais recentes sobre a conceptualização e definição de sobredotado têm vindo atribuir uma importância crescente ao fator criatividade. A definição do sobredotado, ainda que numa fase inicial das investigações sobre esta temática, pressuponha o conceito de característica inata, hereditário, biológico, QI excecional, ou ainda resultante da pressão parental, ou mesmo de que todos são sobredotados, ou que

pelo contrário ninguém o é, não passam de mitos (Winner, 1996). Tal como consideram diversos investigadores, nomeadamente Goh (1992) a dificuldade de definir sobredotação é assim cada vez mais complexa, contudo, mais próxima do conceito real de não se aplicar a um grupo homogéneo.

Nesta perspetiva, afigura-se-nos que cada vez mais a sobredotação é perspetivada numa forma mais epistemológica e heroística, sendo que, para além de resultar das três características inicialmente apontadas por Renzulli, e posteriormente reconhecidas por vários outros investigadores nesta área, nomeadamente Alencar (1986), como resultante da interseção dos três círculos; empenho, capacidade acima da média e criatividade, mesmo que nenhum dos círculos de forma isolada, ou combinada, represente um sobredotado, se aproxima de uma definição capaz de se adaptar a cada tipo de sobredotação, como considera a ANEIS. Neste sentido, reconhece a capacidade de pensar e agir de forma divergente, não conformista, sendo por isso mais flexível.

2.3. PAIS: OBSERVADORES E EDUCADORES EM PRIMEIRA LINHA

Os pais, como berço do desenvolvimento de uma criança, desempenham um importante papel na formação da criança. Pelo já exposto anteriormente, o meio onde cada ser humano se desenvolve, as vivências adquiridas nesse meio e o modo como as aprende têm repercussões sobre a herança genética de cada um. Contudo, a biologia não é uma sentença, uma criança pode ter nascido com a tendência para o isolamento, mas uma vez inserida num ambiente favorável, com uma família atenta que incentive a participação em ambientes sociais, deixará de o ser (Weber, 2007a). Deste modo, o que parecia estar previamente definido será contrariado e deixará de ser tão importante quanto o meio familiar e social em que se insere. As crianças, embora possuam tendências inatas, podem ser moldadas na interação com os adultos. O facto de uma criança possuir um bom ouvido para a música, ou uma capacidade para identificar tons sem qualquer referência, requer contudo treino para que essa competência se desenvolva na sua plenitude.

Neste sentido, não se pode concluir que, por exemplo, uma criança que diga «palavrões» herdou esse gene. A hereditariedade não é um processo industrial e, como tal, não garante um produto fabril. Assim a família e o modo como interage com a criança é que determina o seu comportamento. Nenhuma criança nasce ensinada ou aprende sozinha. É moldada e «retocada» com as formas dos adultos que a rodeiam.

A aprendizagem resulta assim da maneira como interagem as pessoas no seu ambiente e também como se modificam para se adaptarem ao meio. Neste sentido, nem a biologia nem o ambiente por si só, e de forma isolada, representa uma condição suficiente,

ainda que necessária, para aprendizagem. A aprendizagem individual resulta da capacidade de relacionar de uma forma mais ou menos consciente e equilibrada, a herança genética de cada um, como sendo um Ser único e individual, com tantas outras heranças genéticas e específicas de outros seres que coabitam o mesmo espaço familiar e social, bem como da capacidade de seleção, que cada um delas faz.

Os pais, como educadores presentes desde os primeiros dias de vida de uma criança, são observadores privilegiados das ações-reações comportamentais da criança. O diagnóstico de certos comportamentos ainda que *bizarros*, mas próprios do desenvolvimento de uma criança, aconselham a que se proceda, a uma análise cuidadosa do Eu (Fonseca, 2004). Nada acontece por acaso, é preciso entender o que está antes de um certo comportamento e saber as consequências que daí advêm. O Ser humano não é, por isso, um produto do qual se conheça, para além do aspeto físico visível e exterior, todo o seu interior, ou ainda mesmo a forma como elabora o seu pensamento no momento de (re)agir.

Assim, a genética não é destino. Mesmo assim, o destino futuro, uma vez conhecidas as possíveis consequências, pode alterar as tendências genéticas. Embora a criança inicie a aprendizagem no contexto familiar e deste modo proceda ao reajustamento e controlo das suas emoções, no futuro tais (re)estruturações poderão ter repercussões no seu desenvolvimento e na relação que estabelece na sociedade onde se incluirá no futuro.

Independentemente dos tipos de sobredotação que tivermos em conta, os pais, enquanto educadores que mais de perto (re)conhecem algumas características dos filhos e as rotulam de mais ou menos “normais” para a idade, em comparação com os de mais, reconhecem traços comuns a todos os sobredotados, nomeadamente a *precocidade*, a *autonomia* e a *criatividade*, Winner (1996). Enquanto que a *precocidade* consiste na evidência de factos numa idade inferior à média das outras crianças, a autonomia relaciona-se com uma *insistência em se desenvencilharem sozinhos* e a *motivação numa sede enorme de conhecimento*, nomeadamente nas primeiras tentativas para desenhar, produzindo rabiscos ou adotando um tema favorito e muito pouco habitual, numa idade em que a maior parte das crianças desenha figuras humanas do tipo “girino”. Os sobredotados não só aprendem mais depressa como também aprendem de um modo qualitativo diferente. Caminham ao seu próprio ritmo apenas necessitando de apoio mínimo dos adultos. Aprendem muitas vezes sozinhos. Os sobredotados estão intrinsecamente motivados. Têm interesses intensos e obsessivos, aquilo a que Winner denomina de “*desejo violento de dominar*.”

Para a autora é a combinação da existência destas três características, detetáveis ainda em idade precoce pelos pais, que conduzirá a uma ação de colaboração estreita entre

a família e a escola, no sentido de ambos os intervenientes educativos potencializarem capacidades, numa intenção conjunta de pleno sucesso académico.

2.4. ATENDIMENTO EDUCATIVO A ALUNOS SOBREDOTADOS

Para além de uma educação inicial alicerçada em contexto familiar, cabe à política, enquanto reguladora de interesse, o papel de salvaguardar, através de medidas educativas, a possibilidade de respostas educativas específicas para os alunos sobredotados, no sentido de promover a inclusão e não para justificar a segregação Wallace, (1998). É necessário que o processo educativo tenha em conta todos os alunos e seja capaz de abranger todas as necessidades específicas educativas. Toda a política educativa que pressupõem o sobredotado como indivíduo portador de necessidades educativas especiais pretende não apenas o desenvolvimento de capacidades superiores, mas também a promoção da saúde e o exercício da cidadania (Alencar & Viana, 2003). Ainda que o princípio do direito a uma educação diferenciada esteja salvaguardado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), e na Declaração de Salamanca (1994), Portugal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 14 de outubro de 1986, defende uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar de todos os alunos, ainda que apenas o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, defina, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de planos, nomeadamente de desenvolvimento, como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo do aluno sobredotado e que frequenta o ensino básico.

Nesta perspetiva, a Escola é entendida como capaz de desenvolver estratégias que despertam o interesse da criança e a motivem para o trabalho. Para tal, torna-se necessário ter em conta a perceção que o sujeito tem de si mesmo, nomeadamente no que concerne ao seu carácter, intuição, energia, ambição pessoal, que vai demonstrando ao longo da realização de uma tarefa.

Desta opinião partilham Tourón & Reyero (2000) para quem a ação educativa deve «cobrir» todas as necessidades das crianças, independentemente do momento em que se manifestam, de modo a evitar que qualquer criança seja “etiquetada”, estabelecendo uma relação complexa e inexplicável de causa-efeito entre a “etiqueta” e o resultado esperado, mas onde cada um, professor ou aluno, dê o melhor de si. Por sua vez, para Bahia (2004), se Bach ou Mozart não tivessem tido acesso a um piano durante as suas infâncias, ou se Louis Armstrong não tivesse acesso a um trompete enquanto frequentou um reformatório em adolescente, o mundo da música teria com toda a certeza ficado mais pobre. Para Bahia a

sobredotação não é hereditária, mas sairá beneficiada se a família proporcionar o seu «desabrochar».

Nesta linha de pensamento também para Guenther (2000a) desenvolver capacidades e talentos é responsabilidade de todos e nenhum de nós pode fugir a ela. Seja onde for que se localize a nossa área de ação (escola, família, estado, comunidade), primeiro urge definir a parcela direta de responsabilidade de cada um e derivar daí qual a nossa tarefa. Em qualquer destas áreas, e que engloba virtualmente todas as pessoas que existem, teremos, em sã consciência, que assumir a nossa responsabilidade para com o futuro. Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro e a todos cabe uma parte da culpa se a geração que nos substituir na arena da vida tiver as mesmas imperfeições que a nossa, ou for pior que a nossa geração.

2.5. MEDIDAS EDUCATIVAS

Dizem-nos diversos investigadores, nomeadamente Winner (1996), que é certo que os sobredotados globais existem, embora os perfis variáveis sejam mais comuns. Neste sentido, a diferença subjacente às diversas aptidões resultam do modo como cada indivíduo as processa e memoriza. Nos casos extremos, as crianças são sobredotadas em algumas áreas académicas, mas possuem dificuldades de aprendizagem noutras. Nesta perspetiva, a imagem regular e uniforme da criança globalmente sobredotada, dá lugar a uma outra imagem irregular do indivíduo singularmente sobredotado.

Identificada a criança sobredotada e reconhecida a importância destes cidadãos mais competentes e capazes, bem como os avanços nas diversas áreas do conhecimento ocorridos nas últimas décadas, fez refletir vários países, nomeadamente os E.U.A, o Reino Unido, o Brasil, e, embora em menor escala, Portugal, sobre os objetivos pretendidos com a educação destas crianças (Alencar1986). Trata-se de os reconhecer pelas capacidades que revelam na aplicação do conhecimento e o modo como o desenvolvem, de uma forma integrada e orientada para a solução de problemas reais. É nesta lógica que surge a legislação Portuguesa sobre esta temática de sobredotação, embora, nas últimas décadas, tem passado por períodos de profunda alteração (Pereira, 1994) desde a criação da LBSE. Na atualidade, a revogação do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, pela implementação do 3/2008 de 8 de janeiro, apresenta um retrocesso no que diz respeito à necessidade de planear o sistema educativo de uma forma flexível, pautada pela integração de todos os alunos, de modo a permitir responder à diversidade de características e necessidades de cada aluno, no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de

todos os alunos. Trata-se de uma lei limitada que não reflete a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração.

Tendo em conta que, em termos globais, os objetivos da educação das crianças sobredotadas não diferem dos da educação dos outros tal como consideram vários investigadores, nomeadamente os que colaboram com ANEIS, e, uma vez identificados os sobredotados, passar ao desenvolvimento de planos educativos mais adequados, pressupõe um «constructo» idêntico aos alunos com menos capacidades. Contudo e tal como já referia Pereira em 1994, o grau de disponibilidade para aplicação dos planos educativos para os alunos sobredotados depende "em grande medida da aprovação da sociedade para esses programas e dos valores sociais em que se sustenta a sociedade como um todo".

Por outro lado, se os sobredotados existem na realidade (Winner, 1996) e tendo em conta que as diferentes definições de sobredotação podem significar, um conjunto de características comuns entre crianças que pertencem a um determinado grupo, ou distinguir estas crianças dos seus pares, pressupõe por conseguinte (Pereira, 1994) implementar programas educativos, capazes de responder às aptidões específicas de cada sobredotado. Tanto mais que já em 1973 Ogilvie reconhecia tratar-se de uma forma de ajudar as crianças sobredotadas a desenvolver potencialidades específicas e individuais e destas, no futuro, poderem proporcionar à sociedade líderes criativos e solucionadores de problemas.

Nesta sentido, levar a efeito um programa de atendimento ao sobredotado de uma forma adequada "não é uma tarefa fácil", mesmo quando se considera apenas o aspeto cognitivo. A possibilidade de existirem alunos sobredotados com aptidões em diversas áreas ou evidenciar uma capacidade superior numa determinada área, mas revelar interesse noutras áreas que eventualmente complementam a primeira "difícilmente um programa de atendimento" é capaz de responder de forma equilibrada a todas as necessidades que o aluno apresenta em cada uma dessas áreas (Alencar, 1986). Seguindo este raciocínio, Feldhusen em 1979 apelava aos cuidados a ter na criação de um programa, de modo a evitar restringir os objetivos a uma única área, privilegiando os interesses gerais da criança. Embora para alguns investigadores, nomeadamente Tannenbaum, estes programas devam imergir de deliberações propostas na escola ou na comunidade onde a criança se desenvolve podem, contudo, basear-se em várias outras fontes. Assim, os objetivos previstos para cada programa, embora possam variar, devem contudo visar o desenvolvimento de capacidades cognitivas. A sua função será nesse sentido, ajudar as crianças identificadas como sobredotadas a desenvolver ao máximo as suas competências, possibilitando-lhe a expansão dos interesses e ampliação de experiências em diversas áreas, e não apenas na área em que revelam maiores capacidades, de modo que tenha

possibilidade de aumentar a produtividade criativa favorecendo assim, o seu desenvolvimento global, de tal forma, que no futuro possa dar maiores contribuições à sociedade (Ogilvie, 1973). Para além disto, os programas devem fortalecer a autoestima e desenvolver no aluno uma consciência social, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória, realizando tarefas compatíveis com o seu ritmo individual de aprendizagem e crescimento.

Contudo, nem sempre é isto que acontece, tal como comprovou Alencar (1986) ao analisar os programas implementados nos Estados Unidos. Eles valorizam essencialmente o desenvolvimento de competências académicas, dando pouco ênfase ao desenvolvimento de valores estéticos. Por outro lado, o número de programas direcionados ao desenvolvimento social e emocional do aluno era reduzido. Na atualidade, regista-se uma preocupação crescente, em desenvolver a criança no seu todo.

Partindo da premissa que a existência e extensão de determinada área de sobredotação está relacionada, por um lado com o estilo parental adotado na educação e, por outro, com a personalidade que a criança aí adquire, desenvolver programas para os sobredotados, de modo a favorecer o desenvolvimento do talento e do potencial de cada indivíduo, revela-se tarefa complexa Alencar (1986).

A atenção aos alunos sobredotados, mediante a adoção de medidas educativas especiais, ainda que sustentadas por dados de investigação desenvolvidos, demonstram que, sem um estímulo adequado e uma programação adequada às necessidades educativas da criança, correm o risco de fracasso, com repercussões nos resultados académicos. A crença generalizada, de que os alunos com altas habilidades demonstrarão sucesso, independentemente das suas experiências educativas, revela-se inconsistente com o suporte empírico fornecido pela literatura. A questão central que se coloca, aquando da seleção da medida educativa a implementar, é a de pensar nas necessidades específicas destes alunos. Tendo em conta que parte significativa do tempo é passado na escola e que este nem sempre se reflete em aprendizagens efetivas nem serve para o desenvolvimento e a rentabilização do potencial da criança, importa que estes alunos encontrem o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento apropriado às suas necessidades educativas (Oliveira, 2007).

Considerando as diversas modalidades de intervenção possíveis, Pereira (1998) valoriza as macro estratégias curriculares, nas quais se incluem a aceleração, o enriquecimento e a segregação ou agrupamento de capacidades, as quais incluem, por exemplo, a reorganização curricular (Roldão, 1999, 2003).

Várias vozes se levantam a favor de um currículo diferenciado do regular, de acordo com as necessidades dos alunos sobredotados (Clark, 1992; Kaplan, 1979; Maker, 1982), ainda que a maioria deles circunscritos àqueles que se preocupam e investigam nesta área.

2.5.1. ACELERAÇÃO

Partilhando dos objetivos propostos para a implementação deste tipo de programa e tendo ainda em conta a primeira e única legislação Portuguesa em vigor, que contempla as crianças sobredotadas, afigura-se-nos importante ponderar sobre a pertinência deste tipo de programa.

Por outro lado, se tal como consideram Winner (1996) e Pereira (1994), esta estratégia pode ser aplicada a uma só criança ou a um grupo, a uma matéria ou a estudos gerais, por um professor ou outros técnicos mesmo que não diretamente relacionados com a educação e assumir diversas formas, há que refletir sobre a sua viabilidade.

Tendo em conta que a aceleração pode apresentar-se de diferentes formas, adaptando-se quer à idade quer ao nível e capacidades específicas da criança (Pereira, 1994), existe a probabilidade do aluno completar a escolaridade formal em menos tempo que o previsto. Neste sentido a aceleração permite à criança desenvolver experiências que usualmente estão destinadas a crianças de mais idade, ou ainda a inscrição em cursos “avançados”, tais como a frequência de classes de nível universitário ou programas intensivos de verão, como os que oferece o *Center for Talend Youth* (CTY) dos E.U.A. e reproduzido também na China, dado que lhe possibilita uma entrada precoce no pré-escolar. Por outro lado, se a aceleração se destina a crianças que revelam estar aptas para entrar na escolaridade formal, mesmo que não tenham a idade prevista, desde que manifestem preparação para avançar anos de escolaridade, ou mesmo fazer vários anos num só, ou ainda estudar determinadas disciplinas/áreas em menos anos, permite um progresso positivo no domínio da aprendizagem e da motivação escolar. A partir da implementação de um ritmo mais rápido, é possível ajustar o nível de ensino proporcionado ao aluno com as suas características potencialidades e desempenhos. Desta forma, evita-se a possibilidade de emergirem alguns comportamentos de risco, nomeadamente o desinteresse, a indisciplina ou o fracasso académico, decorrentes da repetição desnecessária de conteúdos e consequente desmotivação pela aprendizagem escolar (Oliveira, 2007; Alencar, 1986).

O impacto das medidas de aceleração no desenvolvimento sócio emocional dos alunos sujeitos a estas medidas constitui uma preocupação enfatizada pelos seus opositores (Hoogeveen, 2005). No entanto, a revisão da literatura, vigente sobre esta

problemática, aponta para vantagens do ajustamento sócio emocional dos alunos (Alencar 1986; Clark, 1992; Oliveira, 2007). A nível social, beneficiam do contacto com pares intelectuais e partilham interesses académicos, tanto mais que os alunos sobredotados tendem a escolher a companhia dos mais velhos, pois os níveis de maturidade e desenvolvimento são similares (Clark, 1992).

Quando se opta por esta medida, tendo em conta a maturidade física, social e emocional, a par das suas motivações, interesses e nível intelectual das crianças sobredotadas, os resultados, tanto em termos de desempenho como de motivação, são de uma forma geral positivos, as vantagens da aceleração sobrepõem-se às desvantagens (Daurio, 1979; Clark (1992; Feldhusen, 1996).

Em termos gerais, esta medida educativa constitui sobretudo um processo administrativo e burocrático que não exige recursos suplementares, com vantagens acrescidas em termos económicos e pode ser aplicada, de forma rápida (Oliveira, 2007).

2.5.2. ENRIQUECIMENTO

Para além de se tratar de um programa previsto para os alunos sobredotados, também se destina a áreas de aprendizagem que não constam do currículo regular e é usado tanto para o ensino básico como secundário. Contrariamente à aceleração, o enriquecimento não substitui o percurso escolar formal, permite ampliar conhecimentos em disciplinas que se encontram por exemplo no início de certos anos/ciclos. Vistos em termos gerais, o enriquecimento não é uma estratégia especificamente dirigida a crianças sobredotadas, mas a todos os alunos em geral, na medida em que procura atingir o objetivo educativo previsto LBSE português.

O enriquecimento, ao contrário da aceleração, traduz um plano de estudos horizontal, na medida em que amplia o currículo, planificado com base nas características individuais da criança. Para vários autores, nomeadamente Montgomery (1996), Pereira (1995) e Passow (1981), este procedimento inclui geralmente a promoção do desenvolvimento de aptidões cognitivas mais complexas e de competências sócio emocionais dos alunos, pelo que reconhecem, por um lado, rapidez na aprendizagem estruturas cognitivas qualitativamente diferentes, em vez de recorrer a uma aprendizagem centrada na aquisição e memorização de informações disponíveis.

Os formatos e modalidades dos programas de enriquecimento são diversificados e variam desde programas específicos para um determinado grupo de alunos, com interesses e habilidades similares, até adaptações curriculares destinadas a um aluno, para além de se poderem aplicar em simultâneo com o programa académico regular ou em atividades

extracurriculares, embora implementados geralmente fora da sala de aula regular, requerendo o domínio de temas que não fazem parte do programa convencional (Pereira (1995).

Em Portugal, a LBSE prevê, no artigo 8º, a possibilidade de reforçar o ensino nas áreas artísticas, como a educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica, em escolas especializadas, para o ensino básico. A mesma lei prevê, no artigo 10º, a criação de escolas de ensino secundário para cursos de natureza técnica e tecnológica ou mesmo artística. O enquadramento de tais possibilidades tem subjacente não só a problemática da sobredotação como pode constituir um ponto de partida para que se apliquem esses objetivos e assim, no futuro passar a ser considerados nos esquemas estruturados de enriquecimento. O problema que se pode colocar na implementação deste método é por, um lado, o da heterogeneidade de capacidades reveladas pelos alunos sobredotados que frequentam o programa e o de professor de uma turma, ainda que de tamanho médio, constituída por alunos heterogéneos no seu todo e onde se integrem ainda sobredotados em diferentes áreas e competências, conseguir desenvolver com sucesso um programa de enriquecimento num determinado conteúdo curricular, dentro do previsto pelo estabelecimento de ensino. Desenvolver um programa de enriquecimento para toda esta heterogeneidade de capacidades implica um esforço extra e uma tarefa adicional, que nem sempre ele terá condições de desenvolver de forma a «satisfazer» as necessidades individuais de cada aluno Alencar (1986). A problemática dos programas de enriquecimento orientados para os produtos reside no enfatizar dos resultados ou dos produtos do ensino, em vez do conteúdo ou dos processos envolvidos na aprendizagem (Oliveira, 2007).

Para Alencar (1986) o facto de o aluno frequentar o programa de enriquecimento justifica-se se lhe for dada liberdade para escolher os conteúdos ou temas que pretende investigar e desenvolver, permitindo-lhe ainda utilizar o método que mais preferir. Neste caso, o papel do professor seria antes o de facilitador na identificação de problemas, favorecendo ainda a aquisição de métodos de pesquisa.

Este aspeto é o mais salientado por Renzulli (1977). Segundo ele, o programa de enriquecimento deve possibilitar ao aluno realizar experiências exploratórias gerais que lhe permitam clarificar os interesses e maximizar as suas capacidades, em atividades realizadas em grupo ou em projetos individuais. Esta é a forma, segundo o mesmo investigador, que o aluno sobredotado tem para ampliar interesse e desenvolver processos de pensamento crítico.

Neste sentido, Alencar (1986) fala em 3 tipos de programas de enriquecimento. No primeiro, Tipo I, os alunos devem ter oportunidade de contactar uma variedade de áreas de estudo através de diversas atividades, como visitas a museus, laboratórios, bibliotecas,

conversas com investigadores, cabendo ao professor direccionar os interesses do aluno e ajudar na formulação de problemas sobre os quais pesquisará no futuro, aquando da escolha do projeto específico, que pretende desenvolver.

Nos programas de Tipo II, o professor vai implementar e utilizar métodos, materiais e técnicas que, para além de potencializar capacidades, favoreçam ainda o desenvolvimento dos processos de pensamento e sentimentos capazes de solucionar os mais variados problemas em diferentes contextualizações. Segundo Renzulli (1977) é o treino dessas capacidades que conduz à expansão contínua do conhecimento e à preparação para enfrentar e solucionar novas situações e problemas.

Por último, no enriquecimento do Tipo III, o professor procura conduzir à investigação individual ou em equipa, no sentido de que o aluno seja capaz de encontrar respostas aos problemas reais com que se depara. Assim, a área de investigação deve ser do interesse real do aluno ou do seu grupo e não determinada pelo professor, de modo que o aluno desempenhe um papel ativo, sendo o elemento produtor, quer do problema quer dos métodos, que o conduz à solução do mesmo.

Dadas as dificuldades de aplicação de um programa de enriquecimento na própria sala de aula, tem sido (Alencar, 1986) considerado como mais vantajoso o desenvolvimento de programas de enriquecimento através de atividades extracurriculares e em centros de aprendizagem ou clubes de Ciências, nomeadamente na Música, Literatura, e Matemática entre outras áreas, onde a criança é motivada para desenvolver trabalhos originais de acordo com as suas capacidades e interesses.

É com esta filosofia de trabalho que todo um esforço é feito no sentido de que a criança desenvolva experiências do seu interesse, incluindo a oportunidade de praticar o pensamento crítico e criativo, para além de desenvolver as capacidades cognitivas e sócio afetivas, a par de bons hábitos de estudo e investigação. Para além do aluno poder desenvolver-se, é ainda motivado para o autoconhecimento e autoperceção do seu desenvolvimento criativo e produtor.

2.5.3. SEGREGAÇÃO OU GRUPOS DE CAPACIDADES

Em termos gerais as práticas de agrupamento consistem em distribuir os alunos em pequenos grupos, turmas ou escolas, para um ensino conjunto, de acordo com níveis de habilidades ou preparação académica, em horário parcial ou a tempo inteiro (Acereda & Sastre, 1998).

Ainda que segundo Pereira (1994), os programas mais disponíveis sejam aceleração e o enriquecimento, salienta contudo, que de nada servirá qualquer um deles se

as atividades propostas não forem as apropriadas para a criança e servirem «apenas» para sustentar a existência do próprio programa. Para diversos autores (French, 1964; Clark, 1992; Alencar, 1986) esta é a problemática que se coloca a estes programas. O facto de uma criança frequentar uma classe heterogénea proporciona uma melhor oportunidade para desenvolver uma determinada capacidade, dado que adquire uma autoconsciência, possibilita ainda um maior empenho porque se sente orgulhosa na realização das tarefas que não só lhe interessam como requerem empenho e, por outro lado, facilitam o trabalho do professor que, ao trabalhar com um grupo mais pequeno e mais homogéneo, tem melhores condições de propor um programa de enriquecimento que vá ao encontro de um maior número de necessidades específicas e individuais da criança. Para que esta noção seja interiorizada pela criança, torna-se necessário que primeiramente os adultos reconheçam que há diferenças individuais e que os sobredotados não constituem um grupo homogéneo. É por esta razão, ainda segundo a mesma investigadora, que se deve recorrer a uma instrução individualizada de modo a evitar a completa segregação. Assim, estes alunos devem ter oportunidade de contactar na escola com outros que apresentam diferentes capacidades. Compete aos pais e professores fazer entender à criança, com capacidades acima da média, que o facto de os colegas não terem sido selecionados para participar no seu grupo, não significa que não tenham também uma capacidade superior. Assim, a criança não se sentirá supervalorizada, desvalorizando desta forma o conceito de superioridade (Alencar (1986).

Apesar dos programas descritos anteriormente para o atendimento ao sobredotado, reflitem essencialmente, o que tem sido feito nos Estados Unidos nesta área, observa-se atualmente uma alteração do anterior ênfase no aspeto intelectual e académico, para um crescente desenvolvimento da criatividade. Esta alteração baseia-se na consideração do sobredotado não ser um conservador e reproduzidor, mas, essencialmente, alguém que é capaz de produzir conhecimento (Khatena, 1976; 1983).

Na atualidade, a tendência pela seleção do programa/medida a adotar passa por uma perspetiva eloísta em que a criança constitui o centro da necessidade (Oliveira, 2007). Por outras palavras, trata-se de providenciar experiências académicas e sociais com um nível de desafio apropriado. Desta forma, antes de se proceder à seleção de qualquer programa, é necessário conhecer-se a criança que o vai integrar, as suas capacidades, e os objetivos que se visam atingir. Existem certas matérias, nomeadamente as ciências exatas, que se adaptam melhor à aceleração, enquanto que o enriquecimento é mais vantajoso para a literatura, a criatividade, as ciências humanas e as artes (Alencar, 1996). Nesta ótica, as capacidades acima da média, reveladas pelos alunos nas diferentes disciplinas, constituem o primeiro critério para a seleção da intervenção educativa mais apropriada para o aluno.

Contudo, os meios disponíveis, para que o aluno desenvolva competências, não podem ser esquecidos. De nada vale, segundo a mesma autora, fazer o diagnóstico da capacidade do aluno e a seleção do programa se posteriormente não existirem meios que permitam esse desenvolvimento. Por último, mas não menos importante, para a mesma autora, é preciso ter em conta o que se pretende e com que frequência.

Tal como Coriat & Jerusalinsky (1987) também Pereira (1994) considera a aceleração o programa que mais se adequa para maximizar as capacidades dos sujeitos, tendo em vista fortalecer os aspetos científicos. Se, pelo contrário, o objetivo é satisfazer as necessidades de aprendizagem do aluno em causa, “e nada mais”, então o mais aconselhável é o enriquecimento.

Pelo exposto, e tendo em conta vários investigadores, nomeadamente os que colaboram com (ANEIS), os programas que tenham por linha orientadora as múltiplas inteligências têm a vantagem de centrar a aprendizagem no estudante e não apenas no currículo. A perícia atlética, espacial, musical, inter e intrapessoal passam também a ser estimulados, o que beneficia mais estudantes (Bahia 2002b).

2.6 SÍNTESE

Ainda que o conceito de sobredotação tenha vindo a alterar-se ao longo da história da humanidade, fruto das investigações na área quer da cognição, como da aprendizagem e da “excelência” do desempenho, ainda há um longo caminho a percorrer (Almeida, Pereira, Miranda, & Oliveria, (2003).

Pelo já exposto anteriormente, constatamos que não existe uma definição unanimemente aceite pelos vários investigadores nesta temática, apontando-se para uma definição que reúna as várias dimensões humanas, na explicação da “excelência”, assim como reconheça a possibilidade e surgir vários tipos de excelência. O conceito de sobredotação subjacente à sua identificação tem de ser um conceito amplo, não restrito à inteligência abstrata nem à aprendizagem, e passar a incluir por exemplo as capacidades sociais de liderança e de criatividade. Por outro lado, não se deve restringir a variáveis de cognição e passar a integrar variáveis relacionadas com a personalidade, a motivação, a criatividade e os contextos onde se realizam as aprendizagens (Almeida & Pereira, 2003).

Atualmente, a inclusão no conceito de sobredotação, ao nível dos vários tipos de sobredotação (Tuttle & Becker, 1983), pressupõe a opção de utilização de diversos instrumentos, métodos e agentes diversos na sinalização e identificação destes sujeitos.

Embora Almeida & Pereira (2003) considerem importante a utilização dos testes psicológicos e as medidas de rendimento académico, consideram-nas, contudo,

insatisfatórias, dado que, segundo os mesmos autores, não abrangem toda a informação que, quer os psicólogos quer os professores, podem possuir e facultar num processo de identificação de alunos com capacidades acima da média. Tal como refere ainda os mesmos autores, a complexidade e o sentido de responsabilidades inerentes a esta tarefa exigem, por parte de quem pretende sinalizar estes alunos, atenção às diversas dimensões do desempenho e da personalidade, assim como o recursos a diversos contextos e métodos para essa recolha. Neste sentido, qualquer intervenção educacional que vise sinalizar para proporcionar às crianças e jovens as ferramentas de que necessita para desenvolver capacidades na sua plenitude e, desta forma sustentar aprendizagem ao longo da vida, ainda que se revele ingrata, por certo, como considera Bahia (2005) resulta no sucesso individual e coletivo.

CAPÍTULO 3 – O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DO SOBREDOTADO

Porque murmuram as cicatrizes?

Porque o corpo se não livra de fantasmas.

Pedro, J., (2005:11)

3.1. INTRODUÇÃO

Se a relação diária com amigos e colegas já exige uma boa dose de atenção, compreensão e respeito, o convívio saudável entre pais e filhos, com características específicas, exige ainda mais. O contacto diário e a intimidade estabelecida entre membros de uma mesma família acalma e acalenta a relação, mas também expõe aspetos frágeis da personalidade do Ser Humano.

