

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Sociologia



**ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS:
O CASO DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS**

Heloísa Alexandra da Silva Alves

Tese submetida como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Sociologia

Orientadora:
Prof.^a Doutora Ana Cristina Lobo Lopes
ISCTE

Setembro, 2008

“Uma noite, não há muito tempo, levei o meu filho mais novo a um concerto. Uma pequena orquestra executava uma peça de Mozart. Quando o concerto começou, reparei num rapaz que lia atentamente uma partitura, num grosso livro de música. À medida que lia e ouvia os músicos, também trauteava para si próprio a melodia, no tom correcto. O rapaz estava sentado ao lado do pai. No intervalo, aproximei-me deste e perguntei se o filho realmente lia a música, ou se estava simplesmente a olhar para a partitura. O pai explicou-me que o passatempo favorito de Stephen era ouvir música de orquestra e segui-la com a partitura. Mais tarde, dei-me conta de que o Stephen frequentava o programa de actividades extracurriculares da escola do meu filho. Enquanto as outras crianças jogavam basquetebol, cartas ou conversavam uma com as outras acerca dos colegas de quem gostavam ou não, o Stephen sentava-se a num canto, sozinho e lia um livro de teoria musical. Por vezes, subia as escadas e ia improvisar a piano, para o ginásio vazio”
(Winner;1996:15)

Resumo

As crianças sobredotadas são muitas vezes “mal compreendidas” entre as várias instâncias que rodeiam o seu dia-a-dia. Já muito se falou sobre as características cognitivas destas crianças, e já muito se falou da palavra “gênio” ou “prodígio”.

Este trabalho tem como objectivo apresentar as estratégias educativas dos pais de crianças sobredotadas. São abordados os conceitos de socialização e de estratégia educativa, sendo as condições materiais de existência fundamentais para se perceber as práticas inerentes às estratégias educativas destes pais – para uma “boa socialização”.

Aqui, falamos da importância do lugar social da criança, dos valores transmitidos pelos pais, as suas estratégias pedagógicas e a relação da família e da criança com os outros agentes de socialização, como a escola, a televisão, os pares de amigos e a associação de apoio.

Palavras-Chave: Estratégias Educativas; Sobredotação; Classe Social

Abstract

Gifted Children are often “misunderstood” in their daily life. A lot of things have been written about the cognitive features of this children; a lot have been written about the words of “genius” and “prodigy”.

The goal of this work is to present the educative strategies of gifted child parents. It is mentioned the concepts of socialization and educative strategies, being the material conditions of living a fundamental concept to understand the practices inherent to educative strategies of this parents – for a “good socialization”.

Here, we speak about the social place of the children, about the values that parent pretend to transmit to their kids, their pedagogical strategies and the relationship of the family and the children's with other socialization agents, as school, television, friends and the association A.N.E.I.S.

Key-Words: Educative Strategies; Gifted Child; Social Class

Índice

Índice de Figuras	
Agradecimentos	
Introdução	7
1ª Parte – Da Socialização às Estratégias Educativas: o caso das crianças sobredotadas	
1.1 A Socialização	10
1.2 As Estratégias Educativas	17
1.2.1 A família	18
1.2.2 Relação com os outros agentes de socialização	21
1.3 As Características das Crianças Sobredotadas	27
2ª Parte – Questões Metodológicas	42
1.1 - Hipóteses, modelo de análise e os principais conceitos	42
1.1.1. – As Classes Sociais	43
1.1.2. – As Estratégias Educativas	46
3ª Parte – Crianças Sobredotadas: Estratégias Educativas das Famílias	
1.1– Caracterização Social das Famílias de Crianças Sobredotadas	50
1.2 - A Sobredotação: o seu aparecimento e as características das famílias sobredotadas	51
1.3 – O Lugar Social da Criança – a relação com os irmãos, as expectativas de futuro e a integração em actividades	
1.3.1 – A relação com os irmãos	54
1.3.2 – As expectativas futuras	55
1.3.3 – Integração em actividades extra-curriculares	57
1.4 – Os Valores Educativos – os valores transmitidos e os castigos	58
1.5 – Estratégias Pedagógicas	
1.5.1 – Acompanhamento diário	60
1.5.2 – A responsabilidade de realizar tarefas e as actividades em conjunto	61
1.6 - Relação com os outros agentes de socialização – a importância da escola, dos amigos, da televisão e da associação	

1.6.1 – A Escola	63
1.6.2 – A Televisão	69
1.6.3 – Os Amigos	70
1.6.4 – A A.N.E.I.S.	71
Conclusão	75
Bibliografia	79
Anexos	
1. Guião da Entrevista Exploratória	84
2. Entrevista Exploratória à Dr. ^a Sara Bahia	85
3. Guião das Entrevistas aos Pais	90
4. As Estratégias Educativas dos Pais das Crianças Sobredotadas	93

Índice de Quadros

Figura 1 – Modelo de Análise	43
Quadro 1 – Operacionalização do conceito de Estratégias Educativas	46
Quadro 2 – As Habilitações Literárias e Grupo Profissional das Famílias	50
Quadro 3 – As Estratégias Educativas dos Pais de Crianças Sobredotadas	93

Agradecimentos

Estudar a sobredotação, nas suas várias dimensões, em Portugal, não nos parecia ser tarefa fácil. Assim, não quero deixar de referir todos aqueles que sem a ajuda deles não teria sido possível o termos concluído.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Prof.^a Dr.^a Sara Bahia, por todo o apoio que deu – desde o saber importantíssimo sobre a sobredotação até ao possível contacto com crianças sobredotadas e as suas famílias.

De seguida, quero agradecer a todos os pais que me deixaram entrar na sua vida privada e na forma como educam os seus filhos, de modo a ser possível o trabalho de pesquisa.

Quero também agradecer à incansável Prof.^a Doutora Cristina Lobo por todas as orientações que me facultou no decorrer de todas as etapas do trabalho, e por todo o saber da Sociologia.

Os agradecimentos também são para a Prof.^a Doutora Helena Carreiras, que semanalmente me deu apoio, tanto na fase teórico, como metodológica do trabalho.

The last, but not the least, quero agradecer aos meus pais, ao Bruno e ao Tiago Pedro por todas as horas de motivação, apoio e paciência que tiveram durante o último ano. Sem o apoio deles, certamente não teria sido capaz de acabar esta dissertação. Devo tudo a vocês.

A todos, o meu muito obrigado!

Introdução

A sobredotação é uma característica que, desde muito cedo, algumas crianças apresentam. Tanto podem ser características de precocidade em relação às outras crianças, como um maior desenvolvimento das suas capacidades cognitivas ou físicas. Uma criança sobredotada tem um quociente de inteligência superior à média das outras crianças, apresenta um maior envolvimento na tarefa e uma elevada capacidade de criatividade. Por outro lado, estas crianças apresentam uma maior dificuldade de interacção com os outros – com os irmãos e restante família, com os amigos e colegas, com os professores e educadores. Deste modo, os pais destas crianças envolvem-se profundamente no desenvolvimento e acompanhamento dos seus filhos.

Assim, esta dissertação tem como objectivo estudar o tipo de estratégias educativas dos pais de crianças sobredotadas.

De referir, que este estudo não teria sido possível sem o apoio da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção dos Sobredotados (A.N.E.I.S.), através da Dr.^a Sara Bahia, que para além de todos os esclarecimentos prestado para o entendimento da sobredotação, facilitou o contacto com os pais das crianças sobredotadas.

Os estudos realizados sobre a sobredotação em Portugal são muito poucos e, gostávamos de poder contribuir com o olhar sociológico, através desta investigação exploratória sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa que relaciona alguns conceitos da sociologia da família com a sociologia da educação, em que se pretende dar resposta à questão, “Que tipo de estratégias educativas têm os pais de crianças sobredotadas?”

Na primeira parte são apresentadas as várias perspectivas teóricas acerca do tema em análise.

Começamos por apresentar os principais conceitos inerentes ao título: “Da Socialização às Estratégias Educativas: o caso das crianças sobredotadas”. É explicado as várias perspectivas do conceito de socialização, desde as teorias estruturalistas às interaccionistas. As estratégias educativas das famílias são apresentadas com base nos trabalhos de Teresa Seabra (1999) e os de Kellerhals e Montandon (1991). No final desta primeira parte, são apresentados alguns conceitos e estudos sobre a sobredotação, assim como as teorias relacionadas com ambiente familiar, escolar e social das crianças sobredotadas.

Na segunda parte apresenta-se o modelo de análise que condicionou toda a pesquisa, com a descrição das dimensões dos conceitos aqui tratados – socialização,

estratégia educativa e classe social. Faz-se também referência à metodologia que foi utilizada para a realização das entrevistas às famílias com crianças sobredotadas.

A análise às entrevistas realizadas aos pais de crianças sobredotadas é exposta na terceira parte, estando dividida pelas várias dimensões do conceito de estratégias educativas.

Primeiro, são apresentadas a caracterização social das famílias de crianças sobredotadas, seguindo-se as características de sobredotação apresentadas pelos mesmos. Apresenta-se o lugar social da criança, descrevendo a relação destas com os seus irmãos, as expectativas futuras escolares e profissionais que os pais têm em relação aos seus filhos e a integração destes em actividades extra-curriculares ou associações.

São também enunciados os valores educativos que os pais transmitem aos seus filhos e os castigos e sanções de que as crianças possam ser alvo. A par disso, é reconhecido o acompanhamento diário feito pelos pais, a responsabilidade de atribuírem tarefas domésticas aos filhos e o facto de realizarem tarefas em conjunto, no fundo, trata-se do tipo de comunicação estabelecida entre os pais e os filhos.

São, ainda, analisadas as relações da família e da criança sobredotada com a escola, a televisão, os pares de amigos e a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção da Sobredotação.

Por último, mostra-se as principais conclusões do trabalho.

Entre os vários capítulos intercalam-se como separadores alguns episódios que os pais nos foram relatando e, que consideramos interessante partilhar.

Com 6 meses, o J. estava sentado naquelas cadeirinhas de bebés e aquilo tinha um tampo com aquelas pecinhas de encaixar. E comecei a ver que o J. não queria sair da cadeirinha. E eu não estava a perceber porquê. Depois comecei a ver que só depois de ele ter encaixado as peças todas, é que ele deixou que o tirassem da cadeirinha. Depois disso, o pai comprou-lhe aquelas peças do Imaginário, que têm aquelas coisas para encaixar, para ver qual era a reacção. E ele encaixou tudo. Com dois anos, começou a ler, a escrever e a fazer contas. Como é que ele aprendeu a ler e a escrever? Porque eu punha os vídeos dos bonecos, e punha, por exemplo, em inglês e tinha as legendas em português. Não só aprendia a ler, como aprendia automaticamente a língua. Depois fazia o contrário, punha em português, depois punha a língua portuguesa com legendas em inglês, e depois chegou-se a fazer com o espanhol e o italiano. (...) Depois foi para o externato, onde ele ainda está. Ele já sabia estas coisas. Aos três anos, foi evoluindo mais, tanto que eu não tenho um único desenho do J. em criança. Normalmente fazem desenhos, eu tenho uma pasta cheia de contas e de escritos que era o que ele fazia. Desenhos propriamente começou a fazê-los agora, aos 7 anos. Naquela altura, ele não fazia, não fazia desenhos nenhuns

(Família 1)

É assim, a L. passou para o 2º ano sem saber ler, e o pediatra dela que era o Dr. Carlos Ferreira, que também é neuropediatra começou a levantar a hipótese dela ser disléxica, ou ter mais algum problema, e encaminhou-me para a Dr.ª Ana Paula Teles, onde fizemos a avaliação da L. (...) Como tinha avaliado uma, pensei em também mandar avaliar aquele. Levei-o também e deu um nível muito alto, com deficit de atenção também. Mas pronto, uma coisa em princípio compensa a outra. De maneira que, sem eu estar à espera, ao noto que tenho um génio em casa, noto que tem uma cultura geral bastante elevada, e noto que ele tem uma capacidade de aprendizagem enorme. (...) Ela é muito amiga dele. Ele é amigo dela, mas não mostra ser amigo dela. Ele é acompanhado pela psicóloga, e a A. disse-me que ele é capaz de ter vergonha dela. Mas ela nunca se vira contra ele, principalmente nunca fez panelinha com os outros para gozar com ele. Ele faz panelinha nos outros para começar a gozar com ela, porque ele não tem amigos, e é uma maneira de realçar em relação aos outros. (...) Ele é muito problemático. Ele tava na calha para chumbar o ano, porque é um miúdo que se espalha nos testes, mas a nível verbal explicava tudo o que lhe pediam e ainda desenvolvia mais. A professora não estava muito aberta a isso. (...) Entrou um bocado em conflito com a professora, exactamente porque não verga. A professora manda fazer as coisas de uma determinada maneira, ele acha que não, pode ter razão ou não, mas acha que não é aquela maneira para fazer e então aquilo, pronto, escamba um bocado. Ela não lhe consegue dar a volta. Com ela [L.], como ela tem um feitio completamente oposto, e a L. sempre se esforça para as pessoas ficarem satisfeitas com ela.

(Família 4)

1ª Parte

Da Socialização às Estratégias Educativas: o caso das crianças sobredotadas

1.1 A Socialização

Começamos esta dissertação a enunciar o conceito de socialização – conceito-chave no quadro teórico – e as várias correntes teóricas da Sociologia e os seus autores, que o estudaram e evidenciaram nos seus trabalhos.

Como foi referido, a socialização é um conceito muito abordado na sociologia e tem um grande enfoque na nossa pesquisa.

Durkheim referia que a socialização era o “processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (Durkheim; 1922 *cit. in.* Mollo-Bouvier; 2005)¹. Contudo, as teorias mais contemporâneas, como as interaccionistas salientam a aquisição dos conhecimentos através das interações. Esta concepção ultrapassa o conceito de “socialização”, pois segundo Mollo-Bouvier é o “modo aproximado à capacidade de cada um integrar-se na vida colectiva, ou antes, em certas formas institucionalizadas da vida colectiva” (Mollo-Bouvier; 2005: 392).

Mais concretamente, “a socialização é o resultado das interações das crianças com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente. Baseia-se essencialmente em três mecanismos: a identificação com os pais e com os diversos modelos sociais; a interiorização e o assumir de um certo número de normas e de saberes; a experimentação e a elaboração progressiva de modelos de conduta e de práticas” (Tomkiewicz e Percheron; 1983 *cit. in.* Segalen; 1996:194). Ainda para estas autoras, socializar significa conseguir integrar a criança nos diferentes meios aos quais pertence, seja a família, o grupo social ou o meio geográfico, e simultaneamente, ensinar-lhe a autonomia para que se torne um adulto responsável pelas suas opções.

Sendo a família a primeira instituição de socialização da criança, há da parte desta uma preocupação educativa constante. Quando as crianças não estão na escola há uma maior inquietação, pois os pais querem garantir que dão uma “boa socialização”, que é mostrada através do reconhecimento de uma normalidade social e garantia de

¹ Segundo Boudon e Bourricaud (1982, *cit. in.* J.M. Carvalho Ferreira, 1995), este processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais, é feito através da socialização e da internalização das normas e valores culturais, que ajudam a garantir o controlo da sociedade sobre os indivíduos. Sobre este tema, poderá verificar esta obra que dedica um capítulo inteiro sobre o conceito de socialização e os desvios às normas da sociedade.

sucesso escolar (Mollo-Bouvier; 2005). Contudo, esta “boa socialização” é feita através das trocas entre os pais e os professores da criança.

Actualmente já há vários estudos que mostram que não há só uma forma da criança tornar-se membro de uma sociedade. Como refere Montandon, «a “socialização da criança” não procede de uma definição universal das suas necessidades ou das necessidades da vida em sociedade. Existem tantas concepções de educação com representações da ordem social e do lugar do indivíduo no sistema social» (Montandon; 2001: 5)².

Desde o período da revolução industrial e as suas consequências na sociedade, também foram alterados os papéis e as funções do sistema familiar. Talcott Parsons foi um dos que contribuiu para o desenvolvimento desta perspectiva. Dizia o autor que devido a uma segmentação drástica da família, ficando esta confinada a uma unidade residencial e de consumo, a sua principal função passou a ser de assegurar o equilíbrio psicológico dos adultos, e de uma forma residual, a de socializar as crianças (Seabra, 1999). Por outro lado, cresceu o papel atribuído à figura do professor. Como nos diz Isaac Joseph, «o professor tornou-se o “conselheiro da educação doméstica, o governador da família” e que a família, de sujeito activo e preponderante no processo de socialização, passou a assumir um papel subsidiário e complementar, atendendo a que a escola, não sendo o prolongamento da educação familiar, passou a ser o lugar de produção da família» (Seabra, 1999:18)³.

Depois da Segunda Guerra Mundial, período de enormes transformações sociais, como refere Teresa Seabra, esta distinção dos papéis de socialização entre a família e a escola continuaram a ser visíveis, salientando que as funções da família aumentaram, ficando responsáveis pelo desenvolvimento da criança à esfera exterior à da família.

Ao longo das décadas, tem-se assistido ao interesse pelo estudo da socialização

² Como refere Maria de Lourdes Santos, é no interior da família que começa a formar-se o comportamento social dos indivíduos, resultante de uma aprendizagem que se inicia quando a criança é capaz, não só de distinguir entre o *eu* e o *outro*, mas, de interiorizar a imagem do outro e a imagem que esse outro tem dela. Só através dessa reciprocidade é que se consegue comunicar, sendo esta comunicação uma condição necessário para socializar: “estudar a socialização é estudar a evolução das relações sucessivas pelas quais a criança comunica com o meio social em que se encontra desde o nascimento” (Chateau, 1960 cit. in Santos;1969:68).

³ Na mesma obra, Seabra acrescenta ainda que, há outros autores, que reforçam a ideia que as famílias passam a ser uma extensão dos saberes, valores e normas ensinadas na escola. O que se verifica é que tal não acontece – a família continua a transmitir um importante património (material, simbólico e cultural) e o sistema de ensino tem, na generalidade dos casos, reforçado essas diferenças patrimoniais. Confrontando o poder da socialização familiar com o da socialização escolar pode afirmar-se que se tem assistido à importância da primeira na determinação dos lugares ocupados na estrutura social (Seabra, 1999).

familiar pelas várias disciplinas sociais – que pela antropologia, psicologia, sociologia e psicologia social.

Aliás, a primeira disciplina social a interessar-se por este tema foi a psicologia. Piaget referia que a socialização situa-se sobre a «coacção externa e sobre a conformidade “natural” dos modelos exteriores» (Dubar; 1991:15). Na década de 30, trabalhos inspirados nesta teoria, concluíram que o desenvolvimento da criança era influenciado pelos padrões de comportamento dos pais. Uma década mais tarde, anunciavam-se os primeiros estudos que relacionam os estilos educativos com o desenvolvimento intelectual da criança. Teresa Seabra diz-nos que os trabalhos de Baldwin, Kalthorn e Breese *in* Pourtois e Desmet, (1989) foram pioneiros nestes estudos (Seabra, 1999).

São desenvolvidos os estudos de vários autores, que analisam os efeitos da socialização familiar com a aprendizagem escolar, tendo como variável intermédia, o desenvolvimento intelectual da criança. Entre outros, verificou o trabalho de Pourtois (1979) que analisa as consequências das diferentes formas de se ensinar aos filhos uma tarefa nova, ou seja, as consequências produzidas no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e o efeito destas nas aquisições escolares; o de Clark que associa o êxito escolar ao encorajamento parental, à existência de normas em relação ao comportamento das crianças, à vigilância dos horários e dos contactos com o exterior, e ainda, à importância atribuída aos diálogos entre pais e filhos (Duru-Bellar e Henriot-van Zanten, 1992); e, ainda, o de Lautrey (1980) que relaciona o tipo de estruturação familiar com o desenvolvimento cognitivo da criança (Seabra, 1999). Partindo da ideia de que os comportamentos educativos dos pais são uma variável intermédia, o autor quis ultrapassar “a constatação da associação entre estatuto socio-económico e práticas educativas por um lado, e entre práticas educativas e desenvolvimento intelectual, por outro, para procurar integrar estas relações num sistema explicativo de conjunto” (Lautrey; 1980:18 *cit. in*. Montandon; 2001: 114-115).

Desta forma, o autor distingue três tipos de famílias: 1) famílias de estruturação fraca nas quais se nota uma ausência de regras permitindo à criança descobrir regularidades e prever o resultado das suas acções; 2) famílias de estruturação flexível onde em principio existem regras mas são adoptadas em função das situações concretas; 3) famílias de estruturação rígida em que as regras são fixadas de modo definitivo, não admitem excepção e valem em qualquer circunstância. Foi mostrado que os diferentes

tipos de estruturação podem ser tidos como uma variável intermédia entre a classe social e o desenvolvimento cognitivo da criança (Montandon; 2001)⁴.

Em 1959, os antropólogos Barry, Child e Bacon analisaram a relação entre as estruturas económicas e o tipo de socialização familiar, a partir da recolha de dados etnográficos de 104 sociedades iletradas. Mostraram no processo de socialização dos filhos, a variação dos valores e comportamentos dos pais faz-se através do tipo de actividade económica dominante nessa sociedade (Lee, 1987 *cit. in.* Seabra, 1999).

Publicada no mesmo ano, a obra de Melvin Kohn, *Class and Conformity: a study in values*, marca a influência da sociologia. Este autor relaciona a socialização familiar com as condições estruturais das famílias – a classe social é determinante para transmitir determinados valores e normas aos filhos. Como refere Seabra, as pesquisas de âmbito sociológico sobre a socialização familiar, têm em linha de conta o cruzamento entre os “valores transmitidos e os métodos utilizados, com variáveis de ordem estrutural – a classe ou o estrato social, o grupo étnico, a estrutura familiar (o número de filhos, o seu sexo, a idade e o lugar na fratria)” (Seabra, 1999:21).

Salientando os vários autores, de facto existem duas grandes correntes sociológicas que estudaram a socialização familiar: o estrutural-funcionalismo e o interaccionismo⁵.

A primeira corrente tem como Durkheim como seu pioneiro. Este autor, na sua perspectiva estrutural-funcionalista, define a socialização como a interiorização das normas vigentes numa sociedade, como já foi referido anteriormente.

Partindo desta ideia, mas já com ênfase no funcionalismo, Parsons refere que a socialização define-se no sistema AGIL, ou seja, a socialização decorre de quatro funções presentes na sociedade: a função de “estabilidade normativa, (...) a de integração (...), a de prossecução de objectivos (...) e adaptação” (Carvalho Ferreira, 1995:226). Assim, através do processo de socialização, todo o individuo se torna portador do seu sistema social, ao integrar-se nestas quatro funções, através de um sistema geral da acção em que “ao sistema cultural corresponde a estabilidade normativa; ao sistema social corresponde a integração; ao sistema psicológico (ou da personalidade) a

⁴ De referenciar que esta operacionalização é baseada na teoria piagetiana do desenvolvimento intelectual, que vê o desempenho cognitivo da criança, como um processo de construção a partir das actividades do individuo e que responde à estrutura e às solicitações do meio (Montandon; 2001).

⁵ Na obra de Kellerhals e Montandon (2001), são enunciados exaustivamente estas duas correntes sociológicas a partir do conceito que aqui se está a tratar.

prossecação de objectivos, e ao sistema biológico, a adaptação (Ferreira; 2001: 226-227).

Outro autor desta corrente é Robert Merton que introduz o conceito de “socialização antecipatória”, ou seja, um indivíduo pode aprender a interiorizar os valores de um grupo (de referência) a que deseja pertencer, e não os valores do grupo em que foi socializado. Este conceito introduz uma dinâmica nova, dando ao indivíduo um papel mais activo na sua socialização (Seabra, 1999).

Kellerhals (1991) refere que os estudos da corrente estrutural utilizam duas dimensões do comportamento dos pais. Por um lado utilizam o eixo permissividade/coacção utilizando como indicadores as sanções e os limites impostos pelos pais nas actividades, nas responsabilidades, nas regras, na interferência na vida das crianças e o modo de exercício do poder parental; e, por outro, o eixo entusiasmo/hostilidade, que corresponde aos indicadores do compromisso dos pais às crianças, às respostas aos seus desejos, ao tempo que consagram às actividades, o entusiasmo com que as fazem e o seu estado emocional.

Segundo Baumrind (1971 *cit. in.* Kellerhals, 1991), o cruzamento destes dois eixos permite obter resultados interessantes, como o cruzamento entre o controlo dos pais e o seu apoio, que revela três estilos de educação: 1) o estilo autoritário (com um controlo elevado e apoio fraco), caracterizando os pais que tendem a controlar os comportamentos e atitudes dos seus filhos, com princípios e regras que não se discutem, o respeito pela autoridade, pela tradição, pelo trabalho e ordem, pela obediência a regras formadas pelo quadro da educação; 2) o estilo permissivo (controlo fraco e apoio elevado) dos pais que tendem a valorizar a aceitar os desejos, comportamentos, os impulsos das suas crianças, punem e controlam pouco, consultam o seu filho e não exigem que façam as tarefas domésticas; 3) o estilo autoritativo (controlo e apoio elevados) caracterizados pelos pais que valorizam um atitude racional; encorajam as trocas verbais, explicam as suas razões e usam a sua autoridade quando necessário, tudo em fixação das regras e encorajam igualmente que as suas crianças sejam independentes⁶.

⁶ Outros estudos foram feitos por outros autores, nomeadamente anglo-saxónicos, onde é evidenciado que a origem social dos pais, os seus níveis de educação, a sua profissão e os seus rendimentos exercem influência no processo de socialização dos filhos. Kellerhals (1991) mostra que no trabalho de Kohn (1959) é revelado que as mães dos meios burgueses valorizam o auto-controlo ou o controlo interno das suas crianças e inculcem como qualidade excepcional a curiosidade de espírito; enquanto que nas classes populares, as mães insistem pouco na ordem, na propriedade e numa apresentação conveniente, e referem que as maiores qualidades a transmitir são a autonomia ou a imaginação.