Ser pai não é fácil diante de uma sociedade atenta à imperfeição condicionante de Ser humano. Como em qualquer outra relação, o fundamental é que o pai se apresente tal qual é; com defeitos e virtudes. Não adianta cumprir uma tarefa seguindo padrões que nada têm de real, que não correspondam à realidade interior das crenças de quem educa. O que os filhos precisam é de uma referência, do exemplo dos pais, e, para tal, os pais têm de se autoconhecer, pois bons exemplos provêm de boas atitudes. Não adianta apontar um caminho ou impor um limite se não agir de forma coerente. Aquele ditado do "faz o que eu digo, mas não faças o que eu faço" não será o mais aconselhável (Sá, 2008). Ora, ninguém suporta incoerência e ambiguidade diante de uma relação que deverá ser, no mínimo, autêntica. Assim, para além de coerentes nas atitudes, os pais devem equilibrar a relação. Antes de pai ou de ser filho, ambos são indivíduos únicos com potenciais próprios. É claro que o adulto tem mais experiência, porque vive há mais tempo e compreende melhor certos aspetos, dado que a criança ainda não os vivencia na prática. Contudo, quando o estilo parental recorre a práticas educativas que evidenciam esta diferença, discriminando a capacidade do próprio filho em crescer e desenvolver-se, está porventura a sustentar uma relação de insegurança, contribuindo para o aparecimento de sentimentos de medo, submissão ou rebeldia. A aplicação de regras de controlo com limites definidos tornasse necessária (Baumrind, 1991).

O facto de educar com amor e incentivo serem vitais para o desenvolvimento da personalidade, a noção de limite é o complemento para o equilíbrio. Os limites são

necessários e devem ser aplicados com sinceridade. Os pais não podem confundir as coisas – ou são pais, ou amigos – embora o ter que estabelecer limites não seja fácil. Podem ser firmes no cumprimento de regras, não necessariamente como punitivas e castigadoras. A atenção e o carinho são necessários até nas situações mais concretas para que a criança as entenda e as incorpore. Contudo, o ato de educar envolve uma atenção redobrada por parte de quem educa. As necessidades da criança podem não ser reais e resultar da projeção dos pais sobre os filhos, como consequência de frustrações ou anseios não atingidos. Certos pais procuram a sua realização pessoal no sucesso dos filhos. Gostariam que fossem seus seguidores que realizassem tudo o que eles próprios não conseguiram ao longo da vida. Enchem-se de expectativas e podem até influenciar de forma negativa no desenvolvimento de maturidade e autonomia pessoal (Winner, 1996).

Mas falar da educação de uma criança sobredotada é falar de um tema controverso que envolve diversos problemas e possíveis soluções com as quais se enfrentam pais filhos e professores. O enquadramento teórico do primeiro e segundo capítulos deste trabalho são disso exemplo.

Com objetivo de avaliar, ajudar e colaborar na educação destas crianças sobredotadas, ANEIS desenvolve diversas atividades cujas tarefas básicas são: ajudar os pais a desenvolver competências dos alunos sobredotados, reconhecendo-lhes capacidades básicas e especiais na adoção de técnicas suscetíveis de identificar os sobredotados.

3.2. PAIS CONSCIENTES DA REALIDADE

Se os pais estão conscientes de que pelo menos um dos seus filhos tem um determinado problema – sobredotação que desconhecem totalmente e de que nunca ouviram falar, não podem empenhar-se na resolução dum problema que lhes é desconhecido. Contudo, não podem abdicar da função de pais: procurar ajuda para encontrar a razão de ser dessa problemática, nem de procurar encontrar soluções construídas. Como consequência, é necessário estar atento às capacidades das crianças que evidenciam capacidades acima da média em relação a outras crianças da mesma idade, do ponto de vista de possíveis problemas comportamentais, de baixo rendimento académico, para além de motivar as crianças para o êxito nos estudos. Antes de um pai se preocupar em educar um filho sobredotado deve, primeiro, reconhecer a possibilidade de existência e do significado do termo sobredotado.

Em estudos realizados com pais de filhos sobredotados, Wallace (1998) conclui existir pontos de vista diametralmente opostos sobre o conceito de sobredotado. Para alguns pais pode significar que todas as crianças são sobredotadas e que o seu filho

também o é, sem que com isso queiram dizer que todas as crianças ou filhos têm características superiores à média dos seus pares, para outros pais o termo de sobredotado surge com diversos significados; inteligente, precoce. Outros nunca viram nem reconhecem nenhum sobredotado. Qualquer um destes significados pode referir-se a sobredotação, tal a dificuldade em se obter uma única definição, como anteriormente apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, quando nos referimos “a pluralidade do conceito e a identificação dos sobredotados”. Contudo, quando se fala com pais de crianças sobredotadas a maioria deles, referem que os filhos dormem pouco, são muito ativos, difíceis de controlar e que são muito exigentes devido à intensidade da curiosidade. Outros referem, ainda, as características da precocidade, nomeadamente no começaram a andar e a falar cedo, para além do empenho e da concentração que revelam nas tarefas que desenvolvem, demonstrando aborrecimento quando os pais os interrompem ou não os deixam terminar de acordo com os seus planos pré-estabelecidos. Estes pais sentem-se desadequados e culpam-se por não saber “aparentemente” educar os filhos que se apresentam como rebeldes e desobedientes. Outras vezes referem problemas familiares resultantes da relação entre a criança sobredotada, que sendo mais nova supera um irmão mais velho desenvolvendo rivalidades quando o irmão mais velho se sente menos capaz e inadequado. Encontrar o equilíbrio de forma eficaz é a melhor forma de atuar; mesmo que aquilo que resulta para um possa ser muito diferente para outro e o resultado não ser o esperado. Outros dizem que os filhos são curiosos, mas desatentos, em virtude de quererem explorar tudo ao mesmo tempo, e o resultado do que retêm e compreendem é inferior ao esperado. Alguns pais podem ver-se inclinados a exercer pressão parental em prol do êxito académico prematuro e limitado. Contudo o que a maioria destes pais pretendem é que os filhos sejam felizes e se entusiasmem por aprender.

Os pais devem ser capazes de falar abertamente com os professores sobre os problemas com que se defrontam na educação deste filho, de forma a aliviar o mal-estar familiar e de ajudar o sobredotado, sem que o professor sinta que os pais se intermetem no trabalho do professor. A educação deverá ser uma negociação tripartida entre a criança, os pais e o professor para que todos possam expressar as suas necessidades, interesses e objetivos, comprometendo-se a alcançar um compromisso para o bem da criança. Os pais têm o direito a participar plenamente na educação dos seus filhos; os professores devem colocar na competência profissional responsabilidade necessária para respeitar e reconhecer ao mesmo tempo, os desejos e as críticas dos pais; as crianças merecem e têm o direito a uma educação que os motive pessoalmente e que, para eles, represente alguma importância (Sallán, 1999).

Cada vez mais a legislação portuguesa considera que as escolas e os pais devem participar de forma corroborativa, voluntária, ou chamados a participar em atividades organizadas em conjunto, ou propostas por cada uma das partes, em debates sobre a educação dos filhos, nomeadamente na associação de pais, para que discutam opiniões escolares, sobre os problemas académicos, sociais e emocionais dos filhos (Lei n.º 3/2008 de 18 de janeiro). As crianças sobredotadas têm necessidades especiais e igual direito a uma educação adequada. Neste sentido, avaliar e diagnosticar as dificuldades de todas e de cada uma das crianças, incluindo os sobredotados, e destacar meios postos à disposição das necessidades de cada criança, deverá constituir um aspeto da parte integral dos esforços conducentes ao ideal da igualdade de oportunidades para todos os alunos. Contudo, garantir a igualdade de oportunidades não significa igualitarismo: nem todos os alunos podem e devem aprender as mesmas coisas da mesma maneira e ao mesmo tempo (Roldão 2003).

Encontrar o equilíbrio de forma eficaz é a melhor forma de atuar; mesmo que aquilo que resulta para um possa ser muito diferente para outro e o resultado não ser o esperado. Nem se trata de etiquetar alunos, o dever dos pais, depois de identificada a criança sobredotada, os seus pontos fortes e fracos, é estimular os primeiros e reforçar os segundos de modo a favorecer o desenvolvimento cognitivo (Winner, 1996).

3.3. FAMILIAS CENTRADAS NAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

As crianças nascem com capacidades naturais e um impulso natural para investigar o mundo que as rodeia. Os primeiros 5 anos de vida estão categorizados pela exploração e pelo descobrimento e os pais que têm possibilidade aprendem a proporcionar experiências adequadas e a evitar as que não são. A educação deverá estimular e alimentar essa curiosidade natural e desenvolver as altitudes adequadas para potencializar e facilitar o processo contínuo de descobrir a própria pessoa em si mesma e na própria sociedade. A exploração é o primeiro passo necessário para nos compreendermos e nos aceitarmos a nós mesmos, assim como o mundo onde cada um vive. Os pais devem educar para que a criança explore a curiosidade infantil de forma a facilitar o crescimento em ritmos diferenciados de acordo com as necessidades da criança (Bronfenbrenner, 1979).

A criança que se evidencia como sobredotada é, normalmente, destacada como especial e toda a energia da família se concentra nessa mesma criança, focaliza, em seguida, todos os recursos para potencializar as suas capacidades “parece nunca ocorrerem resultados excecionais sem que, pelo menos, um dos pais (ou alguém que os substitua) dê o exemplo de trabalho intensivo e incentive a criança a esse mesmo trabalho

“(Winner, 1996; 209). O sucesso do aluno não se fica pela capacidade acima da média que inicialmente poderá revelar, mas o valor do trabalho é emitido à criança, a tal ponto que, de forma independente e voluntária, resolve tarefas de forma criativa e empenhada. Contudo, os pais devem fomentar programas de aprendizagem, quer individuais quer coletivos, desenvolvidos em programas integrados e flexíveis. Estes quando tomam conhecimento das necessidades específicas dos filhos o maior obstáculo com que se deparam é encontrar escolas com programas educativos onde coloquem os filhos de modo que estes não passem despercebidas aos olhos dos professores, não por negligência, mas por falta de conhecimento e de incompreensão da natureza das atividades.

3.3.1. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA O ESTUDO E A INTERVENÇÃO NA SOBREDOTAÇÃO

Falar em Sobredotação é sempre correr o risco de abordar um conceito abrangente, polémico, frágil na sua pluralidade de definições, de modelos e de controvérsias. Não raramente, alguns autores como é o caso de Winner (1996), o associam a termos como confusão, discussão, mitos, impossibilidade de consenso. Quando os pais procuram identificar o que se passa com o filho precisam, eles próprios, de ajuda.

Em Portugal existe a ANEIS onde se podem associar pessoas, singulares ou coletivas, interessadas no objeto desta associação. Esta associação tem por objeto o estudo e intervenção na área da sobredotação, realizando para este efeito diversas atividades, tais como; i) sensibilização da opinião pública e da população em geral, recorrendo, por exemplo, à edição de material bibliográfico ou instrumentos de trabalho; ii) consultadoria junto de instituições e pessoas singulares; iii) realização de estudos e emissão de pareceres na área; iv) conceção e validação de instrumentos para a identificação e atendimento de sujeitos portadores de altas habilidades; v) formação e aconselhamento dos técnicos de educação e famílias (Estatuto da ANEIS). Esta associação conta ainda com o Conselho Nacional de pais da ANEIS, que é um conselho representativo dos pais e Encarregados de Educação das crianças que frequentam os programas de ANEIS. Trata-se de um Conselho com uma força de intervenção, junto dos centros de Decisão Nacional, com a missão de apoiar a Direção Nacional e as respetivas delegações Regionais. Tem como finalidade defender e promover os interesses dos membros do Conselho no que respeita à educação e ao ensino dos seus filhos, nomeadamente explorar as possibilidades de utilização das estruturas da comunidade envolvente nos programas, desenvolvendo espaços de discussão nacional entre os pais e encarregados de educação das crianças que frequentam os programas com vista à troca de experiências e à concertação de esforços, no sentido de se

atingirem objetivos comuns, nomeadamente na sensibilização dos agentes educativos locais e do poder central, para o valor pedagógico dos programas que a associação implementa, criar grupos ativos de influência junto de poder central e local para garantir a existência de apoios educativos adequados às necessidades das crianças sobredotadas (Regulamento interno do Conselho Nacional de Pais da ANEIS).

Ainda que não exista consenso à volta da definição de sobredotação, a ANEIS é contrária à abordagem psicométrica de inteligência, que defende o seu carácter universal e intrinsecamente biológico, considerando que é necessário ter em conta o contexto sócio-cultural dos indivíduos, bem como as suas experiências particulares, seguindo a perspetiva de Almeida & Roazzi (1988). Não sendo a inteligência uma característica inata, geral, fixa ou estável, mas resultar da combinação de fatores genéticos e contextuais, o que pressupõe que ela pode ser alterada através da experiência, não podendo a sua avaliação ignorar esses aspetos. É nesta lógica que ANEIS segue o modelo Multifatorial de Mönks (1992) no sentido de considerar que a Sobredotação resulta da interseção da capacidade acima da média, com a criatividade e o empenho nas tarefas (Renzulli, 2003), ainda que todas estas características resultem das vivências educativas da criança no seio da família, escola e amigos. Assim, o sobredotado é todo aquele que apresenta uma aptidão bastante superior quando comparado com os seus pares em qualquer uma das áreas: intelectual, musical, social, artística ou outra, combinada com uma autoconfiança, que lhes permite persistência nas tarefas (Nogueira, 2006)

Parece atualmente pacífico que Sobredotação é hoje um conceito abrangente e de diferentes dimensões. Apesar do peso da tradição dos estudos e do facto dos testes de inteligência serem ainda os mais frequentemente usados na seleção de sobredotados para programas de intervenção, por várias delegações da ANEIS, a conceptualização e a identificação de sobredotados não podem estar limitadas ao constructo de inteligência tradicionalmente avaliado, daí que cada delegação selecione a melhor forma de avaliar. Os instrumentos obrigatórios pela ANEIS para a identificação dos sobredotados são: Wisc, Matrizes de Raven, Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (E.A.C.C.A.S.), *Teste do Pensamento Criativo de Torrance* (P.C.P.T.) e medidas de competências sócio-emocionais. Contudo algumas delegações recorrem ainda a outros instrumentos, nomeadamente a delegação de Coimbra, que inclui a Torre de Londres.

3.4. FATORES FAMILIARES POTENCIALIZADORES DE SUCESSO ACADEMICO DO SOBREDOTADO

Quer enquanto filhos, quer enquanto pais, todos somos humanos e, como tal, com características, ainda que comuns e próprias da espécie humana, transmissivas de geração em geração, ainda que nenhuma delas se perca, mas que algumas delas se transformem e resultem em seres – crianças – com características individuais e específicas, que fazem de cada ser único e individual.

Pelas razões já expostas no primeiro capítulo deste trabalho, a biologia não sendo uma sentença capaz de deixar prever o futuro, não proporciona a dedução de leis gerais, como tal, não propensa à elaboração de um «guia de boas práticas» capaz de ser aplicada por qualquer educador, a toda e a todas as crianças em diferentes contextos. Ainda que o ato de educar tenha subjacente a otimização de sucessos, a forma como cada um educa ou é educado, segundo Baumrind (1967, 1991), Maccoby e Martin (1983), já referido no capítulo dois deste trabalho, está recheado de percepções e emoções que necessitam de uma autorregulação, para que seja capaz de otimizar capacidades. A partir do momento que se é pai ou mãe e se passa a ter a responsabilidade de educar é necessário estar ao mesmo tempo em constante mutação, uma vez que cada estágio de desenvolvimento do filho exige aos pais uma adaptação às suas expectativas (Cruz, 2005).

Ainda que, biologicamente analisando, se considere o Ser humano como pertencente ao grupo dos animais com características que o distingue das outras espécies, que mais não são, na ótica de Montagner (1993b) o resultado da adaptação ao meio em que cada um cresce e vive. Afigura-se-nos provável que a criança que nasce com as características já mencionadas no segundo capítulo deste trabalho, (Renzulli, 1979 e Winner, 1996) e possui um determinado tipo de inteligência (Gardner, 1998), possa, perante determinadas barreiras, ser capaz, caso o ambiente familiar o permita, revelar características específicas que possui e desabrochar, florescer e «qui çá» frutificar.

A ideia de que as crianças sobredotadas são fruto de pais ambiciosos hiperestimuladores, não corresponde à realidade na perspetiva de vários autores, nomeadamente os colaboradores da ANEIS. Pelo contrário, considera-se que estas crianças têm recursos intelectuais que permitem o seu completo desenvolvimento mais autonomamente, embora necessitem de apoio para continuarem incentivadas, de forma que o seu talento não fique mediocrizado ou mesmo sem se desenvolver. Aos pais resta compreender as necessidades dos filhos e apoiá-los, como fizeram os pais de várias crianças identificadas como sobredotadas, nomeadamente os de Josh Waitzkin, sobredotado no xadrez, ou os de Tara Lipinski, sobredotada na patinagem (Winner, 1996).

Para esta autora, são os filhos que solicitam ajuda dos pais atentos, emitindo sinais das suas reais necessidades. Aos pais resta responder o melhor que podem, caso contrário arriscam-se a ver os filhos abandonar o domínio de competência e de uma forma ressentida.

Nesta ótica, afigura-se-nos pertinente apresentar uma listagem de papéis considerados relevantes, já em 1989 por Ehrlich, para os pais de crianças sobredotadas, embora também se possa aplicar a todas as outras crianças, ainda que não revelem capacidades acima da média. Segundo este investigador os pais dos sobredotados têm doze papéis:

1º Pais que reconhecem o sobredotado – Os pais têm de começar por reconhecer nos filhos, a presença de características acima da média, para depois permitir que a própria criança se aperceba das características que possuiu, que é por isso reconhecida como detentora de determinadas capacidades. Capacidades essas, que correspondem ao nível no qual a criança consegue funcionar, tendo em conta que elas se ajustam à sua idade, às suas experiências, necessidades sociais e psicológicas ou quaisquer outras específicas da criança. Só depois, os pais podem ajudar a criança a aceitar as suas capacidades como algo de bom que deve ser desenvolvido e que como tal, não pode ser escondido.

2º Pais como modelos sociais – Todas as crianças necessitam de estabilidade emocional, elas sentem-se melhor em ambientes afetuosos e compreensivos. Não se pode contudo esperar que uma criança sobredotada esteja pronta a discutir qualquer assunto e reaja de uma forma adulta a crises familiares ou a certas dificuldades que necessitam de um grau superior de compreensão que a criança em causa ainda não possui. Ainda que possam parecer responder e perceber com maturidade precoce a por exemplo, doenças, separações, divórcios, a mortes e outras tragédias, isso não quer dizer que elas não fiquem abaladas e/ou magoadas emocionalmente. Às vezes, estas crianças podem mesmo sofrer até mais do que outras crianças da sua idade, devido à imaginação fértil e ao seu conhecimento fora do normal para a sua idade, ou seja, estas crianças apresentam um desajuste entre idade cronológica e os conhecimentos que possuem. Não lhes foi ainda permitido ajustar vivências com os seus conhecimentos. Um estudo apresentado por Terman (1926) concluiu o que Ehrlich (1989) verificou no programa Astor; a maior parte das crianças sobredotadas têm ambientes familiares biparentais e estáveis. Já nesse estudo, Terman sugere que a sua sobredotação pode mais facilmente emergir nesse ambiente, desde que não existam tensões que em ambientes menos seguros e emocionalmente desequilibrados, principalmente durante os primeiros anos de vida da criança.

O ambiente familiar precisa que a criança evidencie e experiencialize afetos. Elas devem valorizarem-se como pessoas na totalidade e não apenas pela sua inteligência ou capacidades especiais que apresentam. As crianças necessitam de perceberem que não

têm de funcionar constantemente nos níveis mais altos de capacidades e que têm o «direito» de serem crianças, tais como outras da sua idade. Elas devem sentir que podem chorar, brincar, mesmo com jogos considerados estúpidos pelos adultos, correr, gritar e fazer tudo de forma despreocupada como todas as outras crianças, sem o receio de serem chamadas a atenção por serem demasiado infantis, com chamadas de atenção do tipo «para uma menina como tu, tão esperta...» ou «para um rapaz tão inteligente...». Isto pelo facto de que ter uma capacidade superior não neutraliza os sentimentos da criança. No máximo, eles são «espicaçados» para um nível mais alto do que o normalmente encontrados nas crianças da sua idade. Por tudo o que foi referido, facilmente se depreende que os sobredotados possuem um maior grau de sensibilidade que, o normalmente encontrado nas crianças da mesma idade. Como tal, os pais têm o dever de preparar os filhos para entrar e fazer parte da sociedade onde crescem e vivem.

3º Pais que protegem da sociedade – Os filhos sobredotados precisam de saber que são defendidos pelos pais sempre que «atacadas» e injustiçadas, de uma forma geral, por toda a sociedade e, de uma forma particular, pela escola ou colegas. Eles precisam de saber que têm alguém que na «retaguarda» os protege, que confia tanto na sua capacidade de aprender e sinceridade, como no interesse por aumentar o conhecimento.

Igualmente importante é a proteção que estas crianças precisam mesmo das pessoas que os provocam, porque têm falta de capacidade e vêm nestas crianças um «bote expiatório». Os pais podem agir como protetores dos filhos sobredotados ao proporcionar-lhes uma proteção sempre que seja necessário.

4º Pais como disciplinadores – As crianças com características acima da média não devem ser nem privilegiadas nem discriminadas. Precisam é de se sentirem tranquilas no e pelo seu talento. A disciplina em casa deve ser um dos suportes para a capacidade de autocontrolo e comportamento independente. Um suporte mais forte pode contudo ser percecionado pela criança quando lhe é dada oportunidade de participar em discussões razoáveis, no sentido de que a criança possa compreender a justiça de algum ato que tenha tomado. Tal como todas as crianças, as sobredotadas têm uma razoável capacidade de organização que usam quando sentirem necessário. Estas crianças cooperam se houver compreensão da sua necessidade de praticar e aproveitar o exercício das suas capacidades, realizando-o com prazer.

Para Ehrlich (1989) o que interessa é que a criança percecione consistência no sistema de valores que lhe são transmitidos, isto, porque, segundo o mesmo investigador, estamos perante crianças com elevadas capacidades de raciocínio lógico e que a inconsistência nos padrões de comportamento ou sociais dos pais podem provocar rebeldia nas crianças. Tal como diz o provérbio português «olha para o que eu digo e não para o que

eu faço», não surte efeito nas crianças sobredotadas, cuja capacidade de observar relações, inferir conclusões, ou a capacidade de raciocínio é, por vezes, maior que a de outros alunos.

5º Pais como planificadores sociais – As crianças sobredotadas queixam-se de um isolamento gradual na sociedade devido apenas à excelência da sua capacidade intelectual ou de uma capacidade acima da média numa determinada área. As outras crianças, por vezes, não as deixam participar nas brincadeiras; os adultos ignoram as suas ideias e intervenções nas discussões, os colegas deixam-nas de fora das atividades sociais. Embora os sobredotados possam ser respeitados pelas suas capacidades, segundo Ehrlich (1989), nem sempre são vistos como pessoas divertidas ou, do ponto de vista dos adultos, como suficientemente crescidos para terem algo a dizer.

Neste sentido, os pais podem ajudar a evitar estas situações desagradáveis, procurando amigos para os filhos que partilhem os mesmos interesses e cujas capacidades sejam idênticas. Isto pode, ainda no ponto de vista de Ehrlich (1989), requerer algum condescendência por parte dos pais, que podem não estar de acordo com as necessidades de exigência dos filhos, mas que, para bem das crianças, têm de se «sacrificar», procurando encontrar pares apropriados. É por esta razão que (ibid) justifica a existência de associações de pais de crianças sobredotadas que têm vindo a aumentar em vários países, nomeadamente em Portugal, com a criação da ANEIS. Ao juntarem-se estes pais podem reforçar trabalho e ao mesmo tempo conhecer pessoas que partilham idênticas preocupações, ainda que circunstanciais.

6º Pais como planificadores e gestores do tempo – Ao tentar dar resposta às necessidades das crianças sobredotadas, os pais podem tornar-se gestores do tempo dos filhos. Ao tentar gerir as atividades letivas com atividades extralectivas que satisfaçam as necessidades da criança, como por exemplo dança, música, línguas estrangeiras ou outras atividades, os pais têm de conciliar horários, quer das crianças quer dos próprios para os transportar às diversas atividades. Esta tarefa torna-se complicada e, por vezes, para alguns pais confusa. Contudo, ainda segundo Ehrlich (1989) torna-se importante que os pais reflitam até onde devem ir, no sentido do que podem realmente fazer, para satisfazer as necessidades especiais da criança que têm de educar.

Embora a criança sobredotada tenha necessidades de satisfazer a «sede de aprender», mais importante ainda, segundo o mesmo investigador, é que a criança tenha tempo para relaxar e não fazer, ainda que aparentemente, nada. Tem de ter tempo para brincar e fazer as «asneiras» próprias da idade. Neste sentido, os pais ao planear o dia, semana ou ano letivo da criança, devem ter em conta a idade da criança, as suas necessidades, quer específicas quer comuns aos demais da sua idade, contrabalançando «a sede de aprender» com o saber de tudo de uma só vez. Os pais devem gerir os horários

dos filhos de maneira que haja um equilíbrio entre o enriquecimento da mente e o relaxamento do espírito.

7º Pais como ouvintes dialogantes – Parte da alegria de aprender está na partilha de descobertas realizadas com as pessoas que se interessam e preocupam com eles. Esta partilha torna-se uma parte importante das experiências da criança, uma vez que lhes dá oportunidade de socializar, relaxar e de crescer intelectualmente. Os pais, nesse sentido são os alvos principais como ouvintes, dialogantes. As interações sociais dos sobredotados também podem ser proporcionadas em casa dos adultos e em qualquer outro lado desde que encorajem conversas interessantes. Qualquer outro elemento que constitua o agregado familiar, nomeadamente avós, parentes ou irmãos mais velhos, são vistos por Ehrlich (1989) como bons ouvintes que frequentemente demonstram um interesse genuíno pelo nível de discussão da criança sobredotada. A participação em família, em debates, ao jantar, ou em tempos de lazer pode criar situações ideais para que as crianças aumentem e desenvolvam o nível de pensamento e de oralidade, mais do que lhes é possível, com crianças da mesma idade.

Em suma, o que as crianças sobredotadas precisam é de uma boa audiência, alguém que os ouça, aprecie e não «goze» com as ideias que os sobredotados desejam explorar, uma vez que o que estas crianças apreciam é conversar.

8º Pais como educadores – Apesar de os pais poderem ser sensíveis às capacidades acima da média dos seus filhos, frequentemente falham quando procuram proporcionar experiências educacionais apropriadas às suas necessidades. É neste sentido que Ehrlich (1989) apresenta algumas sugestões que consideramos poder ser úteis; i) manter o vocabulário que normalmente usa, não o tornando simples. As crianças sobredotadas, para Ehrlich (1989), aprendem melhor as palavras longas que as curtas, bem como nomes técnicos, tão facilmente quanto os eufemismos. Ainda na sua opinião, os adultos atentos que oiçam um sobredotado, ficam maravilhados com a riqueza do seu vocabulário, desde que a conversa se relacione com as vivências da criança; ii) comprar brinquedos que envolvam, o desenvolvimento do pensamento. Há brinquedos que requerem o reconhecimento da cor, tamanho ou forma, translação e mesmo, contagem de dinheiro. Muitas crianças, ainda que novas, com 5 e 6 anos, conseguem brincar com jogos de cartas complicados, damas ou xadrez. À medida que o sobredotado cresce, há jogos mais complexos como os de estratégia, dedução, inferência e muitas vezes com uma grande quantidade de informação. Mesmo na fase do infantário ou da pré-primária os brinquedos devem ser de vários níveis de dificuldade, incluindo uns fáceis e outros um pouco mais difíceis, do que normalmente compraria para essa criança; iii) fazer com que o filho sobredotado tenha acesso aos livros. Quando eles são novos e ainda não sabem ler, leia-

lhes regularmente. Depois, continue a ler-lhes, mesmo depois de pensar que eles o sabem fazer. Não hesite em ler a mesma história várias vezes, nem os desencoraje a serem eles a fazê-lo. Se possível, tenha uma boa biblioteca em casa onde para além de livros existam dicionários, enciclopédias, atlas, mapas, almanaques e outros livros de referência. Assim que a criança sobredotada seja capaz de escrever o seu nome, deverá associá-la a uma biblioteca pública para que desenvolva a leitura. Inclua visitas à biblioteca, nas suas saídas para as compras ou outras atividades. Leve livros para casa de todas as secções da biblioteca, não deixe que as suas presumíveis dificuldades o detenham. Mesmo que pense que o seu filho, com características de sobredotação não vai ser capaz de o ler. Se ele quer o livro, leve-o, ignore o que os professores e bibliotecários possam dizer em contrário; iv) aproveitar a diversidade cultural da sua comunidade, tais como exposições, museus, teatros e festivais. Exponha a criança a diferentes experiências, incluindo uma viagem que vá fazer, uma escavação, construção de um edifício, instalação de uma máquina ou de um telefone em casa – tudo o que for do interesse. Não desvalorize a riqueza de informação que lhe possa ser dada num ambiente imediato quer esta seja rural, suburbano ou urbano. Todo o conhecimento é bem-vindo. Cada um destes lugares tem uma história uma cultura e recursos que lhes são particulares e cada um deles proporciona oportunidades infinitas de aprendizagem.

Embora a vantagem das cidades grandes seja óbvia, uma vez que normalmente têm departamentos educacionais, jornais e bibliotecas e provavelmente terão listas de recursos úteis, as bibliotecas municipais e os jornais das áreas suburbanas devem, contudo, ter registos de eventos importantes. Ainda que os pais que vivem nas áreas rurais tenham de viajar mais, para expandir as experiências dos filhos, devem perceber que os ambientes onde vivem têm vantagens especiais. A falta de distração, por exemplo, dos locais onde residem, pode proporcionar oportunidades para meditar, pensar e analisar o que a vida ocupada da cidade não permite. O que é necessário é que o estímulo para pensar, fornecido pela leitura, televisão e rádio e a troca de ideias com os outros, principalmente membros da comunidade mais velhos, se faça; v) enriquecer a vida do filho sobredotado, sempre que lhe pareça apropriado, oferecendo-lhe oportunidade de participar em desportos ou de desenvolver capacidades especiais. Neste sentido, o conselho dos profissionais poderá ter de ser tido em atenção, nomeadamente no que diz respeito ao início de uma determinada atividade, como por exemplo; aulas de canto, ou para tocar um instrumento. Exponha o seu filho às artes para que ele tenha a possibilidade de deixar emergir uma determinada capacidade latente. Os sobredotados devem ser expostos a atividades em que possam participar no tempo de lazer. Apesar de tudo o que possa fazer, para algumas destas crianças, estas atividades podem tornar-se fontes de conforto e de companheirismo. Chega

a uma altura na vida do sobredotado em que o número de pessoas que com ela podem partilhar interesses e ideias comuns vai diminuindo. Elas precisam de meios de relaxamento que sejam diferentes das atividades principais que desenvolvem.

9º Pais como professores em casa – Quer a criança já vá ou não à escola, os pais podem e devem ter um papel ativo na sua educação. Os pais não devem ficar deslumbrados com as capacidades excecionais do filho a ponto de ficarem imobilizados, no que diz respeito à sua educação. Apesar do nível de capacidade da criança os pais têm a vantagem da idade e da experiência que a vida lhes proporcionou e dela devem tirar partido. Alguns pais sentem-se desconfortáveis por não terem um curso superior, alguns podem até não ter completado o ensino secundário. Nenhum destes fatores deve ser impeditivo para que desenvolvam esforços para ajudar os filhos.

Em suma, por todo o que referimos anteriormente, seja qual for a idade do filho, os pais têm papéis a desempenhar e nessa perspetiva proporcionar atividades que satisfaçam as necessidades da criança.

Para Ehrlich (1989), existem mesmo algumas atividades que os pais podem desenvolver com os sobredotados ainda que estes frequentem o ensino pré-escolar.

Ainda que, para o mesmo investigador, algumas das atividades para este nível de aprendizagem constem das referidas anteriormente, elas servem para reforçar o facto de que estas se destinam essencialmente a crianças desta idade. Assim, desta lista constam; i) fornecer livros em grande quantidade e diversidade, quer de conteúdos quer de dificuldade, quer os compre, quer sejam de bibliotecas públicas; ii) subscrever ou ler revistas de interesse especial, que podem não ser direccionadas a estas crianças. Uma vez em casa, estas podem motivar a criança numa primeira fase, pelo menos a desfolhar e possivelmente a despertar curiosidade para determinados temas, no futuro. Caso a criança viva em áreas isoladas, na opinião de Ehrlich (1989), estas revistas e/ou livros desempenham um papel primordial no despertar de capacidades acima da média, iii) ajudar a criança a ler, mas não insista. Responda a pedidos de ajuda ou de orientação. Não valorize a ortografia e a fonética. Diga apenas à criança o que ela quer saber. Se a criança pergunta o significado de uma palavra, responda-lhe com precisão, não procure diminuir as sílabas nem simplificar ou silabar termo. A maioria das crianças aprende a ler apreendendo o vocabulário. Deixe a ortografia e a fonética para a escola; iv) deixe que a criança partilhe nas atividades. Permita que ela participe, por exemplo, nas atividades desenvolvidas na cozinha, onde a comida deve ser medida, pesada e misturada. Leve-a ao supermercado e explique-lhe porque rejeita uns e não outros vegetais ou alimentos empacotados. Fale com ela acerca de tudo e de nada. Se vive numa quinta, inclua-a nas tarefas e explique-lhe porque razão pode realizar determinadas tarefas e não outras e porque realiza umas de uma forma e outras de

outra. Nenhuma palavra é difícil por ser cumpridas ou curtas, só é difícil quando nós a usamos sem uma relação óbvia com aquilo que já é conhecido ou quando é introduzida fora do contexto; v) proporcionar à criança o desenvolvimento de conceitos aritméticos, ao apreender a fazer trocas e a manusear pequenas somas de dinheiro. Os jogos simples, que envolvem a contagem ou a transação de dinheiro são excelentes na opinião de Ehrlich (1989); vi) aproveitar os brinquedos e os jogos que estão disponíveis. Se o seu filho é sobredotado, não se preocupe com a faixa etária indicada nas embalagens. Compre brinquedos que incluam a idade da criança, mas possam ir para além dela dois ou três anos; vii) ler para o seu filho todos os dias, quer ele já saiba ou não ler. Leia qualquer coisa que lhe interesse e leia tantas vezes quantas ele queira. A repetição faz parte do divertimento e, em parte, é uma das bases para aprender a ler; viii) encorajar os “hobbies” do seu filho. Muitas vezes os interesses precoces da criança formam a base da característica especial dela; ix) incluir a criança em atividades de rotina diária, sempre que possível e tentar arranjar colegas com a mesma idade, que revelem idênticas capacidades, para brincar com o seu filho, ainda que lhe pareça precoce. É importante que a criança aprenda e brinque com colegas e se sinta feliz. Contudo não se esqueça que para tal, tem de entender as necessidades intelectuais, emocionais, psicológicas e sociais da criança.

10º Pais como promotores de características especiais – Quando os filhos apresentam características acima da média nas artes artísticas, nomeadamente no teatro, na pintura ou no bailado, os pais, ainda que não valorizem essa área do conhecimento, devem fazer os ajustes necessários para os ajudar a desenvolver essa capacidade. Isto porque para se ser músico ou bailarino requer muitas horas de treino, enquanto que para se ser pintor precisa de materiais e luz especiais. Os estilos de vida das pessoas que têm estas profissões seguem por exemplo um horário diferente, um padrão diferente do que é normal. Os pais dos futuros artistas devem estar preparados para fazer tantas adaptações, quantas as necessárias, se estas são úteis para a criança. Pode mesmo ser útil e informativo, tanto para os pais como para as crianças, ler acerca da vida de alguns artistas que tenham descrito as exigências do seu trabalho e a prioridade que tiveram de dar a certos aspetos da sua carreira. Margot Fonteyn, bailarina famosa, conta como teve que praticar diariamente mesmo depois de anos a atuar profissionalmente e de ser reconhecida como famosa.

11º Pais como parceiros da escola – De forma a obter as melhores condições educacionais para o filho sobredotado, os pais devem estabelecer parcerias e participar nas atividades que a escola desenvolve, desde que esta seja de preocupação mútua, quer para os pais quer para a própria escola. Os pais devem evitar o papel de adversários da escola e discutir as necessidades da criança com todos quantos trabalham na educação da mesma. Estes pais devem estar informados do que acontece na escola, quando e como, para além

de conhecer os direitos e as leis aplicáveis à criança. Porém ao tentar educar o filho, não devem antecipar as aprendizagens que são da responsabilidade da escola, fornecendo à criança os mesmos livros, as mesmas leituras e os mesmos exercícios da sala de aula, isto porque levará a criança ao aborrecimento e à desmotivação. Em vez disso, complemente ou expanda o que se está a fazer na escola. Compre ou arranje diferentes materiais de um nível mais difícil ou sobre outros assuntos. Se a criança tem algum interesse especial, ajude-a usando a biblioteca para obter material adicional e diferente daquele que lhe é fornecido na escola. Se tem um vizinho ou amigo especialista na área de interesse da criança, tente que eles se encontrem e conversem. Encoraje a criança a escrever para personalidades famosas que possam ser especialistas em algumas áreas. Se o interesse da criança for genuíno, uma fonte fidedigna pode ser bem aproveitada. Tente sempre não pressionar a criança a fazer mais do que lhe é pedido na escola ou mais que a sua própria vontade. As atividades extracurriculares devem ser desejadas pela criança e não impostas pelos pais demasiado ambiciosos.

12º Pais como orientadores de carreiras profissionais – Os pais desempenham um papel importante na opinião de Ehrlich (1989), nas escolhas das carreiras que qualquer filho faz. Mas na carreira dos sobredotados, ainda segundo o mesmo investigador, esta influência é especialmente importante, uma vez, que desde cedo, o impacto do ambiente familiar pode e vai afetar as escolhas que a criança faz ou pode vir a fazer. A mãe de Puccini estava determinada que a história musical da família iria continuar com os seus filhos, nesse sentido, selecionou o jovem Giacomo e fez todos os esforços de forma a treinar o seu talento. Neste caso, a humanidade teve sorte porque ela escolheu um filho cuja competência enriqueceu o mundo com as obras que hoje são reconhecidas como famosas, nomeadamente “La Bohème e Madame Butterfly”. A mãe de Louis Bromfiel estava determinada a ter um filho escritor na família e designou-o para atingir o seu objetivo. No entanto, não só não conseguiu, como provavelmente contribuiu para que fosse um marginal.

Tal determinação por parte dos pais pode ser perigosa. Felizmente que Puccini tinha uma característica especial para a música e agradeceu a opção da escolha da mãe. Outros não tiveram idêntico resultado.

Tal como considera Goh (1992), também Winner (1996) referencia casos de filhos que revelam capacidades acima da média, embora nem todos tenham atingido o reconhecimento que esperavam.

David, que acabou por ser cientista, começou a teorizar sobre o funcionamento das coisas antes dos 4 anos. Aos 4 anos já explica como funciona o músculo do esfíncter considerando-o uma «porta» para o funcionamento do cérebro. Contudo foi David que solicitou um meio familiar mais estimulante. Michael Kearney, uma criança que atraiu à

relativamente poucos anos atrás grande atenção da imprensa, devido à obtenção de uma licenciatura universitária, aos 10 anos, o mais novo licenciado em matemática nos E.U.A.. Aos 3 anos descobriu e demonstrou as leis da álgebra, aos 5 anos completou o liceu e aos 6 anos entrou na universidade, ainda que sempre acompanhado pela mãe, devido à sua idade. Porém, ninguém tinha de o ajudar ou «instigar» para que realizasse os trabalhos de casa. Quando aos 10 anos termina a licenciatura passa o dia a ver televisão e a jogar jogos de vídeo, mas já a pensar em fazer uma pós-graduação em Antropologia, para se tornar «especialista» em primatas (como Jane Goodall, cujos estudos o tinham motivado aos 6 anos) ou ir para Los Angeles para ser apresentador de concursos televisivos. Porém quando Winner o questiona sobre a razão desta última hipótese como opção de uma pós-graduação para uma criança com estas capacidades, ele não hesita e responde “temos de ser inteligentes para compreender as perguntas e fazer com que o público entenda o que estamos a fazer (Winner, 1996).

Norbert Wiener, um inventor de cibernética, tinha um pai que lhe impunha disciplina, que não lhe permitia que se interessasse por outra coisa que não fosse considerada pelo pai como séria e prestigiante, entrou para a universidade aos 11 anos, licenciou-se aos 14 e fez o doutoramento com 18 anos na universidade de Harvard. Porém não era uma criança feliz, e deprimia-se com frequência, sentindo-se inapto durante toda a vida. Talvez ao ponto de escrever na sua autobiografia como sentia a opressão do pai: “cada erro devia ser corrigido logo que fosse cometido. Ele começava uma discussão num tom de conversa agradável, mas isto durava, exatamente, até ao momento em que eu cometia o primeiro erro matemático. Em seguida, o pai gentil e afetuoso transformava-se no vingador sanguinário” (Winner, 1996, p. 218).

Pelo já exposto neste nosso trabalho, e, tendo em conta o que escreveu Norbert Wiener sobre o pai, torna-se evidente que, embora os pais possam proporcionar oportunidades para que os filhos tenham informação sobre as várias profissões possíveis e desenvolvam as capacidades que apresentam, não devem obrigar os filhos a trabalhar ao ponto de serem “vingadores” e “sanguinários”. Os pais devem orientar apoiando e educando, contudo a escolha final deve ser da criança. Desde que a criança nasce os pais devem consciencializar-se que não podem nem devem ser a única influência no desenvolvimento do filho. Embora sejam as pessoas mais importantes para a criança, outras pessoas há que também estão envolvidas na educação da criança, de uma forma mais ou menos indireta, como por exemplo os médicos e enfermeiros que desde o nascimento estão presentes na vida da criança. Os amigos e familiares que visitam ou vivem na mesma casa, a empregada, os técnicos de reparações ou as pessoas mais velhas ou até mais novas, que contactam com a criança, exercem influências sobre ela. Depois, mais tarde, os

companheiros das brincadeiras, os colegas da escola, professores e todos os funcionários da escola e um número infinito de outras pessoas que contactam e interagem diretamente com a criança. Todos de uma ou outra forma influenciam a criança. Além dos contactos pessoais, há ainda os efeitos impessoais da rádio e da televisão, livros, revistas e muitos outros fatores. Interligado com todas estas influências pode estar a herança genética que cada criança traz consigo ao nascer.

É uma ilusão, partilhada por alguns pais, segundo Ehrlich (1989), que eles sozinhos conseguem dirigir e controlar o que acontece com os filhos. Os pais bem-sucedidos são os que reconhecem os limites da sua influência no crescimento e desenvolvimento dos filhos. Trata-se de pais sensatos que conhecem a importância dos seus próprios papéis e aumentam a sua posição estratégica na vida das crianças para exercer toda a influência que podem. Assim, as motivações para os comportamentos destes pais, são construídas e vão no sentido dos interesses dos filhos.

Quando a realidade é diagnosticada, «atirando» para os braços dos pais crianças com características de sobredotação, tal como David que se ensinava a ele próprio, os pais e os professores devem estreitar relações para atenderem aos desejos da criança e, num só passo, marchar no sentido e ao ritmo da criança. É apenas disto que a criança precisa, colaboração. Os pais que têm dentro de casa crianças sobredotadas têm uma caixinha de surpresas que devem procurar descobrir para que o ouro, que provavelmente está guardado, possa brilhar economicamente e socialmente reluzir. Caso os pais não reconheçam no filho as capacidades acima da média que possuem, este pode virar um «barril de pólvora» que não se autodestrói, como pode destruir toda a família.

A família e a sociedade, de uma forma geral, têm de saber cuidar do florescimento desta planta – criança. Trata-se de uma preocupação se mais não for moral. Como qualquer outro problema filosófico, político, a existência do Mal sobre qualquer aspeto, nomeadamente a não identificação e acompanhamento devido de um filho sobredotado, será uma ameaça de guerra, ou de destruição do meio familiar. Compete em primeira linha aos pais, como soldados que ocupam a linha da frente da educação dos filhos, avançar. Contudo, ao lado deles ou em segunda fila, devem seguir o batalhão constituído por professores e, na retaguarda, ou talvez não, a sociedade no seu todo. No mapa desta batalha cada elemento tem uma posição e nela deve empenhar-se no sentido de que, em conjunto, vençam a batalha.

3.4.1. O ESTILO PARENTAL E A SOBREDOTAÇÃO

Vários autores, nomeadamente Montagner (1993a, 1993b), Montagner (2009) Vygotsky (1962) e Portes (1988), consideram relevante para o desenvolvimento cognitivo de crianças com caraterísticas acima da média, uma interação atenta e estimulante, carinhosa e afetuosa desde os primeiros dias de vida. Nesta perspetiva, a relação estabelecida entre a mãe e o filho, ainda que numa primeira fase intrauterina, se desenvolva, e é desde os primeiros dias de vida, que ela mais se torna urgente.

Com intuito de compreender as repercussões resultantes da importância das interações estabelecidas entre pais e filhos no que diz respeito, por exemplo, ao tipo de linguagem e à intensidade com que mãe e filho o fazem, desde os primeiros anos de vida, Storfer (1990) realizou um estudo, tendo concluído que quanto menos infantilizada, mais intensa e precocemente estabelecida for a comunicação verbal entre mãe e filho, maior a possibilidade da criança apresentar um QI superior logo à entrada na educação pré-escolar e que o grau de afetividade demonstrada nessa comunicação, bem como a intensidade da interação e a forma como a mãe ensina a criança, permite que esta perceciona um encorajamento dos pais relativamente ao seu comportamento. Torna-se no futuro uma criança independente e segura.

Um outro estudo, desenvolvido por McGowan & Johnson (1984), que envolve famílias descendentes de Mexicanos e Americanos, conclui que a inteligência da criança está diretamente relacionada com a capacidade de resposta verbal e emocional da mãe bem como com o afeto demonstrado na relação mãe-filho. Segundo os mesmos investigadores, não se pode apenas ter em conta o tipo de relação mãe-filho, esquecendo o de pai-filho, dado que estes também têm um papel importante no desenvolvimento da criança. É nesta perspetiva que um outro estudo levado a cabo por Karnes & Shwedel (1987), que envolve apenas os pais, sem ter em conta as mães, no desenvolvimento de uma criança, se conclui que o pai da criança, com caraterísticas de sobredotação, comparado com o de uma criança sem essas caraterísticas, interage mais e com mais frequência com o filho, para além de valorizar a leitura e de o ajudar na aprendizagem e reconhecimento de palavras; usa mais a linguagem oral para além de estimular a criança e de a incentivar a agir de forma independente. Ao comparar adultos bem-sucedidos, com ambientes onde crescem crianças com caraterísticas acima da média, concluiu que pais que permitem a independência dos filhos, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa e, mostrem satisfação pessoal pelo êxito e pela forma como as crianças intrinsecamente aprendem, no sentido de que as entendem, apoiam e respeitam, são o tipo de pais a seguir.

Já quando Portes (1988) examinou a relação do processo familiar e do desenvolvimento intelectual das crianças, descobriu que a interação verbal entre o adulto e

a criança regula a forma como as crianças pensam e percebem os problemas e, de uma forma geral, o mundo que as rodeia. Os resultados de Portes mostraram uma tendência curvilínea. Assim, as crianças com piores resultados escolares recebem menos orientação verbal e menos estimulação por parte da mãe, que os alunos considerados medianos; as crianças com melhores resultados escolares recebem contudo uma quantidade de orientação considerada média (suficiente), mas superior ao grupo de crianças médias e aos de piores resultados académicos. Isto significa que as crianças com melhores resultados não precisam do mesmo tipo de orientação verbal, enquanto que para os alunos médios é vantajosa.

Um estudo desenvolvido por Hartmann, Eri & Skinstad (1989) para compreender as consequências de um estilo parental que opte por uma abordagem informativa e racional, ainda que baseada em regras pré-definidas de classificar o ensino maternal descentralizado, em que os pais explicam a ação a desenvolver e encorajam a crianças, proporcionando-lhe a possibilidade de autoescolha, permitindo-lhe tomar decisões, nas atividades, mas mantendo o controlo de forma que a criança possa aprender e compreender, estão por um lado a permitir à criança explorar, debater e abordar resolução de problemas de diferentes perspetivas. Assim, o ensino maternal descentralizado assenta na experimentação, ainda que conduzido e com regras pré-definidas pelos pais favorece a integração na escola e na sociedade, de uma forma geral, dado que permite às crianças que se tornem elementos participativos, atentos e colaboradores e, por conseguinte, possam no futuro integrar-se de uma forma mais positiva na escola e na sociedade, obtendo melhores resultados. Isto porque um ensino descentralizado cria uma interação social que estimula o processo cognitivo.

Se vários investigadores, já referenciados anteriormente, nomeadamente Weber, (2007a; 2007b) reconhecem a função de educar mais que um ato de amor, se para Winner (1996) Tourón & Reyero (2000) e Goh (1992) as crianças com características de sobredotação têm recursos intelectuais, mas precisam de um apoio específico para que os seus talentos se desenvolvam. Segundo estes autores, aos pais resta compreender as necessidades dos filhos e não procurar deles qualquer tipo de prestígio social. Neste sentido, o fracasso dos filhos pode resultar ou da negligência ou da pressão exagerada dos pais. Nesta perspetiva, aos pais resta acompanhar o desabrochar de necessidades, apoiá-los, estimulá-los e encorajá-los, mostrando-lhes contudo que têm pontos fortes e fracos como qualquer outra criança. No fundo, o que cada pai responsável procura, é que a criança viva e cresça num ambiente feliz (Ehrlich, 1989; Goh, 1992).

Na perspetiva de Ehrlich (1989), todos os pais como progenitores, que originam vida, têm a seu cargo a responsabilidade de assegurar funções básicas. Porém, no caso de

pais que educam crianças com características de sobredotação, não se podem ficar pela segurança, higiene, alimentação, e habitação, têm outras responsabilidades para além destas. Embora sejam figuras de autoridade, são contudo, parceiros de escolaridade, promotores de interesses e talentos especiais e guias de desenvolvimento. Estes pais têm a responsabilidade de proporcionar ambiente familiar que conduza à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual (Cruz, 2005; Montagner, 1993; Schaeffer 1991; Carol & Martin, 1983).

Como resultado da diversidade dos papéis que os pais das crianças sobredotadas têm a seu cargo, estes pais podem ser uma influência construtiva ou destrutiva na vida dos filhos. O grau de conhecimento, experiências e consciencialização que cada pai têm do papel de pai na educação do filho, bem como das suas próprias motivações, pode ter repercussões no desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança resulta do impacto do estilo parental adotado e da interação estabelecida entre pais e filho.

As diferentes classificações que apresentamos no primeiro capítulo, sobre a classificação dos estilos parentais, refletem provavelmente, por um lado, a consciencialização da comunidade científica da existência de crianças com características acima da média e, por outro, ainda, que não por esta ordem, a alteração do paradigma de inteligência e do conceito de sucesso educativo. Não que estas crianças não existam antes, o que passaram foi a constituir objeto de estudo em diversas áreas científicas, dada a forma como eram olhadas pela sociedade. De crianças dementes a fenómenos estranhos, que a ciência no passado não explica, que uma criança aos dois anos, desenhe perfeitamente balões em movimento, cheios de ar com um triângulo representando o nó e um longo fio. Numa idade em que a maior parte das crianças desenha figuras humanas do tipo "girino", o sobredotado pode desenhar o mesmo tipo de figuras com uma precisão notável, com todos os elementos construtivos (Winner, 1966). Ou tal como apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, Peter aos 10 meses faça as primeiras tentativas para desenhar e aos 4 anos já desenha figuras femininas com vestidos que esvoaçam. Esta última criança tem ainda a particularidade de desenhar tanto com a mão direita como com a esquerda, ou até mesmo com as duas em simultâneo, dado que sente necessidade de passar para o papel tão rápido quanto imagina.

Desde os primeiros estudos de Baumrind (1967, 1991) sobre importância dos estilos parentais no desenvolvimento da criança, surgiram outras investigações com resultados considerados consistentes, por Goh (1992). Segundo Ehrlich (1989), as crianças educadas em ambientes, classificados por Baumrind em 1967 como autoritativos, adquirem mais competências que, no futuro, lhes permite uma maior autoestima, desenvolvimento

social e sucesso educativo, que as crianças que crescem em ambientes familiares autoritário e permissivos.

Assim se compreende que, segundo Goh (1992), surjam estudos, nomeadamente os de Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991) que procuram entender as possíveis repercussões dos diferentes estilos parentais adotados na educação da criança para a sua integração futura na sociedade. Quando nesses estudos se relacionam os estilos parentais com o desenvolvimento psicossocial, os resultados escolares, o comportamento e até a possibilidade de consumo, na opinião de Goh (1992), não se registem grandes diferenças relativamente à classificação dos quatro estilos parentais apontados por Baumrind. Nesse sentido, Goh (1992) apresenta uma listagem dos resultados obtidos que passamos a apresentar:

Quadro 1.2- Repercussões dos diferentes estilos parentais adotados na educação da criança

Variáveis		Baumrind (1991)	Goh (1992)
Afeto	Controlo		
+	+	Autoritativo	Apresenta um nível de competência académica, desenvolvimento psicossocial e a probabilidade de problemas comportamentais menor.
-	+	Diretivo	Comparado com os de ambientes familiares permissivos corresponde a melhores comportamentos, uma atitude mais positiva perante a escola, menos problemas de comportamento, tais como o uso de drogas, mas os indivíduos são menos competentes e sociáveis, do que os dos ambientes familiares autoritativos e democráticos
+	-	Democrático	Comparado com os de ambientes familiares autoritários, têm mais competências sociais e uma maior perceção de si mesmos. São tão competentes, sociais e autónomos como os dos ambientes familiares autoritativos mas mais propensos ao uso de drogas
-	-	Negligente	O nível de competência académica, desenvolvimento psicossocial e a probabilidade de problemas comportamentais é ainda menor que os do estilo autoritativo, mas semelhantes ao estilo autoritário. Têm contudo mais competências sociais e uma maior perceção de si mesmo. São competentes, menos pró-sociais e mais propensos a desequilíbrios comportamentais.

Num outro estudo anterior, Nichols (1964) descobriu que uma prática autoritária conduz à falta de originalidade e criatividade, mas aumenta o desempenho académico. Pelo contrário, o estilo democrático propicia o desenvolvimento da criatividade, mas diminuiu o desempenho académico.

Contudo, o importante para o desenvolvimento integral da criança é que ela se sinta amada, controlada nas suas tarefas e perceção consistência na autoridade parental. Talvez tenha sido tudo isto que aconteceu com os pais de várias crianças identificadas como sobredotadas, nomeadamente os de Josh Waitzkin, sobredotado no xadrez, ou os de Tara Lipinski, sobredotada na patinagem. Estas crianças solicitaram ajuda dos pais que, estando atentos aos sinais emitidos, responderam de forma positiva, ainda que possam ter colocado em causa a estabilidade da restante família. Não arriscaram a ver os filhos infelizes e abandonar o domínio de competência de uma forma ressentida. Os pais que dão uma certa autonomia aos filhos, estabelecendo normas e objetivos bem claros, têm autoridade, mas não são autoritários. Os pais autoritários são rígidos e tirânicos; os pais que possuem autoridade estabelecem explicitamente um conjunto de normas morais, mas respeitam a independência dos filhos e toleram os primeiros erros, exercendo a autoridade sem serem autoritários (Winner, 1996).

O facto de existirem diferentes tipos de inteligência (Gardner, 1993) crianças com características de sobredotação (Winner, 1996) e estilos parentais (Baumrind, 1967, Maccoby e Martin 1983 e Goh 1992), ainda que qualquer relação estabelecida entre pais e filhos assente no afeto e na exigência, pressupõe que a educação familiar se ajuste às necessidades específicas do sobredotado. Este talvez seja o princípio lógico, ainda que de forma pouco consciente, que sustenta a esperança do sucesso de qualquer sociedade, onde cada um se desenvolve quer do País de uma forma geral, ou mesmo da Europa e do mundo, onde todos nós nos inserimos.

Neste sentido, importa entender o papel dos pais (família) na educação da criança sobredotada.

3.5. SÍNTESE

Reconhecemos que é no contexto familiar que a criança aprende a controlar as suas emoções e que, a partir dele, podem surgir repercussões no seu desenvolvimento futuro. Contudo, para vários investigadores, nomeadamente Weber (2007a; 2007b), o autoconhecimento dos pais é fundamental. Para tal devem conhecer-se a si próprios e lembrarem-se da forma como foram educados e identificar o estilo básico de educar. Conhecer o seu próprio comportamento permite aferir sobre a forma de melhor educar.

Porém para que cada um se conheça a si próprio não basta fixar-se em si mesmo. A investigação tem demonstrado que a consciência e o autoconhecimento são produtos sociais, ou seja, o homem precisa de outros para se conhecer a si próprio (Weber, 2005: 60). Ao conhecer-se a si próprio está, por um lado, a tomar consciência das suas características individuais e, por outro, das expectativas relativamente à forma como educar os filhos. Para além disso, o autoconhecimento não é suficiente para ação. Não basta saber, é preciso passar a agir de forma diferente. Os pais serão melhores educadores se procurarem uma boa auto-orientação. É que um bom exemplo dos pais vale mais que mil palavras. Os erros cometidos na educação (Dreikurs, 2001), pelos pais e pelos professores, vão ter repercussões na vida futura da criança.

O mundo onde, no futuro, esta criança se vai inserir, vai exigir-lhe respostas e para tal tem de estar preparada para ultrapassar obstáculos e experimentar sentimentos de vitória. É neste sentido que os pais devem educar. A forma como encorajam a criança é que estabelece a diferença entre uma influência construtiva ou destrutiva na educação.

É neste sentido que entendemos que, sendo as famílias os primeiros “espaços” de educação, se no seu seio comunicarem através de argumentações, discórdias, ordem e desordem, suspeita e autointeresse, conduzirão a criança a adotar estas práticas e atitudes constantes, seja qual for a sua predisposição e a sua base hereditária. Por esta razão, os resultados da educação dependem, em larga medida, da “atmosfera” familiar. Sendo os pais os que dão a primeira conceção do mundo exterior à família, a imagem que transparecem é importante para que a criança desenvolva o sentimento mais adequado em relação ao mundo onde futuramente se vão integrar de modo ativo e participativo. Devem transmitir-lhes o gosto pela natureza e o prazer do pensamento e do conhecimento. É a partir dessa transmissão, resultante da visão que têm do mundo que a criança constrói a seu próprio olhar. Ele adotará ou não o interesse por determinadas temáticas se os pais tiverem conversado com ele de forma descontraída.

Tal como reconhece Dreikurs (2001), estamos certos de que nenhum pai consegue evitar cometer erros na educação dos filhos, pretendemos, contudo, que reconheçam que

uma parte do que fizeram não estava muito certo e talvez tenha sido mesmo prejudicial. Em primeiro lugar porque somos humanos e ninguém é perfeito. Temos de aceitar os nossos filhos se queremos prepará-los para a vida futura. Contudo, não é cedendo nem impondo que educam, ambos os procedimentos conduzem ao descontentamento e ao insucesso. Quando se recorre à autoridade ou à negligência, está-se a demonstrar fragilidade intrínseca. O princípio básico para o sucesso é o respeito mútuo pela dignidade de cada um. Embora o provérbio diga que o amor é cego, a educação não o pode ser.

Sendo natural que os pais se preocupem (Dreikurs, 2001) com a educação dos filhos, não podem contudo perder de vista que têm nas suas mãos o destino da humanidade. Os pais são a base do futuro. Reconhecer a existência de vários tipos de famílias e as variações da estrutura nuclear tradicional constituiu a premissa, as alterações nas estruturas familiares “provavelmente” têm conduzido a mudanças nos tipos de relações que se estabelecem entre pais e filhos e, estas por sua vez, a um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação dos filhos (Costa *et al*, 2000a).

Desenvolver capacidades e talentos é responsabilidade de todos e nenhum de nós, considera Guenther (2000a), pode fugir a ela. Seja onde for que se localize a nossa área de ação (escola, família, estado, comunidade), primeiro urge definir a parcela direta de responsabilidade de cada um e derivar daí a compreensão de qual é a tarefa (Guenther (2000b). Em qualquer destes domínios, e englobando virtualmente todas as pessoas que existem, teremos, em sã consciência, como refere Guenther (*ibidem.*), que assumir a nossa responsabilidade para com o futuro. Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro e a todos cabe uma parte da culpa se a geração que nos substituiu na arena da vida tiver as mesmas imperfeições que a nossa, ou for pior que a nossa geração. Pretende-se assim evidenciar o facto da imprevisibilidade das regras poder trazer consequências graves. Neste sentido, os resultados desenvolvidos (Weber *et. al.* 2007b) em cursos com e para pais, concluiu que os comportamentos quer dos pais quer dos filhos, são aprendidos, mas também podem ser desaprendidos, uma vez que ambos estão em processo constante de aprendizagem. Embora a autora ainda atribua importância à herança genética, porque lhe reconhece determinadas probabilidades de transmissão de informações, nomeadamente o aspeto físico, contudo salienta que existe a probabilidade de surgirem determinadas características à nascença que não resultam da herança genética, mas de possíveis alterações ocorridas quer em ambiente intrauterino quer após o nascimento, em contextos diversos e em contacto com variados comportamentos. A mesma investigadora reconhece que as crianças, embora possuam tendências inatas, podem ser moldadas na interação com os adultos, como consequência do estilo parental usado na sua educação. O facto de uma criança possuir um bom ouvido para a música, ou uma capacidade para identificar tons sem

qualquer referência, requer treino para que essa competência se desenvolva na sua plenitude. Não haverá possibilidade de treino se as práticas educativas parentais não contemplarem essa possibilidade.

Neste sentido, é importante que os pais, como primeiros educadores, entendam que as ações desenvolvidas nas práticas educativas devem ser pensadas em função, não só das idades das crianças, como ajustarem-se à época em que esta se desenvolve. Compete aos pais estar atentos às reais necessidades dos filhos, para que estes não acabem por abandonar o domínio da sua competência. Trata-se de um processo que tem de está em permanente mudança. Embora (Weber *et. al.* 2007b) seja legítimo as expectativas dos pais perante a educação da criança, é contudo importante que entendam que determinados comportamentos fazem parte da idade do filho. Os pais devem lidar com determinadas situações no sentido de as entenderem e, se for preciso alterar determinado comportamento, devem explicar porque razão não as devem ter e advertir para as possíveis consequências, tudo isto de forma equilibrada. Não devem advertir com consequências que depois não as façam cumprir, já que o objetivo dos pais é educar e não ameaçar. A criança deve compreender que o que fez estava errado para assumir esse erro e não o repetir. Nas famílias que ensinam os princípios com clareza, as crianças desenvolvem-se com regras claras e os pais também têm a noção de que não existem crianças perfeitas. Crianças são crianças. Alguns comportamentos das crianças não servem para provocar ao adultos, como por vezes parecer ser, mas fazem parte da fase, ou da falta de regras num determinado momento. Às vezes as crianças não têm intenção de se comportar mal, mas acontece. Os pais serão os guias, os mestres para ensinar educando e não somente para julgar ou punir.

Para Erikson (1968 e 1980) parte dos problemas de comportamento que as crianças apresentam no futuro podem ser o reflexo de uma identidade mal resolvida, na medida em que o estilo parental a que foi sujeita não lhe permitiu assimilação de conhecimentos de forma compreensiva, nem estruturada de forma sequencial. Nesta perspetiva, o estilo parental a que a criança está sujeita pode levar à construção de uma identidade difusa, incoerente, ou a uma má «consciência do eu». Ainda que Baumrind (1991) reconheça que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos represente o controlo que têm sobre eles, esses comportamentos resultam, contudo, do reflexo dos seus próprios valores e crenças.

Talvez por isso, Schaeffer (1961), ao referir-se aos estilos parentais os caracterize em função dos níveis de escolaridade e das competências linguísticas que possuem enquanto que outros investigadores, nomeadamente Goh (1992), consideram que as práticas parentais estão diretamente correlacionadas com o comportamento e o sucesso escolar e académico de cada criança.

PARTE II – PARTE PRÁTICA

CAPÍTULO 4 – DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

“Agora, a minha suspeita é que o universo não é apenas mais estranho do que suponho, mas mais estranho do que podemos supor”.

John Haldane (1892–1964)

4. 1. INTRODUÇÃO

Após revisão da literatura conducente ao enquadramento teórico deste trabalho de investigação e, tendo em conta que a sobredotação ainda que inata “é uma questão de treino intenso, ministrado pelos pais educadores em tenra idade (Winner, 1996, p.21), parece significar que o estilo parental adotado pelos pais enquanto educadores, será por um lado, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para o desabrochar das capacidades de sobredotação e, por outro ao desenvolvimento integral e equilibrado do sobredotado.