A autora acrescenta, ainda, que os diversos estudos até então efectuados, mostram que existe uma relação entre a classe social dos pais e os valores transmitidos aos seus filhos. Assim, os pais de origem das classes mais baixas da hierarquia social preferem que os seus filhos tenham qualidades como a obediência, o respeito, evitem problemas e sejam responsáveis. Os pais das classes médias e elevadas na hierarquia social valorizam a independência, a criatividade e a ambição. (Gecas e Nye, 1974; Kohn, 1977, *cit. in.* Kellerhals, 1991).

Nos anos 70, irromperam estudos sobre uma nova forma de pensar a socialização – a corrente interaccionista. Aqui, a socialização toma uma forma de interacção social e acção em relação aos outros – é integrada uma nova dimensão do conceito de socialização – a relação com os outros agentes de socialização: a família, a escola, os meios de comunicação (televisão) e os amigos. Assim, «a socialização é um processo duplo de adaptação e acção – processo de “aquisição de uma atitude a interpretar, a compreender as normas e os valores dos outros, de modo a poder trocar e comunicar segundo diferentes registos, em perpetua evolução” – e a análise do processo de socialização familiar foi consideravelmente alargada e enriquecida» (Montandon, 1988 *cit. in.* Seabra, 1999:23).

Um primeiro grupo de estudos feito por psicólogos, psiquiatras e psicanalistas, revelaram que a socialização não é um processo com direcção única (pais/filhos), mas sim uma interacção entre ambos, num ambiente físico e social.

Uma segunda tendência nos trabalhos modernos verifica-se nos trabalhos de Bronfenbrenner (1979) e outros autores (Lewis e Feirinf, 1978; Garbarino, 1982), “que ultrapassam o estudo das situações de reciprocidade ou de bi-direcção pais-filhos para explorar o carácter sistemático do processo de socialização. Desta óptica, em cada relação entre os indivíduos que encarnam um papel na família com a finalidade de influenciarem todos os outros” (Kellerhals; 1999:27). Bronfenbrenner mostra como a qualidade da relação entre a mãe e o pai, assim como o apoio e a hostilidade de ambos, pode afectar a socialização e a relação com a criança (Kellerhals, 1999).

Existe ainda um grupo de pesquisas que relaciona os processos educativos familiares com o que acontece na família (Leichter, 1978; Bronfenbrenner, 1979 *cit. in.* Kellerhals, 1999).

Um estudo conceituado na sociologia é o de Kellerhals e Montandon, intitulado *Les Stratégies Educatives des Familles* (1999). Nele trata-se a educação da criança como um processo de influência, identificável através das suas estratégias educativas

(conteúdo e formas de transmissão), e pela divisão do trabalho que implica. As autoras analisaram quatro componentes do processo educativo: 1) os objectivos ou finalidades dos pais; 2) as suas técnicas pedagógicas; 3) os papéis educativos; 4) a coordenação entre os agentes de educação (Kellerhals, 1991).

Por sua vez, esta educação divide-se em quatro domínios fundamentais: na aquisição das atitudes necessárias para participar na produção social, na interiorização dos valores cimentados à acção social (a moral), na aquisição de normas e ritos reguladores das relações interpessoais (as técnicas de interacção), e a manutenção de signos e de símbolos de identidade social (as marcas da identidade) (Kellerhals, 1991).

Kellerhals e Montandon vão definir uma tipologia que conjuga a coesão interna das famílias com a sua integração externa. Definem quatro tipos de famílias: 1) a de tipo “paralela” caracterizada pelo fechamento em relação ao exterior e pela autonomia de cada membro familiar; 2) de tipo “bastião” que sentem os contactos com o exterior como frustrantes ou perigosos mas apresentaram um elevado grau de fusão interna; 3) de tipo “companheirismo”; 4) de tipo “associação” que são abertas às influências exteriores e os seus membros são independentes (Seabra; 1999).

De seguida, relacionam estes diferentes tipos de famílias com a sua posição de classe e com os estilos educativos que desenvolvem⁷.

Assim, a família surge como “um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992:84 *cit. in.* Seabra, 1999:17), sendo necessária também uma análise à complexa rede das relações mútuas entre os diferentes grupos onde a criança se move. Esta, está sujeita a “um processo de socializações sucessivas (e mesmo, de ressocialização) ao mover-se entre diferentes instâncias socializadoras que têm uma dinâmica própria e veicula diferentes orientações” (Seabra, 1999:25).

Como refere Montandon, a socialização como projecto e prática quotidiana, é uma questão de debate na sociedade quando se determinam as políticas de educação, sendo particularmente, um desafio no interior de cada família, quer entre pais quer entre adultos e crianças, quer ainda entre pais e professores.

⁷ Seabra (1999), que tem como base este estudo para a elaboração da sua obra, refere que os estilos educativos definidos pelas autoras como objectivos e métodos parentais, na definição dos papéis no seio da família e na coordenação que a família estabelece com os outros agentes socializadores.

A divisão das tarefas educativas faz parte do princípio das relações entre família e escola: não fazem sentido senão em função de uma divisão das responsabilidades e das acções educativas entre estas duas instituições que partilham entre si o tempo da criança e a sua disponibilidade para aprender – deste tema irão ser levantadas as principais questões, no próximo capítulo desta dissertação.

Como refere a autora, “se existisse uma perfeita unidade de perspectivas em relação ao projecto de socialização e aos métodos a utilizar, a família e a escola colaborariam exactamente de forma harmoniosa sugerida nos textos mais idealistas. Com efeito, esta responsabilidade comum é frequentemente um obstáculo inesperado. A diversidade de concepções relativas à socialização, ao bem da criança e à legitimidade desta ou daquela prática educativa, conduzem inevitavelmente a situações de tensão, e por vezes, a conflitos graves entre algumas famílias e a escola” (Montandon; 2001:5).

Vimos em que meios e correntes teórico sociológicos o conceito de socialização nos é apresentado pelos vários autores – desde Durkheim a Kellarhals e Montandon. A socialização é principalmente feita na família, onde se transmite as regras e normas que dela fazem parte. Processo de socialização, segundo os vários autores, depende quase sempre na maioria dos casos, da classe social a que a família pertence.

De seguida, irá ser apresentado um capítulo que aborda o tema das estratégias educativas utilizadas pelas famílias para uma melhor socialização das suas crianças. Irá ser apresentado em dois subcapítulos, dividido-os nas estratégias educativas da família e a relação com os outros agentes de socialização – escola, amigos e televisão.

1.2 As Estratégias Educativas

Neste capítulo introduzimos o conceito de estratégia educativa, dividindo-o em dois subcapítulos: as estratégias educativas dos pais e a relação entre os pais e os outros agentes de socialização, nomeadamente com a escola e os amigos das crianças.

Segundo Kellerhals (1991), os objectivos educativos dos pais prendem-se com três principais factores: formar (ou contribuir para formar) a personalidade do seu filho, prepará-lo para uma certa posição social e construir as suas referências religiosas, nacionais, familiares, ou seja, integrá-lo em certos grupos privilegiados e familiarizá-lo com os seus valores.

Examinando o tipo de personalidade que os pais esperam que o seu filho tenha, são definidos mais quatro dimensões da personalidade social: a auto regulação (atitude

do indivíduo a definir com os seus objectivos, a sua autonomia), a acomodação (atitude a sujeitar-se às contradições externas e a se adaptar aos meios que não são necessariamente escolhas), a cooperação (atitude a colaborar com outros, solidariedade) e a sensibilidade (atitude para imaginar, inventar, a chegar a um ideal) (Kellerhals; 1991).

Um segundo aspecto dos objectivos educativos dos pais “é o lugar social da criança” (Kellerhals, 1991:68), que inclui entre outros as aspirações futuras dos seus filhos, quer em termos de situação escolar, quer profissional. Em relação a esta última, as autoras referem que a grande maioria dos pais acomodam-se às ambições e desejos da criança – deixando para os filhos o critério da escolha. Contudo, há uma tendência para escolher a orientação das aspirações dos seus filhos através de uma certa trajectória escolar e profissional de acordo com a sua própria vontade (Kellerhals, 1991).

Em relação à integração do seu filho em colectividades, organismos culturais ou associações, os pais “podem promover, reforçar ou negligenciar a pertença do seu filho a uma religião, a uma pátria, a uma opinião, ou seja, os pais podem visar a mobilidade e a independência, ou ao contrário, a lealdade e enfeudação” (Kellerhals, 1999:81).

Vejamos então, com mais pormenor as estratégias educativas das várias instâncias socializadoras, como por exemplo, a família, a escola, a televisão e os amigos.

1.2.1 A família

Ao longo do tempo fizeram-se inúmeras pesquisas sobre as diferentes práticas ou estratégias educativas dos pais.

Nos anos 30, nos E.U.A., realizaram-se alguns estudos que defendiam a tese que a classe trabalhadora educava os filhos de forma mais permissiva e incontrolada que os da classe média.

Duas décadas mais tarde, estudos como os de Brofenbrenner e Kohn revelaram o oposto, isto é, “as famílias da classe média têm práticas educativas mais tolerantes, ignorando mais as faltas e recorrendo à recompensa. Já as famílias da classe trabalhadora são mais autoritárias, utilizam formas estreitas de controlo e preocupam-se mais com a obediência” (Lautrey, 1984 *cit. in* Seabra, 1999:28).

A relação entre as experiências profissionais e as estratégias de socialização familiar é defendida também por Basil Bernstein (1975). Este autor introduz como

variável intermédia o tipo de comunicação familiar⁸ e verifica que esta implica práticas de interacção diversificadas, distinguindo dois tipos de famílias: as “posicionais” (pertencentes a classe sociais desfavorecidas, portadoras de um código restrito, onde as relações entre pais e filhos dependem das decisões dos primeiros sobre os segundos) e as “orientadas para as pessoas” (onde a relação entre pais e filhos é feita com base na personalidade de cada um, onde são discutidas as decisões e possuem um código elaborado) (Seabra; 1999).

Na década de 70, Baumrind efectuou um estudo onde propôs uma tipologia das diferentes práticas, onde explicitou quatro estilos educativos: o autoritário, o permissivo, o autoritativo e o não envolvido (Montandon;2005). Neste estudo, o autor cruzou dois tipos de eixos – o controlo dos pais com o apoio parental.

Embora esses estilos tenham sido trabalhados e precisados, actualmente a discussão centra-se no factor da ausência da autoridade dos pais, verificando-se que na Europa as práticas democráticas sobrepõem-se às práticas autoritárias. Montandon, referindo Elias, diz-nos que as razões desta sobreposição devem-se ao aumento do nível da educação, à emancipação das mulheres e à democratização das relações no interior dos casais, ou seja, “ocorreu uma passagem de um modelo familiar baseado no comando para um modelo baseado na negociação (Elias; 1993, *cit. in.* Montandon; 2005).

Se até então, a análise sociológica emitia hipóteses de estudo em como a pertença a uma dada classe social influenciava as estratégias e as práticas educativas familiares, o estudo de Kellerhals e Montandon (1991) inovou e deu novas luzes e pistas à investigação social. As autoras, propuseram a hipótese de que dentro da mesma classe social, as famílias podem adoptar diferentes estratégias de educação e socialização (Kellerhals e Montandon; 1991 *cit. in.* Montandon; 2005). Procuraram também saber se os estilos educativos das famílias estão relacionados com o grupo social de pertença dos pais ou com outras variáveis intermédias, como as expectativas de futuro do filho e o tipo de coesão familiar.

Neste estudo, as autoras revelam que a grande maioria dos pais coloca na educação dos filhos, o acento nos valores de autonomia e de responsabilidade pessoal, preocupando-se muito com os valores de compromisso, de solidariedade e de militarismo por um ideal. Estes valores são mais reforçados nas classes sociais elevadas,

⁸ Pode-se confrontar este tópico com o estudo de Kellerhals e Montandon (2005), onde uma das dimensões é a comunicação entre os pais e filhos, para definir os princípios educativos que os primeiros transmitem aos filhos.

caracterizando as famílias de tipo “associação”, mais sensíveis à acomodação (Kellerhals; 1991).

Neste estudo, as autoras operacionalizaram dois indicadores da dimensão de métodos educativos: as técnicas de influência que os pais utilizam e os princípios educativos que julgam essenciais. Dizem-nos que estas técnicas de influência são muito diversificadas – desde a conversa e explicação até à chantagem afectiva ou contradição, passando pela imposição da autoridade, que pode ser imposta sem discussão ou negociável. Assim, há pais que preferem agir segundo a personalidade do seu filho, enquanto que outros controlam-lhe a rotina diária. Ainda existem outros “que adoptam uma tática utilitarista, enquanto outros manipulam a ligação do seu filho a uma relação ou a uma norma” (Kellerhals, 1999:92).

Assim, as autoras obtiveram quatro técnicas de influência: 1) controlo – visa obter a conformidade pelas obrigações ou interdições; 2) relação – a conformidade da intervenção da manipulação do contexto relacional da criança, e onde se funde a ideia das condutas que aqui constituem uma resposta ao seu ambiente interpessoal ao menos que uma orientação ao objecto; 3) motivação – consiste em modificar a balança dos custos e dos lucros subjectivos da criança; 4) moralização – referência aos valores superiores que transmitem as normas e a moral, e os ideais de dever aos pais, a Deus, ao país, à família, à honra, sendo garantias legitimadoras das suas acções (Kellerhals, 1999).

Ligado a estes estilos de influência, está a importância das sanções e o modo de exprimir autoridade – os métodos pedagógicos dos pais. Estes são reflectidos nos princípios que julgam essenciais transmitir aos filhos – se é a comunicação entre os pais e os filhos ou a estabilidade e conhecimento das normas dos pais. Ambas são mostradas no tipo de disciplina quotidiana imposta aos filhos, ou seja, sobre a aprendizagem e controlo das ordens e horário do dia-a-dia: horas de acordar, de ir para a escola, de sair de casa, conhecimento do local onde a criança está, caso esteja ausente de casa, vigilância pessoal da roupa, higiene, das leituras, da prática religiosa, do acesso ao telefone, são algumas enumeradas pelas autoras.

A influência educativa faz-se através da regulação directa do comportamento da criança, seguindo para o nível de comunicação estabelecida entre pais e filhos, e o facto de fazerem actividades em conjunto. As autoras revelam que “para cada um destes domínios de interacção, os pais transmitem à criança os recursos tanto expressivos

(encorajamento, marcas de estima, consolação, etc.) como instrumentais (informação, critérios de escolha, apoio financeiro, etc.)” (Kellerhals, 1991:136).

Importante de referir é a forma como a família coordena a relação com os agentes de socialização – e segundo Teresa Seabra, foi “essa perspectiva que fundou o dimensionamento das estratégias educativas das famílias – consistem nos objectivos que perseguem na sua acção educativa, nos métodos que adoptam e na forma como coordenam a sua acção com a de outras instâncias socializadoras” (Seabra, 1999:37)⁹, que iremos verificar no subcapítulo a seguir.

1.2.2 Relação com os outros agentes de socialização

Inúmeras instâncias são hoje implicadas na educação das crianças. A família está relegada tanto para as instituições da primeira infância (creches, jardins de infância), como para a escola, os amigos, e para a televisão. Apesar desta evidência, e segundo Kellerhals (1991) a questão da coordenação entre a família e os outros agentes de socialização raramente é estudada. De facto, Montandon refere que “não chega constatar que as condições de vida dos pais exercem globalmente uma influência nas suas práticas educativas ou nas relações família-escola; importa descobrir e compreender por que processo se produz essa influência” (Montandon; 2001:113).

Porém, na última década, como alerta Seabra, tem cada vez mais havido espaço e interesse para este tipo de estudos, principalmente devido à “progressiva institucionalização da participação das famílias na escola” (Seabra; 1999:26).

Por um lado, tem-se analisado a relação que as famílias estabelecem com a escola – os projectos, as estratégias e as expectativas que as famílias desenvolvem face à escolarização dos seus filhos, o acompanhamento que fazem da escolaridade e a relação que estabelecem com os professores. Neste domínio, as pesquisas têm tomado evidentes

⁹ Para mais verificações e pormenores consultar a obra de Teresa Seabra (1999) sobre a questão das práticas educativas familiares em famílias de origem dos PALOP. Nele foram detectados dois tipos de estratégias educativas: 1) a estratégia contratualista, partilhada sobretudo pelos grupos domésticos pertencentes à Burguesia e à Pequena Burguesia, atribuem no plano dos objectivos grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade, utilizam técnicas de influência baseadas mais na empatia que na estabilidade normativa e desenvolvem uma cooperação com as outras instâncias socializadoras marcada pela abertura, pela atribuição de uma missão alargada e por uma participação activa; 2) a estratégia estatutária, adoptada sobretudo pelas famílias pertencentes ao Operariado e à Pequena Burguesia de Execução, que têm como objectivo a importância da acomodação às normas sociais vigentes, procuram, de modo coercitivo, assegurar a manutenção dessa estabilidade normativa e atribuem às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito, participando de forma distanciada.

diferenciações familiares tanto inter como intra classistas (Queiroz, 1991; Montandon, 1987; Troutot e Montandon, 1988; Don Davies, 1989) e diferenciação em função do contexto territorial quer urbano, quer rural (Henriot-van Zanten, 1990); alguns autores como Mager, Epstein e Becker, estudam o impacto que as características dos professores e das escolas tem na relação que as famílias estabelecem com estes (Duru-Bellat e Henriot-van Zaten, 1992); Zéroulou (1988) (Seabra; 1999).

Tem-se estudado, ainda a relação inversa: a que os professores estabelecem com as famílias tanto a nível das práticas como das representações (Favre e Montandon, 1989; Benavente, 1990), a influência que a escola tem na vida das famílias (Perrenoud, 1987a; Montandon, 1991) e tem-se confrontado os processos de socialização das duas instâncias (Seabra; 1999).

Os estudos de Kellerhals e Montandon (1991) analisaram o grau de participação das famílias na escola¹⁰ e concluem que não são as famílias pertencentes às classes mais favorecidas que são mais assíduas na escola e que, independentemente da classe social dos pais, tal não interfere com a sua ajuda nos trabalhos de casa ou a vontade de ajudar nas orientações escolares e profissionais futuras (Seabra; 1999).

De facto, os vários estudos têm mostrado que as famílias das classes mais populares, ao contrário do que se tem esperado, mostram interesse em acompanhar a escolarização dos filhos – se bem, como Seabra nos diz, não passe de um interesse sem grandes resultados práticos, devido à “dificuldade em acompanhar as matérias escolares, em acompanhar os assuntos tratados na reuniões e transparece um sentimento de impotência revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos. Esta impotência aparece associada à ideia de que a escola vai ser mais ou menos importante para o futuro da criança, conforme ela revelar ter ou não as capacidades intelectuais requeridas pela escola – ficam, assim na expectativa face ao veredicto escolar” (Seabra; 1999: 33).

Recentemente, tem-se desenvolvido algumas tipologias da relação das famílias com a escola, apesar de terem vindo a ser progressivamente reformuladas e complementadas, principalmente por Montandon. Numa das suas tipologias, a autora analisa a relação das famílias com a escola, cruzando o eixo de participação com o eixo de diferenciação de papéis (entre a escola e a família). Estes eixos definem quatro modalidades de coordenação: a colaboração por parte das que participam com a escola e

¹⁰ Este grau de participação foi estabelecido através de indicadores como os contactos que realizam com a escola, o acompanhamento nos trabalhos escolares e, ainda, a vontade de intervir na dinâmica escolar.

entendem que os papéis são semelhantes; a negociação desenvolvida pelos pais que participam mas que entendem que os papéis são específicos; a delegação por parte dos que também consideram que os papéis são específicos e não participam e a abstenção que não se caracteriza pela reduzida participação e por não se limitar a missão da escola a um domínio específico (Seabra; 1999)¹¹.

De todos estes estudos, chega-se à conclusão que perante o sistema escolar, para a família, a criança é em primeiro lugar uma aposta no plano afectivo. Começa logo nas creches, nos jardins-de-infância e nas escolas primárias, havendo uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se inquietam apenas com o desenvolvimento cognitivo, em que a escola utiliza uma pedagogia invisível (Bernstein, 1975), e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada e o território afectivo da família é, de qualquer forma, invadido (Montandon; 2001).

Também no plano instrumental, a criança representa para a família uma aposta relativamente à escola, porque esta última selecciona-a e orienta-a para actividades profissionais de forma mais complexa e mais subtil do que no passado, sem que a família possa intervir. Em todas as classes sociais, os projectos de futuro e os projectos profissionais alimentados pelos pais para os seus filhos, são frequentemente contrariados pela escola, mesmo que as classes privilegiadas tenham em geral possibilidades de corrigir essa trajectória¹².

¹¹ A autora relacionou, ainda, os objectivos das famílias na educação dos filhos com os métodos adoptados, com a diferenciação de papéis e com o tipo de coordenação que as famílias estabelecem com a escola, a televisão e os companheiros das crianças e identificaram três estilos educativos diferenciados e relacionados com o tipo de profissão dos pais (Seabra; 1999). Um estilo educativo “materialista” que tem como características a acomodação, o estilo da autoridade é coercitivo. Existe uma grande diferenciação dos papéis dos pais, há um reconhecimento muito específico e estreito dos agentes exteriores de socialização e as actividades da mãe com o filho são muito frequentes, sendo mais visível nas classes mais baixas da hierarquia social. O estilo educativo “estatutário” distingue-se do anterior, sobretudo por se verificar uma significativa distância entre os pais e os filhos mas por se manterem fronteiras rígidas em relação ao exterior, sendo característico das classes baixas e classe médias. As famílias que adoptam o estilo educativo “contratualista” valorizam sobretudo a auto-regulação e o desenvolvimento da sensibilidade, colocam o acento na empatia e menos na estabilidade normativa, não estabelecendo grande diferenciação nos recursos masculinos e femininos e são abertos ao exterior, reconhecendo larga missão à escola, à televisão e aos companheiros. É adoptado sobretudo pelas famílias das classes superiores (Seabra; 1999).

¹² Tal não significa, porém que apesar da “imagem da criança não é a mesma em todos os meios sociais e poderemos pensar que o seu futuro e a sua orientação escolar têm significados diferentes segundo a pertença social dos pais” (Montandon; 2001:18), nada nos indica que as famílias pertencentes às classes desfavorecidas não têm, por oposição às classes privilegiadas, projectos ou estratégias para os seus filhos.

Kellerhals e Montandon (1991), também referem a questão da coordenação com os outros agentes de socialização. Para as autoras, o papel que a família atribui aos outros agentes de socialização é importante, sendo necessário saber se essa ligação é muito específica, sectorial ou muito difusa. Assim, o nível de coordenação é feito através de quatro estilos de coordenação: 1) oposição – designa o caso onde se conhecem que uma competência muito específica a outro agente e onde não se estima nem sublinha as suas influências; 2) delegação – caracterizada pela atribuição de competências aos outros agentes de socialização, sem que se tenha a estima necessária, 3) mediação – designa o caso onde se reconhece uma competência específica ou limitada aos outros agentes de socialização, em relegar os seus esforços ou mensagens, 4) coordenação – reagrupa as situações onde as competências reconhecidas nos outros são muito difusas e onde mediatizam as suas influências) (Kellerhals; 1991).

Assim, o estilo de coordenação da família com a escola pode ser estudado a partir do tipo de missão e papel que os pais lhes atribuem e o seu grau de participação.

Em relação aos problemas educativos reencontrados quotidianamente, os pais inspiram-se nos modelos exteriores: a sua própria experiência infantil, conselhos ou soluções de amigos, vizinhos, de revistas pedagógicas, recorrem ao pediatra, ao psicólogo, ao padre, etc.

Os pais e os professores deverão desenvolver esforços de cooperação porque, os primeiros encontram-se em melhores condições para identificar os comportamentos dos seus filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente. Assim, poderão partilhar essa informação com o professor, sempre na perspectiva de enriquecimento da qualidade das oportunidades educativas da escola. Muitos pais podem ter acesso e disponibilizar conhecimentos e recursos na comunidade que facilitem o desenvolvimento da qualidade das respostas educativas fornecidas pela escola.

A revisão ou a criação de leis e regulamentos relativos às relações famílias-escola constituem bons indicadores dessas mudanças. Por volta do fim dos anos 60 e dos anos 70 assiste-se em muitos países ocidentais a um primeiro reconhecimento formal dos pais na gestão do sistema escolar. A presença dos pais nos conselhos da escola, nos conselhos de turma, em comissões a vários níveis foi introduzida em França, na Alemanha, nos Países Escandinavos, na Bélgica, na Grã-Bretanha, e mais recentemente, em Itália, Espanha, Portugal e Canadá (Macbeth, 1990 *cit. in.* Montandon; 2001).

Este papel e poder reconhecido aos pais nos assuntos escolares variam de país para país. Entre 1988 e 1992, o poder dos pais nos conselhos de escola foi reforçado na

Escócia, na Dinamarca e no Canadá onde os pais podem intervir na definição do projecto educativo da escola e noutras decisões de política escolar (Montandon; 2001)¹³.

Mas não só a nível formal esta relação se estreitou. Também num carácter mais informal, os contactos e a comunicação entre a família e a escola reforçou-se e desenvolveu-se através de uma maior partilha de informação dirigida aos pais. Em muitos países, multiplicaram-se as circulares, os documentos, as brochuras, os jornais de escola e melhorou-se as cadernetas escolares. Os encontros individuais com os professores para discutir o progresso dos alunos, assim como as reuniões de pais, que supostamente devem informá-los sobre os programas, os métodos ou as exigências dos professores, são hoje frequentemente consideradas como práticas indispensáveis para uma grande parte dos pais e dos professores (Montandon; 2001).

De reflectir são outros casos apresentados pelas autoras Kellerhals e Montandon (1991), desta vez, coordenado o papel de pais com os meios de comunicação, principalmente a televisão, na socialização das crianças¹⁴. As autoras, criam como indicador desta relação, os vários estilos de controlo e de coordenação feito pelos pais – controlam os programas que os filhos vêem, durante quanto tempo, acompanhados ou não, e se discutem os temas que vêem.