Neste sentido, parece-nos que o comportamento parental e as práticas educativas a ele associadas, podem funcionar como barreiras, ou elementos facilitadores da potencialização das características de sobredotação. Pais conhecedores da responsabilidade do ato de educar, provavelmente não terão dificuldade de identificar características de sobredotação, nos seus filhos desde os primeiros dias de vida, e conseguirão molda-la para que ela se torne mais evidente, no sentido da maximização dessa capacidade. Deste modo, o papel da biologia, ainda que possa em parte, constituir o suporte da sobredotação, não representa contudo o papel suficiente para que a criança se venha a revelar sobredotada. Este princípio rejeita o papel da hereditariedade desempenhada pela biologia, e salienta a importância da existência de capacidades suscetíveis de serem desenvolvidas pelo meio ambiente onde a criança se desenvolve. Porém, pensar que as crianças sobredotadas são “fabricadas pelos desejos de pais excessivamente zelosos de que os filhos obtenham o estrelato, pressionando a criança de tal modo, que não viva uma infância normal, torná-las-á ressentidas em relação aos seus progenitores e perderão todo o interesse em atingir os objetivos (ibidem).

De tal modo, que pelo já exposto na primeira parte deste trabalho, quando realizamos o enquadramento teórico para a existência de quatro estilos parentais, referimos a importância fundamental do ato de educar com amor, assente essencialmente nas variáveis do afeto e do controlo, pela responsabilidade que terão no desenvolvimento psicossocial da criança e futura integração na sociedade. O envolvimento parental e o estilo

adotado pelos pais enquanto «guias» de formação e de socialização, não poderão ser uma forma destrutiva, mas o «alicerce» do desenvolvimento equilibrado, capaz de conduzir a criança à felicidade.

É nesta ótica que se nos, afigura oportuno, no momento em que se debatem políticas educativas, refletir sobre o sucesso educativo de Todos os alunos, incluindo os sobredotados. Neste capítulo relembramos as questões orientadoras do estudo desenvolvido bem como o objetivo, com ele pretendido. À luz da teoria subjacente equacionar-se-á e fundamentar-se-á as hipóteses levantadas assim como se explicitará as opções metodológicas que se entendeu serem as mais adequadas à elaboração do presente trabalho.

4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Torna-se evidente na nossa prática diária de cidadãos e de Pais preocupados em educar filhos, que se por um lado, todos os Pais (pai ou mãe) são diferentes e educam de acordo com as suas convicções, por outro, também as crianças diferem na forma de interpretar as mensagens educativas rececionadas. Não se trata nem de etiquetar pais nem filhos, mas o de procurar estimular os primeiros e reforçar os segundos, de modo a que qualquer filho, incluindo o sobredotado, potencialize o desenvolvimento cognitivo.

Neste cenário, frequentemente encontramos três grupos de pais (Baumerind, 1967). Um adaptado às necessidades do filho – autoritativo, outro que modela, controla e avalia o comportamento e atitudes do filho, nem que para tal tenha de recorrer a critérios rigorosos, por apresentarem distúrbios específicos de comportamento, na ótica do educador – autoritário e um terceiro grupo de pais que permite que seja a criança a gerir o seu comportamento, para quem o educador não oferece qualquer tipo de resposta educativa – permissivo. Contudo, deparamo-nos por vezes com pais, que embora se apresentem com características de pais permissivos, mais não são, que pais reguladores de comportamentos, onde existe comunicação e exposição de ideias das duas partes envolvidas – democrático (Baumerind, 1991), sendo que todos os estilos parentais e práticas educativas a eles associados tem repercussões no desenvolvimento cognitivo, social e académico da criança (Goh, 1992). Nesta ótica, a existência de diversos estudos, nomeadamente de Schaeffer & Crook, (1979), Caplan (2005) e Weber *et. al.* (2007b), comprovam que os sentimentos de afeto, envolvimento, e controlo, desenvolvidos pelas crianças nos primeiros anos de vida, são os garantes da estabilidade emocional e da autonomia no futuro do jovem.

Nesta ótica, a alteração das emoções parentais no que diz respeito ao envolvimento, à frequência, variedade e intensidade com que se apresentam no dia-a-dia da

criança, parecem funcionar como uma espécie de barómetro, refletindo a qualidade do ambiente familiar (Dix e Reinhold, 1991). O positivo conduz a resultados de desenvolvimento favoráveis às crianças, enquanto a hostilidade parental está relacionada com resultados desfavoráveis de desenvolvimento.

O facto de nem no ambiente familiar nem no percurso escolar, nem sempre se evidenciarem as capacidades dos sobredotados (Goh, 1992), acarreta perdas individuais e mesmo para toda a humanidade. Vários estudos demonstram que embora existam crianças com capacidades excecionais, estas acabam por passar despercebidas aos olhos dos professores, sendo mesmo classificadas como perturbadoras, mal-educadas e desinteressadas pelas atividades escolares (Almeida, et. al., 2001). A existência de mitos sobre o conceito de sobredotação é uma mescla de crenças populares misturadas com o que se vive na realidade, a sua desmistificação, torna-se dificilmente atingível, uma vez assumida como autêntica e verdadeiras. Por outro lado, tal como reconhece o relatório preparado pela European Agency for Development (1999), sentimos dificuldade em lidar com a diversidade. Para nós, talvez este constitua um dos maiores desafios que se coloca hoje a quem educa, seja pai ou professor.

Como refere Rodrigues (2003), partimos do princípio que todos somos diferentes na igualdade, reconhecendo implicitamente, a ideia de que todos temos faculdades e capacidades desenvolvidas de diferente forma, o que pressupõe a necessidade de um tratamento diferenciado. Porém, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, tenha em conta esta premissa, pelo que vivenciamos enquanto pais e docentes, a abertura às diferenças e o respeito pela singularidade individual, numa escola e numa sociedade inclusivas, têm ainda um longo percurso a percorrer.

4.3. PERGUNTA DE PARTIDA

Tendo por base, o conjunto de evidências apresentadas no enquadramento teórico, constitui alavanca desta investigação o facto de os pais valorizarem essencialmente as competências académicas, como responsáveis a ter em conta, nas diferentes profissões que os filhos vão desempenhar posteriormente. Contudo os pais e os educadores concordam que o principal objetivo da educação é desenvolver nas crianças as competências do trabalho intelectual, educacional e profissional. Reconhecem que a realização da criança está relacionada com a motivação. Assim o foco principal da educação parental, ainda que seja direcionar para a educação académica da criança, a forma afetuosa e controladora, terá de ser o sustento dessa educação. Nesta perspetiva, resta à

comunidade escolar permitir a igualdade de oportunidades educativas, para todas as crianças.

Parece-nos assim, que o estilo parental adotado, bem como as respetivas práticas educativas associadas a cada um deles, condiciona a forma como a criança interpreta as interações de como o adulto cuida dele. Neste sentido, o estilo parental poderá ter repercussões no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desabrochar da sobredotação e no seu sucesso escolar.

Perante o constatado, torna-se então necessário aumentar o conhecimento e a consciência do papel dos pais como educadores e das crianças como futuros educadores, de modo a compreendermos a importância da educação na formação dos cidadãos.

Assim, após as considerações apresentadas e de acordo com o nosso tema de investigação, podemos formular a seguinte pergunta de partida:

O comportamento de educação parental, bem como as práticas educativas assumidas pelos pais, terá repercussões na forma como as crianças sobredotadas e não sobredotadas a percebem, e esta por sua vez influenciará o envolvimento dos pais na escola?

4.4. OBJETIVOS

Formulada a pergunta de partida, definimos para o nosso estudo um conjunto de objetivos.

Constitui objetivo geral deste trabalho averiguar se os Pais (pai e mãe) das crianças já identificadas como sobredotadas educam da mesma forma os filhos e se envolvem de igual modo na escola, que os pais das crianças não identificadas como sobredotadas, ou seja, se os estilos parentais dos pais dos sobredotados são iguais aos dos não sobredotados e, se não são, em que práticas educativas diferem.

A partir deste objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar se os comportamentos de educação parental são significativamente diferentes entre as crianças sobredotadas e as não identificadas como sobredotadas;
- Avaliar se existem valores significativamente diferentes relativamente ao Índice de parentalidade autorizada entre as crianças sobredotadas e as não identificadas como sobredotadas;
- Esclarecer se o envolvimento parental na escola por parte dos pais de crianças sobredotadas e não sobredotadas é significativamente diferente.

4.5. HIPÓTESES

Tendo por base a pergunta de partida e os objetivos definidos surgiram-nos as seguintes hipóteses, como resposta ao problema em investigação:

H1 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, a nível do comportamento de educação parental;

H2 - As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, a nível do índice de parentalidade autorizada;

H3 - As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, a nível do envolvimento parental na escola.

Considerando que, de acordo com Coutinho (2011: 48), “uma hipótese é uma previsão de resposta para o problema de investigação” decidimos esclarecer se as habilitações literárias e as categorias profissionais dos pais das crianças sobredotadas e não identificadas como sobredotadas influenciam os valores obtidos quer a nível do comportamento de educação parental, quer do índice de parentalidade autorizada e ainda a nível do envolvimento parental na escola. Assim, resolvemos por uma questão de operacionalização da análise empírica e verificando o interesse e a necessidade de verificação dos diferentes aspetos dessa mesma análise, promenorizar as hipóteses da seguinte forma:

H.1 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, no índice de parentalidade autorizada.

H.2 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas a nível do envolvimento parental.

H.3 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas no comportamento de educação parental.

H.4 – As habilitações dos pais influenciam a perceção das crianças relativamente à forma como são educadas, nomeadamente no que se refere ao índice de parentalidade autorizada.

H. 5 – As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada.

H.6 – As habilitações dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

H.7 – As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

H.8 – As habilitações dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

H.9 – As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

H.10 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada.

H.11 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada

H.12 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

H.13 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

H.14 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

H.15 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental

4.6. METODOLOGIA

O principal objetivo deste estudo é orientar-se para a recolha de informação no sentido de mapear os comportamentos de educação parental, para além do respetivo envolvimento parental na escola, por parte de pais de crianças já identificadas como sendo sobredotadas e que frequentam os Programas de Enriquecimento da ANEIS de Lisboa, Coimbra, Porto e Braga e de Pais de crianças não sobredotadas, que frequentam uma escola básica do segundo e terceiro ciclo, da rede pública, do conselho de Gondomar, pertencente à área metropolitana do grande Porto. Pretendemos com os dados recolhidos analisar os estilos parentais dos dois grupos de pais, nomeadamente às práticas inerentes a cada um dos estilos parentais no que se refere ao controlo e à afetividade, bem como correlacioná-las com os índices de parentalidade autorizada, com objetivo avaliar a perceção dos filhos face comportamento da educação parental dos respetivos pais.

De acordo com o objetivo delineado estabeleceu-se dois momentos na planificação e desenvolvimento do estudo. Em primeiro lugar, procedeu-se à autorização dos instrumentos de trabalho já validados pela Dr.^a Filomena Gaspar que permitiram

operacionalizar e avaliar os comportamentos de educação parental, o índice de parentalidade autorizada e o envolvimento parental na escola, dada a quase inexistência de instrumentos disponíveis para a implementação destes objetivos, adaptados à população escolar portuguesa. Em segundo lugar, procedeu-se aos primeiros contactos quer com os Presidentes das respetivas delegações da ANEIS quer da Diretora da Escola selecionada, com objetivo de calendarizar encontros com todos quantos os possíveis interessados neste estudos, quer se trata-se de pais, quer de filhos e professores, uma vez que antevíamos estarmos perante uma dificuldade inerente ao período controverso que se vivia, na época nas escolas portuguesas.

A aplicação dos quatro instrumentos de trabalho que mais adiante apresentamos, contou com a colaboração de professores, Diretores de Turma e de Ciclo, psicólogos e pais, para além do envolvimento direto de todos os colaboradores das delegações da ANEIS e Diretora da Escola selecionada.

Recolhidos os dados relativos aos alunos sobredotados, que constituem o nosso grupo de amostra, nas respetivas delegações e os dados dos da escola selecionada do Concelho de Gondomar e a procura de eventuais correlações foram animados pela curiosidade no cruzamento das duas grelhas de caracterização, quer da amostra quer do grupo de controlo para se prosseguir com o estudo relativamente aos dois tipos de envolvimento, quer enquanto educação parental quer enquanto envolvimento na Escola, mas revelou-se tarefa ingrata dadas as discrepâncias evidentes entre os agregados familiares dos dois grupos de trabalho.

Numa primeira fase foram recolhidos dados sobre 286 crianças que frequentam a escola selecionada. Posteriormente, esta amostra foi reduzida para 66 crianças com o objetivo de selecionar as crianças que tivessem as mesmas características sociodemográficas das crianças que constituem o grupo da amostra – sobredotados. Deste modo, as duas amostras ficaram equiparadas em termos de género, idade, habilitações literárias e categoria profissional dos pais.

Este trabalho, assenta no Paradigma Fenomenológico/Interpretativo proposto por Boavida e Amado (2006), dado que a educação resulta de um sistema multivariado de interações, como tal, os métodos usados são adaptáveis aos contextos sociais, para que se obtenha uma visão dos diferentes contextos. Trata-se de contextualizar, por aproximação características, ainda que únicas, afastando-se a preocupação de grandes generalizações.

Para recolhermos os dados optamos pelo inquérito, e como tal por uma metodologia quantitativa. Opção que se justifica porque em primeiro lugar e como refere Dias (1993:180), o inquérito tem como “objetivo revelar o que existe como realidade psico-social latente na medida em que procura não só a compreensão das estruturas sociológicas, (...) mas

também estudar as relações entre os factos recolhidos, bem como a determinação e a medida dos fenómenos psicológicos coletivos”. Em segundo lugar, como referem os autores anteriormente citados, é um instrumento com vantagens de “padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação”, devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma população mais alargada. Por último, porque permite ainda “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados... (Quivy e Campnhoudt, 1992:191).

A partir dos critérios de cientificidade, e tendo em conta o design da nossa investigação, de forma para que este estudo obtenha credibilidade, recorreremos à avaliação quantitativa. Segundo Duarte (2007) a credibilidade do trabalho de investigação tem subjacente a construção teórica, conduz à interpretação dos dados construída durante o estudo e na sua finalização. Esta preocupação esteve presente durante toda a investigação. Ainda que a investigação qualitativa não permita grandes generalizações, não impede contudo, que se possa realizar, partindo de semelhanças entre diferentes contextos (Boavida e Amado, 2006).

4.6.1. APLICAÇÃO PRÁTICA

Este estudo decorreu durante os anos 2007 a 2011 e desenvolveu-se em diferentes ritmos e contextos.

Embora uma fase embrionária, se tenha iniciado ainda durante a investigação para a obtenção do grau de mestre no período de 2004/2006 com o conhecimento da existência da (ANEIS), pareceu-nos oportuno neste trabalho, proceder ao levantamento e pesquisa das delegações da ANEIS existentes em Portugal continental bem como à sua localização geográfica. Seguiu-se um primeiro contacto via correio electrónico com cada uma delas, solicitando colaboração, para a realização deste trabalho (ANEXO I), em documento em tudo idêntico ao enviado na segunda fase do trabalho, quer à direção Regional de Educação do Norte, quer à Escola onde decidimos desenvolver o trabalho de investigação (ANEXO II) e, mais tarde, o envio quer do objetivo deste trabalho quer de uma grelha para a caracterização da amostra (ANEXO III) dirigido ao respetivo Diretor, solicitando autorização e posterior implementação de todo o trabalho de investigação, que pretendíamos levar a cabo.

Conhecido o número de delegações da ANEIS existentes em Portugal continental, o número de crianças com características de sobredotação que frequentam aos Sábados, os Programas de Enriquecimento dessas delegações, verificámos que a delegação de Évora que contava com quatro crianças, (re)pensava o modo de funcionamento perspetivando abandonar a modalidade de Programas de Enriquecimento, para passar a acompanhar

diretamente os alunos e os professores nas escolas, através do controlo dos planos de desenvolvimento, previstos no Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, o que se veio a verificar no ano letivo 2009/2010. Apenas as delegações de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, continuam com os Programas de Enriquecimento, pelo que todo o trabalho desenvolvido teve por base estas quatro delegações.

Após este primeiro levantamento de dados, iniciamos a deslocação às respetivas delegações. A primeira visita decorreu durante o segundo trimestre do ano de 2008. Nela contactámos diretamente com os respetivos Encarregados de Educação, previamente informados pela respetiva delegação, da nossa deslocação, apresentando os objetivos deste estudo e, simultaneamente a autorização para a recolha de dados (ANEXO IV e V). Assim, demos continuidade ao preenchimento da grelha elaborada por nós (ANEXO III), anteriormente enviadas a cada uma das delegações, dado que, para o seu total preenchimento eram necessários elementos, que as delegações não dispunham no primeiro contacto. Contudo, e dado que nem todos os pais estavam presentes, seguiu-se a troca de e-mails que iam acrescentando dados aos já existentes. Apesar, quer do nosso empenho quer de cada uma das delegações, o ano letivo terminou e não foi possível acabar na totalidade o seu preenchimento, uma vez que com ele terminaram também as atividades desenvolvidas nas delegações.

No início do ano letivo de 2008/2009, voltamos a contactar por correio eletrónico cada uma das quatro delegações, no sentido de se proceder à conclusão da recolha de dados necessária ao total preenchimento da grelha iniciada no ano letivo anterior. Contudo esta tarefa revelou-se ingrata, por um lado, porque alguns dos alunos que no ano letivo anterior, constavam dos dados de cada uma das delegações, no ano letivo de 2008/2009, abandonaram as atividades, por outro lado, porque entraram novas crianças, de quem as delegações ainda não dispunham de todos os dados, nomeadamente no que concerne à área de sobredotação e aos critérios de seleção.

Pesados os pós e os contra, decidimos continuar o trabalho, dado que não se regista uma permanência efetiva das mesmas crianças de um ano letivo para outro. Esperar mais um ano não acrescentaria nada de novo.

Após esta recolha, e seleção dos instrumentos a utilizar (ANEXOS VI, VII e VIII) para se proceder ao levantamento dos dados necessários a este trabalho, contactamos a Dr.^a Filomena Gaspar e a Dr.^a Isabel Pereira, uma vez que eram as autoras das respetivas traduções, da versão Inglesas dos questionários que consideramos melhor se ajustar à nossa investigação, no sentido de nos autorizar a sua aplicação neste estudo. Consentida a autorização, tendo em conta os nossos objetivos

O passo seguinte foi aplicação dos questionários de acordo com os ANEXOS VI, VII A e VIII, nas quatro delegações (Lisboa, Porto Coimbra e Braga). O ANEXO VII A, é o questionário aplicado às crianças para avaliarmos as suas perceções relativamente à forma como veem os pais no que diz respeito à definição de regras de comportamento, nomeadamente como controlam as atividade dos filhos e o afeto que demonstram na relação que estabelecem com os filhos. Os ANEXOS VI e VIII destinaram-se aos pais; enquanto que o ANEXO VII visa avaliar o comportamento de educação parental, tendo em conta as variáveis consistência, afeto, envolvimento e controlo, adotados na educação dos respetivos filhos, o ANEXO VIII pretende conhecer a forma como cada pai se envolve nas atividades escolares, quer estas se desenvolvam no interior da escola, quer mesmo em casa.

A segunda fase do trabalho, inicia-se com uma solicitação à Direção Regional do Norte - por se tratar da Direção Educativa que integra a escola onde decidimos desenvolver o trabalho de investigação e posteriormente à Diretora Executiva da escola (ANEXO II).

Após a autorização destas duas entidades, deslocamo-nos à escola do Concelho de Gondomar com quem mantínhamos para além de uma relação de trabalho, também uma certa afetividade com a Diretora da Escola divulgando o objetivo do trabalho, simultaneamente solicitando-lhes colaboração. Ainda que inicialmente tenhamos reunido com a Diretora da escola, para clarificar o objetivo do nosso estudo e, de certa forma, motivá-la para «agarrar» todos os diretores de turma, no caso de se tratar de alunos do segundo ou do terceiro ciclo, ou do diretor de estabelecimento, no caso do primeiro ciclo do ensino básico, para a nossa causa, a reunião sugerida efetuou-se cerca de quinze dias depois. No primeiro encontro que tivemos com os docentes convocados pela Diretora da escola, verificamos de imediato que estávamos perante atitudes pouco corroborativas ainda que particularmente, alguns demonstrassem interessados na temática. Numa fase posterior, perante o interesse particular revelando por alguns docentes, mais novos na carreira, interessados em colaborar e, a partir deste momento, disponíveis, quer para solicitar a colaboração dos alunos e respetivos Encarregados de Educação, quer para facultar a grelha utilizada pela escola (ANEXO IX) para a caracterização dos alunos que compõem as turmas, selecionamos, duas escolas do primeiro ciclo, duas turmas de quinto ano, duas de sexto, duas de sétimo, duas de oitavo e ainda duas de nono ano. Pretendemos assim iniciar o trabalho pela comparação entre as características da amostra e o destes pais para posteriormente encontrarmos um grupo, o mais parecido possível com o dos pais dos alunos sobredotados a fim de procedermos à construção do grupo de controlo e posteriormente passarmos à comparação dos dois grupos de pais, no que diz respeito ao comportamento de educação parental, ao índice de parentalidade autorizada e ao

envolvimento parental na escola. Por outro lado, averiguar se será possível justificar a sobredotação, como resultado das habilitações literárias dos pais e/ou das respetivas categorias profissionais.

Posteriormente, e já com a colaboração dos respetivos professores, realizamos uma reunião previamente agendada pelos docentes envolvidos neste trabalho, com os respetivos Encarregados de Educação, para, em conjunto se proceder à explicação do objetivo deste trabalho e em simultâneo obter autorização para aplicação do questionário, aos respetivos educandos.

Apenas numa fase posterior, e durante a reunião de entrega da avaliação referente ao segundo período de 2009, se procedeu à distribuição do questionário destinado aos Encarregados de Educação envolvidos, tendo o questionário referente aos alunos sido distribuído, preenchido e recolhido pelo respetivo docente envolvido, na aula de Formação Cívica, no caso dos alunos do segundo e terceiro ciclo, ou em atividades de Enriquecimento Curricular para os alunos do primeiro ciclo.

4.6.1.1. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Da nossa amostra fazem parte os alunos das quatro delegações da ANEIS (Porto, Lisboa, Coimbra, Braga) uma vez que a delegação de Évora, deixou de funcionar no ano letivo 2009/2010 em modalidade de Programas de Enriquecimento, para passar a acompanhar diretamente os alunos e os professores nas escolas, através do controlo dos planos de desenvolvimento, previstos no Decreto-Lei 50/2005.

Colaboraram na investigação 66 crianças sobredotadas que frequentam as quatro delegações já mencionadas anteriormente, como os respetivos pais (pai ou mãe), que no momento da aplicação dos instrumentos (ANEXO VI, VII A e VIII) acompanhavam o filho nas respetivas atividades levadas a cabo na delegação.

No que diz respeito à sinalização da criança sobredotada, que frequenta cada uma das delegações, esta foi realizada ou na própria delegação, recorrendo aos critérios de seleção utilizados para o despiste de sobredotação, nomeadamente o recurso à Escala da Inteligência “Wechsler Intelligence Scale” (Wisc), Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPCI), Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) e a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra, frequentemente utilizada por essa delegação. Contudo, nem todos esses registos se encontram nas respetivas delegações, uma vez que alguns deles foram realizados por outras entidades, nomeadamente faculdades de psicologia, como é o caso da universidade de Coimbra.

4.6.1.2. CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE CONTROLO

Para efeitos de comparação, do universo de 286 alunos que frequentam uma escola básica do Concelho de Gondomar e que aderiram a este estudo, preenchendo todos os instrumentos necessários, selecionamos as 66 crianças/jovens e respetivos Encarregados de Educação que apresentam características sociodemográficas próximas das dos sobredotados, nomeadamente no que se refere ao género, idade, habilitações literárias e categoria profissional, cuja comparação entre os dois grupos (amostra e controlo) apresentaremos mais adiante, no capítulo 5, aquando da análise e discussão dos resultados.

4.6.1.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDO

Neste trabalho de investigação contamos com quatro instrumentos de trabalho. Os ANEXOS III, e IX, são grelhas de caracterização, totalmente construída por nós, destinados à caracterização da amostra e do grupo de controlo. O ANEXO III, a aplicar aos sujeitos já identificados como detentores de características de Sobredotação e que frequentam as quatro delegações da ANEIS, (Lisboa, Porto, Coimbra e Braga) nas manhãs de sábado, e o ANEXO IX, destinado aos docentes da escola do concelho de Gondomar, envolvidos neste trabalho, de forma a caracterizar os alunos que constituem as turmas, das quais são diretores de turma.

Para avaliarmos as perceções das crianças sobre a forma como veem os pais no que diz respeito à definição de regras de comportamento, supervisionamento e monitorização das suas atividades e afeto, procedemos à aplicação do ANEXO VII A, resultado da adaptação do modelo cedido e autorizado pelas suas autoras que recorreram à tradução do instrumento “ The Authoritative Parenting Index” desenvolvido por C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee (1998), traduzido para o português “ “Índice de Parentalidade Autorizada (API)” por M. Gaspar e M. Alarcão em 2003, (ANEXO VII).

Com o objetivo de procedermos à classificação do estilo parental adotado pelos pais na educação dos filhos, nomeadamente no que diz respeito ao afeto e ao envolvimento nas tarefas, bem como aos recursos utilizados, à consistência das regras estabelecidas e ao controlo quer das companhias quer dos locais que frequenta quando sai da escola, utilizamos o questionário “Parenting Behavior” desenvolvido por Madja Dekovic em 2003 e traduzido para a versão portuguesa por M. Gaspar e M. Alarcão, em 2004 (ANEXO VI).

4.6.1.3.1. COMPORTAMENTO DE EDUCAÇÃO PARENTAL (ANEXO VI)

A escala de comportamentos de educação parental utilizada assenta na escala “Parenting Behavior” desenvolvida por Madja Dekovic em 2003, traduzida para uma versão portuguesa por Gaspar em 2004. Nesse estudo estiveram envolvidas 164 mães com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos e com filhos em idade pré-escolar. Nele se concluiu existir uma redução do controlo envolvimento/controlo e afetividade maternos, a partir da idade escolar – como se a entrada na escola marcasse uma etapa decisiva na evolução destas duas dimensões do comportamento da mãe.

Inicia-se o questionário pela referenciação da criança/jovem e segue-se-lhe um conjunto de instruções relativas ao seu preenchimento.

Apela-se a uma leitura atenta de todas as afirmações no sentido de que todas as respostas digam respeito apenas ao filho/a que faz parte deste estudo, devendo para tal responder em conformidade com o que verdadeiramente pensa e faz. Assim, para cada uma das afirmações deve indicar até que ponto é que a afirmação se aplica ao filho/a, assinalando com um círculo ou uma cruz, a opção que mais se aproxima da resposta que pretende sinalizar. Para tal dispõe de 6 opções: se discorda totalmente assinala o 1; se discorda bastante, o 2; se discorda pouco, o 3, se concorda pouco, 4, se concorda bastante, 5, e por fim se concorda totalmente assinala o 6.

Trata-se de um questionário composto por 34 itens correspondente aos 4 estilos parentais de Goh (1992).

Uma das dimensões é a afetividade, composta por oito itens, cuja pontuação pode variar de 8 a 48 pontos. Os itens que constituem esta dimensão são:

10. *Se o meu filho/a não está bem, consigo consolá-lo;*
12. *Se o meu filho/a está triste ou anda preocupado, procuro estar atento a isso;*
14. *Sei precisamente quando o meu filho/a está com problemas;*
24. *Ajudo muito o meu filho/a quando tem dificuldades;*
15. *Quando algo preocupa o meu filho/a ou o entristece, compreendo logo do que se trata;*
16. *Sei muito bem o que o meu filho/a quer ou sente;*
25. *Posso falar com o meu filho/a sobre tudo;*
26. *Ao falar com o meu filho/a sobre os seus problemas, estou verdadeiramente a ajudá-lo/a)*

Outra dimensão refere-se ao tipo de envolvimento e é composta por 7 itens cuja pontuação pode variar entre 7 e 42 pontos, os itens que constituem esta dimensão são:

17. *Às vezes não gasto tempo nenhum para estar com o meu filho/a;*
18. *O que o meu filho/a faz, pensa e sente interessa-me mais do que tudo o resto;*
19. *Cada minuto livre passo-o com o meu filho/a;*
20. *Responsabilizo-me por tudo o que o meu filho/a faz;*
21. *O que o meu filho/a não consegue fazer faço-o eu por ele/a;*
22. *Estou verdadeiramente apaixonado pelo meu filho/a;*
23. *Em tudo o que o meu filho faz, presto-lhe logo ajuda*

Uma outra dimensão é a do castigo/punição, composta por 5 itens, sendo que a cotação pode variar entre os 5 e os 30 pontos; os itens que constituem esta dimensão são:

7. *Quando o meu filho/a faz algo que não pode, geralmente castigo-o,*
11. *Em geral, castigo bem o meu filho/a quando é necessário;*
13. *Geralmente puxo as orelhas ou dou uma palmada ao meu filho/a quando faz o que não deve;*
27. *Geralmente castigo o meu filho/a, proibindo-lhe algo de que gosta;*
28. *Castigo o meu filho/a mandando-o/a para o seu quarto*

Outra dimensão é ainda a da consistência que é composta por 8 itens cuja cotação pode variar entre os 8 e os 48 pontos, e os itens que constituem esta dimensão são:

1. *Por vezes demora tanto tempo até eu ter oportunidade de poder reagir a uma falta do meu filho/a que a deixo normalmente passar,*
2. *Às vezes nem me dou ao trabalho de fazer com que o meu filho/a se comporte como deveria;*
3. *O meu filho/a consegue fazer com que eu o/a castigue menos do que eu tinha intenção de fazer;*

4. *O meu filho/a consegue que eu mude de ideias depois de eu lhe ter recusado o pedido;*
5. *Tenho pouca ou nenhuma dificuldade em manter as regras para o meu filho/a, mesmo estando presente a família (e mesmo os avós);*
6. *Depois de ter decidido como lidar com o mau comportamento do meu filho/a, mantenho a minha decisão;*
8. *Só ameaço com castigo quando tenho a certeza de que o vou aplicar,*
9. *Continuo a disciplinar o meu filho/a, dure o tempo que durar)*

E por fim a dimensão do controlo composta por 6 itens cuja cotação pode variar de 6 a 24 pontos e os itens que constituem esta dimensão são:

29. *Quem são os amigos do seu filho/a?;*
30. *Onde gasta o seu filho/a o dinheiro?;*
31. *Onde anda o seu filho/a depois da escola?;*
32. *Para onde vai o seu filho/a quando sai?;*
33. *Que faz o seu filho/a quando tem tempo livre?;*
34. *Que notas tem o seu filho na escola?*

Após análise dos resultados das cinco dimensões e tendo em conta a caracterização dos estilos parentais segundo o Goh (1992) e a dimensão do afeto e do controlo, anteriormente apresentados, considerámos assim tratar-se do estilo parental autoritativo quando a soma destas duas variáveis corresponde ao máximo da pontuação. Por outro lado quando a soma destas duas variáveis corresponde ao mínimo da pontuação, estamos perante o estilo negligente. Para o caso em que as pontuações obtidas nas questões relacionadas com o é superior às do controlo, estamos perante o estilo indulgente, caso contrário, trata-se do estilo autoritário.

Tendo por base as profissões dos pais (do pai e da mãe) referenciadas na grelha, preenchidas em cada uma das quatro delegações da ANEIS, e no grupo da amostra, com o intuito de agrupar/classificando e analisar os resultados teve-se em conta a Classificação Nacional de Profissões, versão 1994, seguindo os indicadores contidos na meta informação do Instituto Nacional de Estatística (INE). Esta opção deve-se ao facto de se tratar de uma instituição estatal, credível e, como tal, não suscetível de outras interpretações ideológicas, que para além dos grandes grupos apresenta subgrupos de agregação.

Segundo o INE, existem dez grandes grupos de profissões: a denominada zero, que corresponde aos membros das forças armadas; a um, que se refere aos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; a dois, dos que especialistas das profissões intelectuais e científicas; a três, dos técnicos e profissionais de nível intermédio; a quatro do pessoal administrativo e similares; a cinco, do pessoal dos serviços e vendedores, a seis dos agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; a sete dos operários, artífices e trabalhadores similares; a oito dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, e a nove dos trabalhadores não qualificados. Para além desta divisão, os dez grupos são subdivididos e diferenciados de maneira mais detalhada segundo a natureza do trabalho executado e o nível e tipo de competências requeridos para a respetiva execução. Os subgrupos têm uma importância fundamental, já que as comparações estatísticas a nível nacional e internacional, são normalmente realizadas a este nível de agregação

4.6.1.3.2. ÍNDICE DE PARENTALIDADE AUTORIZADA (API) – (ANEXO VII A)

Este questionário é referente ao Índice de Parentalidade Autorizada (API) e surge como resultado da tradução do instrumento “The Authoritative Parenting Index” desenvolvido por C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, de 1998, desenvolvido por M. Gaspar e M. Alarcão de 2003 num trabalho de investigação no âmbito de Mestrado em Ciências da Educação, (Carneiro, 2007) especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, para avaliar as perceções dos jovens acerca das práticas e estilos parentais. Desse estudo fizeram parte 309 crianças/jovens em risco.

O questionário é constituído por três partes.

A primeira parte consta o nome da criança, (ainda que esta opção seja facultativa) idade, ano de escolaridade e género. Segue-se-lhe as respetivas instruções para o seu preenchimento, de modo que a criança não se iniba.

Perguntamos a outros rapazes e raparigas como eram as suas mães. Nesta folha encontra uma lista do que eles disseram. Agora queremos saber como é a tua mãe. Por favor, coloca uma cruz (X), no quadrado se discordas totalmente assinala o 1; se discorda pouco, o 2, se concorda pouco, 3, e por fim se concorda totalmente assinala o 4.

Na segunda parte surgem 16 itens com afirmações que descrevem um comportamento de uma mãe e pede-se à/ao jovem que indique assinala de entre as quatro alternativas as que considera mais ajustadas à sua opinião.

Estes 16 itens estão divididos em duas subescalas.

Uma delas é constituída por 7 itens e diz respeito à dimensão do controlo parental, que inclui e define as regras de comportamento, supervisionamento e monitorização das atividades do/a filho/a tendo em conta a estrutura e a previsibilidade. A outra, constituída por 9 itens, refere-se à afetividade tendo subjacente, o que diz respeito à afeto e apoio ao/a filho/a, ao confortar, ao ser afetivo e ao envolvimento nas atividades.

Deste modo, na subescala “controlo” o máximo possível de atingir são 28 pontos, enquanto na subescala “afetividade” são 36 pontos.

Pretendemos assim analisar as duas dimensões de estratégias educativas parentais presentes neste questionário: a afetividade e o controlo.

A afetividade refere-se a atitudes e comportamentos dos pais que demonstram disponibilidade para dialogar com os filhos, tentam compreender e aceitar opiniões divergentes, e demonstram envolvimento. Esta dimensão é avaliada por 9 itens cuja pontuação pode variar entre 9 e 36 pontos de acordo com a opção selecionada e a cotada atribuída na terceira e última parte deste instrumento de trabalho.

Os itens que constituem esta dimensão são:

1. *Ela está sempre a dizer-me o que devo fazer*
2. *Ela define as regras sem me pedir a minha opinião*
3. *Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a*
4. *Ela está demasiado ocupada para conversar comigo*
5. *Ela ouve o que eu tenho a dizer*
6. *Ela gosta de mim tal como eu sou*
7. *Ela diz-me quando eu faço as coisas bem-feitas*
8. *Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas*
9. *Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto*

A dimensão de controlo é constituída pelos itens do controlo comportamental e refere-se a atitudes e comportamentos dos pais que demonstram para monitorizar o comportamento dos filhos, ao mesmo tempo que têm regras claras e se certificam do seu cumprimento. Esta dimensão é avaliada pelos 7 itens que se seguem e a sua cotação pode variar de 7 a 28 pontos:

10. *Ela tem regras que eu tenho que seguir*
11. *Ela diz-me a que horas devo chegar a casa*
12. *Ela certifica-se de que digo onde vou*

13. *Ela certifica-se de que me deito a horas*
14. *Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos*
15. *Ela sabe onde estou depois das aulas acabarem*
16. *Ela verifica se eu faço os trabalhos de casa.*

A terceira e última parte refere a cotação atribuída a cada uma das afirmações selecionadas. Assim se opção for discordo totalmente, atribui-se 1 ponto, para discordo pouco, 2 pontos; concordo pouco, 3 pontos e para concordo totalmente, 4 pontos.

4.6.1.3.3. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA (ANEXO VIII)

Trata-se de uma versão para pais realizada por Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, (2003), a partir dum Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE – VPr, numa versão já existente para professores, desenvolvido e validado por Canavarro, Cardoso, Mendonça, 2002). É um instrumento constituído por 24 itens respondidos numa escala tipo Likert de quatro pontos que variam desde o Discordo Muito ao Concordo Muito

Este questionário parte do pressuposto do envolvimento parental enquanto constructo multidimensional, operacionalizado a partir de quatro categorias de tipologia de envolvimento

1º Envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, que diz respeito à comunicação escola-família no que se refere à disponibilidade e desejo dos pais em participar ativamente e organizar diferentes atividades no espaço escolar, pressupondo um envolvimento mais pró-ativo do que reativo. Esta dimensão é avaliada pelos 6 itens que se seguem:

1. *Dou ideias para organizar atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos,...);*
6. *Procuo participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para a resolver problemas de indisciplina e violência,...);*
10. *Quando sei que se vão realizar certas atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos,...);*
12. *Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalhar) em atividades na escola (ex. pintar a escola arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios...),*

13. *Dou ideias para organizar atividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos...),*
23. *Quando sei que se vão realizar certas atividades na escola (ex. festas, atividades desportivas, jogos,...), ofereço ajuda.*

2º Envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, sendo constituído por 8 itens:

2. *Procuro saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa;*
4. *Procuro que o meu filho realize atividades que o ajudem na aprendizagem (ex: encorajo o meu filho a ler,...);*
5. *Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos de casa;*
9. *Procuro fazer atividades com o meu filho que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca,...)*
15. *Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola;*
19. *Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa;*
21. *Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo;*
24. *Procuro informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar*

3º Comunicação escola-família envolvendo 6 itens:

3. *Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor;*
14. *Procuro informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola;*
17. *Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho;*
18. *Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta/caderno do meu filho;*
20. *Procuro informar-me sobre o projeto educativo e o plano anual de atividades da escola;*

22. *Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor.*

4º Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões para pais e refere-se às modalidades mais tradicionais de envolvimento parental na escola. É constituída por 4 itens:

- 7. *Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor;*
- 8. *Gostaria de participar (ou participo) em atividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais, ...)*
- 11. *Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais;*
- 16. *Vou às atividades para pais organizadas pela escola.*

4.6.1.3.4. FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA AMOSTRA (ANEXO III)

Esta ficha, totalmente elaborada por nós, é constituída por 4 partes, e com a sua aplicação nas quatro delegações da ANEIS, pretendemos caracterizar a nossa amostra. A primeira parte dessa ficha refere-se às características do aluno, nomeadamente nome, nacionalidade, data de nascimento, género, escola e ano que frequenta, bem como o número de retenções e o ano de entrada na delegação da ANEIS. Uma segunda parte subdividida em duas referentes à composição do agregado familiar. A primeira delas, relativa aos pais e a segunda aos irmãos. No que diz respeito aos pais, para além da idade de cada um deles (pai e mães) pretendemos identificar as respetivas profissões, habilitações literárias e a situação de empregabilidade em que se encontram, no momento da aplicação da grelha. Já no que concerne aos irmãos da criança em estudo, para além do nome, idade e género pretendemos ainda conhecer o ano de escolaridade de cada um desses irmãos. Uma terceira parte que identifica a entidade responsável pela sinalização da criança/jovem como sendo sobredotado. Essa identificação pode ter sido desencadeada pelos próprios pais, professores, técnico de Psicologia, ou ainda por qualquer outra entidade. No caso de ter sido uma entidade a fazê-lo, pretendemos que seja mencionada. E por último, a quarta parte, diz respeito aos critérios de seleção aplicados pelas respetivas delegações, ou qualquer outra entidade, para proceder à sinalização, da criança, como detentora de características de sobredotação. Pretendemos assim, identificar os mentores, pelo encaminhamento para o respetivo despiste da criança como detentora de características

de sobredotação. Mentores esses que podem ter sido os próprios pais (pai ou a mãe), professores ou outro quaisquer. Para além da identidade responsável por tal encaminhamento, pretendemos ainda conhecer os critérios aplicados e as respetivas áreas em que cada criança comprovou possuir características de sobredotação.

4.6.1.3.5. FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CONTROLO (ANEXO IX)

Tal como a anteriormente referida, também esta ficha foi construída por nós, mas com ligeiras alterações adaptadas ao documento autorizado pela escola Básica do concelho de Gondomar, onde implementamos a segunda parte deste trabalho, de modo a procedermos à caracterização dos alunos, por parte dos Diretores de turma, no caso do segundo e terceiro ciclo, ou do diretor de estabelecimento, no caso do primeiro ciclo ou da educação pré-escolar, do grupo de alunos que constituem o grupo de controlo deste trabalho.

Trata-se também de uma grelha similar à já descrita anteriormente para a caracterização da amostra, constituída por 5 partes. Uma primeira que diz respeito às características do aluno relativamente ao nome, idade, data de nascimento, género, nacionalidade, ano de entrada no 1º ciclo, número de retenções e as disciplinas com maior sucesso.

Uma segunda parte onde se pretende saber a idade quer do pai quer da mãe bem como as respetivas profissões, habilitações literárias e a situação de empregabilidade no momento da aplicação da grelha.

Uma terceira parte cujo objetivo é saber as idades dos irmãos, os respetivos géneros, anos de escolaridade que cada um deles frequenta e ainda a posição na frataria que a criança/jovem em estudo ocupa.

Uma quarta parte que visa conhecer as razões para a escolha da escola que esta criança frequenta. Razões essas que podem estar relacionadas com a integração na área de residência ou à posição que ocupa no Ranking Nacional.

4.7. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Na continuidade de anteriores estudos no âmbito de investigações acerca da origem da sobredotação e dos mitos a ela associada, nomeadamente de que “é inteiramente inata, ou que é apenas uma questão de treino intenso, ministrado pelos pais e educadores

em tenra idade”, como apresenta Winner (1996) quando menciona alguns dos mitos, associada às repercussões dos diferentes estilos no desenvolvimento da criança (Goh, 1992), fundamenta algumas das dificuldades, com que nos deparamos. As alegadas ocupações e falta de tempo, quer dos pais quer dos professores para colaborarem connosco, permitiu contudo, que em tom de confiança, alguns dos pais nos segredassem, a sua preocupação em participarem neste estudo, devido à possibilidade de rotulagem, de que o seu filho podia ser alvo, e dos professores, desvalorizarem a temática, porque na sua prática diária, não identificam o sobredotado.

Por outro lado, e dado que a implementação de trabalhos de investigação nas escolas carece de autorizações de vários níveis, nomeadamente das Direções Regionais e das próprias escolas, que no momento atual atravessam um período controverso, a colaboração de pais e docentes disponíveis torna-se imperiosa.

Estudos futuros devem incluir diversos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de modo alargar o campo de investigação.

4.8. SÍNTESE

Se na atualidade, como refere Relvas & Alarcão (2002) e Honig (2000) a família e a escola estão a perder capacidade para transmitir com eficácia os valores e as normas culturais de coesão social, e a escola passou de um meio excecional de educação de alguns alunos para a situação de instituição educativa universal, por onde todos devem passar, então, ainda que se encontrem obstáculos, os trabalhos de investigação devem ser claros, objetivos e incentivados, na medida em que poderão contribuir para uma maior adequação das políticas Educativas às verdadeiras necessidades.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 – INTRODUÇÃO

Para Almeida & Freire (1997) é fundamental para além da descrição dos instrumentos de trabalho, a organização dos dados brutos quando se pretende obter sucesso no processamento destes dados. Definida a metodologia e recolhidos os dados constituiu preocupação, interligar os pontos versados no capítulo anterior, de modo a fornecer a interligação dos aspetos metodológicos em foco, ou a sua clarificação e integração de modo a retirar conclusões do estudo desenvolvido.

Na análise dos resultados tentaremos responder às questões e aos objetivos delineados.

5.2 - PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

5.2.1. VALIDADE

5.2.1.1. ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA

A estrutura relacional dos itens da escala de *Envolvimento Parental* foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,857, média – tabela 1) e teste de Bartlett (significativo – tabela 2) indicadores de valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial convergiu para uma solução com 5 componentes principais que explicam 64,10% da variância total. Assim, foi realizada uma segunda análise fatorial forçando a extração de 4 componentes principais para fazer equivaler a nossa solução à solução dos autores (ANEXO VIII) que falam em quatro dimensões; envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado; envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa; comunicação escola-família e, envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões para pais. Estas quatro componentes explicam 59,7% da variância total, o que é um bom resultado (,857 e ,000).

Tabela 1 – KMO e teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,857
	Approx. Chi-Square	1662,599
Bartlett's Test of Sphericity	df	276
	Sig.	,000

Tabela 2 – Variância total explicada

Componentes	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,605	35,855	35,855	8,605	35,855	35,855	4,613	19,220	19,220
2	2,886	12,024	47,879	2,886	12,024	47,879	3,529	14,706	33,926
3	1,547	6,445	54,324	1,547	6,445	54,324	3,219	13,411	47,337
4	1,299	5,415	59,739	1,299	5,415	59,739	2,496	10,402	57,739
5	1,048	4,365	64,103						
6	,902	3,758	67,862						
7	,814	3,392	71,254						
8	,740	3,084	74,337						
9	,677	2,820	77,157						
10	,664	2,767	79,924						
11	,589	2,456	82,380						
12	,528	2,198	84,578						
13	,484	2,017	86,595						
14	,444	1,851	88,446						
15	,412	1,717	90,164						
16	,385	1,602	91,766						
17	,354	1,474	93,240						
18	,325	1,353	94,594						
19	,301	1,255	95,849						
20	,280	1,165	97,014						
21	,247	1,029	98,043						
22	,172	,717	98,759						
23	,158	,656	99,416						
24	,140	,584	100,000						

Na tabela nº 3 indicam-se os valores fatoriais encontrados para as questões que constituem as quatro componentes extraídas. Para facilidade de compreensão apenas evidenciamos os pesos fatoriais com valores iguais ou superiores a 0,30. A primeira componente principal (atividades na escola) agrupa todos os 6 itens originais (1, 6,10,12,13 e 23). A segunda componente (atividades de aprendizagem em casa) composta por oito itens originais, agrupa seis (15, 19, 05, 24, 02, e 21) saindo dois itens (04 e 09). A terceira componente (comunicação escola/família) agrupa cinco (14,20,18,17 e 03) dos seis itens originais (o item 22 não obtêm valor nesta terceira componente). A quarta componente (atividades na escola e reuniões de pais) dos quatro itens originais (7,8,11 e 16) agrupa dois (7 e 11), uma vez que os itens 8 e 16 obtêm valores mais elevados na primeira que na quarta dimensão.

Tabela 3 – Matriz de componentes rodada
(Envolvimento Parental)

Questões	Componentes			
	1 Envolv. na Escola	2 Aprendiz. casa	3 Comunic. Escola-família	4 Atividades na escola/reuniões
01	,827			
23	,790			
13	,779			
10	,752			
12	,677	,330		
06	,627		,317	
16	,536			,422
08	,521	,311		,485
15		,735		
19		,714	,445	
05		,710		
24		,702		,336
02		,587	,485	
21		,519	,484	
22		,474		,310
14			,718	
20	,322		,623	
18		,339	,612	
17			,610	,419
04		,334	,568	
03		,362	,528	,362
07			,404	,720
11	,524			,619
09		,397		,602

5.2.1.2. COMPORTAMENTO DE EDUCAÇÃO PARENTAL

A estrutura relacional dos itens da escala de *comportamento de educação parental* foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,700, média) e teste de Bartlett (significativo) e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial convergiu para uma solução com 10 componentes principais que explicam 65,4% da variância total. Assim, foi realizada uma segunda análise fatorial forçando a extração de 5 componentes principais, (afeto, controlo, castigo e punição, consistência e envolvimento) para fazer equivaler às componentes que constituem o instrumento de trabalho utilizado (ANEXO VI). As cinco componentes explicam 46,0% da variância total.

Na tabela nº 4 surgem os valores fatoriais das questões nas cinco componentes extraídas e já referidas anteriormente. A primeira componente principal (afeto) agrupa todos

os oito itens originais (10,12,14,24,15, 16, 25 e 26). A segunda componente (controlo) agrupa todos os seis itens originais (29,30,31,32,33 e 34). A terceira componente (castigo e punição) agrupa todos os cinco itens originais (7,11,13,27 e 28). A quarta componente (consistência) dos nove itens (1,2,3,4,5,6,8 e 9), agrupa quatro (1,2,3 e 4), dado que os itens 5,6,8 e 9 obtêm valores mais elevados noutras dimensões, nomeadamente na quarta dimensão o item 5 e na terceira dimensão, os restantes. A quinta componente (envolvimento) dos sete itens originais (17,18,19,20,21,22 e 23), agrupa apenas um (18) uma vez que se registam valores mais elevados noutras componentes para os restantes itens.

*Tabela 4 – Matriz de componentes rodada
(Comportamento de educação parental)*

	Componentes				
	1 ()	2 (controlo)	3 (castigo e punição)	4 (consistência)	5 (envolvimento)
CP_26	,668				
CP_16	,661	,322			
CP_25	,648				
CP_14	,635				
CP_15	,556	,337			
CP_19	,514				
CP_24	,486				-,393
CP_20	,429		,351		
CP_10	,424				
CP_12	,415				,398
CP_22	,404				
CP_31		,826			
CP_32		,821			
CP_33		,728			
CP_34		,683			
CP_29		,640			
CP_30		,604			
CP_07			,716		
CP_06			,697		,312
CP_27			,637		
CP_08			,553	-,322	
CP_09			,511		,361
CP_13			,482	,339	
CP_11			,477		
CP_28			,410		-,313
CP_03				,781	
CP_01				,685	
CP_02				,658	
CP_04				,623	
CP_17				,392	
CP_21				,383	
CP_23	,353				-,644
CP_05					,582
CP_18	,346				,422

5.2.2. FIABILIDADE

A fiabilidade das escalas foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. Os valores encontrados (tabela 5) para a escala de comportamento educação parental variam entre um mínimo de 0,556 (fraco) uma vez que deveria estar acima de 0,6 e um máximo de 0,817 que é bom.

*Tabela 5 – Consistência interna:
Comportamento educação parental*

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
	0,784	8
Envolvimento	0,615	7
Consistência	0,556	9
Castigo/punição	0,611	5
Controlo	0,817	6

Os valores encontrados (tabela 6) para a escala de envolvimento parental na escola variam entre um mínimo de 0,762 (razoável) e um máximo de 0,869 (bom).

*Tabela 6 – Consistência interna:
Envolvimento parental na Escola*

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Atividade na escola	0,869	6
Atividades aprendizagem em casa	0,845	8
Comunicação escola/família	0,762	6
Atividades na escola e reuniões de pais	0,793	4

Os valores encontrados (tabela 7) para a escala índice de parentalidade autorizada variam entre um mínimo de 0,662 (fraco) e um máximo de 0,732 (razoável).

*Tabela 7 – Consistência interna:
Índice de parentalidade autorizada*

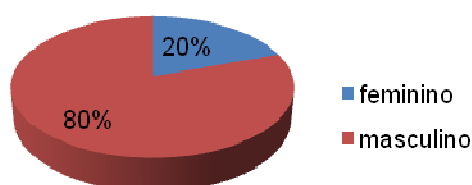
	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Afeto	,662	9
Controlo	,732	7
Total	,757	16

Assim considera-se as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, nomeadamente o da consistência interna e a validade do conteúdo boas, sendo que a análise fatorial reproduziu aceitavelmente as dimensões originais.

5.3. CARATERÍSTICAS DA AMOSTRA

Amostra é constituída por 66 crianças sobredotadas que frequentam as quatro delegações já mencionadas anteriormente, como os respetivos pais (pai ou mãe), que no momento da aplicação dos instrumentos (ANEXO VI, VII A e VIII) acompanhava o filho nas respetivas atividades levadas a cabo na delegação. 80,0% das crianças são do género masculino e 20,0% são do género feminino, conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 – Género das crianças sobredotadas



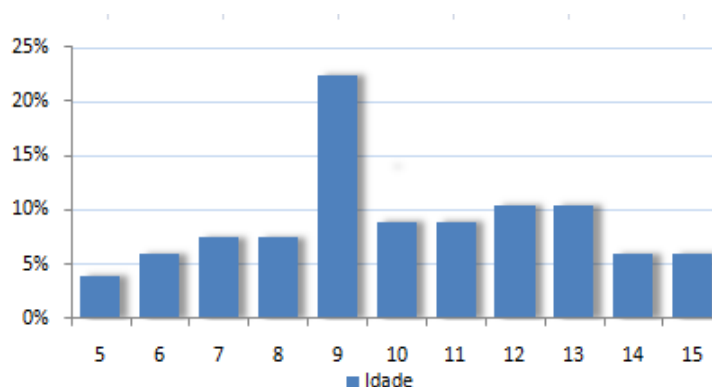
Em termos de distribuição geográfica, mais de metade da amostra, 51,5% das crianças frequentam a delegação de Braga, 22,7% a de Lisboa, 15,2% a de Coimbra e 10,6% a do Porto (tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição geográfica das crianças sobredotadas

	Frequência	Percentagem
Braga	34	51,5
Coimbra	10	15,2
Lisboa	15	22,7
Porto	7	10,6
Total	66	100,0

A média de idades é de 10 anos ($dp=2,7$ anos), variando entre um mínimo e um máximo de 5 e 15 anos. A idade mais frequente são os 9 anos (22,7%), gráfico 2.

Gráfico 2 - Idade mais frequente das crianças sobredotadas que frequentam as quatro delegações da ANEIS



Em termos de escolaridade, as crianças distribuem-se desde o primeiro ano do primeiro ciclo, ao 10º ano de escolaridade, sendo que a maioria destas crianças frequenta o 4º ano de escolaridade (23,4%), como se pode observar no gráfico nº 3.

Gráfico 3 - Escolaridade das crianças sobredotadas



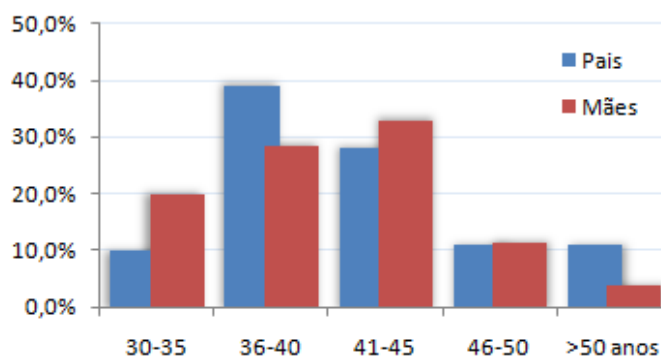
Quanto à área em que as crianças revelam possuir características de sobredotação (tabela 9), embora uma pequena percentagem ainda não esteja completamente identificada pelo que continuam em estudo (15,2%), as restantes distribuem-se desde a Geral às letras, às ciências e às artes. O maior destaque vai para as capacidades gerais 28,8%, logo seguida da área das ciências com 22,7%. Estas duas áreas (ciências e geral) constituem quase metade das aptidões dos sobredotados.

Tabela 9 – Área em que as crianças revelam possuir características de sobredotação

	Frequência	Percentagem
Artes	3	4,5
Artes e Ciências	2	3,0
Ciências	15	22,7
Ciências e Social	3	4,5
Ciências, Artes e Social	1	1,5
Comunicação	2	3,0
Em estudo	10	15,2
Geral	19	28,8
Informática	1	1,5
Letras	1	1,5
Linguagem	2	3,0
Matemática	4	6,1
Musica	2	3,0
Social	1	1,5
Total	66	100,0

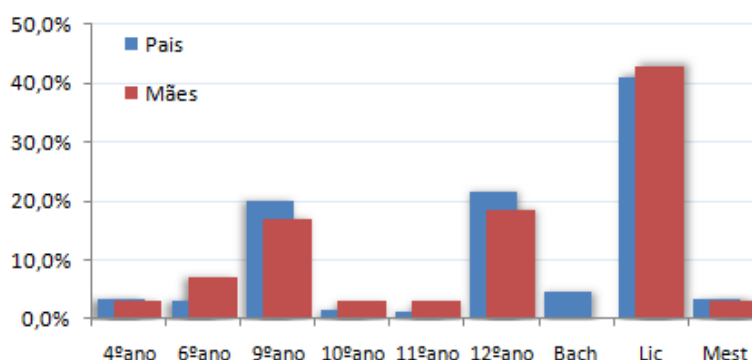
No que concerne à caracterização dos pais (sexo masculino) das crianças sobredotadas, a maioria tem entre 36-40 anos, (gráfico nº 4) ainda que a média geral seja de 42,0 anos. Já quanto às mães, a média de idades é de 40,7 anos e a maioria situa-se entre os 41-45 anos (34,4%).

Gráfico 4 – Idade dos pais das crianças sobredotadas



Em termos de habilitações literárias dos pais, variam desde o 4º ano à licenciatura, e ao grau de Mestre e de Doutor (gráfico nº 5). Estes dois graus, nas delegações de Coimbra e de Braga, embora a maioria dos pais seja licenciado, sendo que as mães representam 43,1% e os pais 40,7%. Apenas 3,4% dos pais e 10,9% das mães se encontram desempregados.

Gráfico 5 – Escolaridade dos pais das crianças sobredotadas



Quanto à categoria profissional dos pais (pai e mãe) – tabela nº10 – 27,3% são Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, enquanto que 18,2%, integram os Quadros Superiores e Dirigentes, 12,1 são Trabalhadores não Qualificados, 10,6% são Especialistas em Profissões Intelectuais e nada se sabe de 13,6%. Relativamente às mães, 34,8% pertencem ao grupo da classe dos Não Qualificados, 25,8% ocupam Profissões Intelectuais e Científicas, 24,2% Técnicas de Nível Intermédio, Quadros Superiores e Dirigentes 3,0% e com profissão omissa 3,0%.

Tabela 10 – Categorias profissionais dos pais

	Pais		Mães	
	Freq.	%	Freq.	%
Membros Forças Armadas	1	1,5		
Quadros superiores e dirigentes	12	18,2	2	3,0
Especialistas profissões intelectuais	7	10,6	17	25,8
Técnico profissional nível intermédio	18	27,3	16	24,2
Administrativos e similares	8	12,1	1	1,5
Operários e artificies	3	4,5	5	7,6
Trabalhadores não qualificados	8	12,1	23	34,8
Total	57	86,4	64	97,0
Omissos	9	13,6	2	3,0
Total	66	100,0	66	100,0

Quanto ao número de irmãos, (tabela nº11) ainda que cerca de quarenta e dois por cento seja filho único, igual percentagem de crianças, tem apenas um irmão. Com dois irmãos apenas existem 9 crianças (13,6%) e com três irmãos apenas uma criança. Quanto à idade dos irmãos, a maioria é mais nova, contudo nas várias delegações existem irmãos gémeos das crianças que frequentam as respetivas delegações, que não possuem características de sobredotação.

Quase metade das crianças do grupo dos sobredotados (42,4%) não tem irmãos. Esta percentagem é idêntica à do número de crianças que tem apenas um irmão (42,4%).

Tabela 11 – Número de irmãos das crianças sobredotadas

	Freq.	%	% válida	% acumulada
Sem irmãos	28	42,4	42,4	42,4
1 irmão	28	42,4	42,4	84,8
2 irmãos	9	13,6	13,6	97,4
3 irmãos	1	1,6	1,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

5.4. CARATERÍSTICAS DO GRUPO DE CONTROLO

Para efeitos de comparação, do universo de 286 que aderiam à nossa solicitação e como tal preencheram todos os instrumentos necessários a este trabalho, selecionamos as 66 crianças/jovens e respetivos Encarregados de Educação que apresentam características sociodemográficas próximas das dos sobredotados, como se pode concluir pela análise da tabela nº12. Nesta análise recorremos ao teste de Qui-quadrado de Pearson para testar a independência de duas variáveis qualitativas, nomeadamente o género (variável nominal) e as habilitações literárias (variável ordinal) e ao teste t de Student, para testar as médias nos dois de crianças (sobredotadas e não sobredotadas).

A diferença mais significativa entre o grupo da amostra e de controlo está no género das crianças em estudo (1.000), uma vez que a maioria é do sexo masculino, (80,3%) e apenas cerca de 1/5 é do género feminino (19,7%).

Relativamente às idades, a média dos sobredotados foi de 10,0 anos, e dos não sobredotados de 10,14 anos, com um grau de liberdade (t) de 130, que corresponde ao valor de -0,098, com um valor de significância de (p) de 0,922. A diferença entre a média de idades dos pais e das mães das crianças do grupo de controlo e as médias de idades dos pais e mães do grupo de crianças sobredotadas não é estatisticamente significativa, uma vez que o grau de liberdade é de 122 para os pais e de 127 para as mães, aos quais correspondem, os valores de 0,467 e 1,438, com significância de 0,642 e 0,153 respetivamente. A média das idades dos pais é de 42,0 % para os sobredotados e de 41,5% para os não sobredotados, sendo que as mães apresentam uma média de idades de 40,7% e 39,4% respetivamente para os dois grupos em estudo.

Relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças em estudo, verifica-se que a maioria tem o ensino superior (47,7% no grupo dos sobredotados e 47,0% para os não sobredotados).

Em termos de categoria profissional: nos pais e nas mães as mais frequentes são os Técnicos e profissionais de nível intermédio (24,2%). A distribuição das categorias profissionais dos pais e das mães das crianças do grupo de controlo e as categorias profissionais dos pais e mães do grupo de crianças sobredotadas pode ser considerada semelhante, uma vez que o valor do Qui-quadrado é 4,209, com um grau de liberdade de 6 e uma significância de 0,648 para os pais enquanto que as mães apresentam um Qui-quadrado de valor 13,061 com um grau de liberdade de 5 e um valor de significância de 0,123.

Tabela 12 – Comparativa das características dos grupos: crianças sobredotadas e não sobredotadas

Género	Sobredotados	Não sobredotados	Teste	Valor	t	p
Feminino	19,7%	19,7%	<i>Qui-quadrado</i>	0,000	1	1,000
Masculino	80,3%	80,3%				
Idade						
Filhos	10,09 ()	10,14	<i>t Student</i>	-0,098	130	0,922
Pais	42,0 (5,8)	41,5 (5,6)	<i>t Student</i>	0,467	122	0,642
Mães	40,7 (5,6)	39,4 (5,0)	<i>t Student</i>	1,438	127	0,153
Habilitações						
Pais						
< 12º ano	30,5%	30,5%	<i>Qui-quadrado</i>	1,264	3	0,738
12º ano	22,0%	18,6%				
Superior	47,5%	50,8%				
Mães						
< 12º ano	33,8%	39,4%	<i>Qui-quadrado</i>	0,754	2	0,686
12º ano	18,5%	13,6%				
Superior	47,7%	47,0%				
Categorias Profissionais						
Pais						
Membros Forças Armadas	1,80%	5,30%	<i>Qui-quadrado</i>	4,209	6	0,648
Quadros superiores e dirigentes	21,10%	15,80%				
Esp. profissões intelectuais	12,30%	17,50%				
Tecn. prof. nível intermédio	31,60%	28,10%				
Administrativos e similares	14,00%	21,10%				
Operários e artificies	5,30%	5,30%				
Trab. não qualificados	14,00%	7,00%				
Mães						
Membros Forças Armadas	3,1%	7,7%	<i>Qui-quadrado</i>	13,061	5	0,123
Quadros superiores e dirigentes	26,6%	21,5%				
Esp. profissões intelectuais	25,0%	24,6%				
Tecn. prof. nível intermédio	1,6%	18,5%				
Administrativos e similares	7,8%	4,6%				
Operários e artificies	35,9%	23,1%				
Trab. não qualificados	3,1%	7,7%				

5.5. CONFIRMAÇÃO DAS HIPÓTESES

Os resultados obtidos para a totalidade (66+66=132) dos sujeitos nas escalas de Comportamento educação parental, Envolvimento parental e índice de parentalidade autorizada encontram-se registados nas tabelas seguintes. Nelas indicamos os valores mínimos, máximos médios e respetivos desvios padrão.

Tabela 13 – Estatísticas descritivas: Comportamento educação parental

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Afeto	132	17	48	39,53	5,78
Envolvimento	132	9	37	27,78	5,68
Consistência	132	11	46	32,34	5,88
Castigo/punição	132	5	30	20,65	4,83
Controlo	132	14	36	22,26	2,30

Para a maioria dos pais o comportamento da educação parental assenta essencialmente nas quatro dimensões; (39,53%), consistência 32,34%, envolvimento (27,78%) e controlo 22,26%) e não tanto no castigo /punição.