A importância da televisão no dia-a-dia dos indivíduos dá-se precisamente porque “a focalização nos agentes sociais receptores das mensagens televisivas e nos

¹³ Como refere Montandon (2001) Nas últimas três décadas, as associações de pais têm desenvolvido imenso a sua influência e participação nas escolas. Nos anos 80, nasceu a Associação de Pais Europeus que tem sede em Bruxelas e cuja missão é representar os interesses dos pais no plano internacional, mas também apoiar a formação dos pais e a investigação. (Corner e Macbeth, 1988 *cit. in* Montandon; 2001). O lugar atribuído aos pais de alunos nos vários países difere segundo as características dos seus sistemas escolares, do grau de centralização, do peso burocrático, da relação público/privado e da formação de professores. Entre estas características há uma muito debatida e problemática: a escolha da escola pelos pais (Pleno, 1989 *cit. in* Montandon; 2001:154). Esta questão opõe duas facções: os que pensam que pode agravar as desigualdades perante a escola, entre as famílias privilegiadas que têm sempre a possibilidade de fazer as melhores escolhas; e os que pretendem que ela pode provocar uma competição entre estabelecimentos, operando então a lei de mercado, que obriga as escolas públicas a um melhor funcionamento (Glenn, 1993 *cit. in* Montandon; 2001).

¹⁴ Pinto (2000) refere a importância acrescida da televisão desde o seu aparecimento aos dias de hoje. Segundo o autor, a partir da 2ª Guerra Mundial, a televisão passa a ser a grande novidade em termos de equipamento doméstico no domínio dos meios de comunicação de massas. À medida que a televisão se integrava na vida familiar e construía a sua audiência, de modo especial entre os mais novos. Como Schramm (1961/1965:1 *cit. in* Pinto; 2000:125) referem “para algumas crianças e em determinadas condições, certa televisão é prejudicial. Para outras crianças nas mesmas condições ou para as mesmas crianças noutras condições, pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições, a maior parte da televisão, não é, provavelmente, nem especialmente prejudicial nem especialmente benéfica”. E como MacBeth realça, a televisão como um meio nem é boa, nem má para a criança. Programar pode ser estimulante, criativo, e com qualidade ou pode ser má produzida, pode lançar interacções entre os indivíduos, ou pode levar à violência e crueldade.

respectivos contextos de recepção tem pressuposto que as relações sociais dos telespectadores são, simultaneamente *habitadas* e *construídas* pela presença da TV” (Pinho; 2000:17).

Segundo MacBeth (1996), as crianças passam mais tempo a ver televisão que noutras actividades, excepto a dormir. A televisão está ligada muitas horas por dia, sendo que as crianças são expostas à televisão desde que nasceram, onde a televisão chega a essas crianças durante mais tempo que outra instituição socializadora, excepto a família. Em síntese, há dois tipos de posições. Por um lado, afirma-se que as crianças vêem televisão em demasia e, são em muitos casos, “teledependentes”; por outro lado, embora com frequência menor, também se diz que pode ser vantajosa, com a condição de ser bem usada, no que diz respeito ao tempo de consumo e aos conteúdos consumidos.

Esta autora refere no seu estudo quatro níveis de análise: 1) o sociocultural – a educação dos pais predizem o visionamento televisivo das crianças e o seu tipo de programa, pois vêem mais em famílias com os pais que têm baixas qualificações ou um status ocupacional baixo¹⁵; 2) as instituições sociais – os pais e as escolas devem traçar os limites para as oportunidades de ver televisão; 3) a família – os pais afectam o uso da televisão pelas crianças ao exporem-nas à televisão, por verem (ou não) televisão com as crianças, e por encorajarem ou regularem o visionamento televisivo; 4) o individual – utilizam a televisão e são espectadores activos, empregando os seus recursos cognitivos e conhecimentos sociais para seleccionar e interpretar os conteúdos televisivos (MacBeth; 1996)¹⁶.

Acompanhando a importância da família, da escola e da televisão, falta referir a importância dos amigos no processo de socialização e das estratégias educativas.

Depois dos trabalhos de Coleman sobre os adolescentes americanos, numerosas pesquisas examinam o papel dos amigos e tentam comparar o seu papel socializador ao dos pais. Mas poucas pesquisas concentram-se na procura como as famílias integram os amigos nas suas estratégias familiares. As respostas dos pais para analisar os amigos fornecem a este propósito numerosas informações sobre o controlo que exercem nas

¹⁵ Virgílio Borges Pereira (2005) fez um estudo no Porto sobre as práticas sociais, contextos e estilos de vida das várias classes sociais. Uma dessas práticas é o uso da televisão – e o autor chega às mesmas conclusões: que vê mais televisão, são de facto, as classes mais baixas. As classes altas preferem outro tipo de actividades de lazer, que não só ver televisão.

¹⁶ Ainda há a acrescentar os efeitos indirectos da televisão são a criatividade e a imaginação; a persistência, a relação com o Q.I., a literacia e a participação noutras actividades (MacBeth; 1996).

frequências dos seus filhos, sobre o acolhimento dos amigos e as permissões de se renderem a eles, sobre a imagem que têm dos amigos e sobre o papel que eles atribuem à socialização da criança (Kellerhals; 1991).

Montandon (2001) acrescenta que Harris (1998) chegou à conclusão que os colegas têm um papel mais importante que os pais aquando da formação da personalidade e comportamentos das crianças (Harris; 1998 *cit. in* Montandon; 2005).

Um estudo americano da autora Gross (2002), mostra que há fortes indícios de que as crianças sobredotadas têm amigos com os mesmos interesses que eles, procurando companheiros com uma idade intelectual próxima à deles.

Enquanto que uma criança procura um parceiro para jogar e brincar, uma criança sobredotada procura um amigo para ter uma relação de amizade íntima e fechada.

De facto, verificou-se que tantos os amigos, como a televisão e a escola, e principalmente, a relação da família com estas instâncias, fornece um leque diversificado de estudos sociológicos, de forma a perceber toda esta complexidade.

Este capítulo tem como base o estudo de Kellerhals e Montandon (1991) pois é com ele que se irá proceder ao resto da pesquisa. Nele, as autoras falam-nos das várias dimensões e indicadores para o conceito de estratégias educativas, conceito-chave na nossa operacionalização do estudo.

De seguida, iremos apresentar as características da sobredotação. Faremos uma primeira apresentação do conceito de sobredotação, seguindo-se as várias correntes de estudos e por fim, a relação das crianças sobredotadas com a sua família e escola, e as estratégias educativas destas famílias com crianças sobredotadas.

1.3 As Características das Crianças Sobredotadas

A terminologia utilizada para identificar aqueles que possuem inteligência superior à média nunca foi uniforme. Muitas vezes, utiliza-se como sinónimos: “génio”, “talento” ou “prodígio”. Qualquer que seja o termo utilizado, a verdade é que há crianças que se distinguem das outras devido a uma maior superioridade intelectual e/ou artística.

Segundo Sara Bahia, a maior parte dos sobredotados pode não se manifestar por falta de estimulação adequada. «Pode haver “génios” precoces, como é o caso típico de Mozart na música, ou de Gauss na matemática, mas também retardados, como Einstein ou Pasteur, quase a significar que o “génio” é fruto de uma longa paciência e nem sempre de uma predisposição hereditária» (Bahia; 2004:136).

Como nos diz Pereira (2000), o conceito de sobredotação exposta por Terman, em 1925, é definido por um Q.I. igual ou superior a 140 na escala Stanford-Binet ou noutra semelhante. Actualmente, o único consenso que existe em relação aos testes de inteligência é que existem diversos tipos de sobredotação¹⁷, tomando em linha de conta “as faculdades de pensamento divergente, a motivação intrínseca, a autoconfiança, a meta cognição, a determinação e a tenacidade” (Span; 1991 *cit. in.* Pereira; 2000:148). Este autor diz-nos, que é muito difícil conseguir chegar a uma clarificação do conceito de sobredotação, fazendo referência à obra de R. Sternberg e J. Davidson (1986), em que os autores apresentam dezassete definições de sobredotação, o que “poderá ser considerado o paradigma da confusão reinante neste domínio” (Pereira; 2000:148)¹⁸.

Contudo, os testes de Q.I. tornaram-se pouco fiáveis, até porque os resultados obtidos traduzem a capacidade dos sujeitos responderem a testes ou de fornecerem respostas “desejáveis”, reflectindo o seu nível sociocultural no resultado final obtido.

Assim, a partir da década de 60, há uma nova viragem marcada por uma ampliação gradual do conceito de sobredotação. Reconhecendo esta falha nos testes de Q.I., procede-se a novas reconceptualizações da inteligência e a novas metodologias. A inteligência passa a ser vista como uma perspectiva multidimensional na qual são incorporadas a criatividade e diversos componentes não intelectuais, de ordem motivacional e personalística, tais como a persistência, a autoconfiança e a coragem de correr riscos. No modelo de Guilford (1967) a criatividade assume-se como uma variável importante e Gardner (1983, 1995) deixa de falar em inteligência para se referir às inteligências: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, cineástica e corporal, interpessoal e intrapessoal. A investigação passa a dar maior ênfase à prática educativa.

¹⁷ É ainda de referir que os diferentes estudos sobre a sobredotação não podem ser separados do contexto social em que se inserem, pois esse é influenciado pela definição de sobredotação adoptado pelos autores. Também a definição de criança sobredotada nem sempre é clara. Segundo Oliveira (1999) existem dois tipos de crianças que mereceram a nossa atenção: a criança-prodígio e o *idiot savant*. “A primeira caracteriza-se por um desenvolvimento excepcional nos primeiros anos, enquanto o segundo mostra uma competência superior numa área específica (por exemplo, memória extraordinária, habilidades artísticas concretas, etc.), mas com um atraso generalizado” (Oliveira; 1999:227). Pereira (2000) faz um inventário dos vários conceitos que integram as crianças sobredotadas: existem diferenças entre o “idiota sábio”; a “criança prodígio”; o “génio”, o “talentoso”; a “precocidade” e a “sobredotação intelectual”. Segundo o autor, estas diversas concepções coexistem, embora umas sejam mais vagas que outras. A interpretação do conceito de sobredotação deve regular-se por sete dimensões: “a área de expressão (geral ou específica); grau (ligeiro, moderado ou profundo); idade (criança ou adulto); nível de motivação (alto ou baixo); modo de tratamento da informação (assimilador eficaz ou criativo); relevância social (tem ou não reconhecimento social); o contexto em que se salienta (na escola ou fora dela)” (Pereira; 2000:166).

¹⁸ Consultar artigo de Pereira (2000), para uma referência histórica sobre a evolução do pensamento sobre a sobredotação.

Actualmente, procura-se uma definição de sobredotação que seja mais compreensiva, isto é, apoiada nas características do desempenho manifestado pelas crianças nas situações de interacção que estabelecem com os outros, devendo-se considerar outras formas de expressão, a opinião dos pais e dos professores, ou outros juízos qualificados do seu desempenho e habilidades, ou ainda as próprias autoavaliações da criança.

Para Joseph Renzulli existe um conjunto básico de características que distingue os sujeitos sobredotados: 1) capacidade intelectual superior à média, ainda que não tenham forçosamente que ser extraordinariamente inteligentes – sendo uma visão mais alargada que inclui a presença de uma aptidão geral das aptidões específicas, que devem ser consideradas dentro de um contexto cultural e situacional. O que os distingue é a facilidade com que obtêm êxito em determinadas matérias ou a facilidade que revelam na aquisição de determinados conhecimentos ou competências em anos específicos. 2) Níveis superiores de criatividade, manifestada na frequência e na natureza das perguntas, jogos ou associações de conceitos que produzem. 3) Grande envolvimento na tarefa, dedicando uma invulgar quantidade de energia à resolução de problemas concretos ou a uma actividade específica¹⁹.

Se as duas primeiras características aparecem bastante descritas na bibliografia psicológica, já não se pode dizer o mesmo da terceira. O envolvimento com a tarefa integra os componentes motivacionais do desempenho com os traços de perseverança, dedicação, reforço, autoconfiança, e a crença na própria habilidade para desenvolver tarefas ou trabalhos importantes desafiantes (Bahia; 2004).

Para Renzulli há que considerar uma série de características pessoais como a consciência de si, a coragem, a intuição, o carisma, a necessidade de realização ou a energia, bem como uma série de factores externos que influenciam igualmente o pleno desenvolvimento do potencial da sobredotação incluindo a educação formal e a dos pais, a estimulação dos interesses da criança, a presença de um modelo ou a saúde (Bahia; 2004).

Segundo Jorge Senos (1998) é possível estabelecer um conjunto de características comportamentais dos sobredotados em múltiplos planos, desde as aprendizagens, motivações, criatividade, liderança ou no plano social. Contudo, “é necessário ter em atenção que uma criança sobredotada o-é numa determinada área ou

¹⁹ Ver entrevista exploratória à Dr^a Sara Bahia, que reflecte e esclarece exactamente o que é a sobredotação e quais as características mais evidentes que são apresentadas por crianças sobredotadas.

apresenta um desempenho global acima da média em variados campos de actuação” (Mettrau; 1994:8).

As questões como a integração social, o desenvolvimento afectivo e o relacionamento interpessoal justificam a recusa de medidas educativas susceptíveis de gerarem pouca harmonia no seu desenvolvimento, ou a percepção por si e dos outros de uma diferença que os afecta no grupo de pares.

A sobredotação pode acarretar diversas dificuldades ao aluno e à sua família. Se na música ou no desporto a situação não parece tão complicada, o mesmo não acontece com uma criança que entra no 1º ciclo com destrezas elevadas na leitura ou na escrita, ou que já resolve equações. É sobretudo aqui que surgem desfasamentos entre os programas existentes e as realidades educativas individualizadas a criar. Pode haver sobredotados no campo da arte ou do desporto, mas aqui há a referência aos mais inteligentes do ponto de vista cognitivo, ou dos “sobredotados intelectuais”, sem que isso signifique automaticamente superioridade noutras dimensões da personalidade ou do sucesso profissional. Contudo, muitas vezes, a sobredotação mental é acompanhada também da sobredotação artística, desportiva, política (liderança), ou noutros ramos sócio-culturais²⁰.

O estudo da psicóloga Ellen Winner (1996) refere que não é verdade que as crianças sobredotadas sejam pressionadas por os pais serem demasiado ambiciosos. Acredita que as crianças cujos pais as obrigam a alcançarem bons resultados desde muito cedo, podem tornar-se adolescentes revoltados, desocupados e deprimidos, que perdem todo o interesse no seu desempenho futuro. No entanto, a autora alerta que este ponto de vista apenas reflecte as baixas expectativas que se tem em relação às crianças, fazendo com que, por vezes, as crianças sobredotadas percam o interesse no seu domínio

²⁰ Por outro lado, Terrassier (1981) chama a atenção para diversas “dessincronias” a nível interno e social que podem afectar o sobredotado. A nível intelectual, a precocidade na leitura pode ser acompanhada de dificuldades na escrita, fruto de uma certa *decalage* entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor. As “dessincronias” sociais podem ser referentes aos professores ou à escola, que não respeitam a sua idiossincrasia e nivelam todos os alunos pela mediana; ou em relação aos pais que também não compreendem, nem respeitam, o desenvolvimento cognitivo que pode não ser acompanhado de igual desenvolvimento afectivo; quer ainda em relação aos outros colegas que por vezes marginalizam ou mesmo ‘castigam’ o sobredotado através de atitudes mais ou menos veladas ou manifestas. Com a pesquisa de Terrance acabaram alguns mitos ou ideias erróneas a respeito do sobredotado, como considerá-lo um tanto ou muito desequilibrado psicologicamente, um pouco isolado e anti-social, um complexado em algumas dimensões, e, por isso, tentado compensar-se noutras áreas ou domínios.

de talento. Contudo, tal pode acontecer por diversos motivos, não apenas devido a uma pressão parental demasiado elevada.

A autora apresenta seis generalizações que caracterizam o ambiente familiar de crianças altamente sobredotadas: 1) as crianças sobredotadas ocupam uma posição especial no seio da família; 2) estas crianças crescem em ambientes enriquecidos – o nível de educação que os pais possuem desempenha um papel importante no desenvolvimento das aptidões de uma criança, provavelmente porque os pais com formação têm os meios e a vontade de proporcionarem um ambiente enriquecido. Contudo, a sobredotação também se desenvolve em famílias com poucos recursos, desde que estas famílias valorizem a educação; 3) as famílias são centradas nas crianças – os pais concentram quase todas as energias certificando-se de que as crianças recebem uma formação precoce no domínio em que revelam aptidões. As famílias concentram-se de dois modos no desenvolvimento da criança sobredotada: apenas um ou os dois progenitores passam grande parte do tempo estimulando e ensinando eles próprios a criança ou fazem alguns sacrifícios para que a criança obtenha um nível elevado de instrução ministrado pelos melhores professores. Nos dois casos, a vida familiar está totalmente organizada à volta das necessidades da criança; 4) os pais são extremamente motivados – concebem e impõem modelos elevados e mantêm grandes expectativas no êxito dos filhos, principalmente as mães. Contudo, quando estão demasiado envolvidos e quando incentivam excessivamente as crianças sobredotadas estão em risco de desencorajamento pois estes pais colocam o trabalho antes da brincadeira – não aprovam o desperdício de tempo, o trabalho desleixado e a fuga às responsabilidades; trabalhando intensivamente estes valores, envolvendo-os em formas de lazer activas; 5) paralelamente, os pais concebem aos filhos uma independência considerável, esperando que os filhos tomem decisões por si próprias e arrisquem; 6) o ambiente familiar mais propício ao desenvolvimento de talentos associa, por um lado, as altas expectativas dos pais e a estimulação, e por outro, a atenção e o apoio necessário.

É necessário referir que as crianças sobredotadas experimentam várias dificuldades durante a sua presença na escola. Múltiplos estudos têm demonstrado que existem crianças com capacidades extraordinárias que passam totalmente despercebidas aos olhos dos professores e que são mesmo identificadas como sendo alunos problemáticos, com dificuldades relacionadas com o seu comportamento nas aulas, falta de atenção, desinteresse pelas tarefas escolares ou fraco desempenho escolar. Dias (2000) diz que «a ausência de condições adequadas na escola para responder às

necessidades específicas das crianças sobredotadas, conduz a algumas dificuldades. Estas crianças tendem a “desligar-se”, “sonhar acordadas”, evitar a escola, perturbar a aula, e enfim, sentir-se desintegradas (Dias, 2000:69). Como Oliveira (1999) parece acrescentar, dadas estas características, o sobredotado pode estar sujeito a alguns problemas especiais, como aborrecer-se na escola mais do que os colegas, ser vítima de certa segregação social, sofrer pressão dos pais, dos professores ou dos colegas, dificuldade em obedecer e ter uma atitude crítica, obstinação, aversão à rotina e à repetição, necessidade de sucesso, maior sensibilidade às críticas, frustração, certa ingenuidade, demasiado verbalismo, tendência à solidão, medo de ser diferente dos outros e medo da vida e da morte.

Assim, explica-se algumas das razões para o insucesso escolar entre as crianças sobredotadas. Freeman diz-nos que a “instabilidade emocional, insuficiente apoio educacional ou a pressão para estar em conformidade com a norma da turma” (Freeman; 2000:79), acrescentando o aborrecimento em se estar na escola são factores contributivos deste insucesso²¹.

Por outro lado, quando incentivados, as crianças sobredotadas são boas reveladoras de problemas, aprendem depressa, apresentam um vocabulário extenso e uma boa capacidade de atenção e de memorização, sensibilidade, energia elevada, um certo perfeccionismo, bem como um leque de interesse variados, um excelente sentido de humor, preferem companheiros mais velhos e fazem comparações frequentes. Muitos aprendem a ler cedo, ou são leitores ávidos, resolvem charadas, labirintos ou problemas numéricos com facilidade e parecem maduros para a idade. Compreendem ideias complexas com rapidez, aprendem mais rapidamente e com maior profundidade do que os seus pares, precisam de tempo para explicações detalhadas e profundas, manipulam múltiplas ideias, generalizam sobre conceitos aparentemente desconexos, fazem perguntas provocadoras e possuem interesses diversificados.

Ao nível das suas necessidades sociais, estes alunos têm preferência pelo trabalho individual, pela participação social desajustada com os pares, parecendo intolerantes e

²¹ É a escola o local privilegiado das políticas educativas e onde os problemas das crianças com capacidades acima da média, devem ser colocados. Todas as crianças e jovens têm direito a uma flexibilização das respostas educativas produzidas pela escola de forma a respeitar as características individuais de cada uma, bem como o seu universo de relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento. Como refere Jacques Delors, “os sistemas educativos formais são muitas vezes, analisados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors; *cit. in.* Senos; 1998:4).

dominadores. Necessitam de oportunidades que lhes permitam pensar a níveis conceptuais elaborados, produzir trabalhos diferentes do habitual, trabalhar em equipa, apreciar e discutir questões de natureza moral e ética, realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; estudar temas novos, dentro e fora do programa escolar habitual; aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real²².

Em Portugal, a legislação sobre os apoios educativos é evasiva ou não contempla o atendimento a crianças sobredotadas, ficando as respostas ao critério e sensibilidade dos professores. Por seu lado, sem essa resposta, os pais recorrem ao apoio de associações ou a centros particulares.

O atraso nacional nesta matéria pode explicar-se por três factores, segundo Miranda e Almeida (2005): 1) os responsáveis do Ministério da Educação confinam a educação especial e as necessidades educativas aos deficientes, não sendo abrangidos os alunos mais capazes; 2) a falta de formação dos professores como factor determinante no bom atendimento às diferenças dentro da sala de aula; 3) a crença de que são por natureza “dotados” e por isso mesmo, à partida favorecidos, justifica a fraca atenção às suas necessidades específicas.

Acrescenta-se ainda a carência ao nível de estudos elaborados em Portugal, faltando por exemplo, instrumentos validadores na nossa cultura para a avaliação destas crianças, bem como projectos de investigação voltados para os estudos das características e aproveitamento educacional destes alunos. Alguns «“arquétipos de

²² Segundo Sara Bahia, os alunos sobredotados são mais auto-confiantes, mais perseverantes nos seus esforços, revelam maior autonomia e uma maior prudência nas relações sociais que estabelecem. Contudo, estas características revelam-se sempre na dependência da natureza do tipo de escola e das oportunidades educativas que lhes são proporcionadas. Com efeito, muitos alunos que em determinados ambientes revelam características de sobredotação, podem manifestar dificuldades no seu desempenho escolar, em resultado de falta de motivação e desencanto perante tarefas que a escola lhes propõe. Estes alunos chegam à escola desejosos de novas experiências, conhecimentos e desafios, prontos para progredir e para desenvolver rapidamente aquisições importantes se lhes forem proporcionadas oportunidades de desempenho ajustadas. Quando isso não acontece, sentem-se frustrados, aborrecidos e desinteressados das actividades escolares. Sara Bahia refere a existência de inúmeros cientistas e artistas que não foram brilhantes na infância, provavelmente porque a escola não lhes conseguiu oferecer aquilo que precisavam para saciar a sua imensa curiosidade e desenvolver os seus talentos. A escola torna-se um ‘pesadelo’ para os alunos, não estimulando verdadeiramente a oportunidade de aprendizagem e de valorização pessoal a que cada um tem direito. “Talvez porque a escola apela quase só à resolução de problemas académicos, em detrimento da resolução de problemas ligados à inteligência prática, e porque a escola reproduz os padrões sociais vigentes (...) e, a expressão de sobredotação talvez fuja ao convencional (...) porque a escola tem inibido o potencial criativo comum a todos nós, exagerando a reprodução do conhecimento e negligenciando a sua produção” (Bahia; 2004:135).

igualdade” social aparecem arraigados em algumas culturas do Sul da Europa, pouco contribuindo para uma maior naturalidade do tema» (Mettrau; 1994:10).

Os resultados de alguns estudos feitos a professores mostram que estes não apresentam grandes conhecimentos sobre as características dos alunos sobredotados, apontando mais dificuldades ainda em relação ao seu atendimento, mostrando-se pouco sensibilizados para a necessidade social de serviços e de práticas específicas. Contudo, a grande maioria declara ser importante o professor possuir conhecimentos nesta área. Estas dificuldades não são específicas dos professores, antes se generalizam aos demais profissionais da educação e à sociedade em geral (Miranda; 2005)²³.

Um método usado na promoção do sobredotado é o enriquecimento. Renzulli (1977) propõe um modelo de instrução para o sobredotado onde se destacam três tipos de actividades de enriquecimento: 1) experiências exploratórias que irão permitir classificar os interesses e competências dos alunos (visitas a museus, laboratórios, bibliotecas); 2) actividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais afectiva com os conteúdos a aprender; 3) projectos desenvolvidos a nível individual ou grupal com o objectivo de investigar problemas reais²⁴.

Neste quadro, a prática clínica demonstra a importância do envolvimento dos pais no processo de avaliação do desenvolvimento dos filhos, no percurso educativo e na definição de objectivos de intervenção (Gomes e Alves, 2002).

A reacção dos pais à sobredotação varia muito, desde a incredulidade ao sentimento de orgulho e desde o sentimento de terror ao de alegria e confiança, mas todos os pais experimentam um grande sentimento de responsabilidade e de confusão. Primeiro, estes pais devem reconhecer o próprio conceito de sobredotação, para que posteriormente consigam estabelecer quais as necessidades educativas para os seus

²³ Contudo, segundo os autores, não é fácil definir um programa de atendimento ao sobredotado, pois ele deve ser adaptado a cada caso, e em princípio é bom para todas as crianças ou alunos, sem esquecer que todos devem ser promovidos escolarmente, e que também todas as crianças são crianças, antes de serem alunos e/ou sobredotados. No entanto, diversos autores, embora com matizes próprias de cada país, apontam algumas linhas gerais de intervenção dos professores para com os sobredotados: dar-lhes possibilidade de desenvolver os diversos factores de inteligência, designadamente a criatividade e a originalidade; torná-los mais sensíveis aos estímulos do meio; desenvolver bons hábitos de trabalho e de estudo; promover o espírito criativo; favorecer a sua evolução global ou integral; ampliar as experiências desses alunos nas diversas áreas; fortalecer o seu auto-conceito; incrementar a motivação; possibilitar a expansão dos seus interesses; favorecer a sua adaptação pessoal e emocional; desenvolver uma consciência social; treinar na liderança a diversos níveis; promover os mais diversos valores, particularmente os estéticos (Miranda; 2005).