Tabela 14 – Estatísticas descritivas: Envolvimento parental na Escola

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Atividade na escola	132	6	24	13,38	4,72
Atividades aprendizagem em casa	132	13	32	25,74	4,64
Comunicação escola/família	132	8	24	19,03	3,28
Atividades na escola e reuniões de pais	132	4	16	11,66	3,15

Relativamente ao *Envolvimento parental na Escola*, 25,74 %, referem envolver-se nas atividades de aprendizagem em casa, e consideram existir comunicação entre a escola e a família. Admitem envolverem-se menos nas atividades na escola e participação em reuniões para pais.

Tabela 15 – Estatísticas descritivas: Índice de parentalidade autorizada

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Afetividade	132	10	29	17,50	4,02
Controlo	132	7	22	12,41	4,10

Já no que concerne ao Índice de parentalidade autorizada (tabela nº 15) a maioria das crianças evidencia mais a afetividade (17,50) e menos o controlo (12,41).

Quando à hipótese 1 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes, das crianças não identificadas como sobredotadas, no índice de parentalidade autorizada.

Tabela 16 – Testes t de Student : Índice de parentalidade autorizada

	t	df	Sig.
Afeto	,172	130	,863
Controlo	-,402	130	,689

Ao nível do afeto, as crianças sobredotadas (tabela 17) obtêm valores superiores nesta dimensão (17,56 versus 17,43) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = 0,172$, $p=0,863$.

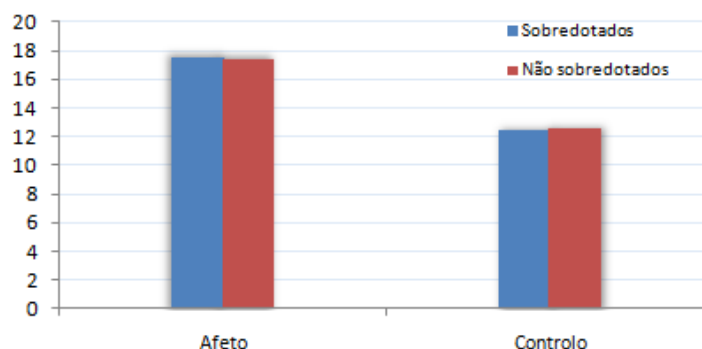
Quanto ao controlo, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (12,27 versus 12,56) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = -0,402$, $p=0,689$.

Daqui se conclui que as crianças sobredotadas aceitam melhor, talvez porque compreendem as práticas parentais adotadas para educar e, como tal não se sentem tão controladas.

Tabela 17 – Estatísticas descritivas: Índice de parentalidade autorizada

	Grupo	N	Média	Desvio padrão
Afeto	sobredotados	66	17,56	4,58
	não sobredotados	66	17,43	3,40
Controlo	sobredotados	66	12,27	3,95
	não sobredotados	66	12,56	4,27

Gráfico 6 - Índice de parentalidade autorizada



Hipótese 2 – As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, no envolvimento parental na escola.

Tabela 18 – Testes *t* de Student : Envolvimento parental na Escola

	t	df	Sig.
Atividades na escola	-,533	130	,595
Atividades aprendizagem em casa	-,112	130	,911
Comunicação escola/família	-,344	130	,732
Atividades na escola e reuniões de pais	1,161	130	,248

Atividades na escola, as crianças sobredotadas (tabela 19) obtêm valores inferiores nesta dimensão (13,16 versus 13,60) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = -0,533$, $p=0,595$.

Atividades de aprendizagem em casa, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (25,69 versus 25,78) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = -0,112$, $p=0,911$.

Comunicação escola/família, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (18,93 versus 19,13) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = -0,344$, $p=0,732$.

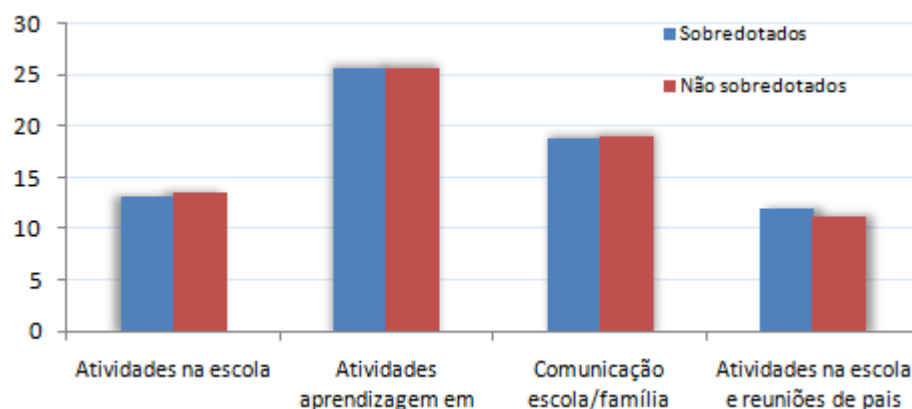
Atividades na escola e reuniões de pais, as crianças sobredotadas obtêm valores superiores nesta dimensão (11,98 versus 11,34) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) = 1,161$, $p=0,248$.

Nesta análise conclui-se, que embora as diferenças entre os dois grupos de crianças; sobredotadas e não sobredotadas, sejam pouco significativas, contudo os pais dos sobredotados envolvem-se menos quer nas atividades desenvolvidas na escola quer nas desenvolvidas em casa e mesmo na comunicação com a Escola e família. A exceção vai para o maior envolvimento e participação dos pais dos sobredotados nas reuniões de pais realizadas nas escolas.

Tabela 19 – Estatísticas descritivas: Envolvimento parental na Escola

	Grupo	N	Média	Desvio padrão
Atividades na escola	sobredotados	66	13,16	4,97
	não sobredotados	66	13,60	4,48
Atividades aprendizagem em casa	sobredotados	66	25,69	4,99
	não sobredotados	66	25,78	4,29
Comunicação escola/família	sobredotados	66	18,93	3,59
	não sobredotados	66	19,13	2,96
Atividades na escola e reuniões de pais	sobredotados	66	11,98	3,39
	não sobredotados	66	11,34	2,87

Gráfico 7 – Envolvimento parental



Hipótese 3 - As crianças sobredotadas obtêm valores significativamente diferentes das crianças não identificadas como sobredotadas, no comportamento de educação parental.

Tabela 20 – Testes *t* de Student : Comportamento de educação parental

	t	df	Sig.
Afeto	-1,760	130	,081 **
Envolvimento	-4,170	130	,000 *
Consistência	-2,696	130	,008 *
Castigo/punição	-2,863	130	,005 *
Controlo	,868	130	,387

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,10$

Afeto, as crianças sobredotadas (tabela 21) obtêm valores inferiores nesta dimensão (38,65 versus 40,40) sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(130) n = -01,760$, $p=0,081$.

Envolvimento, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (25,83 versus 29,72) sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(130) n = -4,170$, $p=0,000$.

Consistência, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (31,00 versus 33,69) sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(130) n = -2,696$, $p=0,008$.

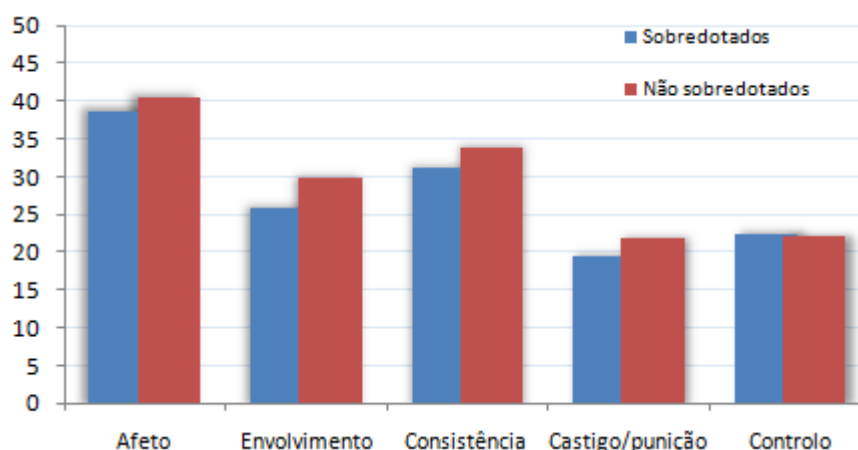
Castigo/punição, as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores nesta dimensão (19,48 versus 21,83) sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(130) n = -2,863$, $p=0,005$.

Controlo, as crianças sobredotadas obtêm valores superiores nesta dimensão (22,43 versus 22,09) embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(130) n = 0,868$, $p=0,387$.

Tabela 21 – Estatísticas descritivas: Comportamento de educação parental

	Grupo	N	Média	Desvio padrão
Afeto	sobredotados	66	38,65	5,95
	não sobredotados	66	40,40	5,51
Envolvimento	sobredotados	66	25,83	5,76
	não sobredotados	66	29,72	4,92
Consistência	sobredotados	66	31,00	5,44
	não sobredotados	66	33,69	6,02
Castigo/punição	sobredotados	66	19,48	4,91
	não sobredotados	66	21,83	4,49
Controlo	sobredotados	66	22,43	2,56
	não sobredotados	66	22,09	2,02

Gráfico 8 – Comportamento educação parental



Hipótese 4 – As habilitações dos pais influenciam a perceção das crianças relativamente à forma como são educadas, nomeadamente no que se refere ao índice de parentalidade autorizada.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas. Quer nos pais das crianças sobredotadas quer nos pais das crianças não sobredotadas, as habilitações literárias não influenciam significativamente os valores obtidos quer no índice do afeto quer no índice do controlo.

Tabela 22 – Testes Anova One-Way: habilitações dos pais – índice de parentalidade autorizada

		F	df	Sig.
Sobredotados	Afeto	,058	2, 56	,944
	Controlo	,403	2, 56	,670
Não Sobredotados	Afeto	,668	2, 56	,517
	Controlo	1,135	2 56	,329

Tabela 23 – Estatísticas descritivas: habilitações dos pais – índice de parentalidade autorizada

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Afeto	< 12º ano	18	17,22	5,44
		12º ano	13	17,15	3,89
		superior	28	17,60	4,51
	Controlo	< 12º ano	18	11,94	4,49
		12º ano	13	13,07	3,14
		superior	28	12,00	3,80
Não Sobredotados	Afeto	< 12º ano	18	17,55	3,79
		12º ano	11	16,45	1,86
		superior	30	17,83	3,55
	Controlo	< 12º ano	18	12,44	4,61
		12º ano	11	10,72	3,28
		superior	30	13,06	4,60

Hipótese 5 – As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 24 – Testes Anova One-Way: Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada

		F	df	Sig.
Sobredotados	Aceitação	3,110	2, 62	,052 *
	Controlo	,174	2, 62	,841
Não sobredotado	Aceitação	,973	2, 63	,383
	Controlo	1,045	2, 63	,358

* $p \leq 0,10$

O teste de comparação múltipla a posteriori de *Tukey* (tabela 25) indica-nos que, no grupo das crianças sobredotadas, as diferenças nos níveis do índice de afeto se encontram entre as mães com habilitações académicas inferiores ao 12º ano e as mães com habilitações de nível superior, obtendo estas últimas valores médios mais elevados neste índice (18,90 versus 16,31).

Tabela 25 – Teste de Tukey: Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada

Subset for alpha = 0.10			
	N	1	2
12º ano	12	15.91	15.91
< 12º ano	22	16.31	
superior	31		18.90
Sig.		,107	,187

Tabela 26 – Estatísticas descritivas: Habilitações das mães – índice de parentalidade autorizada

	Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	< 12º ano	22	16.31	3.88
	Afeto	12º ano	15.91	4.66
	superior	31	18.90	4.68
	< 12º ano	22	12.59	4.07
	Controlo	12º ano	11.75	4.43
	superior	31	12.19	3.84
Não Sobredotados	< 12º ano	26	18.15	3.73
	Afeto	12º ano	17.22	2.90
	superior	31	16.90	3.23
	< 12º ano	26	12.61	3.84
	Controlo	12º ano	14.33	3.87
	superior	31	12.00	4.68

Hipótese 6 – As habilitações dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 27 – Testes Anova One-Way: Habilitações dos pais – envolvimento parental

		F	df	Sig.
Sobredotados	Atividades na escola	2,56	4,385	,017 *
	Atividades aprendizagem em casa	2,56	,354	,703
	Comunicação escola/família	2,56	,745	,479
	Atividades na escola e reuniões de pais	2,56	2,269	,113
Não sobredotado	Atividades na escola	2,56	,151	,860
	Atividades aprendizagem em casa	2,56	,295	,746
	Comunicação escola/família	2,56	,108	,898
	Atividades na escola e reuniões de pais	2,56	,884	,419

* $p \leq 0,05$

Atividades na escola, O teste de comparação múltipla a posteriori de *Tukey* (tabela 28) indica-nos que, não existem diferenças entre os dois grupos de crianças.

Tabela 28 – Teste de Tukey: Habilitações dos pais – envolvimento parental

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 12º ano	18	11,61	
12º ano	13	11,76	11,76
superior	28		15,28
Sig.		,058	0,144

Tabela 29 – Estatísticas descritivas: Habilitações dos pais – envolvimento parental

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Atividades na escola	< 12º ano	18	11,61	4,77
		12º ano	13	11,77	3,00
		superior	28	15,29	5,20
	Atividades aprendizagem em casa	< 12º ano	18	26,22	4,18
		12º ano	13	25,08	5,48
		superior	28	26,50	5,42
	Comunicação escola/família	< 12º ano	18	18,67	3,18
		12º ano	13	20,23	3,11
		superior	28	19,14	3,96
	Atividades na escola e reuniões de pais	< 12º ano	18	11,06	3,52
		12º ano	13	12,00	3,27
		superior	28	13,14	3,12
Não Sobredotados	Atividades na escola	< 12º ano	18	13,78	4,57
		12º ano	11	14,18	4,07
		superior	30	13,33	4,79
	Atividades aprendizagem em casa	< 12º ano	18	25,61	4,54
		12º ano	11	26,82	4,40
		superior	30	25,93	3,83
	Comunicação escola/família	< 12º ano	18	19,17	2,90
		12º ano	11	19,27	2,10
		superior	30	19,53	2,89
	Atividades na escola e reuniões de pais	< 12º ano	18	11,56	2,99
		12º ano	11	12,18	2,36
		superior	30	10,93	2,77

Hipótese 7 – As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 30 – Testes Anova One-Way: habilitações das mães – envolvimento parental

		F	df	Sig.
Sobredotados	Atividades na escola	11,090	2, 62	,000 *
	Atividades aprendizagem em casa	1,299	2, 62	,280
	Comunicação escola/família	1,252	2, 62	,293
	Atividades na escola e reuniões de pais	8,383	2, 62	,001 *
Não Sobredotados	Atividades na escola	1,294	2, 63	,281
	Atividades aprendizagem em casa	,322	2, 63	,726
	Comunicação escola/família	,058	2, 63	,943
	Atividades na escola e reuniões de pais	,546	2, 63	,582

* $p \leq 0,05$

Atividades na escola, O teste de comparação múltipla a posteriori de *Tukey* indica-nos que, no grupo das crianças sobredotadas, as diferenças se encontram entre as mães com habilitações académicas iguais ou inferiores ao 12º ano e as mães com habilitações de nível superior, obtendo estas últimas valores médios mais elevados neste índice (15,77 versus 10,31 e 11,50).

Tabela 31 – Teste de Tukey: habilitações das mães – envolvimento parental, nas atividades da escola

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 12º ano	22	10,31	
12º ano	12	11,50	
superior	31		15,77
Sig.		,688	1,000

Atividades na escola e reuniões de pais, O teste de comparação múltipla a posteriori de *Tukey* indica-nos que, no grupo das crianças sobredotadas, as diferenças se encontram entre as mães com habilitações académicas inferiores ao 12º ano e as mães com habilitações de nível superior, obtendo estas últimas valores médios mais elevados neste índice (13,45 versus 10,00).

Tabela 32 – Teste de Tukey: habilitações das mães – envolvimento parental, nas atividades da escola e reuniões de pais

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
< 12º ano	22	10,00	
12º ano	12	11,50	11,50
superior	31		13,45
Sig.		,297	,133

Tabela 33 – Estatísticas descritivas: habilitações das mães – envolvimento parental

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Atividades na escola	< 12º ano	22	10,32	3,51
		12º ano	12	11,50	3,55
		superior	31	15,77	5,11
	Atividades aprendizagem em casa	< 12º ano	22	24,27	4,10
		12º ano	12	26,83	5,25
		superior	31	26,06	5,37
	Comunicação escola/família	< 12º ano	22	17,91	3,18
		12º ano	12	19,42	3,48
		superior	31	19,39	3,88
	Atividades na escola e reuniões de pais	< 12º ano	22	10,00	3,65
		12º ano	12	11,50	2,35
		superior	31	13,45	2,80
Não sobredotado	Atividades na escola	< 12º ano	26	14,42	4,13
		12º ano	9	11,67	4,24
		superior	31	13,48	4,79
	Atividades aprendizagem em casa	< 12º ano	26	26,31	4,25
		12º ano	9	25,67	2,78
		superior	31	25,39	4,74
	Comunicação escola/família	< 12º ano	26	19,27	3,48
		12º ano	9	18,89	2,37
		superior	31	19,10	2,72
	Atividades na escola e reuniões de pais	< 12º ano	26	11,77	3,23
		12º ano	9	11,44	1,74
		superior	31	10,97	2,86

Hipótese 8 – As habilitações dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 34 – Testes de Kruskal-Wallis: habilitações dos pais – comportamento de educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Afeto	1,464	2	.481
	Envolvimento	,442	2	.802
	Consistência	,458	2	.795
	Castigo/punição	4,145	2	.126
	Controlo	,051	2	.975
Não sobredotado	afeto	5,282	2	.171
	Envolvimento	1,739	2	.419
	Consistência	,070	2	.966
	Castigo/punição	2,928	2	.231
	Controlo	,943	2	.624

Tabela 35 – Estatísticas descritivas: habilitações dos pais – comportamento de educação parental

			N	Média	Desvio padrão
sobredotados	Afeto	< 12º ano	18	40,11	5,77
		12º ano	13	38,15	8,20
		superior	28	39,00	4,25
	Envolvimento	< 12º ano	18	26,56	5,79
		12º ano	13	25,23	5,20
		superior	28	26,68	4,74
	Consistência	< 12º ano	18	31,06	6,68
		12º ano	13	31,77	4,60
		superior	28	31,25	4,85
	Castigo/punição	< 12º ano	18	21,28	4,59
		12º ano	13	19,92	5,50
		superior	28	18,36	5,08
	Controlo	< 12º ano	18	22,83	3,84
		12º ano	13	22,08	2,18
		superior	28	22,36	1,77
Não sobredotado	Afeto	< 12º ano	18	37,44	5,94
		12º ano	11	41,82	4,51
		superior	30	41,03	5,25
	Envolvimento	< 12º ano	18	28,50	4,55
		12º ano	11	30,09	3,94
		superior	30	30,37	5,40
	Consistência	< 12º ano	18	34,11	4,81
		12º ano	11	33,82	7,78
		superior	30	34,00	4,83
	Castigo/punição	< 12º ano	18	22,67	5,31
		12º ano	11	20,45	3,80
		superior	30	22,00	3,71
	Controlo	< 12º ano	18	22,00	1,88
		12º ano	11	22,55	1,75
		superior	30	21,80	2,33

Hipótese 9 - As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 36 – Testes de Kruskal-Wallis: Habilidade das mães – comportamento de educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Afeto	2,884	2	,237
	Envolvimento	2,543	2	,280
	Consistência	1,140	2	,565
	Castigo/punição	,443	2	,801
	Controlo	3,441	2	,179
Não sobredotado	Afeto	2,454	2	,293
	Envolvimento	2,686	2	,261
	Consistência	,793	2	,673
	Castigo/punição	5,847	2	,154
	Controlo	1,431	2	,489

Tabela 37 – Estatísticas descritivas: Habilitações das mães – comportamento de educação parental

			N	Média	Desvio padrão
sobredotados	Afeto	< 12º ano	22	36,64	7,72
		12º ano	12	41,00	3,91
		superior	31	39,00	4,81
	Envolvimento	< 12º ano	22	24,00	7,70
		12º ano	12	28,00	4,75
		superior	31	26,26	4,20
	Consistência	< 12º ano	22	29,86	6,97
		12º ano	12	32,00	3,91
		superior	31	31,39	4,81
	Castigo/punição	< 12º ano	22	19,68	5,33
		12º ano	12	20,17	6,67
		superior	31	19,10	3,98
	Controlo	< 12º ano	22	21,73	2,23
		12º ano	12	24,17	4,06
		superior	31	22,26	1,75
Não sobredotado	Afeto	< 12º ano	26	39,46	6,17
		12º ano	9	43,22	2,64
		superior	31	40,39	5,40
	Envolvimento	< 12º ano	26	28,54	5,01
		12º ano	9	31,11	2,80
		superior	31	30,32	5,24
	Consistência	< 12º ano	26	33,27	7,81
		12º ano	9	35,33	4,64
		superior	31	33,58	4,60
	Castigo/punição	< 12º ano	26	22,08	4,87
		12º ano	9	24,56	2,01
		superior	31	20,84	4,44
	Controlo	< 12º ano	26	22,35	1,98
		12º ano	9	22,56	0,73
		superior	31	21,74	2,28

Hipótese 10 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 38 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada

		F	df	Sig.
Sobredotados	Afeto	1,148	4, 48	,346
	Controlo	3,116	4, 48	,023 *
Não sobredotado	Afeto	3,059	4, 43	,019 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 39 – Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada

		Qui-quadrado	df	Sig.
Não sobredotado	Controlo	8,936	3	,030 *

* $p \leq 0,05$

Controlo, nas crianças sobredotadas as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria profissional de Quadros superiores e dirigentes e os pais com a categoria de Técnico e profissionais de nível intermédio, sendo que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta dimensão (13,72 vs 10,08), enquanto que nas crianças não sobredotadas as diferenças se encontram entre os pais com a categoria profissional de Quadros superiores e dirigentes e os pais com a categoria de especialista das profissões intelectuais, sendo que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta dimensão (15,00 vs 9,33).

Afeto, nas crianças não sobredotadas, as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria profissional de Especialistas de profissões intelectuais e os pais com a categoria de quadros superiores e dirigentes, sendo que estes últimos obtêm valores mais baixos nesta dimensão (16,00 vs 20,40).

Tabela 40 – Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada

	Controlo						Afeto		
	Sobredotados			Não sobredotados			Não sobredotados		
	<u>Subset for alpha = 0.10</u>			<u>Subset for alpha = 0.05</u>			<u>Subset for alpha = 0.10</u>		
	N	1	2	N	1	2	N	1	2
Esp. profissões intelectuais	7	10,00	10,00	10		15,00	10		20,40
Quadros superiores e dirigentes	12	10,08		9	9,33		9	16,00	
Trab. não qualificados	8	11,62	11,62						
Tecn. prof. nível intermédio	18		13,72	16	12,56	12,56	16	16,68	16,68
Administrativos e similares	8	13,87	13,87	12	11,91	11,91	12	17,50	17,50
Sig.		,136	,0455		,264	,303		,691	,160

Tabela 41 – Estatísticas descritivas: Categorias profissionais dos pais – índice de parentalidade autorizada

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Afeto	Quadros superiores e dirigentes	12	19,1667	4,64823
		Esp. profissões intelectuais	7	15,4286	4,96176
		Tecn. prof. nível intermédio	18	17,2222	4,00816
		Administrativos e similares	8	19,2500	5,31171
		Trab. não qualificados	8	16,1250	5,76783
	Controlo	Quadros superiores e dirigentes	12	10,0833	2,60971
		Esp. profissões intelectuais	7	10,0000	2,88675
		Tecn. prof. nível intermédio	18	13,7222	4,02646
		Administrativos e similares	8	13,8750	3,68152
		Trab. não qualificados	8	11,6250	3,73927
Não Sobredotados	Afeto	Quadros superiores e dirigentes	9	16,00	1,87
		Esp. profissões intelectuais	10	20,40	3,37
		Tecn. prof. nível intermédio	16	16,69	3,53
		Administrativos e similares	12	17,50	3,42
	Controlo	Quadros superiores e dirigentes	9	9,33	2,92
		Esp. profissões intelectuais	10	15,00	3,68
		Tecn. prof. nível intermédio	16	12,56	4,91
		Administrativos e similares	12	11,92	4,06

Hipótese 11 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 42 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada

		F	df	Sig.
Sobredotados	afeto	,862	2, 53	,428
Não sobredotado	afeto	1,443	3, 53	,241
	controlo	1,562	3, 53	,209

Tabela 43 – Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Controlo	2,673	1	,102

Tabela 44 – Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – índice de parentalidade autorizada

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Aceitação	Esp. profissões intelectuais	17	17,47	4,26
		Tecn. prof. nível intermédio	16	19,25	5,23
		Trab. não qualificados	23	17,39	4,63
	Controlo	Esp. profissões intelectuais	17	10,88	3,79
		Tecn. prof. nível intermédio	16	13,00	2,85
		Trab. não qualificados	23	12,91	4,80
Não sobredotado	Aceitação	Esp. profissões intelectuais	14	17,86	3,96
		Tecn. prof. nível intermédio	16	16,19	2,26
		Administrativos e similares	12	17,08	3,06
		Trab. não qualificados	15	18,60	3,96
	Controlo	Esp. profissões intelectuais	14	14,21	5,39
		Tecn. prof. nível intermédio	16	11,25	3,79
		Administrativos e similares	12	11,67	4,25
		Trab. não qualificados	15	13,60	4,08

Hipótese 12 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 45 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental

		F	df	Sig.
Sobredotados	Atividades na escola	,378	4, 48	,823
	Atividades na escola	1,089	4, 43	,374
Não sobredotado	Comunicação escola/família	1,187	4, 43	,330
	Atividades na escola e reuniões de pais	,719	4, 43	,583

Tabela 46 – Testes Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Atividades aprendizagem em casa	3,798	3	,284
	Comunicação escola/família	,330	3	,954
	Atividades na escola e reuniões de pais	,484	3	,922
Não sobredotado	Atividades aprendizagem em casa	6,713	3	,082 *

* $p \leq 0,10$

Atividades aprendizagem em casa, nas crianças não sobredotadas as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de administrativos e similares e os pais com a categoria de técnicos e profissionais de nível intermédio, sendo que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta dimensão (28,06 vs 24,33).

Tabela 47 – Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
Administrativos e similares	12	24,33	
Esp. profissões intelectuais	10	24,60	24,60
Quadros superiores e dirigentes	9	25,66	25,66
Tecn. prof. nível intermédio	16		28,06
Sig.		,160	,344

Tabela 48 – Estatísticas descritivas: Categorias profissionais dos pais – envolvimento parental

		Habilitação	N	Média	Desvio
Sobredotados	Atividades na escola	Quadros superiores e dirigentes	12	13,08	4,74
		Esp. profissões intelectuais	7	15,00	3,65
		Tecn. prof. nível intermédio	18	14,00	5,77
		Administrativos e similares	8	14,38	6,00
		Trab. não qualificados	8	12,25	3,28
	Atividades aprendizagem em casa	Quadros superiores e dirigentes	12	25,58	5,14
		Esp. profissões intelectuais	7	28,57	3,51
		Tecn. prof. nível intermédio	18	26,83	4,73
		Administrativos e similares	8	24,13	5,06
		Trab. não qualificados	8	26,50	5,48
	Comunicação escola/família	Quadros superiores e dirigentes	12	19,17	3,13
		Esp. profissões intelectuais	7	19,29	3,45
		Tecn. prof. nível intermédio	18	19,44	3,82
		Administrativos e similares	8	19,75	3,15
		Trab. não qualificados	8	20,00	2,98
	Atividades na escola e reuniões de pais	Quadros superiores e dirigentes	12	12,58	2,47
		Esp. profissões intelectuais	7	13,14	2,97
		Tecn. prof. nível intermédio	18	11,61	4,57
		Administrativos e similares	8	12,63	3,54
		Trab. não qualificados	8	12,88	1,73
Não sobredotado	Atividades na escola	Quadros superiores e dirigentes	9	12,89	4,96
		Esp. profissões intelectuais	10	13,40	3,63
		Tecn. prof. nível intermédio	16	15,31	4,77
		Administrativos e similares	12	12,33	4,50
	Atividades aprendizagem em casa	Quadros superiores e dirigentes	9	25,67	3,87
		Esp. profissões intelectuais	10	24,60	3,24
		Tecn. prof. nível intermédio	16	28,06	3,75
		Administrativos e similares	12	24,33	5,33
	Comunicação escola/família	Quadros superiores e dirigentes	9	19,56	1,94
		Esp. profissões intelectuais	10	19,60	3,41
		Tecn. prof. nível intermédio	16	19,94	2,24
		Administrativos e similares	12	17,83	3,16
	Atividades na escola e reuniões de pais	Quadros superiores e dirigentes	9	11,44	2,30
		Esp. profissões intelectuais	10	11,10	2,64
		Tecn. prof. nível intermédio	16	11,75	3,04
		Administrativos e similares	12	10,08	3,15

Hipótese 13 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 49 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental

		F	df	Sig.
Sobredotados	Atividades na escola	4,654	2, 53	,014 *
	Atividades na escola	,539	3, 53	,658
Não sobredotados	Atividades aprendizagem em casa	,371	3, 53	,774
	Atividades na escola e reuniões de pais	,067	3, 53	,977

* $p \leq 0,05$

Tabela 50 – Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Atividades aprendizagem em casa	1,298	1	,255
	Comunicação escola/família	,454	1	,501
	Atividades na escola e reuniões de pais	,343	1	,558
Não sobredotados	Comunicação escola/família	4,094	2	,129

Atividades na escola, nas crianças sobredotadas as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de trabalhadores não qualificados e os restantes, sendo que os primeiros obtêm valores mais baixos nesta dimensão (10,86 vs 14,75 e 14,76).

Tabela 51 – Teste de Tukey: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
Trab. não qualificados	23	10,86	
Tecn. prof. nível intermédio	16		14,75
Esp. profissões intelectuais	17		14,76
Sig.		1,000	1,000

Tabela 52 – Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – envolvimento parental

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Atividades na escola	Esp. profissões intelectuais	17	14,76	5,72
		Tecn. prof. nível intermédio	16	14,75	4,80
		Trab. não qualificados	23	10,87	3,68
	Atividades aprendizagem em casa	Esp. profissões intelectuais	17	26,76	5,24
		Tecn. prof. nível intermédio	16	25,19	5,28
		Trab. não qualificados	23	24,39	4,75
	Comunicação escola/família	Esp. profissões intelectuais	17	19,82	3,71
		Tecn. prof. nível intermédio	16	19,31	3,46
		Trab. não qualificados	23	17,87	3,77
	Atividades na escola e reuniões de pais	Esp. profissões intelectuais	17	13,59	2,55
		Tecn. prof. nível intermédio	16	12,69	3,36
		Trab. não qualificados	23	10,65	3,19
Não sobredotados	Atividades na escola	Esp. profissões intelectuais	14	12,50	3,94
		Tecn. prof. nível intermédio	16	14,13	4,88
		Administrativos e similares	12	14,08	4,06
		Trab. não qualificados	15	12,80	4,36
	Atividades aprendizagem em casa	Esp. profissões intelectuais	14	24,71	5,01
		Tecn. prof. nível intermédio	16	25,88	4,19
		Administrativos e similares	12	26,33	4,10
		Trab. não qualificados	15	25,13	4,10
	Comunicação escola/família	Esp. profissões intelectuais	14	19,93	2,87
		Tecn. prof. nível intermédio	16	18,25	2,67
		Administrativos e similares	12	18,67	3,73
		Trab. não qualificados	15	19,07	2,96
	Atividades na escola e reuniões de pais	Esp. profissões intelectuais	14	11,14	2,41
		Tecn. prof. nível intermédio	16	11,00	2,90
		Administrativos e similares	12	10,92	3,26
		Trab. não qualificados	15	11,40	3,64

Hipótese 14 – As categorias profissionais dos pais influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 53 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Afeto	1,157	4, 48	,342
Não sobredotados	Envolvimento	,625	4, 43	,647
	Consistência	,770	4, 43	,551

Tabela 54 – Testes de Kruskal-Wallis: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Envolvimento	6,196	3	,102
	Consistência	3,032	3	,387
	Castigo/punição	2,538	3	,469
	Controlo	7,226	3	,165
Não sobredotados	Afeto	7,048	3	,070 *
	Castigo/punição	1,841	3	,606
	Controlo	4,492	3	,213

* $p \leq 0,05$

Afeto, nas crianças não sobredotadas, as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de especialistas das profissões intelectuais e os quadros superiores e dirigentes, sendo que os primeiros obtêm valores mais baixos nesta dimensão (38,10 vs 44,00).