²⁴ Segundo Sara Bahia, há alguns autores (Moltzen, 1996; Schunk, 1990) que referem que “cerca de 20% dos sobredotados abandona a escola e entre 10% e 20% não chega a concluir uma licenciatura” (Bahia; 2004:135). Assim, nota-se que é preciso desenvolver o talento para que não se perca – um talento não reconhecido é um talento negado.

filhos. Na mesma linha de pensamento, deve-se ter em conta a diversidade das capacidades mas também considerar os meios de acesso ao conhecimento, de acordo com a multiplicidade dos modelos culturais, sociais ou intelectuais das nossas sociedades.

O estudo de Hackney (1981) demonstrou que uma das primeiras dificuldades que experimentam os pais de crianças sobredotadas é o de distinguir quais são os papéis dos pais e quais são os do filho. Os problemas centram-se em determinar se a criança deve ser tratada da mesma forma que as outras crianças ou como adulto. Os pais referem que é difícil manter uma relação pais/filho em temas de disciplina, pois a criança, em muitas ocasiões, comporta-se como adulto.

Assim, os pais experimentam confusão, insegurança e ansiedade sobre a forma de actuar e sobre o que podem fazer para ajudar-se. O sentimento mais comum é a ansiedade de ter um filho diferente e não se saber como tratá-lo, provocando esta falta de recursos e um certo complexo neles.

No estudo de Hackney (1981) muitos pais expuseram a sua culpabilidade e a excessiva responsabilidade que sentiam por terem um filho com alta capacidade; têm uma especial responsabilidade do desenvolvimento do seu talento tanto como seja possível. Estes pais têm muitas oportunidades de se enganarem. Muito a medo sentem-se pressionados a comprar livros, a realizar viagens, a contratar um tutor ou em buscar um tempo especial para ensinar o seu filho em matemática ou ciências. Esta pode chegar a representar uma forma de auto exigência patológica. Consequentemente, e a par destas adaptações da vida familiar face às necessidades dos filhos sobredotados, a criança convence-se que é o centro da vida da família.

Por outro lado, há estudos que revelam que as relações familiares são descritas como cooperativas e harmoniosas, onde os pais conhecem as necessidades dos seus filhos e tendem a entusiasmar-se e a colaborar com eles nalgumas actividades.

Pérez refere que há uma diferença do conhecimento que os pais e as mães têm sobre a sobredotação. Parece que os pais tendem a dar uma definição da sobredotação limitada à ideia de “génio ou prodígio”. Por outro lado, as mães dão uma definição mais ampla e menos restrita em que dão uma maior ênfase à capacidade de aprender, de ter talentos especiais.

O contributo dos pais é fundamental em três vertentes: na identificação e definição do problema que a criança manifesta; na compreensão do seu papel no aparecimento e na manutenção dos problemas revelados; e na facilitação dos processos

de generalização e de manutenção das modificações terapêuticas. Sendo o meio familiar o principal agente de socialização, a compreensão do seu papel no desenvolvimento e manutenção de certas (in)competências e de padrões de comportamento (in)adaptados, torna-se indispensável para qualquer modificação comportamental na criança, e também noutros agentes educativos com que ela interagem.

É fundamental fazer uma ligação entre as ideias que os pais têm acerca do desenvolvimento e competências dos filhos e os diferentes estilos educativos que adoptam. A forma como a família se posiciona relativamente a uma criança sobredotada influencia a forma como esta última se vê. É nesta questão que podem surgir dificuldades – quando a família encara a criança sobredotada como um “génio”, pressionando-a para atingir altos níveis de desempenho, o que gera ansiedade, tanto nos pais, como nos filhos, quando percebem o desfasamento entre as suas expectativas e os níveis de realização da criança.

Segundo Azinheiro e Martins (2005), existem três áreas mais frequentes de preocupação dos pais: 1) a área académica, ou seja, preocupam-se com as possíveis dificuldades relacionadas com o comportamento da criança em contexto de sala de aula, o incumprimento das regras estabelecidas ou de indisciplina, a valorização de certos aspectos como critérios de avaliação que podem penalizar a criança, os seus comportamentos de irrequietude e a frustração permanente; 2) dificuldades no diálogo pais-escola – dificuldade em comunicar adequadamente as características especiais da criança e o motivo pelo qual estas requerem necessidades educativas especiais; 3) a área interpessoal e as competências da criança em se relacionar com os outros (dificuldades que podem surgir mesmo no seio da família). Preocupam-se com as dificuldades no estabelecimento de regras e limites, que estas crianças questionam com frequência e desafiam a autoridade, com os comportamentos de baixa tolerância à frustração e as reacções emocionais negativas excessivas quando contrariados, os conflitos internos relativos as exigências que podem fazer nas outras áreas da vida da criança; a dependência emocional, o comportamento de introversão, o isolamento dos filhos, e as dificuldades na gestão das diferenças que emergem no desenvolvimento e no comportamento com os irmãos e as relações com os colegas de turma ou com outras crianças do seu nível etário.

Um factor importante que influencia o funcionamento familiar e as práticas educativas dos pais são as suas crenças sobre o desenvolvimento e aptidões dos filhos e da sua própria auto-percepção de competência enquanto pais. Estas “determinam a auto-

imagem que a criança constrói sobre si própria, determinam a informação que é transmitida aos agentes educativos e outros técnicos que intervêm com a criança, moldam os estilos educativos, influenciam o desenvolvimento da criança e interferem igualmente nos padrões de relacionamento interpessoal entre os pais e a criança” (Azinheiro; 2005:145).

Mas nem só na relação com os pais existe um ajustamento. Também o há com os irmãos. Parece que os irmãos de crianças sobredotadas manifestam mais problemas emocionais e sociais que os irmãos de famílias onde não existe nenhuma criança sobredotada. Cornell (1984) expõe que os irmãos mostram indicadores de insegurança e baixa auto estima em medidas de personalidade – estas crianças têm sentimentos de inferioridade em relação aos seus irmãos²⁵.

Uma variável importante a ter em conta é a idade. Se o irmão mais velho é mais inteligente, as relações entre eles podem ser mais positivas e mais estáveis, do que se for o contrário. Quanto menor for a diferença de idade entre os irmãos, mais consequências negativas surgem na relação familiar.

A relação entre os pais destas crianças e a escola frequentada por estas últimas, o estudo de Feldhusen e Kroll (1985), com o objectivo de detectar as percepções que os pais têm sobre a experiência dos seus filhos sobredotados na escola, mostra que a maioria desses pais perceberem que o curriculum das escolas não coincide com projectos educativos adequados para este tipo de crianças. Mais, não há um acordo científico sobre que tipo de programas ajudam verdadeiramente o aluno sobredotado.

É importante que a família tenha em conta que a escola não actua com o propósito de manter a criança sobredotada num ambiente inadequado de aprendizagem. Muitos professores nunca tiveram conhecimento nem trataram das necessidades de uma criança com estas características, não a reconhecendo, nem sabendo como fazê-lo. Mesmo que estejam dispostos a fazer um esforço carecem da informação e da experiência suficiente, e não sabem qual é o tipo de que esforço devem realizar (Pérez; 2000).

Colaborando com os professores, os pais referem que gostariam de ajudar no plano educativo dos seus filhos, especialmente nas decisões vocacionais, mas,

²⁵ A relação entre estas crianças e os seus irmãos não é igual; muitas vezes, o sobredotado é capaz de orientar a vida do seu irmão e decidir sobre o que este último deve fazer. O facto de ser brilhante, sensível e inteligente, pode levar a que o filho sobredotado assuma um papel mais autoritário e controlador, chegando a ser um terceiro pai/mãe, no seio familiar.

confessam que necessitariam de mais orientação sobre as necessidades educativas dos seus filhos, assim como os métodos de ensino para que o seu trabalho possa complementar a da escola (Pérez; 2000).

Por outro lado, os pais podem ser eficazes nas orientações das necessidades educativas dos seus filhos, pois são as pessoas que melhor conhecem o seu filho. O estudo de Pérez revela que uma família pode-se caracterizar, entre outras coisas, por: 1) uma relação de desenvolvimento do seu filho: ter filhos com muitos interesses e capacidades, tantos que às vezes é difícil segui-los; ter um filho preocupado desde muito pequeno com questões de “adultos”, que cria inquietude nos pais; 2) uma relação na perspectiva dos pais: sentem-se pouco preparados para educar o seu filho, sentem que tanto na comunidade, como na escola não existem recursos necessários para a educação do seu filho altamente dotado e têm dificuldades para conseguir a orientação adequada.

A família e o seu papel na educação dos filhos, são o contexto mais importante para o desenvolvimento humano, se querem que os seus filhos adquiram um nível de independência suficiente. A família contribui não só para o desenvolvimento global da personalidade dos seus filhos, como também para aspectos mais concretos, como o pensamento, a linguagem, os afectos, etc.

Muitos estudos assinalam que a família, a escola e as condições sociais são um apoio indispensável para a criança sobredotada. É importante orientar e atender as necessidades da família, se se quer que a criança desenvolva as suas características.

As crianças sobredotadas requerem tempo, espaço e oportunidade para atingirem o seu potencial, dada a sua sensibilidade, intensidade e perfeccionismo. É preciso que tenham uma maior atenção no apoio, envolvimento, cooperação e comunicação, visto que têm mais medo em estabelecer relações com os outros e por vezes, mais dificuldades em estarem em grupo pela diferença de interesses e de pensamento.

Intervir na sobredotação passa por investir na melhoria da comunicação, nas relações sociais e na construção de uma identidade, proporcionando apoio e liberdade emocional. Sempre procurando ter cuidado com o excesso de preocupação com o potencial da criança que apresenta características de sobredotação e focalizando no “diferente” e nunca no “melhor” (Bahia; 2004:140).

Finalizo esta primeira parte da dissertação, citando J. H. Oliveira, quando este alerta que «não é fácil “receitar” a melhor forma de detecção e promoção do sobredotado, e há bastante diversificação nos diversos países (os Estados Unidos e o Japão contam-se entre os que levam mais a peito este problema educativo). E países há

em que as autoridades responsáveis pela educação praticamente ainda nada fizeram por este problema, como é o caso de Portugal. E na verdade, antes de cuidar dos mais favorecidos, é necessário promover melhor os menos favorecidos e todos em geral» (Oliveira; 1999:233).

“Ele sempre foi um pouco diferente dos irmãos. O que curiosamente pela negativa. O que é que eu quero dizer com isto? Sempre foi o mais mal comportadinho, sempre muito efusivo, um bocadinho chato naquela coisa de “porquê? e para onde vamos? E como é que vamos?” pronto, aquilo que sempre dissemos que é um miúdo um bocado chato e com um bocadinho de agressividade. Curiosamente, quando eu comecei a procurar ajuda foi no sentido de controlar a agressividade dele. (...) Não notei uma capacidade acima do normal, apesar de ter sido dentro dos meus três filhos, o primeiro a andar e o primeiro a falar, não notei que fosse assim uma grande cabeça ou extraordinária. (...) Apesar de ele ter sido sempre muito certinho com a escola, com os amigos, mas havia sempre alguns problemas com os colegas com estas fúrias, não é?, e com o irmão mais novo, principalmente. (...) A psicóloga começou por fazer uma análise ao G. que já indicava um bocadinho disso; e essa psicóloga deu até algumas indicações mas mais na base do comportamento, que era fazer a reflexão com ele do comportamento dele, (...) e em simultâneo também foi para o judo porque é uma – parece um paradoxo, porque o judo é violento, não é?; é uma violência controlada e é isso que no fundo nós precisávamos de controlar um bocadinho a violência, e o judo ajudou muito porque controla, eles têm de ter um auto controlo muito grande, têm de respeitar o adversário, têm de ir aprendendo um bocadinho. Isso tudo ajudou, foi tudo ao mesmo tempo. No entanto, ele tá no decorrer da 2ª classe (...) vem uma professora muito novinha, (...) e ela é que me chamou a atenção. Disse que o G. tem imenso problemas de comportamento realmente, ele faz um desatino enorme na aula, mas porquê? Porque ele em cinco minutos da aula já fez os exercícios todos, e depois passa o resto da aula na completa balda, quer dizer, distrai-se e atira borrachas, e distrai os colegas porque não sabia o que havia de fazer porque já tinha feito tudo. Isso chamou-me pela primeira vez à atenção. E entretanto, em casa, eu sou de matemática, e comecei a reparar que o miúdo tinha uma tendência para a matemática, do género, aí com uns 6/7 anos, eu ia com ele ao supermercado e ele fazia a conta mais depressa que a máquina do supermercado, e ia com ele ao café, e ele táva sempre a perguntar – lá está, é chatinho – quanto é que isto custa, quanto é que custa isso e depois fazia as contas antes de eu pagar, e ele já sabia o troco que eu ia receber, quer dizer, eu verifiquei que ele a fazer contas era uma verdadeira calculadora, não é? E depois, a irmã, que é mais velha, tinha algumas dúvidas a matemática, que eu explicava e que ele ouvia e que depois ele explicava à irmã. Porque ouvia a explicação, adquiria mais depressa a informação que ela, e depois já era ele a explicar à irmã a matemática. (...) Quando a professora me chamou a atenção para isto, eu chamei à atenção da psicóloga que o estava a seguir numa de mau comportamento e começamos a explorar a razão porque ele se portava mal nas aulas, e porquê isto, e porquê aquilo, porquê as frustrações dele, porquê aquelas fúrias e foi explorando isso que ela depois me indicou uma outra psicóloga já ligada à associação ANEIS, que era a Dr.ª Ana Meira, e que pegou nele com o intuito já de fazer uma pré-avaliação das capacidades cognitivas dele. Ela pega nele, tivemos, sei lá, dois ou três meses em sessões semanais, em que ele adorava as sessões, não é?, que fazia jogos e estimulava-o imenso, ele adorava aquilo. Curiosamente, ela dizia-me que ele era muito bem comportado, pois ele estava a fazer o que gostava, e foi a partir daí que a Dr.ª Ana Meira fez uma avaliação psicológica dele. Atribuiu-lhe um QI bastante acima da idade dele, acho que ficou com 13 anos, mais ou menos.”

(Família 2)

2ª Parte

Questões Metodológicas

O objectivo desta dissertação é identificar as estratégias educativas de pais de filhos sobredotados. Se, em termos teóricos a tarefa não foi fácil, por não haver bibliografia suficiente para abordar o tema na sua totalidade, ao nível da metodologia também não ficou facilitada.

Optou-se por contactar uma associação que apoia as famílias de crianças sobredotadas – a A.N.E.I.S (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção dos Sobredotados). Os primeiros contactos foram feitos com a delegação de Lisboa através da Dr.^a Sara Bahia²⁶, em Novembro de 2007. Por um lado, facilitou a tarefa da procura de famílias para conhecer e entrevistar, e, por outro, foi-nos dado possibilidade de conhecer de perto a sobredotação e todos os seus envolvidos – o que ajudou na elaboração do quadro teórico de análise. Durante os primeiros meses, foram feitas algumas deslocações para pequenas conversas informais com a Dr.^a Sara Bahia, e em Março de 2007 foi feita uma entrevista exploratória com o intuito de formalizar as já referidas conversas informais²⁷.

Dessa entrevista, a Dr.^a Sara Bahia referiu que a A.N.E.I.S foi constituída associação em 1998, em Braga e posteriormente foram criadas delegações nos vários pontos do país. Neste momento, estão catorze crianças a frequentar a A.N.E.I.S, em Lisboa, mas a nível nacional (tendo em conta que não tem-se acesso a dados exactos) indicaram-nos que seriam por volta das 200 crianças.

Os primeiros objectivos da associação foram o estudo da sobredotação e depois a intervenção, passando pelo apoio dado aos pais e acções de formação para os pais e professores. Como nos disse a Dr.^a Sara Bahia, “basicamente, é sensibilizar e estudar a investigação para as pessoas poderem intervir de forma mais estudada, mais aprofundada e mais duradoura”.

Nesta entrevista, para além de nos ter falado da associação, a Dr.^a Sara Bahia abordou as questões relativamente aos procedimentos e actividades que fazem com as

²⁶ A Dr.^a Sara Bahia é professora na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. É também psicóloga na A.N.E.I.S., onde todos os sábados acompanha as crianças sobredotadas e os seus pais.

²⁷ O guião da entrevista exploratória encontra-se no anexo, na página 90 e a entrevista completa encontra-se na página 91.

crianças sobredotadas, e por fim deu-nos algumas pistas sobre as estratégias educativas dos pais das crianças sobredotadas.

Deu-nos também o apoio fundamental para se chegar junto aos pais, e entrevistá-los. Sem a ajuda da Dr.^a Sara Bahia, não nos teria sido possível este primeiro contacto.

Para a elaboração das entrevistas aos pais de crianças sobredotadas pertencentes à A.N.E.I.S, optou-se por fazer uma análise qualitativa, com entrevistas semi-directivas²⁸.

Foram entrevistados dez pais – a maioria foi a mãe, mas também o pai, ou os dois em conjunto. As entrevistas foram realizadas entre Abril e Maio de 2008. Consoante a disponibilidade dos pais para a entrevista, estas foram feitas nas residências dos próprios ou no recinto da Universidade Lusófona, onde se realiza as sessões semanais da A.N.E.I.S. Enquanto a Dr.^a Sara Bahia está com as crianças, alguns pais ficam à espera que a sessão acabe, e as entrevistas tiveram lugar nesse espaço de tempo.

1.1 Hipóteses, Modelo de Análise e Principais Conceitos

Partindo da base teórica já referida cabe-nos tentar dar resposta a esta simples, e simultaneamente, complexa questão: “*Que tipo de estratégias educativas praticam os pais das crianças sobredotadas?*”

Jogando com as variáveis já estudadas por outros autores, como Kellerhals e Montandon (1991), Seabra (1994), entre muitos outros, o nosso contributo vai para um conjunto de factores que algumas crianças evidenciam: a sobredotação.

Assim, tendo por base a descrição que a autora Ellen Winner (1996)²⁹ faz sobre o ambiente familiar das crianças sobredotadas, vamos aproveitá-la para formular as nossas hipóteses.

A nossa principal hipótese relaciona a interdependência entre tipos de estratégias educativas das famílias das crianças sobredotadas e as classes sociais. Partimos do pressuposto que as classes sociais, como espaço social de integração dos valores, das trajectórias de vida, do tipo de educação e como princípio estruturante da socialização dão o “mote” para o tipo de estratégia educativa que os pais praticam com os seus filhos sobredotados.

²⁸ O guião das entrevistas aos pais das crianças sobredotadas encontra-se no anexo, na página 96.

²⁹ Ver página 30 desta tese, onde se explica toda a teoria explicativa desta autora.

Winner (1996) diz-nos que a criança sobredotada tem um lugar especial no seio da família; desenvolve-se em ambientes com pais de formação superior, são motivados e têm altas expectativas de êxito dos filhos, dando-lhes uma grande independência para que possam tomar decisões por si próprios e arrisquem, dando-lhes muita atenção e apoio. Assim, é de esperar que as estratégias educativas destes pais sejam influenciadas pela sobredotação dos seus filhos, evidenciando-se um carácter especial.

O nosso modelo de análise é o seguinte:



Figura 1

Este modelo traduz a ideia de, como já foi dito, a classe social, através dos processos de socialização e do *habitus* influencia as estratégias educativas que estes pais têm com os seus filhos. As condições materiais de existência – que incluem a classe social, a profissão, situação na profissão e as habilitações literárias dos pais – influenciam, através da socialização e do *habitus* os valores, as estratégias e as práticas educativas.

1.1.1 As Classes Sociais

Desde sempre as classes sociais foram objecto de estudo da sociologia, e até aos dias de hoje, ainda não há um consenso para a sua definição. Contudo, é na literatura clássica que se pode encontrar os elementos básicos da definição deste conceito.

Para Karl Marx, as classes sociais definem-se a partir da estrutura económica das sociedades, sendo assim entendida como o conjunto das relações que os indivíduos estabelecem na produção social da sua existência. O lugar ocupado nessas relações de produção determina a pertença de classe de cada um, sendo a propriedade privada dos meios de produção o factor mais importante na formação das classes, estabelecendo a divisão nas condições sociais das duas classes fundamentais, embora com interesses opostos – a burguesia (a classe proprietária) e o proletariado (a classe assalariada). A relação entre as duas classes é uma relação de exploração.

Por outro lado, Max Weber define as classes por referência à ordem económica sendo as relações entre classes, relações de poder. Contudo, essas relações estabelecem-se na esfera do mercado e de relações de competição entre os indivíduos e grupos que aí estabelecem os seus recursos, sejam eles a propriedade, a força de trabalho ou as qualificações profissionais. Geram-se, assim, uma pluralidade de situações de classe, e não apenas duas classes. Uma classe será o conjunto dos indivíduos com idênticas situações no mercado (Almeida *et. all.*; 1994).

Porém, há autores contemporâneos que analisam as classes sociais. Um desses autores é Wright que define as classes a partir da articulação de três tipos de recursos: a propriedade dos meios de produção, que estabelece uma linha divisória entre proprietários e não proprietários e distingue ainda diferentes posições entre os primeiros consoante o montante de recursos de propriedade que possuem; os recursos em qualificações, sejam escolares ou profissionais e que distinguem os que ocupam posições técnicas e de concepção de níveis variados daqueles que desempenham apenas funções de execução; e os recursos organizacionais, que diferenciam aqueles que detêm poderes de decisão e autoridade hierárquica em vários planos das organizações dos que não tomam decisões nem têm poderes de enquadramento de outros profissionais. Cruzando estas três dimensões, Wright chega a uma matriz multidimensional de lugares de classe.

Na concepção de Pierre Bourdieu, as linhas de divisão entre as classes são traçadas pela posse diferencial de vários capitais, como o capital económico (propriedade e rendimento), o capital cultural (níveis de escolaridade e de cultura), o capital social (relações e influências) ou o capital simbólico (prestígio). Bourdieu distingue classes e fracções de classe, definindo as classes dominantes como as detentoras de elevados volumes globais dos vários tipos de capital, e as classes populares que englobam as posições que se caracterizam por baixos montantes desses capitais.

Para além do volume e das diversas formas de combinação dos vários capitais, a definição de Bourdieu contempla ainda uma dimensão temporal, as trajetórias sociais. Durante esse tempo a quantidade e qualidade de recursos possuídos podem-se alterar.

Seria importante também referir outros autores, mas não é intenção fazer uma listagem das várias concepções do pensamento sociológico sobre a definição da classe social. De facto, não há uma definição consensual e universal de classe social, mas podemos referir que são categorias de recursos semelhantes, que tendem a ter condições de existência similares e a desenvolver afinidades nas suas práticas e representações sociais, ou seja, naquilo que fazem e naquilo que pensam. Falar de estrutura de classes é

falar de sistemas duradouros de diferenças a esses vários níveis, entre os indivíduos que ocupam distintos lugares de classe (Almeida *et. all.*; 1994). Por outro lado, as fronteiras de classe não são rígidas nem imutáveis, visto que os processos de transformação social que levam ao declínio ou ao crescimento de certas classes e fracções de classe, podem também fazer aumentar ou diminuir distâncias sociais e económicas, e conduzir certas categorias a posições transversais na estrutura de classes, redesenhando essas linhas de fronteira.

Contudo, Pierre Bourdieu processa a mediação entre estruturas de classe e práticas sociais através do conceito de sistema de disposições: o *habitus* – designa a forma como as pessoas tendem a pensar e a agir nas mais variadas circunstâncias. Esse sistema de disposições é o resultado da interiorização progressiva das condições de classe a que pertencem, nomeadamente, através da socialização no âmbito da família de origem, mas também da escola, do meio social em que se vive e das experiências individuais e colectivas (Almeida *et. all.*; 1994).

É esta sucessão de experiências, que fica como que registado a que classe é que se pertence, que molda a forma como o indivíduo percepção e aprecia o mundo em seu redor, e como age perante o mesmo. Assim, as práticas dos membros de uma mesma classe tendem a ser idênticas entre si e distintas das práticas dos membros de outras classes.

Como refere Almeida *et. all.*, a semelhança de condições de existência dos membros de uma mesma classe leva também ao desenvolvimento de afinidades nas suas práticas e representações sociais (o que fazem e pensam) e de diferenças relativas às práticas e representações dos membros de outras classes. Este autor chama a atenção para dois constrangimentos sociais que a condição de classe impõe às práticas de cada indivíduo: o sucesso ou insucesso escolar³⁰ e as zonas de residência e de convívio seleccionadas e o critério de classe nas escolhas matrimoniais³¹.

³⁰ O sucesso ou insucesso escolar reflecte a condição de classe e os condicionalismos sociais que ela impõe, sendo sobretudo aqueles que provêm das classes populares com recursos económicos e culturais mais fracos que têm dificuldade em progredir longamente na escolarização, ao passo que isso é muitíssimo mais raro entre crianças de meios sociais com níveis de instrução elevados.

³¹ Através do estudo sistemático dos estilos de vida da população francesa Bourdieu chega à conclusão de que gostos comuns tendem a corresponder a pertenças de classe e a trajectórias sociais comuns; e gostos diferentes correspondem a pertenças de classe e a trajectórias sociais diferentes. O autor põe em evidência que, devido aos condicionamentos impostos pelas quantidades de capital económico e cultural disponíveis, aquilo que para os membros de determinada classe é inacessível ou extravagante é visto como indispensável e banal para os que têm uma condição de classe mais elevada. A massificação de certos consumos, só acessíveis a classes de maiores recursos, traz sempre consigo uma desvalorização aos olhos

A obra de Virgílio Borges Pereira (2005) tem como base a teorização da prática social desenvolvida por Pierre Bourdieu e aprofunda o olhar sobre os processos de formação das classes sociais, dando especial relevo ao modo com se estabelecem as diferentes dimensões da capitalização dos recursos sociais nas fracções de classe das famílias. É um retrato sintetizador sobre as principais propriedades sociais das classes e fracções de classe das famílias portuguesas e sobre as dimensões mais estruturantes das respectivas culturas.

A partir de tanta escolha teórica optou-se por considerar como indicadores da classe social, o cruzamento entre a profissão dos pais e as suas habilitações escolares.

1.1.2 As Estratégias Educativas

De seguida, é apresentada uma tipologia, mais uma vez baseada nos estudos de Kellerhals e Montandon (1991) e de Seabra (1999), que mostra quatro dimensões do conceito de estratégia educativa e os respectivos indicadores. Toda esta tabela permite mostrar que estratégias educativas têm os pais de crianças sobredotadas.

Segundo Seabra (1999), os “objectivos educativos dos pais referem-se às atitudes e qualidades que procuram desenvolver na criança e ao projecto escolar e profissional que têm para o seu futuro e os métodos educativos referem-se às técnicas de influência empregues na interacção com os filhos” (Seabra; 1999:50).

Assim, partindo desta ideia, definimos como estratégia educativa a importância que os pais dão ao lugar social da criança – medido através das expectativas futuras, escolares e profissionais, que os pais têm para com os seus filhos, e ainda, através das actividades extracurriculares para se entender a forma como os filhos estão integrados na sociedade, assim como se estão integrados em grupos ou associações, do género catequese ou escuteiros.

Os princípios educativos estão intimamente ligados ao conceito de socialização. Pretende-se saber que tipo de valores são transmitidos aos filhos e quais desses valores são esperados que os filhos tenham num futuro. Por outro lado, é necessário saber se há sanções ou castigos quando os filhos não se comportam como o esperado. Para além disso, é necessário saber que tipo de castigos são estes.

destas classes e a introdução de novas práticas, que reponham o carácter distinto e selectivo das anteriores e mantenham as diferenças de status.

Os métodos pedagógicos relaciona-se com o dia-a-dia das famílias, sendo importante as questões como a disciplina quotidiana – saber qual a rotina diária do filho e se esta é controlada, saber que tipo de regras diárias são impostas – e, a nível escolar, saber qual o grau de acompanhamento escolar dos pais (se acompanham os trabalhos de casa e os momentos de avaliação dos seus filhos). Acrescenta-se ainda, a importância da responsabilidade das tarefas que os filhos fazem em casa, e as actividades que fazem em conjunto com os pais, para medir o tipo de interacção existente entre os pais e os filhos.

Para saber que tipo de estratégias educativas têm estes pais, é importante relacioná-los com os outros agentes de socialização – a televisão, os amigos e a escola. Contudo, devido à particularidade destas crianças pertencerem todas a uma associação específica para os auxiliar, torna-se necessário analisar também o tipo de relacionamento entre as famílias e a associação de apoio.

Igualmente, torna-se crucial entender qual a grau de importância que os pais atribuem à escola, à associação de apoio, à televisão e aos amigos dos seus filhos, e de que modo estruturam o seu dia-a-dia em relação a estas instâncias.

Quadro 2 – Operacionalização do Conceito de Estratégias Educativas

Conceito: Estratégias Educativas	
Dimensões	Indicadores
Lugar Social da Criança	- Relação com os irmãos
	- Expectativas de Futuro, Escolares e Profissionais
	- Actividades Extra-Curriculares
	- Integração em Grupos ou Associações
	- Salto de anos escolares
Valores Educativos	- Valores Transmitidos e Esperados no futuro
	- Castigos, Sanções
Estratégias Pedagógicas	- Rotina Diária
	- Acompanhamento diário
	- Tarefas Realizadas
	- Actividades feitas com os pais
Relação com os outros Agentes de Socialização	- Escola
	- Televisão
	- Amigos
	- Associação de Apoio

Vimos como é que é definido a classe social – fez-se um pequeno resumo de algumas teorias sociológicas das classes sociais, para de seguida se apresentar e operacionalizar o conceito de estratégia educativa. De seguida serão apresentadas as principais análises destas entrevistas, conjugando-as com o modelo de análise anteriormente referido.

“Quando o M. quer condicionar o irmão e fazer com que ele alinhe em certo tipo de brincadeiras e assuma um determinado papel, o irmão diz “Não, não, esse papel que eu quero é o outro”, ou “isto não se joga nada assim, essas regras não prestam, não são estas, são as outras”, e tal. E o pequenino, embora tenha cinco anos, também já tem este tipo de atitudes; também já quer moldar o mundo às regras dele próprio, e também já argumenta e diz “porque se isto fosse assim”, e não sei quê, tal e tal. Aí há conflito. Agora, eles gostam muito um do outro porque quando há, quando eu ou a mãe tamos em vias de aplicar um castigo, eles defendem-se, portanto, defendem-se um ao outro, “não faças isso, vê lá, ele distraiu-se, ele fez não sei o quê”. (...) Escuteiros ele está para entrar, nós todos estamos a tentar que ele entre para os escuteiros. Quer dizer, tentar, pronto. Há um colega dele que está nos escuteiros, e ele um dia perguntou-me. Eu tive nos escuteiros quando era miúdo, ele perguntou-me e tal, porque o P. estava nos escuteiros e o que era aquilo. Eu disse-lhe o que era: era acampar, era a natureza “ah, então eu também gostava de ir”. E nós tamos a encorajar isso. (...) Ele é muito individualista também, quer dizer, tem uma dificuldade muito grande em fazer trabalho de equipa, porque ele não tolera as falhas dos outros. E isso é um problema porque ele, pronto, ok, é muito napoleónico “é uma regra, e tal, e isto é assim”, e os outros não são assim. A maior parte não é assim, e o tipo fica triste, fica chateado, e depois quer abandonar a equipa, quer abandonar o grupo e diz “eu faço sozinho”, e tal. E os escuteiros é uma coisa onde de facto o trabalho de equipa é importante, o funcionamento da equipa, e a divisão de tarefas e nós achamos que isso é muito importante porque é uma das falhas dele, para além da questão dos desenhos e da caligrafia, essa dificuldade de integração num colectivo é uma das falhas graves que ele tem.”

(Família 5)

“Quando ela era muito pequena, por exemplo, quando às vezes íamos a um restaurante, havia pessoas que gostavam dela, porque ela tinha muitas conversas, o português dela sempre foi muito correcto, nunca teve aquele português de criança, quer dizer... outras pessoas nos abordaram e diziam por exemplo, professores e tudo “olhe, a sua filha é um pouco diferente, mas olhe que não é normal este tipo de conversação, esta capacidade que ela tem de argumentação”; tinha ela quatro anos, por aí. E nós não...havia pessoas realmente que nos chamavam a atenção, mas nós nunca ligamos a isso. (...) A sobredotação só veio à baila, porque ela foi convidada pela RTP. Porque ela ganhou um prémio de desenho, no qual nunca teve acesso a ir buscar esse prémio (...) E era, o prémio que ganhou era para ir à Bragolândia em Braga, e visitar o parque, e nós deixámos passar o tempo. (...) E quando eu liguei para a RTP para saber se ela tinha possibilidade de usufruir do prémio, a RTP diz que já não tinha acesso, já não tinha contrato com a Brogolândia. E, em conversa com a senhora, a senhora disse-me “então, mas ela só desenha bem?”. E eu disse “não, ela compõe desde os sete anos”. Então, naquela semana ligaram do Porto, da produção, a perguntar se ele gostaria de ir ao Porto. (...) E foi tocar no Porto no dia 28 de Agosto de 2007. Após ao que ela tocou, o maestro disse que ela poderia ter uma bolsa de estudo E a partir daí, a RTP mesmo é que me deu o contacto da Sara Bahia. Eu liguei para a professora Sara que me disse que ia começar em Setembro ou Outubro e surgiu a oportunidade de ela estar inserida neste grupo também. E só aí é que ela foi integrada neste grupo.”

(Família 6)

3ª Parte

Crianças Sobredotadas: Estratégias Educativas das Famílias

Neste capítulo são apresentados os principais resultados da análise das entrevistas feitas aos pais das crianças sobredotadas. Está dividido pelas várias dimensões que serviram para operacionalizar o conceito de estratégias educativas. Mais uma vez, relembramos que este conceito pode ser definido como “os objectivos que perseguem na sua acção educativa, nos métodos que adoptam e na forma como coordenam a sua acção com a de outras instâncias socializadoras” (Seabra, 1999:37). Desta forma, iremos proceder à análise das entrevistas seguindo esta definição.

1.1. Caracterização Social das Famílias de Crianças Sobredotadas

Foram entrevistadas dez famílias com crianças sobredotadas com idades compreendidas entre seis e nove anos. Aqui ficarão alguns registos da caracterização social dessas famílias. Como referi anteriormente, os entrevistados foram maioritariamente as mães (seis), mas também os pais (dois) e os dois em conjunto (dois). De registar que estas famílias residem todas na Região da Grande Lisboa.

Em relação às habilitações literárias destes pais, pode-se afirmar que, na grande maioria dos casos, os dois, ou pelo menos um pai tem o ensino superior. Apenas em duas famílias, quer o pai quer a mãe não têm o ensino superior, sendo a habilitação literária mais baixa o 9º ano de escolaridade, de dois pais.

No que respeita à profissão tomo como referência a terminologia adoptada por António Firmino da Costa (1999)³². Pode-se referir que quatro destas famílias pertencem ao grupo de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL); três pertencem ao grupo dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), duas famílias pertencem à classe de Empregados Executantes (EE); e uma delas pertence ao grupo de Trabalhadores Independentes (TI).

Em suma, como se pode ver no seguinte quadro, mostra-se a relação das diversas famílias com as habilitações literárias e o grupo de profissão a que se pertence.

³² Consultar o livro Costa, António Firmino da (1999), “Classes sociais e relações de classe”, em *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da identidade Cultural*, Oeiras, Celta.

Quadro 2 – Habilitações Literárias e Grupo Profissional das Famílias

	Habilitações Literárias		Grupo Profissional
	Mãe	Pai	
Família 1	Ensino Superior	Ensino Superior	EDL
Família 2	Ensino Superior	Ensino Superior	EDL
Família 3	Ensino Superior	Ensino Superior	EDL
Família 4	Ensino Secundário	Ensino Superior	EDL
Família 5	Ensino Superior	Ensino Superior	PTE
Família 6	Ensino Secundário	Ensino Básico	EE
Família 7	Ensino Secundário	Ensino Básico	PTE
Família 8	Ensino Superior	Ensino Superior	PTE
Família 9	Ensino Superior	Ensino Secundário	EE
Família 10	Ensino Superior	-	TI

Repare-se naquilo que se tem vindo aqui a falar – a grande maioria dos pais tem o ensino superior e/ou secundário, e pertencem a grupos socioprofissionais de empresários, dirigentes e liberais e profissionais técnicos e de enquadramento. Resta-nos saber se estas dimensões, agrupando os grupos semelhantes entre si, se relacionam com as mesmas estratégias educativas, isto é, será que as famílias com graus académicos superiores e de grupos profissionais de topo da hierarquia praticam as mesmas estratégias educativas? E quais são as características dessa estratégia?

É o que veremos a seguir com a análise mais detalhada dos resultados das entrevistas aos pais das crianças sobredotadas.

1.2 – A Sobredotação: o seu aparecimento e as características das crianças sobredotadas

A análise das entrevistas mostra que são os pais que se apercebem que há algo de diferente nos seus filhos, principalmente devido a atitudes e comportamentos que estes demonstram. Por vezes, fazem comparações com os outros filhos, que podem ter ou não princípios de sobredotação. Contudo, não é raro acontecer colocarem as suas interrogações aos profissionais de saúde (psicólogos ou pediatras) que os acompanham. As avaliações psicológicas a que são submetidos leva-os, muitas vezes, a encontrarem a resposta ao que procuram. Também, seguindo as interrogações e o acompanhamento dos pais, os profissionais da saúde procuram as respostas aos mais variados diagnósticos

(dislexia, hiperactividade ou mau comportamento), dando-lhes resultados de princípio de sobredotação.

É assim, a L. passou para o 2º ano sem saber ler, e o pediatra dela que era o Dr. C. F., que também é neuropediatra começou a levantar a hipótese dela ser disléxica, ou ter mais algum problema, e encaminhou-me para a Dr.ª A. P. T., onde fizemos a avaliação da L. (...) Como tinha avaliado uma, pensei em também mandar avaliar aquele. Levei-o também e deu um nível muito alto, com défice de atenção também. (Família 4)

Nós nunca admitimos que ele era [sobredotado], e no início, pusemos a hipótese que ele fosse hiperactivo. Ele comportava-se bem, tinha boas notas. Por outro lado, havia ali coisas que não seriam bem normais. Tentámos, há coisa de um ano atrás, e vimos que era a última possibilidade – fomos a uma psicóloga, fizemos testes e o resultado foi que ele era sobredotado. (Família 3)

Como se viu, acontece algumas vezes, os pais já notarem que algo não se encontra bem nos seus filhos, mas de facto, só conseguem encontrar alguma apoio e, talvez, sejam motivados a procurar ajuda, através dos professores e educadores dos seus filhos. Estes têm uma grande experiência a trabalhar com crianças e apercebem-se bem das diferenças de desenvolvimento nestas idades, e são estes, muitas vezes que alertam os pais a procurarem um psicólogo.

Quando a professora me chamou a atenção para isto, eu chamei à atenção da psicóloga que o estava a seguir numa de mau comportamento e começamos a explorar a razão porque ele se portava mal nas aulas, (...) que ela depois me indicou uma outra psicóloga já ligada à associação A.N.E.I.S., que era a Dr.ª A. M., e que pegou nele com o intuito já de fazer uma pré-avaliação das capacidades cognitivas dele. (...) Atribuiu-lhe um Q.I. bastante acima da idade dele, acho que ficou com 13 anos, mais ou menos. (Família 1)

Por vezes, acontece que outras pessoas se apercebam e que alertem os pais para esta situação – tanto pode ser desconhecidos, como pessoas mais próximas ao seio familiar e que lidam com a criança.

Mas tive uma pessoa que era, que era um pessoa muito próxima de nós, e tinha vários contactos com a E., quando ela tinha três anos, e que já conhecia essa temática. E ao ver a miúda a brincar e a maneira como ela reagia, dizia-me logo “vocês têm que ver, porque a reacção dela para três anos não tem nada a ver; não era normal» (Família 7)

Depois de verificarmos de que forma os pais, os profissionais da saúde e os do ensino notaram que a criança é sobredotada, queremos aqui deixar uma nota sobre as áreas de desenvolvimento destas crianças.

A matemática é a área de conhecimento que estas crianças (pelo menos, metade delas) demonstram ter uma maior tendência, seguindo de uma preferência pelas literaturas, ciências, história e geografia (duas crianças) e pela música (uma criança).

Por outro lado, há crianças que não demonstram uma tendência para uma área específica, mas sim elevadas capacidades intelectuais, quer sejam de uma memória muito boa, um desenvolvimento na linguagem e de aplicação e interiorização de conceitos, demonstrando quase simultaneamente uma elevada capacidade de criatividade – quer seja através de pequenos teatros, pintura ou música.

Ele desde pequeno memoriza muitas coisas, tem uma memória muito boa, tem um desenvolvimento muito místico, de facto, é a característica mais marcante que ele tem. E é capaz de argumentar ao nível do adulto, a única coisa que lhe falta, digamos, são conhecimentos empíricos, experiência de vida. (Família 5)

Ela teve sempre muita aptidão para a música, e basicamente é isso. (...) Outras pessoas nos abordaram e diziam por exemplo, professores e tudo, “olhe, a sua filha é um pouco diferente, mas olhe que não é normal este tipo de conversação, esta capacidade que ela tem de argumentação”; tinha ela quatro anos, por aí (Família 6)

Contudo, como refere uma mãe, estas capacidades tanto se podem ficar a dever às características de sobredotação, como ao ambiente e estímulo que existe em casa, através de uma disciplina quotidiana dos pais.

Ela tem uma aprendizagem equiparada às crianças da idade dela, pronto, é mais rápida na aquisição de conhecimentos, mas também pode ser da formação e da ajuda que ela tem em casa. Isso não quer dizer que haja uma sobredotação (Família 9)

Como se viu, as crianças sobredotadas têm capacidades excelentes a várias disciplinas, desde a matemática, à música, à história, mas também altas capacidades cognitivas. Tal, fica-se a dever a um Q.I. elevado e a uma grande capacidade criativa, mas também com a ajuda dos pais em seguirem regras de disciplina e dedicação à escola.

1.3 – O lugar social da criança – a relação com os irmãos, as expectativas de futuro e a integração em actividades

1.3.1 – A relação com os irmãos

Estas famílias mostram que a relação entre os irmãos³³ pode ser boa, má ou algo intermitente, ou seja, têm fases em que se dão bem, e outras em que se dão menos bem.

As duas famílias que mostraram que a relação entre os irmãos é boa, referem-se a uma família cujo filho sobredotado é o mais novo de duas irmãs que não são sobredotadas, e a outra refere-se a um caso de um menino que não vive no mesmo agregado familiar com os irmãos.

Ele é o caçula da família. É o mais pequenino. É acarinhado e apapricado por todos, no meio de três mulheres. (Família 10)

Nenhum pai referiu que os seus filhos têm uma má relação porque, talvez, nenhum pai goste de evidenciar que os seus filhos não conseguem lidar uns com os outros.

Em relação às famílias com mais que uma criança sobredotada, estes pais vão aprendendo a melhor forma de lidar com a sobredotação, através da experiência que têm com os filhos mais velhos. Excepção feita para uma mãe, pois os dois filhos sobredotados são gémeos, com características de sobredotação e de personalidade muito diferentes. As outras crianças têm um relacionamento intermitente, em que há alturas em que se dão bem, e alturas em que se dão mal – que poderá ter a ver com a diferença de idade entre eles, pela diferença de género, ou pelas diferenças das características de personalidade.

Elas dão-se muito bem e muito mal (...) Tão a dar-se mal no sentido de pronto...no fundo, a E. esta a deixar a irmã para trás em muitos aspectos porque de facto tá em plena adolescência, tá a viver com os colegas outras coisas que a irmã não pode participar. E a irmã ainda não se mentalizou que não pode participar em tudo. Então, tão nessa fase complicada. (Família 7)

³³ Apenas quatro destas crianças é que não têm irmãos. Os restantes têm irmãos mais velhos ou mais novos, sendo que três deles têm irmãos com princípios de sobredotação.

1.3.2 – As Expectativas Futuras

Vejam agora as expectativas que estes pais têm com o futuro dos seus filhos. Quando se fala em expectativas futuras, está-se a relacionar as expectativas quer escolares, quer profissionais.

Alguns pais (três) referiram que têm elevadas expectativas em relação ao percurso escolar e profissional dos seus filhos. Contudo, há pais que mesmo não referindo exactamente qual a sua expectativa em relação ao percurso escolar, acabem ter uma expectativa de uma profissão em que é necessário um curso superior.

Graus académicos é a informática. (Família 1)

À partida, achamos que eles podem, enfim, em termos meramente escolares, achamos que as nossas expectativas podem ser elevadas. Agora, o nosso compromisso com isso vai ser variável, quer dizer, não temos aquela expectativa que ele tem de fazer aquilo, ou tem de chegar não sei onde. (Família 5)

Ellen Winner (1996) refere que os pais de crianças sobredotadas têm expectativas altas sobre o percurso escolar e profissional dos seus filhos. Aliás, quase todos os pais imaginam o seu filho com uma profissão de carácter claramente superior – matemático, físico, medicina ou ciências. Mas, simultaneamente, focam que deverão ser os filhos a optar quer no percurso escolar, como profissional³⁴.

No caso da E., imagino-a a trabalhar em Matemática, é a paixão dela. (...) A M. diz que quer ser cientista, portanto, pode ser por aí. Podem ser o que quiserem, quando quiserem. (Família 7)

Agora se vai ser professora universitária, se vai ser uma técnica, não faço ideia. Isso é uma coisa que vai ter de partir deles (Família 4)

Matemática. Matemático ou físico, porque, eu também tenho de dizer, é aquilo que eu queria. (Família 2)

No seguimento destas expectativas, os pais foram questionados sobre o que pensavam sobre o avanço de anos escolares, saltando um ou mais anos – muitas vezes, tal é proposto aos pais das crianças sobredotadas.

A grande maioria dos pais (sete) considera que fez uma boa opção ao não aceitarem que os seus filhos saltassem de ano. Essencialmente, pode-se apurar três razões para tal acontecer. Um deles deve-se ao factor estabilidade emocional e social.

³⁴ Poderá consultar-se a obra de Kellerhals e Montadon (1991), onde as autoras chegam à mesma conclusão.

Apesar de terem capacidade de aprendizagem mais elevada que as outras crianças, não têm uma mentalidade igual ou semelhante às crianças mais velhas. Ao saltarem de ano, teriam de conviver com crianças dois ou três anos mais velhas, e tanto psicólogos como professores, consideram que isso lhes iria ser prejudicial, ao nível de adaptação à turma. Assim, não saltam de ano para continuarem a utilizar os mesmos espaços sociais que os amigos. Outros pais também consideram que assim a criança vai poder consolidar melhor os seus conhecimentos.

Eu nisso decidi não tomar a decisão sozinha, não é? Eu, aí fui-me aconselhar um bocadinho. Aconselhei-me com a Sara, falei com a professora dele, falei com a psicóloga, a Dr.^a A. M. e decidimos por enquanto, ele continuar onde está. (...) Isso porquê? Por duas razões principais: o primeiro é porque o G. a nível de maturidade está perfeitamente dentro da faixa etária dele, (...) E por outro lado, porque estes miúdos nem sempre são muito bem aceites pelos colegas, e eu tenho a grande vantagem de que o G. é super popular, porque é um miúdo que traz estes amigos há montes de anos. (Família 2)

Se me perguntassem se ela já devia estar na terceira classe, eu diria, nem pensar, porque tá bem na primeira classe, tem uma evolução normal, tá a aprender ao mesmo passo que os colegas dela, não tá a ser prejudicada de forma nenhuma em ter colegas que aprendem mais devagar, porque assim vai consolidando os conhecimentos que tem, e acho que não tem necessidade de lhe dar mais, nem a professora acha. (Família 9)

Contudo, há o registo de pais (dois) que propuseram que os seus filhos saltassem de ano. Uma mãe propôs que as suas duas filhas com características de sobredotação saltassem de ano, pois na turma onde estavam integradas, estavam a desaprender, e principalmente, a desinteressar-se pela escola. Agora, esta mãe considera que fez a melhor opção pelas suas filhas.

Foi positivo, porque, (...) elas estavam numa situação que não tavam bem, (...) eram crianças que tinham uma grande expectativa sobre a escola, sobre aprender, e depois têm aquela regressão aos 2, 3 anos quando elas já sabiam aquelas letras todas, e escrever e ler e tudo, e ir aprender aquilo estava-se a tornar muito dramático, pronto, um desinteresse total sobre a escola e um desânimo mesmo. (...) A partir de Janeiro, desse ano, a professora começou a dar-lhes outros livros. É claro que elas tiveram, se calhar não ter o acompanhamento num ano normal. Quer dizer, o 2º ano delas foi um ano muito misturado – estavam numa aula de 1º, elas iam começando com a matéria do 2º e a professora ia-lhes dando as fichas, os livros e tudo e até ao fim do ano, mas ganharam outro ânimo. De repente, já tinham outro estímulo, já tinham uma coisa interessante para fazer. (Família 7)

Outra mãe, registou que o seu filho tem condições para avançar de ano, e ainda não o fez, porque considera que os testes a que são sujeitas estas crianças, são injustos e limitados porque não há acompanhamento especial nesse sentido, e o próprio Ministério também dificulta essa passagem.

1.3.3 – Integração em Actividades Extra-Curriculares

Para perceber de que como a criança se relaciona com os outros, e qual o seu papel e lugar na sociedade, deve-se entender a sua integração noutras actividades que não só a escola.

Quase todas estas crianças (oito) têm actividades extra-curriculares. As grandes opções para estas actividades centram-se na natação, na música, no inglês, e nas artes marciais (judo e karaté) – curiosamente desportos de carácter individual. Apenas duas das crianças jogam futebol e fora estes, há um pai que está a pensar inserir o seu filho num desporto colectivo, talvez o basquetebol.

O J. faz natação, e era para iniciar música, e fez futebol. (Família 8)

Já fez judo, já fez ginástica, fez natação, agora esta a fazer esgrima, já teve inglês (Família 10)

O motivo da prática destas actividades deve-se fundamentalmente ao facto de estas se integrarem na escola que frequentam.

Para além destas actividades extra-curriculares existem três crianças que se integram em grupos ou associações, nomeadamente nos escuteiros e na catequese. As razões para frequentarem estes grupos são duas – por um lado, o carácter religioso, e por outro, reconhecem a sua capacidade, principalmente dos escuteiros, para integrarem estas crianças (que como já se viu preferem actividades individuais) num colectivo.

Tão aqui [na ANEIS], tão nos escuteiros (...) Fizeram agora a 1ª comunhão. Eu sou católica porque sou baptizada, mas não sou praticante. Estão por gosto do meu marido. Eu já lhes disse, acabando o 4º ano, eles optam se querem continuar ou não. (Família 4)

Escuteiros ele está para ir, nós todos estamos a tentar que ele entre para os escuteiros (...) E os escuteiros é uma coisa onde de facto o trabalho de equipa é importante, o funcionamento da equipa, e a divisão de tarefas e nós achamos que isso é muito importante porque é uma das falhas dele. (Família 5)

1.4 – Os Valores Educativos – os valores transmitidos e os castigos

Uma segunda dimensão do conceito de estratégia social relaciona-se com o tipo de valores e princípios que são transmitidos aos filhos. Foi o que se analisou das entrevistas.

De facto, estes pais tentam transmitir aos filhos os valores e princípios que lhes foi ensinado. Para além disso, evidenciam os valores da humildade, honestidade, o respeito pelos outros, a amizade, a lealdade, o ser verdadeiro e a noção da família.