Tabela 55 – Teste de Tukey: Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental

	N	Subset for alpha = 0.10	
		1	2
Esp. profissões intelectuais	10	38,10	
Administrativos e similares	12	39,25	39,25
Tecn. prof. nível intermédio	16	41,12	41,12
Quadros superiores e dirigentes	9		44,00
Sig.		,509	,142

Tabela 56 – Estatísticas descritivas : Categorias profissionais dos pais – comportamento educação parental

		Habilitação	N	Média	Desvio padrão
Sobredotados	Afeto	Quadros superiores e dirigentes	12	39,08	6,07
		Esp. profissões intelectuais	7	42,00	3,11
		Tecn. prof. nível intermédio	18	37,89	4,79
		Administrativos e similares	8	37,00	9,75
		Trab. não qualificados	8	41,13	3,18
	Envolvimento	Quadros superiores e dirigentes	12	25,58	4,23
		Esp. profissões intelectuais	7	30,00	5,63
		Tecn. prof. nível intermédio	18	24,56	4,36
		Administrativos e similares	8	26,25	5,99
		Trab. não qualificados	8	29,38	3,50
	Consistência	Quadros superiores e dirigentes	12	29,67	4,29
		Esp. profissões intelectuais	7	34,14	5,37
		Tecn. prof. nível intermédio	18	30,67	5,80
		Administrativos e similares	8	30,75	6,86
		Trab. não qualificados	8	33,25	1,39
	Castigo/punição	Quadros superiores e dirigentes	12	18,42	5,33
		Esp. profissões intelectuais	7	21,71	5,59
		Tecn. prof. nível intermédio	18	18,22	2,34
		Administrativos e similares	8	19,13	6,01
		Trab. não qualificados	8	23,63	2,97
	Controlo	Quadros superiores e dirigentes	53	19,68	4,64
		Esp. profissões intelectuais	12	22,50	1,68
		Tecn. prof. nível intermédio	7	23,57	1,40
		Administrativos e similares	18	21,94	1,83
		Trab. não qualificados	8	21,00	1,93
Não sobredotados	Afeto	Quadros superiores e dirigentes	9	44,00	4,30
		Esp. profissões intelectuais	10	38,10	5,92
		Tecn. prof. nível intermédio	16	41,13	5,15
		Administrativos e similares	12	39,25	4,97
	Envolvimento	Quadros superiores e dirigentes	9	32,33	4,64
		Esp. profissões intelectuais	10	30,30	4,69
		Tecn. prof. nível intermédio	16	29,63	5,71
		Administrativos e similares	12	28,92	5,14
	Consistência	Quadros superiores e dirigentes	9	34,00	5,27
		Esp. profissões intelectuais	10	34,00	4,42
		Tecn. prof. nível intermédio	16	34,56	4,37
		Administrativos e similares	12	31,33	6,21
	Castigo/punição	Quadros superiores e dirigentes	9	22,44	3,94
		Esp. profissões intelectuais	10	20,90	4,36
		Tecn. prof. nível intermédio	16	22,88	2,80
		Administrativos e similares	12	20,17	6,07
	Controlo	Quadros superiores e dirigentes	9	22,56	1,94
		Esp. profissões intelectuais	10	20,60	2,76
		Tecn. prof. nível intermédio	16	22,19	1,60
		Administrativos e similares	12	22,17	2,21

Hipótese 15 – As categorias profissionais das mães influenciam significativamente os valores obtidos no comportamento educação parental.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 57 – Testes Anova One-Way: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
Sobredotados	Envolvimento	,580	2, 53	,564
Não sobredotados	Envolvimento	,802	3, 53	,498
	Castigo/punição	3,016	3, 53	,038 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 58 – Teste Kruskal-Wallis: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental

		Qui-quadrado	df	Sig.
	Afeto	,957	1	,328
Sobredotados	Consistência	1,854	1	,173
	Castigo/punição	8,640	1	,003 *
	Controlo	1,031	1	,310
	Afeto	1,649	2	,438
Não sobredotados	Consistência	,409	2	,815
	Controlo	1,319	2	,517

* $p \leq 0,05$

Castigo/punição, nas crianças sobredotadas, as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de técnicos profissionais de nível intermédio e os especialistas das profissões intelectuais, sendo que os primeiros obtêm valores mais baixos nesta dimensão (17,12 vs 21,23).

Tabela 59 – Teste de Tukey: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental

Prof_mae_cat	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Tecn. prof. nível intermédio	16	17,12	
Trab. não qualificados	23	19,47	19,47
Esp. profissões intelectuais	17		21,23
Sig.		,268	,475

Castigo/punição, nas crianças não sobredotadas, as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de especialistas das profissões intelectuais e os trabalhadores não qualificados, sendo que os primeiros obtêm valores mais baixos nesta dimensão (20,00 vs 24,60).

Tabela 60 – Teste de Tukey: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental

Prof_mae_cat	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Esp. profissões intelectuais	14	20,00	
Tecn. prof. nível intermédio	16	21,12	21,12
Administrativos e similares	12	22,50	22,50
Trab. não qualificados	15		24,60
Sig.		,433	,162

Tabela 61 – Estatísticas descritivas: Categorias profissionais das mães – comportamento educação parental

		Habilitação	N	Média	Desvio
Sobredotados	Afeto	Esp. profissões intelectuais	17	39,29	5,90
		Tecn. prof. nível intermédio	16	38,13	4,30
		Trab. não qualificados	23	37,74	7,01
	Envolvimento	Esp. profissões intelectuais	17	27,06	4,51
		Tecn. prof. nível intermédio	16	25,88	3,88
		Trab. não qualificados	23	25,04	7,58
	Consistência	Esp. profissões intelectuais	17	32,82	3,84
		Tecn. prof. nível intermédio	16	29,69	5,03
		Trab. não qualificados	23	30,30	5,88
	Castigo/punição	Esp. profissões intelectuais	17	21,24	3,27
		Tecn. prof. nível intermédio	16	17,13	4,15
		Trab. não qualificados	23	19,48	5,46
	Controlo	Esp. profissões intelectuais	17	22,53	1,62
		Tecn. prof. nível intermédio	16	21,81	2,01
		Trab. não qualificados	23	22,91	3,46
Não sobredotados	Afeto	Esp. profissões intelectuais	14	39,36	4,88
		Tecn. prof. nível intermédio	16	41,31	5,07
		Administrativos e similares	12	40,08	6,22
		Trab. não qualificados	15	41,00	5,63
	Envolvimento	Esp. profissões intelectuais	14	31,64	3,75
		Tecn. prof. nível intermédio	16	29,63	5,06
		Administrativos e similares	12	29,17	3,71
		Trab. não qualificados	15	29,20	6,26
	Consistência	Esp. profissões intelectuais	14	33,50	5,26
		Tecn. prof. nível intermédio	16	35,19	5,00
		Administrativos e similares	12	32,58	8,11
		Trab. não qualificados	15	34,93	6,37
	Castigo/punição	Esp. profissões intelectuais	14	20,00	4,51
		Tecn. prof. nível intermédio	16	21,13	4,70
		Administrativos e similares	12	22,50	4,98
		Trab. não qualificados	15	24,60	3,18
	Controlo	Esp. profissões intelectuais	14	21,29	2,30
		Tecn. prof. nível intermédio	16	21,56	2,39
		Administrativos e similares	12	22,25	1,86
		Trab. não qualificados	15	22,60	1,59

5.6. SÍNTESE

Embora reconheçamos a dificuldade de aplicação de instrumento inerentes a qualquer investigação, esta revelou-se contudo ainda mais complexa. Por um lado porque embora os dois grupos de pais se tenham mostrado recetivos numa primeira fase, posteriormente, evidenciaram as suas angústias e receios, pelo facto de as suas colaborações poderem vir a servir de “rotulagem prejudicial”, que de todo, não pretendem. Este tornou-se para nós, mais um estigma, para levarmos a cabo este estudo comparativo entre os estilos parentais e respetivo envolvimento parental em crianças já identificadas como sobredotadas e que frequentam quatro delegações da ANEIS em Portugal Continental, com uma amostra aleatória de crianças, que não estando identificadas como sobredotadas, frequentam uma escola pública do concelho de Gondomar.

Ainda que nem todas as hipóteses tenham sido confirmadas, na análise dos resultados realizada, estamos contudo em condições de concluir, que a melhor forma de educar é que que «doseia» na medida certa, o afeto e o controlo. Embora seja necessário estabelecer regras, estas podem ser percecionadas como formas diretivas de encaminhamento para um determinado objetivo devidamente assimilado pela criança e, não tanto como regras a ter de seguir. Sendo a criança um Ser único, a dose de afeto e controlo definidas nas práticas educativas, também têm de ser únicas e especificamente, individuais.

CONCLUSÃO

“Todos nós dispomos de um sistema de princípios que nos conduz, mesmo que não tenhamos consciência de que ele existe ou não sejamos capazes de dizer em que consiste”.

Marinoff, L., (2007:211)

Ainda que a base do conhecimento científico se sustente em princípios vividos e/ou vivenciados, é o trabalho de campo que o produz.

Nesta ótica, este trabalho conduz-nos, ainda que sem generalizações, ao abanar de consciências, para a necessidade do «melhor educar» e ao objetivo pretendido com determinado tipo de estilo e prática educativa a ele associado.

No que diz respeito ao índice de parentalidade, tal foi constatado (tabelas 16 e 17), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, as crianças sobredotadas obtêm valores superiores na dimensão do afeto ao contrário do que acontece com a dimensão do *Controlo*, onde as crianças sobredotadas obtêm valores inferiores. No grupo das crianças sobredotadas, conclui-se que as mães com habilitações de nível superior obtêm níveis do índice de afeto mais elevados que os das mães com habilitações académicas inferiores ao 12º ano (tabelas 24 e 25). Daqui se conclui que as crianças sobredotadas aceitam melhor, talvez porque compreendem as práticas parentais adotadas para educar e, como tal não se sentem tão controladas. Contudo ao nível das habilitações literárias dos dois grupos de pais, não se registam diferenças significativas (tabela 22), ainda que os pais das crianças sobredotadas que possuem o 12º ano, sejam as que mais controlam (tabela 23).

Contudo, não são as habilitações académicas dos pais (*tabela 37*) que diferenciam a perceção das crianças sobre a forma como são educadas. Embora as crianças sobredotadas reconheçam que são as mães com habilitações académicas inferiores ao 12º ano, que se revelam menos afetivas «aos olhos dos filhos. Talvez a forma como estas mães comunicam com a criança, não permita que a mensagem chegue em boas condições. Não chegando em perfeitas condições, chega deturpada, sendo trabalhada e assimilada pela criança, numa base mal alicerçada.

Já no que se refere às categorias profissionais dos pais, estas influenciam significativamente os valores obtidos no índice de parentalidade autorizada (tabela 38). As crianças sobredotadas sentem ao nível da *supervisão*, diferenças significativas entre os pais com a categoria profissional de Quadros superiores e dirigentes e os pais com a categoria

de técnico e profissionais de nível intermédio. Os pais com a categoria de Técnico e profissionais de nível intermédio, (tabela 40) são os que mais supervisionam as atividades/ações dos filhos. Já no que se refere às crianças não sobredotadas as diferenças nesta mesma dimensão encontram-se entre os pais com a categoria profissional de Quadros superiores e dirigentes e os pais com a categoria de especialista das profissões intelectuais. Os pais com a categoria de especialista das profissões intelectuais (tabela 39), são os que mais supervisionam os filhos (tabela 40).

Quanto às categorias profissionais das mães, (tabelas 42 e 43) estas não representam influências significativas.

Relativamente ao envolvimento parental na escola as crianças sobredotadas obtêm valores diferentes (Tabela 19) das crianças não identificadas como sobredotadas, ainda que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, nas quatro. Contudo os sobredotados sentem que os pais embora participem menos e de forma ativa nas atividades de voluntariado na escola, no sentido de proporem e organizarem atividades no espaço escolar além de se envolverem menos nas atividades de aprendizagem propostas para casa, para além de existir menos comunicação entre a escola e a família nomeadamente no que diz respeito à organização interna da escola, ainda que os pais com maiores habilitações académicas participam mais em reuniões (*tabelas 29 e 31*). As crianças sobredotadas, distinguem ainda o nível de envolvimento parental do Pai do da mãe. Os pais com habilitações académicas iguais ou inferiores ao 12º ano envolvem-se menos que as mães com habilitações de nível superior, nas *Atividades na escola*. As habilitações das mães influenciam significativamente os valores obtidos no envolvimento parental. De facto a grande diferença encontra-se entre as mães com habilitações académicas (tabela 27) iguais ou inferiores ao 12º ano e as mães com habilitações de nível superior (tabela 28), obtendo estas últimas valores médios mais elevados. O Grau de habilitação das mães tem repercussões não só no envolvimento parental como na participação das mães nas *atividades na escola e reuniões de pais*. Quanto maior habilitação maior o envolvimento e a participação nas atividades na escola, nomeadamente em reuniões de pais.

No que concerne às categorias profissionais dos pais nas crianças não sobredotadas as diferenças significativas encontram-se entre os pais com a categoria de administrativos e similares (tabelas 38 e 39) e os pais com a categoria de técnicos e profissionais de nível intermédio, sendo que estes últimos os que obtêm valores mais elevados (tabela 40) nesta dimensão. Quanto às categorias profissionais das mães, nas crianças sobredotadas são as trabalhadoras não qualificados as que menos se envolvem nas atividades na escola (tabela 44).

Relativamente ao comportamento da educação parental, as diferenças estatisticamente encontradas no que diz respeito às quatro dimensões; envolvimento, consistência e *castigo/punição*, são significativas. Ainda que diferenças não sejam estatisticamente significativas, no que se refere ao *controlo*, as crianças sobredotadas obtêm valores superiores nesta dimensão (tabelas 20 e 21).

Desta análise resulta que as crianças sobredotadas não sentem o envolvimento direto dos pais, mas sentem-se provavelmente mais respeitadas nas suas atitudes que as crianças não sobredotadas, uma vez que embora sintam, sentem-no de forma ponderada, mesmo que os pais se envolvam, menos nas suas responsabilidades, acontecendo o mesmo no item da consistência, o que deixa antever que estamos perante pais atentos às necessidades dos filhos, não controlam de forma implacável as decisões e atitudes dos filhos. A educação assenta em práticas e atitudes que embora não evidenciam com clareza afetividade, os filhos sentem-se mais amados que as crianças não sobredotadas, aceitam e interiorizam, como sendo necessárias, o estabelecimento e cumprimento de regras de comportamento. Talvez os pais das crianças sobredotadas pertençam ao estilo Diretivos, proposto por Baumrind (1991), e já apresentado na primeira parte deste trabalho. As práticas educativas utilizadas por estes pais têm presente a idade e permitem que experiencializem, nem que inicialmente errem (Bowlby, 1988; Fonseca, 2004). Contudo não são as habilitações académicas das mães que influenciam o comportamento educação parental.

No que se refere às categorias profissionais dos pais, nas crianças não sobredotadas, os pais com a categoria de especialistas das profissões intelectuais são os que menos se envolvem no comportamento de educação parental (tabelas 49 e 51), quanto que as mães, com a categoria de técnicos profissionais de nível intermédio das crianças sobredotadas são as que menos recorrem às práticas de *castigo/punição* (tabelas 58 e 59), para as crianças não sobredotadas são os pais com a categoria de especialistas das profissões intelectuais os que menos castigam ou punem (tabela 56).

Perante o estudo realizado podemos inferir que não são nem as habilitações literárias nem a categoria profissional, dos pais que distingue o comportamento da educação parental, o índice de parentalidade autorizada ou mesmo o envolvimento parental na escola. O que distingue são os estilos parentais utilizados, nomeadamente no que diz respeito ao controlo, tal como considera Baumrind (1967, 1991), Maccoby & Martin (1983), o equilíbrio que conseguem estabelecer entre estas duas componentes de modo a não recorrer a atos de castigo/punição.

Assim, o nosso principal interesse é a tentativa de provocar uma reflexão sobre esta temática, dando-lhe algum sentido de utilidade para pais e professores, bem como

assistentes sociais, decisores políticos e investigadores, como educar os indivíduos sobredotados na sociedade Portuguesa.

Falar em comportamentos é falar de emoções, vividas, assimiladas e provavelmente, lançadas à terra, como sementes capazes de germinar, se encontrarem terreno fértil. Estamos portanto, perante uma área que envolve a psicologia e, nesta por sua vez a teoria cognitivista. Nesta perspetiva, não se pode falar de emoções sem fazer às vivências de cada Ser. Cada Ser é único, vive, experiencializa e assimila de forma diferente. Constrói a sua personalidade e carácter assente em vivências sentidas, e «peneiradas» de forma única até as assimilar e as sentir como suas (Strongman, 1998).

O problema da sobredotação à luz da teoria cognitivista estará por um lado, na possibilidade de identificar e nomear os estados emocionais estabelecidos nas relações individuais e intrínsecas de cada Ser, com a cognição, ou na possibilidade das alterações fisiológicas e comportamentais estarem relacionadas com as cognições estabelecidas. Para Fonseca (2004), a emoção é medida por uma atitude ou pela preparação para responder e assumir um comportamento. Embora a emoção conduza à vontade de agir, existe também uma consciência mental orientada, que constitui a emoção, à medida que é experimentada. A emoção vai-se reduzindo pela ação, especialmente quando se trata de uma ação realizada. Neste sentido só há emoção se a criança está consciente ou quase consciente e pronta para responder a um estímulo. A alternativa ocorre, quando o indivíduo está completamente consciente da possibilidade da consequência, facto que conduz a uma sensação de finalidade que torna impossível qualquer experiência da emoção. Neste sentido, é a atividade motora que coloca limites à emoção.

Quando os pais recorrem a um estilo parental baseado em práticas educativas que não permitam experiencializar, a criança não terá possibilidade de agir, e como tal, não só, não desenvolve conhecimentos, como pode nem sequer querer experimentar, porque se sente mal-amada, envergonhada, pouco à vontade. Não construiu raízes numa família com substrato afetivo equilibrado.

Por outro lado, são as escolas portuguesas que ao seguirem um currículo único para todas as crianças, com exceção para os menos capazes, mediorizam o ensino e colocam em causa, não só o percurso evolutivo da criança, como o futuro do próprio país. Os mais capazes – sobredotados, devem poder percorrer conteúdos e currículos alternativos, frequentar atividades enriquecedoras, que lhes permita experiencializar as suas potencialidades. Para tal, é necessário que os políticos conheçam os recursos que têm, nomeadamente professores, técnicos, que existam não só na comunidade escolar, como na comunidade envolvente, para que os possa trazer à escola e passar a atender não só a

criança já identificada como sobredotada, como possíveis sobredotados ainda não identificados e, quantas vezes «perdidos» na escola da atualidade.

Sendo a escola um complemento da educação familiar, é na escola que se formam e se educam os futuros pais. E talvez aqui se aplique o ditado português “Filho és e pai serás, assim como fizeres assim encontrarás”.

Tal como já na primeira parte do trabalho referíamos, os estudos comprovam que o sucesso académico dos alunos estão diretamente relacionados com a classe social, e esta por sua vez, com os recursos familiares (Marjoribanks, 1979; Hess & Holloway 1984). Talvez seja esta diferença que justifique ainda a forma de expressão oral, resultante da comunicação estabelecida entre pais, filhos e irmãos. Contudo, ainda segundo os mesmos investigadores, essas diferenças estão diretamente relacionadas com a classe social, e estas por sua vez, com os recursos familiares. As interações mãe-bebé, tal como refere Schaeffer (1989) contribuem para o desenvolvimento intelectual e académico das crianças. Se pelo contrário, a mãe era a fonte de ação para a criança, e esta não tinha qualquer iniciativa ou era capaz de realizar experiências sem ajuda, esta limitava-se a imitá-la. Se por outro lado a criança tinha iniciativas individuais e experimentações solitárias, estas surgiam correlacionadas positivamente com o coeficiente de inteligência, com as capacidades espaciais, curiosidade e criatividade no 1º e 2º ano de escolaridade. Os resultados registados demonstram que as iniciativas das mães funcionam como forma de encorajamento e de atribuição de responsabilidade para a criança.

Embora os vínculos estabelecidos na primeira infância determinem e se repercutam em todo o processo de crescimento e desenvolvimento pessoal da criança, a educação parental e a prática educativa associada ao estilo utilizado funcionam como «guias» educativas para a vida.

Em suma, os resultados mostram que é necessário, ser educado com amor, para que mais tarde, seja capaz, de na função de pai educar, conduzindo o desenvolvimento e as necessidades da criança. Neste sentido, o percurso de vida de cada criança, não está determinado à nascença, mas pode dele ser o resultado.

Tendo em conta que somos mais felizes se acreditarmos que temos um propósito, mesmo sem sabermos qual é ou possa vir a ser (Marinoff, 2007:211), propomos então que no futuro se proceda a um trabalho de investigação que envolva todos os irmãos da criança sobredotada que não fizeram parte deste estudo. Afigura-se-nos pertinente um trabalho que avalie a forma como cada criança, membro do mesmo agregado familiar é educada. Será que crianças, como Seres únicos e diferentes são educadas da mesma forma pelos pais?

Acreditando que se educa com amor, mas que o cérebro de cada um, compreende e assimila emoções relacionadas com determinada ação de forma única, nem sempre, as práticas educativas postas em ação resultam como o educador espera. Se cada educador conhecer o percurso e as consequências de uma ação, talvez a forma de educar se altere. Contudo, nas escolas, se estas quiserem avançar com programas que complementem as atividades que atualmente detém, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) está disponível para auxiliar.

A questão, é que a legislação atual lançou para o abandono os sobredotados, e as escolas, não sentem necessidade de abrir as suas atividades aos Programas de Enriquecimento da ANEIS, até porque o termo sobredotação nem sequer existe na Lei. Temos legislação que enquadra a entrada antecipada das crianças na escola quando o nível de desenvolvimento e capacidade o justifique. Temos também a que enquadra a possibilidade da criança poder transitar de ano ou fazer dois anos num. Há também algumas orientações no quadro das crianças com necessidades educativas especiais, contudo o que de momento existe é pouco e as políticas educativas têm de repercutir o esforço da escola para todos e passar apostar na diferenciação curricular, na diversificação dos métodos, no sentido de atendermos a todos e a cada um individualmente.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda & Sastre (1998). *La superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid. Síntesis
- Alencar, E. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EDU.
- Alencar, E. (1995). *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: EDU.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EDU.
- Alencar, E. & Viana, T. (2003). *Apoio educativo para alunos sobredotados*. *Sobredotação*, 4(2), 37-52
- Almeida, L., (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L., & Pinho, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Almeida, L., & Freire, T., (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPOINT- Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L., & Roazzi, A. (1998). Inteligência: a necessidade de uma definição e avaliação contextualizadas. *Psycologica*, 1, 93-104.
- Almeida, L., Oliveira, E., Silva, E. & Oliveira, C. (2000). O papel dos Professores na identificação das crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1, 83-98.
- Almeida, L., Oliveira, E. & Melo, A. (2001). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Almeida, L., Silva, E. Oliveira, E., Palhares, C., Melo, A. & Rodrigues, A., (2001). *Conhecimentos e percepções dos professores na área da sobredotação*. *Sobredotação*, 2(2), 139-153.
- Almeida, L., & Pereira, M., (2003). *Alunos sobredotados numa escola e sociedade inclusivas: alguns desafios e respostas possíveis por parte do sistema educativo*. Comunicação no 1º encontro regional de educação especial. Funchal: Direção Regional de Educação especial e reabilitação, 28-30.
- Almeida, L., Pereira, M., Miranda, L., & Oliveira P., (2003). *A investigação na área da sobredotação em Portugal: projetos e resultados*. *Sobredotação*, 4 (1), 7-27
- Aquilino, J. (1996). *Relação professor aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Ariés, P. (1978). *História Social da Família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar edições.

- Bahia, S., (2002a). *Da educação à arte e à criatividade. Sobredotação*, 3(2), 101-126.
- Bahia, S., (2002b). *A magia de saber ver. Sobredotação*, 3(1), 7-26.
- Bahia, S., (2004). *Outra face da diferença*. In C. Neves & S. Bahia (Orgs). *Crianças Diferentes*, (133-143). Lisboa: Concurso Bial de Medicina Clínica.
- Bahia, S., (2005). *Olhares múltiplos sobre inteligência(s): Como enriquecem o desenvolvimento?. Sobredotação*, 6, 55-76.
- Barbosa, C., & Hamido, G. (2005). *Sobredotação: Percepções dos Educadores de Infância do Concelho de Santarém*. *Sobredotação*, 6, 99-114.
- Barnard, K., Eyres, S., & Snyder, C., (1979). *New Findings About Mothers' Antenatal Expectations and Their Relationship to Infant Development*. MCN, American Journal of Maternal Child Nursing, 4, 354-35.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, 25-36. Porto: Porto Editora.
- Baum, S., & Maxfield, L., (1998). *Nutrindo os presentes e Talentos de estudantes de grau primários*. Mansfiel Center, CT: Imprensa de Aprendizagem Criativa.
- Baumrind (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind (1991). *Parenting styles and adolescent development*. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds), *The encyclopedia of adolescence*. New York .
- Baumrind (1993). The average expectable environment is not good enough: a response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Baumrind (1996). Personal Statementough. *Pediatrics*, 98(2), 857-861.
- Benavente, A. Correia, & Adelaide, P. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bertalanffy, L. (1972). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunot.
- Boarini, M. L. (2003). *Refletindo sobre a nova e velha família*. *Psicologia e estudo*, 8, 1-3. Recuperado em 22 de junho de 2008, da Scielo (Scientific Eletronic Library On Line): www.scielo.br.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*: Vol 1. Attachment. (Ed. 1997) London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*: Vol 2. Separation. (Ed. 1998) London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Bornstein, H. (Ed). (1995). *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brim, O., (1959). Education for childrearing.
- Brim, O., & Harman, D., (1980). Learning to be parents: Principles, programs, and methods. Beverly Hills, CA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard university Press.
- Brun, J. (1984). *Sócrates* (7.^a ed.). Paris: Press Universitaires de France.
- Campos, A., (2005). *Estilo Parental Percebido e Desempenho Escolar de Adolescentes do ensino médio de duas escolas da rede pública e privada da cidade do Salvador Bahia* - Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Educação, Especialização em Educação, desenvolvimento e Políticas Educativas. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Canellas, A., (1994). La Educacion como sistema. In Castillejo, J. L. et al. *Pedagogía Sistemica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Caplan, M., (2005). *Atitudes: Quando os filhos escolhem estilos alternativos de vida*. S. Paulo: Madras Editora Ltda.
- Caplan, T., & Thomas, H., (1998). Spinning the Group Process Wheel: Effective Facilitation Techniques for Motivating Involuntary Client Groups. *Social Work With Groups*, 21(4).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M.,(2007). Vinculação, temperamento e processamento da informação: Implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência. Dissertação apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Isabel Soares.
- Casey, V. & Koshy, V. (1997). *Effective Provision for Able and Excecional Able Children* - Practical help for schools. Hodder & Stoughton
- Clark, K. (1992). Growing up gifted. New york. Macmillan.

- Coelho, C., (1981). *Minha mãe tem um filho hiperativo: a vida e a mente de uma pessoa com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Brasil: Bem Polis- Versus Editora. Campinas /PS.
- Correia, J., (2003). A construção político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, 37-56. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Rodrigues, A., (1999). Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In L. Correia (Org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, 103-141. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A., (org) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família – 2*, coleção Educação Especial, Porto: Porto editora.
- Coriat, L., & Jerusalinsky, N., (1987). *Definição de Estimulação Precoce. Escritos da criança* (1), Porto Alegre: Ed. Centro Lydia Coriat.
- Cortizas, M., (2002). Las inteligências múltiples en el contexto escolar. *Sobredotação*, 3(1), 71-94.
- Cosnier, J. (1984). *Observation directe des interactions précoces ou les bases de l'épigenèse interactionnelle*. Psychiatrie de l'enfant, 27(1), 107-126
- Costa, A., & Gomes, W. (2000a). *Motivação Escolar em função da família na adolescência*. *Revista de psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 1-11. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, Teixeira, & Gomes, W., (2000b). *Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais*. *Psicologia Reflexão e Crítica* [online]. 13 (3), 465-473.
- Costa, M., & Souza, R. (2002). Adolescência: aspetos clínicos e psicossociais. In R. Pagnoncelli (Org.), 362-369. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina, S. A. Coimbra.
- Cury, A. (2001). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes: um audiolivro que encantarà jovens de nove a noventa anos*. São Paulo: Bom de ouvir editoras.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coleção Psicologias. Quarteto. Coimbra
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parenting style as context: An integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

- Daurio, S.(1979). *Education enrichment versus acceleration*. A review of the literatura. In: George, W. & Stanley, J. (Org.). *educating the Gifted: acceleration and Enrichment*. Baltimore, The John Hopkins University.
- Davis, H., & Connell, J. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*,29 (3), 131-135.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), 10 de dezembro, aprovada pelas NU
- Declaração de Salamanca e enquadramento da ação das Necessidades Especiais (1994), Ministério da educação, Salamanca, Espanha
- Dec-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei De Bases Do Sistema Educativo
- Dec-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário.
- Dec-lei n.º 190/91, de 17 de maio – Serviços de Psicologia e Orientação.
- Dec-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Regime Educativo Especial.
- Dec-Lei n.º 50/2005, de 29 de agosto – Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário.
- Dec-Lei 3/2008, de 7 de janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação.
- Dix, T., & Reinhold, D., (1991). *Chronic and temporary influences on mother's attributions for children's disobedience*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 251-271.
- Doron, R. & Parot, F., (Ed.) (2001). *Psicologia: Dicionários – rigor e qualidade ao serviço da ciência*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (1.ª ed.). Climepsi Editores. Lisboa.
- Dorsch, F, Hacker, & Hermannstapf, K. (2001). *Dicionário de psicologia Dorsch*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dreikurs, R. (2001). *Educação: um desafio aos pais*. Portugal: McGraw-Hill.
- Earl, S., & Schaeffer (1965). *A configurational analysis of children's reports of parent behaviour*. *Journal of Consulting Psychology*. Nacional Institute of Mental Health, 29 (6), 552-557.
- Ebenezer, A., Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & C., Rossato, (2002). Estilos parentais Autoritário e Democrático-Recíproco intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Revista de psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-11 Universidade Federal de Santa Maria.
- Ehrlich, V. (1989). *Gifted chilgren – A guide for Parents and Teachers*. New York: Trillium Press.
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris: Flammarion
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle* (2ª ed.). New York: Norton.

- Estrela T. & Villas-Boas, A. (1997). A relação pais e escola-reflexão sobre uma experiência. In H. Marchand & H. Pinto (Eds.). *Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (103-116). Lisboa:Educa.
- Estrela, A. (1998). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação* (pp.1-18).
- Falcão, C. (1992). Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar? Rio Tinto : Asa.
- Feldhusen, J. (1979). Gifted education and the curriculum. *G/C/T*, Vol. (3), 1-2
- Feldhusen, J. (1982). Meeting the needs of gifted students through differentiated programming. *Gifted Child Quarterly* 26 (1), 37-41.
- Feldhusen, J. (1996). Motivating academically able youth with enriched and accelerated learning experience. In C.P. Benbow & Lubonski (Org.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (145-158). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Foelker, R. (2005). *Caminhando em família* (2ª ed.,). Jundiaí.
- Fonseca, A. (2004). A Psicologia e a Psicopatologia da Infância e da Adolescência. Porto: UFP.
- French, J.(1964). *Educating the Gifted. A book of reading*. New York, Holt.
- Freeman J. (1993). Parents and Families in Nurturing Giftedness and Talent. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, e A. H. Passow (Eds) , *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* , 669-684. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1993). *Inteligências múltiplas: A teoria da prática*. Brasil: Artes Médicas.
- Gardner, H., (1998). *Inteligência: Múltiplas Perspetivas*.148-172. Brasil: Ed. Artes Médicas.
- Gardner, H., (1999 a). *Intelligence reframed : Multiple intelligenes for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (1999 b). *Personnalités Exceptionnelles..* 58-69. Paris: Odile Jacob.
- Gaspar, M., (1999). *Projeto Mais – Pais : Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais* – Tese de Doutoramento. Coimbra.
- George, D., (1992). *The Challenge of the Able Child*. London: David Fulton Publishers.
- Gleitman, H., Fridlund, & Reisberg. D., (Ed.) (2003). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian (5.ª ed.,). Lisboa.
- Goh, B., (1992). *Parents' Roles in Educating Gifted Children*. In. *The second Asian Conference on Giftedness*, Proceedings, Taipei,Taiwan.
- Goleman, D., (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Gokhale, S. (1980). *A Família Desaparecerá? Revista debates Sociais* (30) (XVI). Rio de Janeiro.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training. The tested new way to raise responsible children*. New jork: Peter Wyden.
- Gordon, P.,Tupling, & L. B. Brown. (1977). *Parental Bonding Instrument*. (Disponível em: [www. Bleckdoginstitute.org.au](http://www.Bleckdoginstitute.org.au)).
- Guenther, Z., (2000a). Desenvolver capacidades e talentos: Quem é responsável? Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio, 114-121.
- Guenther, Z., (2000b). *Educando bem dotados: algumas ideias básicas. Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, 11-18.
- Guilford, J., (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haldane, J. (1928). *Possible Worlds, Other Essay*. New York: Hugh & Bros.
- Hartmann, E., Eri, T. & Skinstad, A. (1989). The effect of social influence on cognitive development and school performance. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 52-63.
- Hess, R., & Holloway, S. (1984). Family and school as educational institutions. In R. Parke, Emde & McAdoo (5ª ed.,) *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hill, M., M. Hill, & Andrew (2005). *Investigação por questionário*, Edições sílabo, 2ª edição, Lisboa
- Hoogeveen, L., (2005). *Theacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in Neetherlands*. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 30-62.
- Hoffman, M., (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Honig, S., (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Justo, J., Moreira, Casalheira, & Leitão, I. (2003, outubro). *Estilo de Vinculação e Infertilidade: Uma Relação Fugidia?* Comunicação apresentada no V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa.
- Karnes, M. & Shwedel, A. (1987). Difference in attitudes and practices between fathers of young gifted and fathers of young non-gifted children: A pilot study. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 79-82.
- Khatena, J. (1976). Education the gifted child: challenge and response in the USA. *The gifted child quartely*, 20(1): 76-78.