Tenta-se transmitir aos filhos os valores para os bem integrar na sociedade, para lhes ensinarem a ser cidadãos respeitados pelos outros e que os respeitem, no fundo “a boa socialização” (Mollo-Bouvier; 2005).

São os melhores possíveis. Ser honesto com os outros, ser verdadeiro, não julgar, não ser egoísta. Esse tem sido o meu principal, como sendo filho único, há sempre essa tendência. (Família 1)

Olhe, sobretudo humildade. (...) Porque acho que é o que tem menos tendência a não ter pela capacidade que ele tem. (...). Para além da humildade, é o valor da família, acho que é muito importante porque os pais não duram para sempre e os irmãos, se Deus quiser, não-de-se acompanhar sempre e portanto eu promovo muito a amizade, a noção da família, e que os amigos são muito importantes obviamente, mas primeiro os irmãos, não é? (Família 2)

Tentamos que ele seja honesto, tentamos que ele seja verdadeiro (...) E às vezes esse tipo de coisas são os que lhe causa problemas junto aos colegas, porque eles não são solidários, ou porque falharam isto, (...) e às vezes, nós dizemos, temos sempre conversas com ele a explicar que apesar de tudo, vale a pena, e que ele tem que aprender a conhecer e a relacionar-se com ele, (...) mas basicamente, são os valores de cidadania, participação, que é importante que ele participe, esse tipo de coisas. (Família 5)

São os valores que eu também recebi, acho eu, os da minha educação (Família 6)

Às vezes dou por mim a dizer aquelas coisas básicas e normais que me foram passadas, não é? A questão da solidariedade, da amizade, de saber estar (Família 7)

Por outro lado, esperam que os seus filhos sigam estes valores. Quando se perguntou quais os valores que eram esperados que os seus filhos iriam seguir, curiosamente, referiram-se àquilo que têm receio que os seus filhos sejam. Ou seja, uma mãe referiu que espera que o seu filho, por ser muito inseguro e frustrado, não se esconda nos estudos científicos, com receio que este não tenha uma vida social activa. Outra mãe, sabendo que o filho é muito ingénuo e não sabe lidar as emoções sendo um

sensível e solidário, espera que ele não continue assim e que com a idade venha a aprender.

O J. tem um grande problemas: é extremamente inseguro e não sabe lidar com a frustração, (...) O J. vai ter muitos problemas no futuro devido a isto, e acho que em termos académicos e profissionais ele vai refugiar-se muito na parte científica, é o que me parece. (Família 1)

Do outro lado dos valores transmitidos aos filhos foram analisados os castigos e sanções impostos pelos pais quando estes têm um mau comportamento.

Para estes pais, há três tipos de sanções. Para a grande maioria dos pais (nove) um castigo é a melhor forma de actuar – estes castigos tomam a forma de privar a criança de algo que gosta ou que gosta de fazer – não ver televisão, não jogar *playstation*, não usar acessórios que quer ou não ir jogar futebol, foram alguns dos mencionados. Só uma mãe é que referiu que basta repreender o seu filho e explicar o que fez de mal, para que o filho perceba e não volte a fazer o mesmo.

Os castigos podem ser o quê? Não ver televisão, dizer que não se faz isto não se faz aquilo. Por exemplo, eu conto-lhe uma história à noite, e por exemplo, posso não ler a história. Coisas desse género. (Família 3)

Ui... tantos! É pá, por exemplo, o J. tem a mania que é manipulador porque tem televisão em casa (...), tá tipo um mês sem televisão; aquelas coisas que ele gosta nós cortamos. Tamos a falar de televisão, tamos a falar de computador (...) Ele tem de perceber que há pessoas a estar em cima, ele tem de cumprir regras. (Família 8)

Castigo, castigo há muito tempo que não me lembro de dar um castigo. (...) Basta...quer dizer, o J. é daqueles miúdos que a gente abre os olhos e já levou uma tarefa. Então, basta falar um bocado mais alto, e explicar-lhe o porquê do que estava mal. (...) E então, é explicar-lhe e falar-lhe mais alto, e repreendê-lo. É o suficiente. Porque, de facto, se ele reconhece, porque ele tem de reconhecer o erro que fez, não é necessário propriamente castigá-lo. (Família 10)

Alguns pais relembram que uma sanção física em situações mais graves também acaba por funcionar.

É assim, ou mando-os para o quarto, eu sou da opinião, pronto, detesto pregar estalos, mas sou da opinião que uma palmada bem assente no rabo na altura certa, não lhes faz mal nenhum. (Família 4)

A grande maioria destes pais diz que a sanção depende sempre do tipo de situação verificada – se for mais grave, pode ser uma “palmada” ou um castigo; se for mais leve, pode ser castigo ou uma explicação daquilo que a criança fez de errado.

De seguida, são apresentadas as estratégias pedagógicas – os métodos pelos quais os pais estabelecem rotinas e acompanham os seus filhos no seu dia-a-dia.

1.5 – Estratégias Pedagógicas – o Acompanhamento Diário

1.5.1 – Acompanhamento diário

Um factor importante que relaciona as estratégias educativas com o tipo de educação dada aos filhos relaciona-se com o tipo de estratégias pedagógicas, ou seja, a rotina diária³⁵.

Todos os pais entrevistados conhecem muito bem a rotina diária dos seus filhos. Sabem que a rotina deles é mais ou menos assim: os filhos levantam-se, fazem a sua higiene, vão para a escola onde estão todo o dia (alguns almoçam na escola, outros vão a casa almoçar e depois voltam ou não para a escola, consoante o caso). Depois da escola, vão para casa, e fazem os trabalhos de casa, ou vão passear ou brincar com os amigos ou com os pais. Ao final do dia, vêem televisão, tomam banho, jantam e deitam-se, sendo neste último período do dia, que a maioria está com os pais, tornando-se evidente que o tempo que passam na escola é claramente superior ao tempo que passam com os pais.

Levantam-se perto das 8 horas da manhã, lavam a cara, rabo e dentes, arranjam-se, vão para a escola, normalmente estão lá até às 5h ou até às 3h15, consoante se têm testes ou não. (...) Eu vou buscá-los (...) eu aproveito e eles fazem logo os trabalhos de casa, depois lancham, depois como eu vivo num condomínio, ou se está bom tempo, vão lá para baixo, ou então deixo-os verem um bocadinho de televisão. Por volta das 7h30/8h tomam banhoca, vestem o pijama e 8h30/8h45 estão a jantar. (Família 4)

Assim, apesar de praticamente só estarem com os pais ao final do dia, verificou-se em todas as entrevistas um grande conhecimento do dia-a-dia dos seus filhos, revelando que são pais atentos e interessados. O acompanhamento diário também se pode traduzir quando estes revelam a sua grande preocupação com o acompanhamento

³⁵ Kellarhals e Montadon (1999) referem que a disciplina quotidiana é importante na socialização dos filhos, sendo que o tipo de comunicação feita entre os pais e as crianças, tenha por base o conhecimento e cumprimento de uma rotina diária, que os primeiros impõem, como a hora de levantar, de ir para a escola, de ver televisão, de ir jantar e de ir deitar.

escolar – nesse período do final do dia, os pais costumam verificar ou ajudar nos trabalhos de casa.

Eu normalmente fiscalizo os trabalhos de casa, eu tenho um quadro magnético onde faço alguns testes. (Família 4)

Sim, nós acompanhamos. Às vezes pede ajuda, outras vezes... nós fazemos é sempre questão de ver os trabalhos de casa, porque há sempre coisas que estão mal (Família 5)

Contudo, é preciso realçar que existem pais (dois) que só auxiliam os seus filhos, dependendo da solicitação destes.

*- E depois, em casa, ajuda-o a fazer os trabalhos de casa?
Geralmente, não é preciso. Mas uma vez ou outra é. É mais por solicitação dele do que por sistema quando ele tem de os fazer, faz. (Família 3)*

1.5.2 – A responsabilidade de realizar tarefas e as actividades em conjunto

Como já referimos, os pais gostam de inculcar o valor da responsabilidade nos seus filhos. No processo de socialização, uma das formas de os ensinar a sentirem-se responsáveis por algo, é terem tarefas em casa.

Assim, verificou-se que a grande parte destas crianças ajudam os pais a fazer as tarefas de casa, como por exemplo, ajudam a fazer as camas, a pôr a mesa para jantar, a arrumar a sua roupa e os seus brinquedos. Não tendo uma difícil execução, são tarefas que vão dando algum carácter de responsabilidade. Sinal disso é também visível através do facto de alguns pais darem a responsabilidade aos seus filhos de arrumarem a sua mochila para a escola.

Mais uma vez, como ele é de extremos, lá está, é o que me ajuda mais. Não se o obrigar a fazer, mas se eu lamentar a minha vida e dizer “tu tão cansada, e ainda tenho que fazer não sei o quê”, pronto, o G. começa logo a fazer o jantar e a arrumar a mesa. (Família 2)

As tarefas dele: reciclar, pôr a mesa e arrumar o quarto. Se está presente, ajuda-me a fazer sempre as camas. (Família 10)

Três destas crianças ainda não têm qualquer tipo de tarefa atribuída, facto que se poderá ficar a dever à sua idade ou à pouca disponibilidade dos pais para ensinarem, preferindo remeter essa aprendizagem para alturas mais calmas ou de férias.

Mas pronto, tarefas domésticas, não tem ainda, não tem tarefas atribuídas. Pôr a mesa, nós já tentamos isso, mas a coisa não correu bem que ele anda sempre distraído, e nós também não temos tempo. Acontece mais durante as férias. Então, aí nos temos mais tempo, e então tentamos implementar a coisa. (Família 5)

Verificou-se ainda que os pais que mais facilmente transmitiram um maior conhecimento e acompanhamento do dia-a-dia dos seus filhos são também os que atribuem tarefas aos filhos.

Outro lado importante das estratégias pedagógicas é as actividades que as crianças fazem em conjunto com os pais. Tentou-se analisar que tipo de actividades é que fazem em conjunto, ou seja, se são actividades como meramente brincar, ler, ir às compras e passear, ou se são actividades mais didácticas como ir a museus, bibliotecas, espectáculos ou ao cinema³⁶.

Verificou-se que há uma mistura dos dois tipos de actividades, ou seja, a actividade mais referida por pais foi o brincar. Contudo, estes conciliam essa actividade com a leitura, o ir às compras e o passear, mas também com a ida a espectáculos, a museus, a bibliotecas ou ao cinema.

Quando é assim tenho mais tempo livre, vou ao jardim com ele, adoram jogar ao monopólio, ele gosta muito de jogar xadrez. Se eles tã de férias, vou ao cinema com eles, no condomínio tenho jardim e tenho piscina, vou muito lá para baixo com eles principalmente no início do Verão. (Família 4)

Passear. Por vezes, vamos para a nossa outra casa e vamos andar de bicicleta. (Família 6)

Vamos...passeamos, andamos a tentar que ela aprenda a andar de bicicleta, (...) Damos passeios, juntamo-nos com amigos que também têm crianças para ela ter alguém com quem brincar. Temos dois cães, e vamos passear os cães. Sempre que tá bom tempo, acabamos por ir dar uma volta, para um sitio onde possamos estar ao ar livre (...) Pronto, vamos, de vez em quando, quando ela quer ir muito ver um filme, ao cinema. (Família 9)

Partilhamos a leitura. Ele gosta imenso de ler em voz alta, eu também, e por vezes partilhamos a leitura. (...) Depois, entretanto, aos fins-de-semana, são os passeios – tanto, passeios passeios, como ir a um passeio pela serra ou assim...ir a museus, ainda, este fim-de-semana fomos ver o Cartoon. Vamos a bibliotecas,

³⁶ É preciso ter em atenção o que refere Winner (1996) sobre esta questão. Diz a autora que os pais de crianças sobredotadas são muito motivados, tendo expectativas altas em relação ao sucesso dos seus filhos, o que poderá originar dois tipos de situações: se a pressão for muito elevada e os pais colocarem o trabalho antes da brincadeira, o filho pode-se desinteressar. Por outro lado, podem conceber actividades lúdicas que transmitam o interesse e promovam o conhecimento.

cinema, também, vamos ao shopping, à FNAC. Ensinei-o agora a fazer uma bibliografia de capítulos, livros e revistas. (Família 10)

Como se pode ver deste último excerto, há também uma predisposição de os pais ensinarem mais qualquer coisa aos seus filhos. Visto que a grande maioria deles, tem uma vontade enorme de aprender coisas novas, os pais tentam à sua maneira, ensinar-lhes essas coisas de uma forma mais leve, integrando-as com as actividades que fazem em conjunto.

E começou a ler um livro que tem já muitos poucos desenhos, que é um livro sobre ciência e astronomia. Não é um livro para cérebros, mas é um livro que é feito para todos – eu também estou a lê-lo porque a maneira de o estimular. (Família 2)

Depois de se verificar que tipo de actividades é que os pais têm em conjunto com os seus filhos, que tipo de tarefas fazem e que tipo de acompanhamento diário os filhos têm, é importante, tanto para o conceito de socialização como de estratégias educativas, entender como se processam as interações entre a criança sobredotada e a sua família, com os outros agentes de socialização, como a escola, os amigos e a televisão.

1.6 - A Relação com os outros Agentes de Socialização - a Importância da Escola, dos Amigos, da Televisão e da Associação de Apoio

1.6.1 – A Escola

Começamos este capítulo a falar sobre a importância da escola na socialização da criança, e o tipo de relação que se estabelece entre a família e a escola – as duas instâncias socializadoras mais importantes na formação da “boa socialização” de uma criança.

Dos entrevistados, sete destas crianças frequentam a escola pública, e duas frequentam a escola privada³⁷.

Contudo, uma mãe com o filho na escola pública referiu que quando este passar para o quinto ano, o vai mudar para uma privada. Esta alteração deve-se a dois factores: por um lado, porque vai acompanhado por um amigo, por outro porque a forma de lidar com estas crianças numa escola privada é diferente, considerando que há um maior acompanhamento por parte dos professores.

³⁷ Houve um pai que não respondeu à questão.

Vou ter esse problema no 5º ano, quando ele mudar de escola. (...) Mas eu nesse momento da vida, estou a pensar – e já falei com a Sara nisto, e com a psicóloga também, em mudá-lo para uma privada (...) Também porque o melhor amigo dele vai para uma privada. E depois porque numa privada, nomeadamente na escola que estou a pensar, são turmas de dezassete miúdos, portanto é completamente diferente, são escolas onde existe uma psicóloga, são escola onde existe um tutor, mas onde há um grande acompanhamento dos miúdos. (Família 2)

Por outro lado, independentemente de qual é a escola frequentada, é importante perceber se estas crianças gostam de ir à escola e aprender. Segundo os pais, eles gostam de ir à escola, embora não tenham desenvolvido as suas razões.

Sempre gostou desde pequena. (...) Ela mesmo diz que os fins-de-semana para ela são uma maçada. Ela gosta muito mais de ir para a escola do que tar em casa (Família 6)

Salientando a resposta de uma mãe que referiu que apesar de agora, as suas filhas gostarem de ir à escola, no início, a filha mais nova, não queria ir porque achava que tinha a responsabilidade de seguir o percurso da irmã mais velha. Ambas, sentiram-se decepcionadas porque a escola não correspondia às suas expectativas, mas depois de um programa especial coordenado pelas professoras e pelos pais, elas sentem-se mais motivadas e até gostam.

De facto, quando foi na entrada para a escola, ela começou a mostrar relutância (...). Não queria ir para a escola. (...). Pronto, porque depois, assim que entrou na escola, ela adorou a escola logo e, só que depois teve o mesmo problema que a irmã. (...) E a escola não lhes dizia nada, não é? Porque a escola para uma criança que já lê e escreve, andar uma semana a aprender uma letra, para uma criança destas, é desesperante. (Família 7)

Uma forma visível da desmotivação de estarem na escola é feita através do gosto da realização dos trabalhos de casa. Em relação a este tópico, os pais dividem-se. A maioria das crianças não gosta de fazer os trabalhos de casa, porque simplesmente, os professores pedem-lhes para fazerem aquilo que não gostam, normalmente cópias, e isso não lhes incentiva muito, ajudando ao desânimo e desinteresse que sentem pela instituição escolar.

A professora aposta muito nas cópias, o que também não lhes incentiva assim muito, porque eles gostam mais de contas e isso. (Família 4)

O M., por exemplo, detesta fazer trabalho de casa, sobretudo cópias (Família 5)

Ele tem, a professora geralmente manda todos os dias trabalhos de casa. Nós acabamos por, ou vamos para junto dele, ou ele faz com facilidade, não precisa de ajuda, (...) Ele detesta é cópias, e a professora para ele já nem manda. (Família 8)

Todas estas crianças, independentemente de gostarem ou não de fazer os trabalhos de casa, têm um grande acompanhamento dos pais na sua elaboração, como anteriormente já foi referido.

Por outro lado, e como se viu, os pais demonstram que os programas escolares não estão adaptados a estas crianças visto que os trabalhos de casa não os ajudam a interessar-se a aprender mais; mas têm o efeito contrário, ou seja, a criança não gostando de fazer os trabalhos de casa, porque não é a tarefa que goste de fazer, vai-se desinteressar pela escola. Muitos pais concordam com os seus filhos, e até já pediram aos professores para não lhes entregarem trabalhos de casa.

Visto de uma outra perspectiva, e complementando com o que já foi dito, muitas vezes, o interesse/desinteresse pela escola deve-se, não aos trabalhos de casa, mas sim à relação entre a criança e o seu professor, e a relação entre a família e o professor.

Nas entrevistas ficou claro que a relação entre o professor e estas crianças dependem fundamentalmente de três factores: da própria personalidade das crianças, da proximidade professor-aluno e o interesse do professor e até da criança.

Sugeriram que a grande maioria dos pais (cinco) têm uma boa relação com os professores dos seus filhos. Os motivos desta relação devem-se à proximidade entre todos, ao próprio interesse do aluno de aprender e de interessar-se pelas aulas, de se aproximar e de ser interactivo. Nalguns casos, o professor também se interessa pelo aluno, optando por utilizar alguns métodos pedagógicos diferentes do resto da turma (ajudando ao estímulo pela escola e pelas aulas), e tentando dessa forma, integrar melhor essa criança.

É assim, com os professores, ele gosta da professora. (...) Depois, quem ele adora mesmo na escola, é o coordenador de ciclo. Faz-lhe uma festa enorme se o vê. Como ele tá a par da situação do J, às vezes vai lá à sala de aula ver como é que está, no recreio vai-se meter com ele, criar uma aproximação, então, ele já tem uma relação na base quase de troca de olhares, não precisam muito de falar. O J. quando o vê fica radiante. (Família 1)

Ele dá-se muito bem com o professor, é um professor, e gosta muito dele (Família 5)

Contudo, existem casos em que essa relação não é assim tão boa, devido à sobredotação das crianças. Há mães que referem que, visto que os seus filhos são crianças problemáticas, estes têm tido dificuldades em ser aceites pelos professores, pois estes muitas vezes não estão sensibilizados para entenderem as particularidades de sobredotação e de tentarem ajudá-los na integração à turma³⁸.

A professora não estava preparada (...) Ela é aberta à conversa, mas (...) o G. para ela, é um miúdo malcriado, é um miúdo que perturba as aulas e o funcionamento das aulas, é um miúdo que lhe dá mais trabalho porque já a emendou no meio das aulas, o que eu já lhe pedi para ele não fazer. (...) Ah, mas depois ao longo do tempo, ela acabou por dar o braço a torcer. (Família 2)

Ele é muito problemático. Ele tava na calha para chumar o ano, porque é um miúdo que se espalha nos testes, mas a nível verbal explicava tudo o que lhe pediam e ainda desenvolvia mais. A professora não estava muito aberta a isso. (...) Entrou um bocado em conflito com a professora, exactamente porque não verga. (Família 4)

A relação entre a família e a escola é muito importante para o equilíbrio emocional da criança. Parece que quando a relação é boa, a criança desenvolve um gosto particular em relação à escola e aos trabalhos de casa.

Assim, e mostrando como é esta relação, foi inquirido às famílias se iam às reuniões de pais – para também tentar entender como é que os pais se interessam e fazem o acompanhamento escolar dos seus filhos.

Pode-se dizer que estes pais acompanham muito os filhos e têm uma grande participação e interacção com os professores. Por isso, todos eles vão às reuniões de pais ou até conversam via telefone com o professor. Estas reuniões são, normalmente, mensais e no final de cada período. Dois deles conversam com o professor sempre que podem; demonstrando uma grande abertura e interesse de ambas as partes.

Para além daquelas reuniões no final de cada período, às vezes, intercalo no meio desses períodos umas reuniões no final de cada mês, para saber como é que ele tá, uma vez que não sou eu que o vai levar à escola, é o pai. (Família 1)

³⁸ Como refere Oliveira (1999), e como está explicado na primeira parte desta dissertação, a criança sobredotada está sujeita a alguns problemas especiais na escola, como aborrecer-se nas aulas mais do que os colegas, ser vítima de segregação social, sofrer pressão dos pais, dos professores ou dos colegas, dificuldade em obedecer e ter uma atitude crítica, de obstinação, de aversão à rotina e à repetição, com uma elevada necessidade de sucesso, uma maior sensibilidade às críticas, frustração, uma certa ingenuidade, uma tendência à solidão e medo de ser diferente dos outros

Eu tinha conversas sucessivas com ela, aliás eu tenho o número de telemóvel dela, nós falamos – eu nem sequer vou às reuniões de pais, porque nem preciso – porque eu falo várias vezes com ela. (Família 2)

Vou as reuniões de pais e normalmente faço com ela uma reunião de 3 em 3 semanas para saber se está tudo bem por causa do feitio dele e da dislexia da L. (Família 4)

Sim. Desde que consigamos ir, vamos. (Entrevista 6)

Outra forma de ver a participação dos pais na escola é através da participação na associação de pais. As entrevistas mostraram que apesar de participarem na escola, os pais não estão inscritos na associação de pais, pois muitos consideram que, mesmo que exista formalmente uma associação, na prática, esta não faz quase nada. Alguns deles até gostariam de ser membros, mas não sabem como fazer, estando à espera que surja uma oportunidade.

Outra forma de estimular a criança a ir à escola, e de se manter uma boa relação família-escola, são através de actividades na escola em que os pais possam participar.

Estes pais participam nas diversas actividades realizadas na escola – esta participação tanto pode ser física (solicitando a presença dos mesmos na escola, nos espectáculos ou na semana da leitura onde um membro da família vai contar uma história) ou de acompanhamento dos seus filhos, através da ajuda em realizar certos trabalhos (fazer pesquisas sobre os outros países, por exemplo).

Hoje, por exemplo, era para levar uma refeição de um país asiático, porque fez um trabalho sobre um país da Ásia, e então, ia levar uma refeição do país da Ásia. (Família 3)

Acho que os pais têm de fazer parte da escola. Acho que não há outra maneira de conseguirmos resolver seja o que for, se não for todos juntos. (Família 7)

Eu prefiro focar em actividades da turma, da sala de aula, e isso participo. Particpei na semana da leitura, e eles escolhiam um membro da família para ir contar uma história, e eu fui. E arranjei uma visita de estudo giríssima, foram ver uma peça e adoraram. (Família 9)

Por último, foi questionado qual o papel educativo que os pais atribuem à escola. Estes pais consideram que a escola tem um importante papel educativo na educação dos seus filhos – disso nenhum tem dúvidas. Acontece é que, por vezes, os pais sintam que têm pouco apoio ao nível do professor e da escola e tenham alguma renitência em dizer formalmente à escola que o seu filho é sobredotado.

O papel educativo da escola é importante. É muito importante, é decisivo, (...) agora, a escola, tem muitos papéis educativos, não é? (...) Por exemplo, aquelas capacidades da socialização, da formação cívica, as famílias falham imenso nisso, não porque o queiram fazer, mas porque muitas, a maioria delas, porque não pode, não tem disponibilidade mental e física para o fazer. (...) eu sempre fui um bocado renitente a chegar à escola, formalmente, e dizer perante a escola, perante o professor é outra coisa (...) “o M. é sobredotado”, porque a sobredotação implica muitas variáveis, envolve zonas muito problemáticas (Família 5)

A escola não está preparada. Nada. Minimamente. (...) Plano Especial de Aprendizagem para miúdos sobredotados numa escola oficial de Portugal é pura e simplesmente isto: o G. pode levar livros para ler nas aulas é só isto. (...) É assim, resultou. Tenho que admitir. Não sei se trás grande benefício à criança, mas resultou. O único benefício que eu posso dizer que trouxe é que o G. neste momento adora ler, e ele não gostava de ler, pronto. (Família 2)

A grande maioria destes pais considera que, mais do que ministrar conhecimentos, a escola deve dar as bases para uma participação activa e correcta na sociedade, que muitas vezes, os pais (devido à vida que levam na sociedade contemporânea dos dias de hoje) não têm predisposição para o fazer.

Agora eu acho que com a vida de hoje, normal de um casal em que trabalhem os dois, acho que a escola tem casa vez mais um papel importante na educação. Acho que os miúdos estão cada vez mais entregues a si próprios. (Família 4)

É superior ao nosso, porque ela está mais tempo na escola do que em casa, não é? (Família 6)

É difícil. Se me perguntasse em relação a qualquer um dos filhos eu sabia responder. Em relação a ele, não. O papel educativo da escola em relação a ele, é de lhe dar regras e normas em relação à estruturação do conhecimento, e de lhe dar um espaço de convívio e de amizade. Não é mais nenhum. Não é como pólo de conhecimento. (Família 10)

Vimos assim que a escola envolve muitas áreas da vida de uma criança. O gosto que a criança tem pela escola pode ficar-se a dever a muitos factores – desde o gosto a realizar os trabalhos de casa à relação com o professor, e a forma como a sua família vê o papel escolar. Fica aqui o sentido de que os pais, apesar de tentarem fazer tudo ao seu alcance, gostavam de se sentirem mais acompanhados e apoiados e que a escola lhes pudesse ser um auxílio no que toca ao facto de terem um filho sobredotado que tem dificuldades de integração nos planos curriculares.