- Khatena, J. (1983). What schooling for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 27(2): 51-56.
- Kaloustian, S. (1988). *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.
- Kaplan, S. (1979). Inservice training manual: Activities for developing curriculum for the gifted and talented. Ventura, CA: National State Leadership Training Institute.
- Lerner, V. & Castellino, R. (2000). *Parent-child relationship in childhood*. Parent Management Training. In encyclopedia of psychology. (6). 46-50. Oxford: American Psychological Association.
- Leyden, S. (1990). *Helping the Child of Exceptional Ability*. London: Routledge. London.
- Machado, A., (2008). *Diagnóstico de tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, A., & Morgado, B., (1992). A educação parental: delineamentos para uma intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (X), 43-49.
- Maccoby, E., & Martin, J.,(1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed). *Handbook of Child Psychology* (4ª ed). 4. New York: John Wiley & Sons.
- Madureira, V., (1979). *Dicionário de psicologia da criança*. Viseu: Editora Verbo.
- Maker, J., (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Marinoff, L., (2007). *Mais Platão Menos Prozac!* (4ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Maroco, J., (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martin, B., (1992). *Children's Self-Perceptions and Mother's Beliefs About Development and Competencies*. The Pennsylvania State University.
- Marujo, H. (1998). *De pais para filhos: formas de educar para a felicidade*. Lisboa: Direção Geral de Ação Social.
- Mate, Y. (1990). *Problemática del Niño Superdota*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Mate, Y. (1994). *Intervención e investigación Psicoeducativas en Alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- McGowan, R., & Johnson, D. (1984). *The mother-child relationship and other antecedents of childhood intelligence: A causal analysis*. *Child Development*, 35, 1041-1049.

- M.E./D.E.B.(1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mettrau, M., (2002). *A família dos sobredotados*. *Sobredotação*, 3(2), 71-82.
- Mettrau, M., (2001). *A relação professor-aluno sobredotado diante das novas tecnologias, inteligência-humana, sobredotação e criatividade*. *Sobredotação*, 2(2), 47-66.
- Mettrau, M., (2002). *Follow-up I: Ede um programa de enriquecimento*. Relatório de pesquisa apresentado à FAPERJ/UERJ, Rio de Janeiro.
- Miller, A., (1997). *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos* (2ª ed.). São Paulo: Sumus.
- Mönks, F., (1988). De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind. Amersfoort, Leuven: ACCO.
- Mönks, F.,(1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Mönks, & Peter (Org.), *Talent for the future*.191-202. Assen: Van Gorcum.
- Mönks, F., (1994). Desarrollo sócio-emocional de los niños superdotados. In Benito (Org.), *intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*.139-152. Salamanca: Amarú.
- Montagner, H., (1993a). *A criança Ator do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget Epigénese.
- Montagner, H., (1993 b). *A Vinculação – A aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget Epigénese.
- Montagner, H., (2009). *A árvore criança: uma abordagem do desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montgomery, D., (1996). *Educating the able*. London: Cassell.
- Muench, D., & Launch, R., (1993). Family Dynamics and Attitudes toward Marriage. *The Journal of Psychology*. 128 (4), 425-431.
- Nichols, R. (1964). *Parental attitudes of mothers of intelligent adolescents and creativity of their children*. *Children development*, 35, 1041-1049.
- Ninio, A., (1979). The naive Theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50, 976-980.
- Nogueira, I., (2006). *A sobredotação e o génio*. *A Criatividade*, 1, 11-43.
- Nogueira, I & Bahia, S., (2006). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *A Criatividade*, 1, 47-88.
- Ogilvie, E., (1973). *Gifted Children in Primary Schools*. London: Macmillan

- Oliveira, E., (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Leandro Almeida.
- Panaças, (2004) - Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2863>, a 29 outubro de 2005
- Parolin, I., (2000). *A construção do Cidadão!* XIII Congresso Estadual de Educação da AEC/PR Caminhos e Descaminhos da Educação no Brasil, em 25/08/2000. Paraná: Londrina.
- Passow, A., (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted child Quarterly*, 25 (1), 5-10.
- Pedro, J., (2005). *Abrasivas*. Porto: Deriva Editores.
- Pereira, M., (1994). La Educación de los Superdotados en Portugal. Perspetivas de Cambio. In Y. Mate (Org.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 289-298. Salamanca: Amarú Editores.
- Pereira, M., (1995). Algumas considerações acerca da psicologia do aluno sobredotado. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 12 (8), 101-111.
- Pereira, M., (1998). *Crianças sobredotadas: estudos de caracterização*. Dissertação apresentada na Universidade de Coimbra para obtenção do grau de doutor, orientada por Aura Montenegro.
- Pereira, M (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1 (1,2): 147-178.
- Pereira, A., Canavarro, Cardoso, & Mendonça, D., (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, A., Canavarro, Cardoso, & Mendonça, D., (2008). *Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. *Revista Portuguesa de Educação*, 42-1, 91-110.
- Pestana, M., Gageiro, & João N., (2005) *Análise de dados para ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J., (1983). *Piaget's Theory*. New York: John Wiley
- Portes, P. (1988) Mother-child verbal interaction and children's ability level. *Roeper Review*, 11(2), 106-110.
- Pourtois, J., Desmet. T., & Barras, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 7, 283-305.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relvas, S. & Alarcão, M., (2002). *Novas formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Renzulli, J., (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? *Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 60,180-184.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R., J. Sternberg & J., E., Davidson (Org.), *Concepting of giftedness*. 53-92. New York. Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1990). Torturing data until they confess: An analysis of the three ring conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 13 (4), 309-331
- Renzulli, J. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidade global. In J. Alonso & Benito (Org.), *Manual internacional de superdotados: manual para professores e padres*. 71-87. Madrid: EOS.
- Ribeiro, M., (2003). *Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de Especialização em Psicologia Escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2003). Explorando os limites da inclusão: Jovens deficientes e o seu sentido de lugar. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp.196-208). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M., (1999). *Os Professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências : as questões dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Sá, E., (2008). *Más maneiras de sermos bons pais*. Alfragide: Guide, Artes Gráficas, Lda.
- Sá, E., (2007). *Livro de reclamações das crianças: Em cada zanga mora um abraço*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- Sallán, J. (1999). Aspectos Didáticos-Organizativos de la atención a Superdotados y Talentosos. In: A. Compané (org.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 21-53). Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Sánchez, M., (1999). *Evaluacion y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez, M., (2005). Identificación y desarrollo del talento desde el modelo de las inteligências múltiples. *Sobredotação*, 6, 7-26.

Saramago, J., (1998). *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho.

Schaeffer. E., (1961). Converging conceptual models for maternal behavior andfor child behavior. In J.E. Glidewell, (Ed.) *Parental Attitudes and Child Behavior*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 124-146.

Schaeffer. E., (1965). *Children's reports of parental behaviour: an inventory*. *Child Development*, 36, 413-424.

Schaeffer. E., (1987). *Parental modernity and child academic competence: toward a theory of individual and societal development*. *Early Child Development and Care*, 27, 373-389.

Schaeffer. E., (1989). Prediction of child competence from maternal beliefs and behaviors during infancy. In S. Doxiadis (Ed.), *Early influences shaping the individual*. New York: Plenum Press.

Schaeffer. E., (1991) Goals for Parent and Future-Parent Education: Research on Parental Beliefs and Behavior . *The Elementary School Journal*, 91, (3). Universidade de Chicago.

Schaeffer. E., & Bell, R. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.

Schaeffer. E., & Crook, C., (1979). *Maternal control techniques in a directed play situation*. *Child Development*, 50. 989-996.

Silva, A., (2009). *Mentes inquietas: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Soares, I., (1996). Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.

Soares, I., (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e investigação das relações de vinculação. In I. Soares (org.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias (in) Adaptativas ao longo da Vida*. pp. 381- 434. Coimbra: Quarteto Editora.

Soifer, R., (1982). *Psicodinamismos da família com crianças: terapia familiar com técnicas de jogo* (2ª ed), Petrópolis: Vozes.

Stanhope, M., (1999). *Teorias e Desenvolvimento Familiar - Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos*. (1.ª ed,.). Lisboa : Lusociência.

Stern, D., (1977). *Mère et Enfant, les Premières Relations*. Pierre et Mardaga: Bruxelles.

- Stogdill, R., (1936). The measurement of attitudes toward parental control and the social adjustment of children. *Journal of Applied Psychology*, 20, 359-367
- Strongman, K., (1998). *A Psicologia da Emoção*. (1ª ed.). Lisboa : Climepsi editores.
- Skrzypczar, J., (1996). *O Inato e o Adquirido: Desigualdades Naturais, Desigualdades Sociais* . 182-195. Lisboa: Instituto Piaget.
- Susan, L., (1990). *Helping the Child of Exceptional Ability*. London: Routledge.
- Tannenbaum, J., (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*. New York, macmillan publishing.
- Teodoro, A., (2001). *A construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thommas, B., Werk, A., Caplan, T., & Sereganian, P., (1998). *Violent Substance Abusers in Domestic Violence Treatment. Violence and Victims*. *Addictive Behaviours*, 23(4), 1-14.
- Thompson, R., (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy, & p. R. Shaver (org), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* pp. 265-286. London: The Guilford Press.
- Tourón, J., & Reyero, M., (2000). *Mitos y realidades en torno a la superdotación. Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, 19-27.
- Tuttle, F. & Becker, L., (1983). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National education Association.
- Virgolim, A., (1997). *O indivíduo superdotado: História, conceção e identificação*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1), 173-183
- Veiga, F. (2006). Perspetivas de educação superior, direitos e contextos de vida em estudantes portugueses. In Atas do “V Congreso Internacional de Educación Superior: A Universalização da Universidade por um mundo melhor”. Cuba: Havana: retirado da internet: <http://cie.fc.ul.pt>, fevereiro de 2009.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.
- Wallace, B. (1998). *La educación de los niños capaces : programas y recursos didáticos para la escuela*. Aprendizage-visor.
- Weber, L., (2005). *Eduque com carinho: Equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba. Juruá.
- Weber, L., (2007a) *Educar com carinho – para pais e Filhos* (2ª ed.). Curitiba: Editora Juruá.
- Weber, L., Salvador, A., & Brandengurg, O. (2007b). *Programa de qualidade na interação familiar – manual para aplicadores* (3.ª ed.). Editora Juruá.

Werk, A., & Caplan, T. (1998). Non-violent group supervision within a violence clinic context. *The Clinical Supervisor*, 17 (2), 101-111.

Winner, E., (1996). *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO I

Exm^o Sr. Presidente da Delegação da ANEIS

Eu, Encarnação de Sousa Caetano Martins da Silva, doutoranda em Ciências de Educação na Universidade Lusófona do Porto, pretendo desenvolver investigação no tema de Sobredotação: A relação entre os estilos parentais e a sobredotação, sob orientação da Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

Assim solicito autorização para poder reunir com os encarregados de educação das crianças/jovens que frequentam essa delegação, para que, por um lado possa contar com a disponibilidade tanto das crianças como dos pais, por um outro, possa explicar o objectivo específico desta investigação. Para tal necessito de consentimento dos respectivos pais para que possa aplicar dois questionários aos pais e um aos filhos, que visa investigar se ao nível socioeconómico mais elevado se associa a sobredotação, se os jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas não são identificados como sendo sobredotados e se os sobredotados resultam dos estilos parentais, tendo em conta o nível socioeconómico e as respectivas habilitações literárias.

Agradeço que me informe sobre esta possibilidade, reencaminhe este mail para os respectivos pais e se possível, indique o melhor dia, hora e local para o poder fazer.

Sem outro assunto fico aguardar resposta.

Obrigada por toda a disponibilidade.

Encarnação Silva

Exm^o Sr.^o Diretor

Eu, Encarnação de Sousa Caetano Martins da Silva, doutoranda em Ciências de Educação na Universidade Lusófona do Porto, pretendo desenvolver investigação no tema de Sobredotação: A relação entre os estilos parentais e a sobredotação, sob orientação da Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira. O sobredotado surge vulgarmente associado a famílias com determinadas características socioeconómicas e formas de educar específicas.

Diz-nos a experiência, que tal pode não corresponder à realidade.

Assim solicito autorização para i) divulgar o objetivo deste trabalho junto de V. Ex^a e de outros elementos dessa comunidade educativa que venha a considerar relevantes para o mesmo ii) obter autorização por parte dos Encarregados de Educação das crianças/jovens que frequentam essa Escola (desde o Pré-escolar ao 9^a ano), para que possa aplicar um questionário ao seu educando iii) 2 questionários aos respetivos Encarregados de Educação iv) um questionário ao Diretor de turma e/ou de estabelecimento e por último proceder à caracterização da respetiva turma.

Agradeço que me informe sobre esta possibilidade, faça chegar junto dos respetivos pais e professores o objetivo deste trabalho, e se possível, me indique o melhor dia, hora e local para o poder fazer.

Sem outro assunto fico aguardar resposta.

Obrigada por toda a disponibilidade.

Encarnação Silva

Porto, 21 de Abril de 2009

FICHA DA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Delegação da ANEIS de: Morada

[illegible]

Responsável pela Delegação

ANEXO IV

Pedido de consentimento Informado aos Progenitores

Título do estudo: A RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS PARENTAIS E A SOBREDOTAÇÃO

Está-lhe a ser pedido para participar, em conjunto com o seu(sua) educando(a), num estudo que está a ser realizado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto para efeito de Doutoramento na área da Educação, sob supervisão científica da Prof. Doutora Sara Ibérico Nogueira (Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa).

A sua participação consistirá no preenchimento de três questionários dois que deverão ser preenchidos por si, e um outro pelo seu(a) educando(a), de forma voluntária. A decisão de participar ou não será sua, sem qualquer tipo de consequência. Se tiver qualquer dúvida sobre algo que não compreende, não hesite e coloque-a.

Porque é que este estudo está a ser realizado:

O objetivo deste estudo consiste em clarificar o tipo de estilos parentais que parecem estar associados a famílias de crianças identificadas como detentoras de características de sobredotação e que frequentam as cinco delegações da ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação: Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Évora, em Portugal Continental.

Este conhecimento pode ajudar os educadores, quer sejam psicólogos, pais ou professores, a compreender e a gerar o sucesso integral de todo e qualquer aluno quer seja sobredotado ou não.

O que é que este estudo envolve:

O estudo envolve o preenchimento de dois questionários sobre atitudes e comportamentos pelo progenitor, que demorará cerca de 20 a 30 minutos. Após o consentimento informado, por escrito, do progenitor, o educando preencherá também, um questionário que demorará sensivelmente o mesmo tempo – 20 a 30 minutos. A todos os participantes será solicitado o cumprimento do mesmo protocolo.

Quantas pessoas irão participar neste estudo:

Aproximadamente 50 crianças (12 crianças de cada uma das delegações de Braga, Porto, Coimbra e Lisboa e 4 crianças de Évora).

Durante quanto tempo estarei envolvido no estudo:

A sua participação não demorará mais de 40 minutos e terminará após a entrega dos referidos questionários. Quanto à participação do seu (sua) educando (a), esta iniciar-se-á após o seu consentimento formalizado por escrito, e não demorará mais de 30 minutos. Esta tarefa ficará completa aquando da entrega do despectivo questionário.

QUAIS SÃO OS RISCOS ASSOCIADOS À MINHA PARTICIPAÇÃO E À PARTICIPAÇÃO DO MEU FILHO NESTE ESTUDO:

Não correrá qualquer risco na participação deste estudo. Poderá contudo sentir que algumas questões são demasiadamente pessoais e não se sentir à vontade para responder. Contudo, solicito-lhe o favor de sentir livre para omitir a resposta a qualquer questão que considere mais pessoal, ou de terminar a sua participação a qualquer momento, se assim o entender. A sua decisão de não colaborar ou de parar a sua participação em qualquer momento não lhe trará qualquer responsabilidade.

QUE BENEFÍCIOS TENHO COM ESTA PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO:

A curto prazo não beneficia pessoalmente da sua participação neste estudo. Contudo, o tempo que disponibilizará não será certamente em vão. No final desta investigação saberá as conclusões a que chegámos sobre a relação entre os estilos parentais e a sobredotação. Para além disso, aumentará o seu conhecimento sobre esta temática e sentir-se-á orgulhoso por ter tido a oportunidade de poder participar num estudo de investigação, de que poucos cidadãos se poderão orgulhar.

QUE OUTRAS OPÇÕES EXISTEM:

As opções que existem são apenas duas: participar ou não participar. Se decidir não participar, não tem qualquer consequência, a não ser perder a oportunidade de poder contribuir para uma investigação.

E A CONFIDENCIALIDADE:

Quer a sua participação quer a do seu (sua) educando(a) é confidencial. Após a recolha dos questionários, será elaborada uma base de dados para tratamento estatístico e guardados os despectivos questionários durante um período de 5 anos, período após o qual serão destruídos.

QUAIS SÃO OS CUSTOS:

Não terá qualquer custo por participar neste estudo.

QUAIS SÃO OS MEUS DIREITOS:

A sua participação neste estudo é totalmente voluntária, pelo que a qualquer momento poderá desistir sem qualquer consequência.

ANEXO V

QUEM DEVO CONTACTAR SE TIVER QUESTÕES OU PROBLEMAS RELACIONADOS COM O ESTUDO:

Para qualquer esclarecimento acerca deste estudo, não hesite e contacte Encarnação de Sousa Caetano Martins da Silva, por mail se assim o entender; e.mmartinssilva@sapo.pt, ou por telemóvel 964429488.

Para que o seu (sua) educando(a) possa participar neste estudo, necessitamos da sua autorização. Para tal, solicitamos que preencha e nos devolva o questionário que se segue em anexo. A colaboração das crianças neste estudo visa entender como percecionam o envolvimento dos pais na escola. Todos os dados recolhidos serão confidenciais e destinam-se apenas ao tratamento estatístico em grupo.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu _____, ☐ autorizo ☐ não autorizo a participação do meu educado(a) neste estudo, com o objetivo de analisar a relação entre os estilos parentais e a sobredotação.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO VI

Comportamento de educação parental

(M. Dekovic, 2003); (Versão portuguesa de M. Gaspar e M. Alarcão, 2004; Tradução de J. Rebelo)

Nome da criança/jovem

Instruções: As frases seguintes dizem respeito à educação do seu filho/a. Talvez tenha mais filhos. A intenção, porém, é que leia as afirmações como se elas dissessem apenas respeito ao filho/a que faz parte deste estudo. Pode haver afirmações sobre as quais pense: "Eu gostaria de pensar ou de fazer antes assim, mas na prática não é bem isto o que acontece". Neste caso, responda em conformidade com o que verdadeiramente pensa e faz. Em cada uma das afirmações deve indicar até que ponto é que a afirmação se aplica ao seu filho/a. Não perca muito tempo a pensar. Responda logo.

Assinale, com um círculo ou uma cruz, para cada afirmação, a opção que mais se aproxima da sua resposta. Tem 6 opções:

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo bastante	Concordo totalmente

1. Por vezes demora tanto tempo até eu ter oportunidade de poder reagir a uma falta do meu filho/a que a deixo normalmente passar
2. Às vezes mesmo me dou ao trabalho de fazer com que o meu filho/a se comporte como deveria
3. O meu filho/a consegue fazer com que eu o castigue menos do que eu tinha intenção de fazer
4. O meu filho/a consegue que eu mude de ideias depois de eu lhe ter recusado o pedido
5. Tenho pouca ou nenhuma dificuldade em manter as regras para o meu filho/a, mesmo estando presente a família (e mesmo os avós)
6. Depois de ter decidido como lidar com o mau comportamento do meu filho/a mantenho a minha decisão
7. Quando o meu filho/a faz algo que não pode geralmente castigo-o
8. Só ameaço com castigo quando tenho a certeza de que o vou aplicar
9. Não desisto de disciplinar o meu filho/a dure o tempo que durar
10. Se o meu filho/a não está bem consigo consolá-lo
11. Em geral castigo bem o meu filho/a quando é necessário
12. Se o meu filho/a está triste ou anda preocupado procuro estar atento/a a isso
13. Geralmente puxo as orelhas ou dou uma palmada ao meu filho/a quando faz o que não deve
14. Sei precisamente quando o meu filho/a está com problemas
15. Quando algo preocupa o meu filho/a ou o entristece compreendo logo do que se trata
16. Sei muito bem o que o meu filho/a quer ou sente
17. Às vezes não gasto tempo nenhum para estar com o meu filho/a
18. O que o meu filho/a faz, pensa e sente interessa-me mais do que tudo o resto
19. Cada minuto livre passo-o com o meu filho/a
20. Responsabilizo-me por tudo o que o meu filho/a faz
21. O que o meu filho/a não consegue fazer faço-o eu por ele
22. Estou verdadeiramente apaixonado/a pelo meu filho/a
23. Em tudo o que o meu filho/a faz presto-lhe logo ajuda
24. Ajudo muito o meu filho/a quando tem dificuldades
25. Posso falar com o meu filho/a sobre tudo
26. Ao falar com o meu filho/a sobre os seus problemas estou verdadeiramente a ajudá-lo
27. Geralmente castigo o meu filho/a proibindo-lhe algo de que gosta
28. Castigo o meu filho/a mandando-o para o seu quarto

[illegible]

Para as seguintes frases indique “o que sabe sobre ...” usando as seguintes 4 opções de resposta:

- | 1 Não sei nada | 2 Sei pouco | 3 Sei muito | 4 Sei tudo |
|---|-------------|---|------------|
| 29. Quem são os amigos do seu filho/a? | 1 2 3 4 | 32. Para onde vai o seu filho/a quando sai? | |
| 30. Onde gasta o seu filho/a o dinheiro? | 1 2 3 4 | 33. Que faz o seu filho/a quando tem tempo livre? | |
| 31. Onde anda o seu filho/a depois da escola? | 1 2 3 4 | 34. Que notas tem o seu filho na escola? | |

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Índice de Parentalidade Autorizada (API)

(The Authoritative Parenting Index de C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, 1998)

(Versão portuguesa de M. Gaspar e M. Alarcão, 2003)

Nome (facultativo) _____
 Idade _____ Ano de escolaridade _____ Sexo: Feminino (1) Masculino (2)

Instruções: Perguntámos a outros rapazes e raparigas como eram as SUAS mães. Nesta folha encontras uma lista do que eles disseram. Agora queremos saber como é a **TUA** mãe. Por favor, coloca uma cruz (X), no quadrado () para nos dizeres se o que os outros rapazes e raparigas disseram é: Igualzinho, Muito Parecido, Um Pouco Parecido, ou Nada Parecido à tua mãe.

1. Ela está sempre a dizer-me o que eu devo fazer	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
2. Ela define regras sem me pedir a minha opinião	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
3. Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
4. Ela está demasiado ocupada para conversar comigo	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
5. Ela ouve o que eu tenho a dizer	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
6. Ela gosta de mim tal como eu sou	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
7. Ela diz-me quando eu faço as coisas bem feitas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
8. Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
9. Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
10. Ela tem regras que eu tenho de seguir	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
11. Ela diz-me a que horas devo chegar a casa	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
12. Ela certifica-se de que lhe digo onde vou	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
13. Ela certifica-se de que me deito a horas	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
14. Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
15. Ela sabe onde eu estou depois das aulas acabarem	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido
16. Ela verifica se eu faço os meus trabalhos de casa	Igualzinho	Muito Parecido	Um Pouco Parecido	Nada Parecido

Índice de Parentalidade Autorizada (API)

COTAÇÃO

Igualzinho **4** Muito Parecido **3** Um Pouco Parecido **2** Nada Parecido **1**

Dimensão: Aceitação, suporte - 9 itens: 9 pontos – 36 pontos

1. Ela está sempre a dizer-me o que eu devo fazer **(R)**
2. Ela define regras sem me pedir a minha opinião **(R)**
3. Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a
4. Ela está demasiado ocupada para conversar comigo **(R)**
5. Ela ouve o que eu tenho a dizer
6. Ela gosta de mim tal como eu sou
7. Ela diz-me quando eu faço as coisas bem feitas
8. Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas
9. Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto

Dimensão controlo: 7 itens: 9 pontos – 28 pontos

10. Ela tem regras que eu tenho de seguir
11. Ela diz-me a que horas devo chegar a casa
12. Ela certifica-se de que lhe digo onde vou
13. Ela certifica-se de que me deito a horas
14. Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos
15. Ela sabe onde eu estou depois das aulas acabarem
16. Ela verifica se eu faço os meus trabalhos de casa

Total = 16 itens: 16 pontos - 64

Índice de Parentalidade Autorizada (API)

(*The Authoritative Parenting Index* de C. Jackson, L. Henriksen e V. Foshee, 1998)
(Versão portuguesa de M. Gaspar e M. Alarcão, 2003)

Nome (facultativo) _____
Idade _____ **Ano de escolaridade** _____ **Sexo:** Feminino (1) Masculino (2)

Instruções: Perguntámos a alguns rapazes e raparigas como eram os seus pais. Nesta folha encontras uma lista do que eles disseram. Agora queremos saber como são os teus pais. Em cada uma das afirmações deves indicar até que ponto estás de acordo com o que eles disseram. Assinala, com uma cruz (X), em cada uma das afirmações, a opção que mais se aproxima do que pensas sobre os teus pais. Tens 4 opções:

1. Discordo totalmente 2. Discordo pouco 3. Concordo pouco 4. Concordo totalmente

	Questão	1- Discordo totalmente	2- Discordo pouco	3- Concordo pouco	4- Concordo totalmente
1	Ela está sempre a dizer-me o que eu devo fazer				
2	Ela define regras sem me pedir a minha opinião				
3	Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a				
4	Ela está demasiado ocupada para conversar comigo				
5	Ela ouve o que eu tenho a dizer				
6	Ela gosta de mim tal como eu sou				
7	Ela diz-me quando eu faço as coisas bem feitas				
8	Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas				
9	Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto				
10	Ela tem regras que eu tenho de seguir				
11	Ela diz-me a que horas devo chegar a casa				
12	Ela certifica-se de que lhe digo onde vou				
13	Ela certifica-se de que deito a horas				
14	Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos				
15	Ela sabe onde eu estou depois das aulas acabarem				
16	Ela verifica se eu faço os meus trabalhos de casa				

Índice de Parentalidade Autorizada (API)

COTAÇÃO

1. Discordo totalmente

2. Discordo pouco

3. Concordo pouco

4. Concordo totalmente

Dimensão: Aceitação, suporte - 9 itens: 9 pontos – 36 pontos

1. Ela está sempre a dizer-me o que eu devo fazer
2. Ela define regras sem me pedir a minha opinião
3. Ela consegue fazer-me sentir melhor quando estou aborrecido/a
4. Ela está demasiado ocupada para conversar comigo
5. Ela ouve o que eu tenho a dizer
6. Ela gosta de mim tal como eu sou
7. Ela diz-me quando eu faço as coisas bem feitas
8. Ela quer ouvir-me falar sobre os meus problemas
9. Ela está satisfeita com a forma como eu me comporto

Dimensão controlo: 7 itens: 9 pontos – 28 pontos

10. Ela tem regras que eu tenho de seguir
11. Ela diz-me a que horas devo chegar a casa
12. Ela certifica-se de que lhe digo onde vou
13. Ela certifica-se de que me deito a horas
14. Ela pergunta-me o que é que eu faço com os meus amigos
15. Ela sabe onde eu estou depois das aulas acabarem
16. Ela verifica se eu faço os meus trabalhos de casa

Total = 16 itens: 16 pontos - 64

Questionário de Envolvimento Parental na Escola
Versão para Pais
(A.I.F. Pereira, 2002)

Nome da criança/jovem _____

Questionário preenchido por: Mãe

Pai

Instruções: Em baixo encontra-se um conjunto de afirmações relativas ao seu envolvimento com a escola/professor do (a) seu (sua) filho(a). Para cada uma das afirmações existe uma escala de 1 a 4. Assinale, com um círculo, o número **4** se é **Muito verdade**, o número **3** se é **Verdade**, o número **2** se é **Pouco Verdade** e o número **1** se é **Nada Verdade**. Não há respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam o modo como se envolve com a escola do (a) seu (sua) filho(a). É importante que responda as todas as questões.

	Muito Verdade	Verdade	Pouco Verdade	Nada Verdade
1. Dou ideias para organizar actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos).....	1	2	3	4
2. Procuro saber o que é que o meu filho necessita de aprender, para o poder ajudar em casa.....	1	2	3	4
3. Quando há qualquer problema com o meu filho na escola, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
4. Procuro que o meu filho realize actividades que o ajudam na aprendizagem (ex. encorajo o meu filho a ler).....	1	2	3	4
5. Ajudo frequentemente o meu filho nos trabalhos para casa.....	1	2	3	4
6. Procuro participar na resolução de problemas da escola (ex. dando ideias para resolver problemas de indisciplina e violência).....	1	2	3	4
7. Vou às reuniões para pais convocadas pelo professor.....	1	2	3	4
8. Se o professor me convidar, estou disposto(a) a participar em actividades na sala de aula (ex. ler histórias às crianças, falar-lhes sobre a minha profissão, ajudar o professor a preparar materiais).....	1	2	3	4
9. Procuro fazer com o meu filho actividades que não são pedidas pelo professor, mas que sei que o ajudam nas aprendizagens (ex. leio-lhe histórias, vou com ele a uma biblioteca).....	1	2	3	4
10. Quando sei que se vão realizar certas actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
11. Costumo falar e dar opiniões nas reuniões de pais.....	1	2	3	4
12. Gostaria de trabalhar voluntariamente (ou trabalho) em actividades na escola (ex. pintar a escola, arranjar o recreio e o jardim, vigiar os recreios).....	1	2	3	4
13. Dou ideias para organizar actividades na turma (ex. visitas de estudo, festas, jogos)	1	2	3	4
14. Procuro informar-me sobre o regulamento e as normas de funcionamento da escola	1	2	3	4
15. Converso com o meu filho acerca do que se passa na escola.....	1	2	3	4
16. Vou às actividades para pais organizadas pela escola.....	1	2	3	4
17. Costumo pedir informações ao professor sobre os progressos/dificuldades do meu filho.....	1	2	3	4
18. Tenho por hábito procurar informações do professor na caderneta do meu filho.....	1	2	3	4
19. Tenho por hábito verificar se o meu filho fez os trabalhos para casa.....	1	2	3	4
20. Procuro informar-me sobre o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola.....	1	2	3	4
21. Tento ensinar o meu filho a planear e a organizar melhor o seu tempo.....	1	2	3	4
22. Quando há qualquer problema na escola com outros colegas, procuro informar o professor.....	1	2	3	4
23. Quando sei que se vão realizar certas actividades na escola (ex. festas, actividades desportivas, jogos), ofereço ajuda.....	1	2	3	4
24. Procuro informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o meu filho a estudar.....	1	2	3	4

ESCOLA: _____ DISTRITO _____ ANO DE ESCOLARIDADE _____

[illegible]