De seguida, aborda-se a questão da importância da televisão, como instância socializadora das crianças, e o modo como são acompanhadas pelos pais.

1.6.2 – A Televisão

Os meios de comunicação também são agentes de socialização das crianças, principalmente a televisão. É com a televisão que muitos aprendem sobre os mais diversos temas. Para este tipo de crianças, em que o saber e o ter conhecimentos é muito importante, a televisão torna-se como uma ferramenta de informação. MacBeth (1996) referiu: que os pais afectam o uso da televisão pelas crianças ao exporem-nas à televisão, por verem (ou não) televisão com as crianças, e por encorajarem ou regularem o visionamento televisivo. Este acompanhamento de visionamento televisivo é mais uma estratégia pedagógica dos pais.

Não é de estranhar, que a maioria destas crianças (seis) preferem ver documentários, principalmente sobre animais, mas também sobre outros temas que lhes interessam. Apesar disso, também gostam de ver desenhos animados, filmes, séries e programas juvenis – estes últimos, alguns pais consideram que apesar de não serem adequados para a idade deles, mas como querem ver, é uma coisa que deixam fazer.

Sim. Houve uma fase que era o canal Panda, mas quando nós tamos a ver filmes ou a ver séries ele interessa-se muito, pelos CSI's, Feiticeiras, outro tipo de filmes (...) Mas ele não vê muita televisão, só quando nós tamos a ver. (Família 1)

Há programas que vejo com eles e falo com eles. Eles agora estão loucos para ver os Morangos com Açúcar. Eu já vi um bocado com eles, já lhes expliquei que acho aquilo, primeiro não é para a idade deles, eles têm oito, se eles estão muito empenhados em ver, eu deixo-os e depois explico. (...) Mas, eles gostam muito de ver o Panda, gostam muito de ver o Disney, adoram ver o National Geographic, o Odisseia e têm uma cultura grande parte daí, porque eu não puxo muito por eles (Família 4)

Como se pode ver estas crianças costumam ver televisão acompanhados pelos pais – por um lado, há uma parte controladora da parte dos pais do que o filho vê, mas por outro, há a possibilidade de ir ao mesmo tempo explicando o que se está a ver, revelando uma grande preocupação em lhes explicar aquilo que poderá ser mal interpretado. De notar que, até podem não ter a preocupação de ir ver um determinado programa com a intenção de falarem sobre um tema específico. Muitas vezes, é mais uma conversa de transmissão de conhecimento.

Ele vê comigo e com a mãe, de vez em quando, nós vemos um filme ou outro com ele. É assim, uma espécie de sessão de cinema em família, conversamos sobre o filme, é uma conversa que se gera naturalmente. Não é que tenhamos a preocupação de “nós hoje vamos ver isto para falar sobre aquilo (Família 5)

De seguida, mostra-se a importância dos amigos como influência socializadora, embora o nosso maior objectivo fosse o entender a importância dos amigos no seio familiar.

1.6.3 – Os Amigos

Parece-nos que para uma criança estar bem integrada no meio que a rodeia precisa de ter amigos com que conviver e com que possa partilhar as suas experiências. Contudo, no caso das crianças sobredotadas, a grande maioria delas não é bem aceite pelos seus pares, pois têm outros tipos de brincadeiras ou simplesmente porque não têm gostos e interesses em comum.

Quando questionados sobre esta temática, as respostas dos pais dividiram-se. Metade deles consideram que os seus filhos são muito sociáveis, têm um grupo de amigos com que se dão relativamente bem, e dinamizam muito as relações de amizade. Por outro lado, há pais que consideram que os seus filhos têm problemas de integração social, pois só têm um ou dois amigos, normalmente mais velhos, ou então, preferem a companhia dos adultos.

Ele tem um grupo muito coeso, ele é o líder desse grupo; aliás as avaliações da escola dizem sempre o mesmo – que ele é o líder do grupo. E tá habituado nesse grupo a ser o líder, mas é bem aceite como tal, não há ali atritos; e por outro lado, também não é um miúdo que imponha as suas ideias, não é? (Família 2)

O D. brinca muito sozinho, porque o melhor amigo dele passou para o 5º ano, e eles estão com os horários muito desfasados. Ela tem o grupinho dela e brinca sempre com as mesmas, dá-se relativamente bem. (Família 4)

Os colegas só se dá com um, gosta dos outros, brinca com os outros, mas não são importantes. Aquele é que é importante. (Família 1)

E ele, tem um problema, que é, relaciona-se melhor com os adultos, do que com os colegas. (...) E ele, com os amigos tem mais dificuldades de relacionamento. (Família 5)

A grande maioria destas crianças leva os amigos ou colegas da escola para casa, e alguns pais até os convidam para passarem uma tarde ou o fim-de-semana em casa. As razões desses convites relacionam-se com dois objectivos: integrarem os amigos no seio

familiar, e ajudarem o filho a integrar-se com os outros e a ser um pouco mais sociável. Por vezes, acontece que isso pode não dar um bom resultado, e se tentam uma vez, não tentam uma segunda. Por outro lado, há pais não consideram importante convidarem os amigos do filho a irem a casa deles.

Nem por isso, não é hábito as visitas desse género. É mais nas festas de anos, e todos os miúdos vão. (Família 3)

*– Não costuma levar amigos lá casa?
Já tentámos isso e o resultado não foi dos melhores. (Família 1)*

Não, (...), raramente. (Família 6)

Muito devido a uma dificuldade de integração com os pares de amigos/colegas muitos pais procuram uma associação que simultaneamente, lhes dê algum apoio, e ajude os seus filhos a conseguirem interagir com os outros. Assim sendo, essa associação de apoio também é um elemento importante na socialização das crianças sobredotadas.

1.6.4 – A A.N.E.I.S.

Ao sentirem que os seus filhos precisam de uma ajuda extra ao ambiente familiar e escolar, muitos pais tomam em consideração a escolha de uma associação onde poderão, por um lado, estimular a criatividade do seu filho, e por outro, ensiná-lo a relacionar-se com os outros.

Os pais optaram por colocar os seus filhos na A.N.E.I.S. devido principalmente a dois factores: para ajudá-lo a integrar-se melhor socialmente, e porque foram aconselhados pelos psicólogos.

De facto, todos os pais notam uma grande evolução ao nível da integração social dos seus filhos – já participam em mais actividades, já brincam e comunicam mais com os outros – esses traços já começam a ser visíveis quer na A.N.E.I.S, como em casa e até na escola. Estes resultados reforçam a ideia de que os filhos devem continuar na associação, pois é uma mais-valia para a socialização destes.

É assim. Nós tínhamos que dar um apoio ao J. e tínhamos de receber um apoio, a situação já se estava a tornar incontrolável. E então, eu soube da A.N.E.I.S., (...) Comecei a ver que aquilo tava a fazer muito bem ao J., em termos sociais e isso tudo (Família 1)

E nós percebemos que o problema dele era a integração. E houve uma frase muito engraçada da Sara, (...) E a Sara disse “ah, finalmente. Levou tempo mas pronto, o M. já suja as mãos e já fez isto em conjunto com mais uma miúda e mais um miúdo ou dois. Já está.” E eu percebi, que isto faz sentido, de facto. E apesar de tudo, também notámos evolução, mesmo apesar da intermitência dele com os amigos lá na escola, nós notámos que há progressos, que apesar de tudo ele vai-se adaptando, já fala em mais nomes, com miúdos que querem brincar no recreio, do que meramente o A. ou a N. (Família 5)

Sim. A A.N.E.I.S. tem um papel muito importante a nível do desenvolvimento da criatividade. Muito importante. Aquilo que eu lhes costumo dizer, e é verdade: a educação física estimula o corpo e trabalha os músculos, a matemática trabalha a mente, e a A.N.E.I.S. trabalha a criatividade. (Família 10)

Por isto mesmo, a grande maioria destes pais dão um grande acompanhamento aos seus filhos durante as sessões semanais na associação.

Se me disserem alguma coisa, eu participo. Já fui ao teatro com eles, já fomos ao Oceanário com eles. (Família 4)

Sempre que fomos solicitados, sim. (...) Sempre que ele pede ajuda em casa, para imaginar uma coisa, e como é que se aquilo, nós conversamos um bocado. (Família 5)

Sim, normalmente participo com ele, assim, mas vale ir e partilhar com ele os passeios. (Família 10)

De facto, a A.N.E.I.S. esforça-se para que a socialização e a integração das crianças sobredotadas seja feita com o máximo de apoio possível, estimulando-lhes a sua criatividade e a relação com os seus pares.

Como podemos ver, a integração nesta associação, a importância dos amigos e da televisão torna possível uma “boa socialização” da criança sobredotada, complementada através das estratégias educativas dos pais. Embora essas estratégias sejam diferentes de família para família, os tipos de *habitus* sejam diferentes entre as várias famílias, todos têm o mesmo objectivo: socializar o seu filho e ajudar-lhe com as regras e normas vigentes na sociedade.

Desta análise das entrevistas aos pais de crianças sobredotadas, verificou-se o lugar social da criança, ou seja, a relação desta com os irmãos e o ambiente familiar, as expectativas que os pais têm em relação ao futuro escolar e profissional dos filhos e a sua integração nas actividades extra-curriculares ou associações. Depois, fez-se uma análise à importância dos valores transmitidos pelos pais e as sanções impostas. Houve interesse em saber, também, quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelos pais em

relação ao acompanhamento que fazem do dia-a-dia do seu filho, quais as tarefas deste último e quais as actividades que partilham em conjunto. Por último, verificou-se a importância e a relação entre os agentes socializadores – a escola, os amigos, a televisão e a A.N.E.I.S, todas elas relacionando a sua interacção com a família.

No capítulo seguinte serão apresentadas as conclusões retiradas de todo o trabalho de pesquisa.

“O J. sempre teve um raciocínio um pouco diferente. Eu tenho três filhos e daí notou-se a diferença. Não era muito diferente das irmãs mas a nível de raciocínio tinha coisas muito inovadoras. Por exemplo, a noção do zero, isto antes de entrar para a escola, a noção do infinito. (...) E uma vez nós tavamos aqui à mesa, e ele disse-me qualquer coisa do género: 3400 e não sei quê. E a R. disse “ah, decoraste!”. Tinha quatro anos. E entretanto, a irmã chega-se, e diz “então este número?”. E começou a escrever num papel, e ele dizia. Qualquer número. Baralhou-se mais com os 10100, aí baralhou-se mais, mas a fazer silogismos também os fazia. Outra vez, era pequenino – tinha seis anos, mas foi antes de ir para a escola. Foi no infantário, na altura do Natal e nunca mais me esqueci, pela graça da situação, de ele se virar para mim e disse-me:

“- Cristo, já morreu há muito tempo, não foi?”

- Sim, há quem diga que sim, há quem diga que não.

- Então, se calhar já tem os ossos fossilados”

E ao fim de um bocado, disse: “ó mãe, Jesus Cristo é um fóssil.” Pronto, isto é típico J. A educadora uma vez chamou-me, que eles tinham as gavetas deles e faziam desenhos para personalizar as gavetas, quando ele entrou para a sala dos quatro anos, a T. chamou-me lá e disse assim: “agora, descubra qual é a gaveta do meu filho”. Eu olhei e disse “é aquela.” Tinha um grande quatro lá escrito, que era os quatro anos. Os outros tinham desenhos, florzinhas, carrinhos. Ele tinha um quatro. Depois, entretanto, sempre na boa, na desportiva, ele entrou para o primeiro ano. (...) E entretanto quando ele entrou na segunda classe, a professora que era a directora da escola, chamou-me lá e ele perguntou-me “o que é que quer que eu faça com o seu filho? É assim, ele tá pronto para passar para o 3º ano. Se eu lhe ensinar as coisas ao ritmo que ele tem capacidade, ele chega ao Natal, tá pronto para entrar na quarta, ou seja, o seu filho este ano, quando acabar o ano lectivo, tá pronto para ir para o quinto ano. O que é que eu faço?”. (...) E ele continuou. Só que a professora a fazer estratégias educativas com ele diferentes. (...) Depois ela fazia coisas muito engraçadas, que era debates com outros alunos, eram as jornadas do conhecimento, como ela chamava, todas as quartas-feiras, organizava um tema, (...) fazia-lhe perguntas em relação àquilo que eles sabiam. E houve um dia que se lembrou de pôr o J. a fazer perguntas ao meninos do quarto ano. Lembrou-se! E disse ao J. que ia ser sobre o espaço. Ela depois, a contar-me isso, disse-me que as jornadas do conhecimento, acabaram por ali, porque o J. “inchou-se” a fazer perguntas ao meninos do quarto ano, e perguntava-lhes “o que é a velocidade da luz? O que é o Orion? Quais são as constelações que conheces? O que é uma constelação biforme? O que são as estrelas anãs?” E os meninos apenas conheciam os planetas. (...) Ela disse “olhe, o erro foi meu, que não lhe disse quais eram as matérias”. Fez precisamente o contrário do objectivo dela (...) Ele não se cala. Mais do que perguntar, é partilhar. Ele é a partilha das coisas, ele fica entupido, não consegue falar. (...) Aquilo que eu lhes costumo dizer, e é verdade: a educação física estimula o corpo, trabalha os músculos, a matemática trabalha a mente, e a ANEIS trabalha a criatividade.”

(Família 10)

Conclusão

Abordada “vezes sem conta” pela psicologia a nível mais cognitivo – a sobredotação - sempre foi analisada mais pelas suas características psicológicas do que por factores sociais. Contudo, nunca houve a preocupação, salvo alguns artigos da revista *Sobredotação*, de se analisar o impacto que esta tem nas famílias, o modo como elas encaram a sobredotação e a forma de socializar uma criança que é um pouco diferente das outras em termos cognitivos. Desta forma, o objectivo principal desta dissertação foi o de entender as especificidades das estratégias educativas dos pais de crianças sobredotadas.

Uma vez que a análise das entrevistas já foi apresentada, resta apresentar, as nossas conclusões. De referir que esta análise envolveu as várias dimensões que se limitou para a definição de estratégias educativas.

Porém, demos conta que o grupo entrevistado é um grupo muito homogéneo, com muitas semelhanças entre si, quer ao nível escolar e profissional – quase todos os pais têm o ensino superior (ou pelo menos um membro da família) e pertencem a quadros superiores e/ou médios das empresas. Aqui, podemos ir de encontro ao que Ellen Winner (1996) referiu sobre a questão de que as crianças sobredotadas desenvolverem-se em ambientes familiares enriquecidos. Porém devemos acrescentar, até porque a autora também o faz, que as crianças sobredotadas também se desenvolvem em famílias com poucos capitais (quer económicos, sociais ou culturais). De facto, poucos foram entrevistados com estas características. Isto porque consideramos que na associação estão as crianças cujas famílias têm algum conhecimento e sensibilidade para notarem que os seus filhos são diferentes em relação aos outros, ou então aquelas que dão grande importância à educação.

Porque se tratou de um grupo socialmente muito homogéneo, não nos foi possível definir vários estilos de estratégias educativas, pois demo-nos conta que este grupo tem sub-estratégias semelhantes nas várias dimensões – de facto, se há diferenças entre eles, estas devem-se às particularidades e características da sobredotação dos seus filhos.

Notou-se que estes pais atribuem uma importância elevada às expectativas sobre o sucesso escolar e profissional dos seus filhos. Embora, não revelando que profissões gostavam que os seus filhos seguissem, deram ideias de que seriam profissões de carácter mais elevado – como matemática, medicina ou ciências. Contudo, de notar que

estes pais também mostraram que não dão importância a que os seus filhos saltem alguns anos escolares. Isto porque para estes pais é mais importante a estabilidade emocional e social dos seus filhos, do que propriamente o avançar no conhecimento escolar – até porque este saber, muitos deles já o têm, mas têm um nível de relacionamento fraco.

Desta forma, pode-se referir que estes pais dão uma grande importância ao acompanhamento escolar. Tal pode ser mostrado através da importância que os pais atribuem aos trabalhos de casa. Sempre que os seus filhos têm trabalhos de casa para fazer, há a preocupação destes em verificar se estão correctos, e por outro lado, ajudá-los na sua realização. Outra forma que revela o acompanhamento escolar é o tipo de relação que têm com o professor do seu filho.

Aqui, os pais dividem-se porque depende não só deles, mas também dos professores e das características de personalidade do seu filho. Os pais tentam acompanhar o máximo possível o seu filho, tentando coordenar com o professor uma estratégia diferente para que a criança seja motivada a aprender e a estar atenta nas aulas. Para isso, há pais que têm reuniões mensais com o professor, para, por um lado, acompanharem as dificuldades dos seus filhos, e por outro, coordenarem com o professor essa estratégia.

Contudo, este acompanhamento e participação escolar é feito com o professor e com a turma, do que propriamente com a escola. De facto, quase nenhum pertence à associação de pais, preferindo focar-se em actividades da turma do seu filho. De realçar, que muitos deles, consideram que o papel educativo da escola é importante para ajudar a socializar o seu filho, mas também sentem que a escola não está preparada para tal, pois o programa escolar não está adaptado às necessidades especiais dos seus filhos.

Talvez por isso, procurem integrar os seus filhos em actividades extracurriculares – por um lado, ensina-os a interagirem com os outros, e por outro lado, focam-se em experiências diferentes que não só a escola. Porém, de realçar que a grande maioria destas actividades são de carácter individual – línguas, informática, música, desportos como judo ou karaté e natação. Por outro lado, colocam os seus filhos na catequese (os que têm valores mais religiosos) e nos escuteiros – para compensar o carácter mais individualista das restantes actividades, pois nos escuteiros têm de aprender a trabalhar em equipa.

Normalmente, estas actividades têm lugar aos fins-de-semana ou no final do dia de semana. De facto, todos estes pais têm um grande conhecimento da rotina diária dos seus filhos, o que mostra que há um diálogo constante entre as duas partes. Este

acompanhamento também se nota através das actividades que todos estes pais e filhos fazem em conjunto – tanto podem ser actividades como o brincar, o passear, o ler em conjunto, como actividades mais lúdicas, como ir a museus, a bibliotecas, a espectáculos ou ao cinema.

A grande maioria atribuem tarefas que os seus filhos deverão realizar para que, desde cedo, comecem a perceber que têm responsabilidades em casa – ajudam a pôr a mesa para o jantar, fazem as camas, arrumam os brinquedos, e são responsáveis pela mochila e materiais da escola. Tal, revela um dos valores que os pais querem transmitir aos seus filhos – a responsabilidade. Mas podem-se acrescentar outros, como a humildade, a honestidade, o ser verdadeiro, a justiça, a amizade e a noção de família (aliás este último foi o dos mais referidos).

Neste seguimento, é necessário também saber fazer algumas concessões quando o filho não corresponde a certos comportamentos ou atitudes. Por isso, as sanções ou castigos são uma peça fundamental para a educação das crianças. Estes pais não fogem à regra, e por isso, quase todos eles, nas situações que consideram adequadas, atribuem castigos – que podem ser a privação de algo que queiram ou gostem de fazer (não vêem televisão ou não vão brincar). Normalmente, com o castigo, vem a explicação do que estas crianças fizeram de errado.

A televisão é um agente de socialização muito importante na educação das crianças. Estas crianças vêem televisão ao final do dia, preferindo ver documentários, desenhos animados ou programas juvenis. Os pais tentam acompanhar este visionamento televisivo, por um lado, para controlar o que vêem, e por outro, para os ajudarem a compreender certas situações ou certos temas, conversando com eles. Assim, os pais revelaram uma grande preocupação quanto ao uso e consumo da televisão.

Essa importância também foi revelada para as redes de sociabilidade da criança. Neste ponto, verificou-se que estas crianças dividem-se quanto ao relacionamento com os outros. Há aquelas que têm um grupo de amigos fixo, que vão a casa passar uma tarde ou um fim-de-semana para brincarem; e aquelas que têm apenas um ou dois amigos para conviverem. Tanto num ou noutro caso, os pais mostram um interesse em conseguirem que o seu filho se consiga relacionar com os seus pares.

Daí, a importância socializadora da associação que lhes dá ajuda. De facto, os pais sentem que a associação e os seus membros conseguem fazer com que o seu filho consiga interagir com os outros, pois através de estimulações adequadas às suas

características específicas conseguem que a criança desenvolva capacidades que na escola não mostra, exactamente porque não há um acompanhamento especial.

Estas estratégias educativas fazem parte do conjunto de estratégias a que se deu o nome de *Estratégia Contratualista de Forte Incentivo Familiar*³⁹ – reúne uma série de práticas que promovem o diálogo, a cooperação e o incentivo e estímulo dentro da família.

Assim, podemos concluir que a grande preocupação destes pais, não é a sobredotação dos seus filhos, mas sim a sua integração nas várias esferas da sociedade. Preocupam-se com as expectativas futuras do seu filho, e como é que ele será em adulto, preocupam-se com a relação com a escola e os professores e, acima de tudo, preocupam-se com a participação social activa com os outros. Mas, por outro lado, também ficou patente que há crianças sobredotadas cujo relacionamento com os outros é normalíssimo, no sentido em que estão perfeitamente integrados com a sua turma e com os amigos.

Após a reflexão de todo o percurso sociológico em que foi feita esta dissertação, e tendo em conta, as hipóteses de trabalho a que tínhamos proposto analisar, podemos considerar que a estratégia educativa dos pais de crianças sobredotadas relacionam-se com a sua classe social, com o seu *habitus*, com os valores que receberam na sua educação e que pretendem transmitir.

Não quero acabar esta dissertação sem antes referir que este trabalho originou mais ideias para trabalhos futuros, como o estudo mais aprofundado da integração destas crianças nas várias instâncias que rodeiam o seu dia-a-dia. Por outro lado, se este projecto analisou da perspectiva da família, poderia ser interessante realizar um trabalho da perspectiva da escola e de professores de crianças sobredotadas. Por último, também seria interessante analisar as trajectórias de vida de jovens adultos sobredotados.

Gostava que ficasse bem assente que a família é o elo que mais contribui para a socialização destas crianças, ajudando-as e orientando-as tanto a nível pessoal, como escolar.

³⁹ O nome da nossa estratégia é baseado na tipologia de Teresa Seabra (1999). A autora deu os nomes de *estratégia contratualista* e *estratégia estatutária* para designar os dois tipos de práticas educativas. Para mais detalhes sobre a estratégia educativa encontrada nesta pesquisa, consultar a página 92, em anexo.

Bibliografia

- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e Anália Cardoso Torres (1994), “Desigualdades, identidades e valores (introdução)”, “Classes, mobilidade social e acção colectiva”, em João Ferreira de Almeida (coord.), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Azinheiro, Alexandra e Teresa Martins (2005), “Intervenção com pais de crianças sobredotadas: Reflexões e Propostas”, *Sobredotação*, nº 3 vol. 6.
- Bahia, Sara (2004), “Outra face da diferença”, in C. Neves e S. Bahia (Orgs.), *Crianças Diferentes*, Lisboa, Concurso Bial de Medicina Clínica.
- Costa, António Firmino da (1999), “Classes sociais e relações de classe”, em *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da identidade Cultural*, Oeiras, Celta.
- Crompton, Rosemary and John Scott (2005), “Class analysis: beyond the cultural turn”, in Fiona Devine, Mike Savage, John Scott, and Rosemary Crompton (eds.), *Rethinking Class: Culture, Identities and Lifestyle*, Houdmills, Palgrave Macmillan, pp. 186-203.
- Cruz, M. Braga da (2001), *Teorias Sociológicas, Os Fundadores e os Clássicos (antologia de textos)*, I Volume, 3ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, Maria da Luz Vale Dias (2000), “A educação pós-moderna: uma resposta ao desenvolvimento e educação das crianças sobredotadas?”, *Sobredotação*, nº 1 e 2, Vol. 1.
- Dubar, Claude (1991), *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Freeman, Joan (2000), “Crianças Sobredotadas: um Panorama internacional”, *Sobredotação*, nº 1 e 2, Vol. 1. Ferreira, J.M. Carvalho *et al.* (1995), *Sociologia*, Amadora, McGraw-Hill.

- Fitoussi, Jean-Paul e Pierre Ronsavallon (1997,1996), «A nova era das desigualdades », em *A nova era das desigualdades*, Oeiras, Celta, pp. 41-69.
- Fonseca, Maria Manuel Vieira (2003), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas últimas décadas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Gross, Miraca U. (2002), «"Play Partner" ou "Sure Shelter": what gifted children look for in friendship», in *SENG Newsletter*, 2(2).
- Kellerhals, Jean e Cléopâtre Montandon (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents*, Delachaux e Niestlé, Paris.
- MacBeth, Tannis M. (1996), *Tuning in to Young Viewers. Social Science Perspectives on Television*, Sage Publications, London.
- Mettrau, Marsyl, Leandro Almeida (1994), “A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado”, *Revista Portuguesa de Educação*, nº 7, pp. 5-13.
- Medeiros, Rogério Manuel Marques (2006), *Relações familiares durante a adolescência dos filhos*, Dissertação de Mestrado em Família e Sociedade, ISCTE, Lisboa.
- Mollo-Bouvier Suzanne (2005), “Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”, in *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 91.
- Montadon, Cléopâtre (2005), “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, in *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 91.
- Montandon, Cléopâtre e Philippe Perrenoud (2001), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interacções Entre a Família e a Escola*, Celta Editora, Oeiras.

- Miranda, Lúcia e Leandro Almeida (2005), “Programa de enriquecimento escolar ‘Odisséia’: uma proposta de desenvolvimentos de talentos no 2º ciclo de escolaridade”, in. *Actas do VIII Congresso Galaico-português de PsicoPedagogia*, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, J. H. Barros e A.M. Barros Oliveira (1999), *Psicologia da Educação Escolar I. Aluno-Aprendizagem*, Livraria Almedina, Coimbra.
- Pereira, Virgílio Borges (2005), “Práticas sociais, contextos e estilos de vida portuenses”, em *Classes Sociais e Culturas de Classe das Famílias Portuenses: Classes Sociais e “Modalidades de Estilização da Vida” na Cidade do Porto*, Porto, Afrontamento.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (1969); «Família e “Socialização”: um aspecto da evolução social contemporânea», *Análise Social*, Lisboa, 7 (25-26), pp. 67-84.
- Seabra, Teresa (1994), *Estratégias familiares de socialização das crianças: Etnicidades e Classes Sociais*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, ISCTE, Lisboa.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias. Etnicidade e Classes Sociais*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Segalen, Martine (1996), *Sociologia da Família*, Terramar, Lisboa.
- Senos, Jorge, Teresa Diniz (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados. Intervenção Educativa*, Ministério da Educação.
- Pérez, Luz (2000), “Educación familiar de los niños sobredotados: Necesidade y Alternativas”, in *Sobredotação*, nº 1 e 2, Vol. 1.
- Pereira, Marcelino (2000), “Sobredotação: a Pluralidade do Conceito”, *Sobredotação*, nº 1 e 2, Vol. 1.

- Pereira, Virgílio Borges (2005), *Classes sociais e culturas de classe das famílias portuenses: classes sociais e “modalidade de estilização de vida” na cidade do Porto*, Afrontamento, Porto.
- Pinto, Manuel (2000), *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Edições Afrontamento, Porto.
- Pinto, Manuel (2002), *Televisão, Família e Escola*, Editorial Presença, Lisboa.
- Winner, Ellen (1996), *Crianças Sobredotadas – Mitos e Realidades*, Instituto Piaget, Lisboa.

ANEXOS

Guião da Entrevista – Prof.^a Sara Bahia: associação A.N.E.I.S

PARTE I – A A.N.E.I.S

- 1) O que é associação ANEIS? Quando surgiu e porquê?
- 2) Como é que a ANEIS está organizada hierarquicamente?
- 3) Quais são os objectivos da ANEIS?
- 4) Quantas crianças frequentam a ANEIS?

PARTE II – A SOBREDOTAÇÃO

- 5) Em traços gerais, o que é a sobredotação?
- 6) Que tipo de características têm as crianças sobredotadas?
- 7) Quem e como se apercebe que uma criança é sobredotada? Qual o processo até chegar à ANEIS?
- 8) Quais são as actividades que costumam realizar?
- 9) Há alguma relação entre a ANEIS e a escola frequentada pelas crianças?
- 10) Há algum tipo de acompanhamento nas tarefas ou escolhas escolares das crianças?

PARTE III – OS PAIS DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

- 11) Que tipo de relação têm os pais das crianças sobredotadas com a ANEIS?
- 12) Costumam participar nas decisões?
- 13) Estes pais costumam dar ideias, sugestões, intervir nas actividades da ANEIS?
- 14) Que género de pais são os pais das crianças sobredotadas? Costumam envolver-se na sua educação, nas tarefas escolares; costumam ajudar nas escolhas escolares dos filhos? São pais que gostam de ajudá-los e tentam minimizar os efeitos da sobredotação, nomeadamente a interacção dos seus filhos com os outros?

Entrevista Prof.^a Dr.^a Sara Bahia

1) O que é que a Prof.^a me pode dizer sobre a associação ANEIS?

A ANEIS foi criada em 1998, para colmatar uma lacuna existente em Portugal, porque na altura, pouco antes, para falar em sobredotação, falava-se digamos um bocadinho de cor, então foi fundada a associação exactamente para os estudos e depois a partir daí, desses estudos, dessa investigação, desse domínio dos conhecimentos, de facto mais aprofundados, podermos passar para a intervenção. Inicialmente, foi criada a ANEIS nacional com sede em Braga. Começou por trabalhar no edifício da Universidade no ano seguinte, e depois foram sucessivamente criadas algumas delegações entre as quais as de Lisboa e começamos todos a promover o estudo e o programa de enriquecimento e, claro, dar apoios aos pais através da avaliação, do tratamento individual, enfim, de acções de informação para os pais e para os professores e para a população em geral. E, os objectivos estão todos no *site*. Basicamente, é sensibilizar e estudar através da investigação para as pessoas poderem intervir de forma mais estudada, mais aprofundada e mais conhecedora, não é?

2) Neste momento, quantas crianças frequentam a ANEIS?

14.

3) Aqui em Lisboa? E a nível nacional?

Sim, em Lisboa. A nível nacional, por acaso, não sei. Mas, então temos, Braga, Porto, Tâmega, sim, Vale do Tâmega, Coimbra, Castelo Branco. Mais...Évora, Lisboa, Setúbal, Algarve. Eu acho que se calhar, talvez, umas têm mais, outros têm menos, deve ser por volta de 200 e tal crianças a nível nacional. Há um núcleo também na Madeira, por isso, sim, seguramente, 200 para mais e não para menos.

4) O que é a sobredotação?

(Risos) Isso é uma boa questão. Vamos a ver. Há vários pontos de vista teóricos. Aquele que é mais conceptual, é a que a sobredotação como uma capacidade intelectual superior à média, a maior parte dos teóricos quando fala na capacidade intelectual fala em capacidade geral – que é medida através de um Q.I., e aí tem de ser dois desvios-padrão acima da média. Não é só superior, mas é muito superior, está a perceber? Isto não basta. É necessário também ter um grande interesse, um grande envolvimento na tarefa, por um lado, e por outro lado, ser criativo também. A criatividade, se calhar, como condição necessária para ser o rótulo, vamos lá, os rótulos não interessam, diagnosticada como sobredotado, para alguns autores, não é uma condição necessária. Mas é a menos conceptual destas três. Agora, esta por definição, é aquela que diferencia os meninos que são papagaios com penas, não é? E que vão reproduzindo conhecimento, daqueles que produzem de facto conhecimento. Se formos para ali, há um colega nosso, António Castelhó, que refere que só se pode falar em sobredotação por volta dos 14 anos, até aí só se pode falar em precocidade. Por isto, a própria definição de precocidade. É ser motivado e criativo. E estas três qualidades estarem juntas e seguramente colaborem entre si. E interagem entre si.

5) Como é que se percebe que a criança é sobredotada?

.... A partir dos 14 anos. Não quer dizer que também não sirva para este tipo de programas, que estes meninos não venham a ser depois rotulados, venham a ser diagnosticados como sobredotados. É conforme, porque a precocidade é uma das características de toda a sobredotação e é por isso que eu prefiro não falar em sobredotados, mas sim em características de sobredotação, porque algumas acabam por ser testados com o tempo, e outros vão-se diluindo ao longo do tempo, como é o caso da precocidade. Por isso, normalmente, essas crianças começam cedo a falar, mais cedo que os outros, fazem pequenos feitos, pode ser como capacidade motoras, como pequenas questões, brincadeiras mais estimulantes, resolver problemas mais depressa que os seus colegas, que os seus pares, outras com 3/4 anos, o essencial é conseguir diferenciar o que é estimulação do meio, daquilo que não é fruto dessa estimulação, é da autonomia da criança. Por isso, por acaso, nos temos aqui um miúdo que tem certas características que de facto o distinguem de todos os outros, só que só foi diagnosticado aos 7 anos; teve um problema familiar grave, e a mãe achou que ele não estava a reagir devidamente a esse problema. E levou-o ao psicólogo, com medo que ele tivesse a não racionalizar devidamente aquilo que tinha acontecido. E ao levá-lo à psicóloga, fez os testes e mandou-o avaliá-lo porque achou que os argumentos que ele dava, a forma como ele lidava com a situação era excessivamente, digamos, esforço, e precoce e madura para a idade, não é? E outro miúdo que já cá tivemos, que é um miúdo que é de facto muito superior mesmo aos colegas daqui; quer dizer eles são todos espertos, mas este é superior, mas era um miúdo que se destacava também muito. Era um miúdo a quem foi diagnosticado no Centro de Saúde, portanto, com outros meninos de 7 anos. Fizemos uma avaliação psicológica e o irmão estava nessa faixa estaria. O resultado foi que foi dado como sobredotado, e a psicóloga chamou os pais e disse que o miúdo era muitíssimo inteligente, e que se calhar era sobredotado. E os pais, que achavam que este 2º filho, que tinha mais dificuldades e estava bastante atrasado, em relação ao mais velho, levaram o mais velho ao psicólogo, porque se o outro miúdo tinha sido diagnosticado como sobredotado, este também era. Por isso, há uma série de pais que não incentivam, digamos, outros não ligam, nem os tratam superiormente. Tivemos outro miúdo aqui que perguntamos aos pais porque era precoce, e os pais não sabiam. Então, diziam “ah, e por isso que ele falava a aos 8 meses, nós não fazíamos ideia. Mas foi a senhora da praça que nos disse que não era normal ele falar assim”. Outros não sabem, de todas as características, só aquelas que existem e outros querem fazer o seu trabalho.

6) É o psicólogo que faz o diagnóstico à criança?

Sim. O problema é que há diferentes formas de avaliar e diferentes instrumentos e nem todos têm instrumentos muito rigorosos e são uma série deles. Nem todos os psicólogos estão sensibilizados para a avaliação, que utilizem para instrumentos mais, menos actualizados, não utilizam todos e por vezes sai o rotulo de diagnostico, e diagnosticam o sobredotado que não corresponde necessariamente à verdade. Daí o interesse em não falar de rótulos, pois podem ser muito prejudiciais. Da minha parte, aquilo que nos toca aqui, evitamos que eles falem da palavra sobredotado. A explicação é que, há duas ou três explicações, em que inventam mais que os outros, nos vários traços vão descobrindo como é que certas coisas, não digo que sejam coisas que os outros não percebem bem, ou há alguns mais pequenos que percebem coisas mais rapidamente, e depois ate inclusivamente dizem que têm a mania, mas é porque, pronto, porque aquilo é uma

características deles e têm de aprender, se calhar, a esperar um bocadinho e ouvir a opinião dos colegas. Isto somos nós a tentar ver se aprendem uma série de competências para lidarem com as suas características de facto, e não tanto com a inserção do mundo lá fora. De facto, há um outro exercício em que há uma palavra proibida que é “o melhor”, porque aqui não há é comparações. Há miúdos que lidam mal com, há alguns colegas que fazem mais rapidamente, e respondem mais rápido. Isto aqui. Na escola, são papiricados, e em casa também. Estão habituados na escola a brilhar, não é? E em casa também! Há casos de miúdos que não se sentem bem, e não querem voltar.

7) E como se sentem quando isso acontece?

Alguns..... no fim da sessão ficam.... E penso logo que não vão voltar.

8) Mas acabam por voltar?

Sim, sim..... estão habituados a serem estrelas e aqui não são. São iguais, nalgumas coisas mais diferentes que os outros.....

10) Quais são as actividades que costumam realizar? Sei que foram ao teatro.

Foram ao teatro, sim, foram. Não, é assim. Há sempre um tema geral durante um ano lectivo. Este ano começou com o tema dos sentidos, foi um tema escolhido por eles, e eles é que quiseram assim. Só que nos já exploramos bastante o tema dos sentidos. Há alguns temas mais para explorar que outros. De facto, o tema dos sentidos é mais esgotável. E então, eles resolveram passar para as criaturas fantásticas, ou para os seres fantásticos também, com poderes extra-sensoriais, com diferentes sentidos. E, é assim, eles normalmente, todos os anos fazem uma peça de teatro, também e por acaso, naquela sessão, uma das mães que de vez em quando vêm aqui ajudar, trouxe uma câmara de filmar; e os miúdos entusiasmaram-se com a máquina de filmar e então vamos fazer um filme. E então, agora estamos a fazer os diálogos, a montar os cenários. Já montamos um pano branco para explorar a possibilidade de fazer um filme, já fomos ali para o Campo Grande explorar os cenários, já fizemos pequenos sketches. Ah, pois claro, eles falam dos seres fantásticos....não sei bem, e portanto estamos a explorar isso tudo. Este ano, vão fazer um filme em vez do teatro. Mas como alguns querem fazer o teatro, então, alguns vão apresentar o filme, em forma de teatro. De forma, muito complicada, dado terem idades muito diferentes. Na associação queremos que eles percebam que o conhecimento não se esgota, está a perceber? Por isso, é que há sempre qualquer tema que pode ser explorado e tratado de diferentes pontos de vista. Eles têm uma mente muito racional, muito lógica, muito científica, e assim também é fácil eles terem uma base científica. E eu, aqui posso testar o outro lado de questões em relação aos temas ou aos pequenos grupos de temas, que eles já sabem que é o conhecimento científico, não sabem usar o lado artístico. Por isso, utilizam pinturas com os vários sentidos, até experimentamos na prática o que é ter os olhos vendados, a ouvirmos, pequenas representações, pequena expressão dramática; tudo isso é científico, nomeadamente as artes plásticas e a expressão dramática. Isto não pode ser, a expressão dramática. E tivemos cá uma estagiária da Escola Superior de Teatro, que verificou diferenças entre os meninos “normais”, não é?

11) Qual é a relação entre a ANEIS e a escola das crianças?

É assim, vamos lá a ver. Eu estou aqui há sete anos (risos), dirijo isto tudo, isto é completamente voluntário da minha parte. Os pais pagam para comprar o material necessário, não é? Foram ao teatro, é claro que alguém tem de o pagar, fomos nós que pagamos as entradas, com o dinheiro dos pais. E por isso quando há um caso muito grave, ouviu-me ali à bocado a ter uma conversa com a mãe do D., a pedir-me para ir à escola do D., mas quer dizer há limites, está a perceber? Por isso nós, não fazemos isso. No princípio, eu fazia isso a todos os meninos, mas também há limites, está a perceber? Com isso, nós normalmente, pedimos a professores para virem cá, e gostam imenso e têm conversado connosco, nos damos as informações todas, por telefone, por e-mail, pessoalmente desde que se possam cá deslocar. Nós, em principio não vamos, isso é uma associação e é complicado. E a maior parte dos professores não são receptivos. Eu todos os anos, no início do ano, a meio do ano, a mãe vem...., está a perceber? Por isso, fazemos uns relatórios com as características deles, com os cuidados a ter; e há uns que melhoram. Porque, como o caso do Duarte, que já tem um relatório para mostrar; mas a professora alega que a mãe tem a mania que ele sabe, mas ele não sabe. Pronto, isso não tem qualquer tipo de... não ando a avaliar os meninos, está a perceber? É complicado.

12) Sim, é complicado.

Há professores que lidam perfeitamente com isso, de facto muito bem, mas é assim, há meninos que estão aqui porque são referidos em casa que têm problemas de comportamento, são meninos que não lidam bem com a sua diferença, com as suas características. E muitas vezes, também não vivem muito bem porque não têm uma aceitação na escola. E é a sobredotação que eu acredito que haja muitos professores que lidem muito bem com as características destes meninos da sua sala de aula, e se calhar são esses que não vêm cá, porque não tem problemas.

13) Qual é a relação que a ANEIS tem com os pais das crianças sobredotadas?

Acha que é uma relação muito boa. É uma relação muito próxima. Muito embora, é assim, já funcionamos há sete anos e há pais que são mais complicados que outros. Nos tivemos durante uns anos, que durante três ou quatro anos, tínhamos dois ou três pais que só queriam estar cá dentro e queriam ajudar e participar e. aí fechava as cortinas e só assim se podia trabalhar. Há sempre esta tendência. Por seu lado, há alguns pais que participam nas decisões e para escolherem também coisas: a peça de teatro que nos costumamos fazer todos os anos foi muito, não seu se foi inexperiência minha, se clhar foi, mas houve uma mãe que me disse que o seu filho tem melhores formas de estar em palco, mas disse menos duas frases que o outro, está a ver? E assim... E quando não são eles que escrevem, sou eu que escrevo para ficar tudo igual. Perde-se muito tempo. Em geral, é uma relação excelente, de proximidade e de interajuda, acho eu, não tenho qualquer tipo de dúvida. Há alguns que ficam de fora, mas há alguns destes pais que querem intervir e eu aí...coloco um limite.

14) Os pais? Que género de pais são os pais das crianças sobredotadas?

Eu acho que não há um género de pais. Acho que há claramente uns pais que podemos falar de outros grupos que não têm tanta Agora é assim, eles são muito; alguns, alguns pais têm o seguinte perfil: perfil de muito ansiosos, por exemplo, há um deles há

quinze dias não quis cá pôr o menino, e falei com ele, e disse-me que eu lhe fiz uma pergunta e ele não soube responder, mas eu quando faço uma questão é para todos; ainda por cima, era para os miúdos mais novos, e não havia interesse, fica para o futuro, está a ver? Portanto, há alguns pais que é muito fácil de lidar com eles, a precocidade deles, e outros que “ah, ele esqueceu-se que”. Há pais são tratamento individual, outros estão dentro de um grupo, mas é raro ter uma interacção entre todos. Estão num grupo, tem de funcionar em grupo. E o uso individual, está a perceber? E... aquilo e passou-se aquilo, e tem de ter em conta a idade deles, e como se eu não levasse em conta a idade dele, está a perceber? Por isso tentam desculpar. Há pais mais ansiosos, e outros que lidam de uma forma muito saudável e... Não há um género de pais. Há pais que depende de três questões, acho que nalgumas situações, mais.. não sei depende, mais liberais, mas também vejo pais muito autoritários que não sabem lidar, não sabem lidar bem com eles, está a perceber? Mas os pais acabam por ver mais que os outros pais; e terminam por perceber. Mas por outro lado, os pais são muito diferentes. Quando fomos ao Oceanário, eles ficaram muito entusiasmados com a loja do Oceanário, e essa há lá uma miúda que trabalha no Oceanário que achou extraordinário os meninos, pois só falavam os livros, e porque o que eu percebi, ao espanto do Oceanário foi pelos livros. Em vez de levarem caneta, do lápis, da borracha, eles só falavam dos livros. E isso também é interessante. E isso também é motivado pelos pais. Eventualmente, isso é incentivado pelos pais. Pronto, está a perceber? Acho que é normal.

15) Eles costumam participar? Que tipo de actividade fazem com os filhos fora da ANEIS?

Uns andam na esgrima, escuteiros, mais?! Não sei..., não sei. Sei! Andam na catequese, conheço um que andava na igreja. Se calhar é uma outra característica: outros fazem a 1ª comunhão. Mas se calhar um índice maior de catecismo. Não sei, não sei.... Ele não pode ir porque tem a 1ª comunhão, ou porque tem reunião da catequese. Curioso, e eu sinceramente.... Houve dois ou três anos que tivemos uns meninos que são de uma ordem religiosa protestante, e vinham por conhecimento, eram vários irmãos, três, quatro, cinco também foi por conhecimento, passavam a palavra e acabaram por vir para aqui ao longo de seis anos.

Muito Obrigado pela entrevista.

Guião da Entrevista: Pais de Crianças Sobredotadas

I – A SOBREDOTAÇÃO DOS FILHOS

- 1) Quem, quando e como se apercebeu que o seu filho é sobredotado
- 2) Quais as características de sobredotação do seu filho
- 3) Tem mais filhos? Também são sobredotados

II – O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA

- 4) Expectativas futuras, quer escolares, quer profissionais
- 5) Avanço de anos na escola e as suas conseqüências
- 6) Que profissão deseja que o seu filho tenha
- 7) Actividades extracurriculares que o seu filho faz
- 8) Está inserido nalgum grupo, nalguma associação, igreja...

III – VALORES EDUCATIVOS

- 9) Valores que são transmitidos
- 10) O que procura ensinar
- 11) Que valores espera que o seu filho venha a ter no futuro. Como idealiza o seu filho em adulto
- 12) O que faz quando o seu filho se porta mal. Que tipo de castigos

IV – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

13) Como é o dia-a-dia do seu filho

14) Costuma acompanhá-lo

15) Quais são as tarefas que o seu filho faz

15.1) Quais é que faz sozinho

15.2) Quais as que faz com a mãe

15.3) Quais as que faz com o pai

16) Quais são as actividades que o seu filho faz

16.1) Quais as que faz com a mãe

16.2) Quais as que faz com o pai

V – RELAÇÃO COM OS OUTROS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO

17) Escola

17.1) O seu filho gosta de ir para a escola

17.2) O seu filho frequenta uma escola pública ou privada?

17.3) Gosta de fazer os trabalhos de casa? Faz sozinho ou acompanhado

17.4) Costuma ir às reuniões com os professores? Regularidade desses encontros

17.5) É membro da Associação de Pais ou participa nas decisões da escola

17.6) Participa nas actividades escolares

17.7) Que papel educativo atribui à escola

17) Televisão

17.1) Que tipo de programas o seu filho vê

17.2) Costuma ver sozinho ou acompanhado

17.3) Conversa sobre o que vê

18) Amigos

18.1) Costuma sair com os amigos

18.2) Os amigos vão à sua casa, ou vice-versa

19) Associação de Apoio

19.1) Porque escolheu uma associação para acompanhar o seu filho

19.2) Acompanha-o nas actividades da A.N.E.I.S

19.3) Dá sugestões ou participa na A.N.E.I.S.

NOME:

PROFISSÃO MÃE:

PROFISSÃO PAI:

ESCOLARIDADE MÃE:

ESCOLARIDADE PAI:

DURAÇÃO:

LOCAL:

OBS. (reacções do entrevistado, ambiente, gestos):

Quadro 3 – As Estratégias Educativas dos Pais de Crianças Sobredotadas

Dimensões e Indicadores	Estratégia Contratualista de Forte Incentivo Familiar	Estratégia Estatutária de Fraco Incentivo Familiar
Lugar Social da Criança		
Relação com os irmãos	Boa relação ou relação intermitente entre os irmãos	Relação complicada entre os irmãos
Expectativas de futuro	Não ser indispensável tirar uma licenciatura, mas tal facilitar-lhes-ia a vida e preocupam-se em criar condições para prosseguirem até onde quiserem	Tirar um curso superior, mas duvidas e incertezas aparecem como indefinição de futuro. Reduzem os sonhos ao mínimo possível
Actividades extra-curriculares	Os pais incitam a práticas extra-curriculares desportivas, de aprendizagem de línguas estrangeiras ou de informática	Não há incentivo a participar em práticas extra-curriculares
Integração Grupos/Associações	Os pais intensificam a integração noutros grupos ou associações	Não há interesse na integração noutros grupos ou associações
Salto de anos escolares	Grande importância à estabilidade emocional e social da criança	Mais importância ao desempenho escolar, do que ao equilíbrio emocional e social
Valores Educativos		
Valores transmitidos	Grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e da sua sensibilidade	Acomodação às normas vigentes: ser trabalhador, empreendedor e digno de confiança
Castigos/sanções	Diálogo, estímulo, pequena sanção física	Sistema dos castigos
Estratégias Pedagógicas		
Rotina diária	Grande acompanhamento do dia-a-dia da criança, revelando um grande conhecimento e participação.	Não têm conhecimento do que se passa no dia-a-dia da criança
Acompanhamento diário	Para além do conhecimento da rotina diária, os pais acompanham e ajudam nos trabalhos de casa	Pouca disponibilidade para o acompanhamento diário
Tarefas realizadas	Os pais incitam à atribuição de responsabilidade de tarefas em casa	Não há atribuição da responsabilidade de realizar tarefas
Actividades com os pais	Elevada importância ao tempo passado juntos em família, a realizar tarefas em conjunto – sejam elas actividades recreativas ou lúdicas	Não há grande disponibilidade para fazerem actividades em conjunto
Relação com agentes socializadores	Coordenação de abertura, atribuem uma missão alargada e participação activa. Reconhecem competências muito difusas e mediatizam, criticam a acompanham as suas influências	Papel restrito e específico, participando de forma distanciada. Dificuldades em penetrar no domínio dos outros

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: O CASO DAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS

Escola	Proximidade das famílias com cooperação "natural" entre as duas instâncias. Missão da escola - aspectos globais de socialização; responsabilidade da família com a escola. Tentam comparecer às reuniões, ou falam directamente com o professor. Verificam os TPC. Acham que o professor deve dar atenção personalizada	Distância e exterioridade. Orientação na forma de ligar com o sistema de autoridade da escola. Apenas ajudam no trabalho de casa. Falam ocasionalmente com o professor. A família não deve interferir na escola e com o professor.
Televisão	Certa ambiguidade no seu papel educativo - têm uma missão positiva, criticam a sua pouca exigência, dependência que cria a violência que transmite. Acompanham as crianças no visionamento televisivo, conversam e desenvolvam o espírito criativo. O controlo é acompanhado por uma implicação pessoal dos pais, discutindo o conteúdo dos programas	Relevante papel educativo. Instrumento facilitador da explicação de certos assuntos difíceis de abordar com os filhos. Não controlam, nem seleccionam o tipo de programas
Amigos	Valorizam o papel dos amigos no processo educativo, incentivam a troca dos lugares de convívio. É incentivado, mas controlado	Resistência à circulação das crianças pela casa e o círculo de amigos tende a limitar-se aos parentes
A.N.E.I.S.	Importância à acção e ao papel da A.N.E.I.S, principalmente no que concerne ao desenvolvimento emocional e social dos filhos. Os pais sempre que podem gostam de participar.	Grande separação entre a A.N.E.I.S e a família da criança, em que não querem envolver-se no papel educativo de cada um.
Acção Educativa	Cada filho tem uma personalidade a desenvolver, e esse desenvolvimento deve ser controlado, apoiado e orientado. Preocupação na auto-realização; em criar condições para dar resposta aos desejos e inclinações "naturais" da criança. Orientação do desenvolvimento do "ser" - criativas, curiosas, sensíveis, responsáveis e sociáveis. Famílias orientadas para as pessoas - as relações e decisões são modeladas pelo conhecimento das qualidades de cada um. Uso da palavra: argumentar e convencer através do diálogo	Importância à acomodação enquanto forma de integração social. Pedagogia da interiorização: imposta do exterior ao indivíduo, move-se em torno do que é convencional e implícito, as regras e os papéis são rígidos à instituição familiar e à sociedade. Contrariar todas as tendências manifestadas pelas crianças que não sejam socialmente aceites, de modo a interiorizarem essas regras. Uso da palavra: formular afirmações imperativas para chamar a atenção dos desvios e mostrar indignação pela sua ocorrência.