



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



**FLÁVIA CRISTINA MILON DO NASCIMENTO**

**EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PROBLEMATIZANDO AS  
QUESTÕES DE ESTILOS E PRÁTICAS PARENTAIS**

**MANAUS/AM**

**2023**

FLÁVIA CRISTINA MILON DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PROBLEMATIZANDO AS  
QUESTÕES DE ESTILOS E PRÁTICAS PARENTAIS**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia, com pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

**MANAUS/AM**

**2023**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244e Nascimento, Flávia Cristina Milon do  
Educação de alunos com altas habilidades/superdotação :  
problematizando as questões de estilos e práticas parentais / Flávia  
Cristina Milon do Nascimento . 2023  
68 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Estratégias de criação. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação  
Especial. 4. Cuidados Parentais. 5. Talentos. I. Ferreira, Lúcio  
Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **FLÁVIA CRISTINA MILON DO NASCIMENTO**

Dissertação apresentada em:   06  /  06  /  2023  , para a obtenção do Título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira (Presidente/UFAM)

---

Prof. Dra. Minerva Leopoldina Castro Amorim (Membro externo) - UFAM

---

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (Membro interno) - UFAM

---

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa (Suplente externo) - UEA

---

Prof. Dra. Wânia Ribeiro Fernandes (Suplente interno) - UFAM

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Nos momentos de vulnerabilidade e fraqueza, Ele me sustentou. Sem a sua luz a me guiar não chegaria até aqui.

Agradeço a meus pais, que me forneceram todo o suporte para eu me tornar quem eu sou hoje. Ao meu irmão que tem seguido o brilhante e sem dúvidas muito assertivo, caminho da vida acadêmica. Fique firme nos seus objetivos.

Ao vovô Josenias (*in memoriam*), infelizmente não tive tanto tempo de existência na terra enquanto o senhor passava por aqui. Saiba que onde quer que esteja, este título também tem um pouco de você.

Ao vovô Francisco, obrigada por me ensinar a trabalhar duro quando se tem um projeto de vida. Você é o nosso maior patrimônio.

A vovó Noêmia (*in memoriam*), obrigada por me conduzir no caminho da fé. Está internalizado em mim o poder da oração. Devo isso a você.

A vovó Marina, a senhora é a pessoa mais incrível que eu conheço. Te amo mais que eu posso explicar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, obrigada por acreditar em mim. Obrigada por cada correção e também pela empatia nos momentos difíceis.

Ao prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, seu bom humor é contagiante, o mestrado seria diferente sem os seus conselhos e sua presença.

A Prof. Dra. Andrezza Belota, minha mãe de pesquisa. Me apaixonei pela temática das Altas Habilidades/Superdotação pois no meu processo de graduação a senhora teve toda a delicadeza e paciência do mundo para me ensinar.

Aos meus colegas de laboratório: Sâmia, Rosa, Renan, Patrícia, Letícia, Keegan, Karla, Bárbara, Kamila, Cristiney, Divan e Vanessa, por toda a solidariedade e empatia para me ensinar com amor aquilo que eu ainda não sabia. Muito obrigada!

A Banca Examinadora, Profa. Dra. Mineva e Prof. Dr. João Luiz, minha eterna gratidão pelas riquíssimas contribuições.

A CAPES e FAPESAM por proporcionarem o financiamento para que eu pudesse estudar.

Ao PPGE por promover a formação necessária e toda a assistência nesse processo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Quadro 1:</b> Quantitativo e gênero	29
<b>Quadro 2:</b> Percentuais do IEP/Interpretação dos Resultados	31
<b>Quadro 3:</b> Cronograma	35
<b>Quadro 4:</b> Normas Estatísticas Paternas	40
<b>Quadro 5:</b> Normas Estatísticas Maternas	41

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Teoria dos três anéis de Joseph Renzulli	20
<b>Figura 2:</b> Delineamento do estudo	33
<b>Figura 3:</b> Monitoria Positiva	40
<b>Figura 4:</b> Comportamento Moral	41
<b>Figura 5:</b> Punição Inconsistente	43
<b>Figura 6:</b> Negligência	44
<b>Figura 7:</b> Disciplina Relaxada	46
<b>Figura 8:</b> Monitoria Negativa	47
<b>Figura 9:</b> Abuso Físico	48
<b>Figura 10:</b> Estilos Parentais	50

## RESUMO

O presente estudo objetivou conhecer a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais. Os participantes da pesquisa foram alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação que faziam atendimento no NAAHS Amazonas. O público, composto de 12 alunos que se encontravam no ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, com idades entre 7 a 17 anos. Quanto à metodologia, foi um estudo de caracterização com abordagem quantitativa envolvendo estilos e práticas parentais de alunos com AH/SD e de natureza transversal. Os alunos responderam ao Inventário de Estilos Parentais - IEP, que tem como objetivo caracterizar estilos e práticas parentais. Foram aplicados dois inventários: um voltado para as práticas parentais paternas e outro voltado para as práticas parentais maternas. Após a aplicação do inventário foi realizada a interpretação das respostas através das medidas de conversão indicadas pelo manual. Observamos a presença maior de práticas positivas (pró-sociais) sendo exercidas pelas figuras maternas e as figuras maternas tiveram melhores resultados (ótimo e bom) como caracterização dos seus estilos de parentalidade. Em contrapartida, os resultados das figuras paternas revelaram que os filhos os descreveram como pessoas que exerciam mais práticas negativas (antissociais) com estilos parentais são predominantemente tidos como regular e de risco. Percebemos que as figuras paternas e maternas utilizavam com mais veracidade práticas de castigos corporais e que as figuras paternas eram ausentes.

**Palavras-Chave:** Estratégias de criação; Educação Inclusiva; Educação Especial; Cuidados parentais; Talentos.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to understand the opinion of students with High Abilities/Giftedness about parental styles and practices. The research participants were students identified with High Abilities/Giftedness who attended NAAHS Amazonas. The audience, made up of 12 students who were in elementary school I, elementary school II and high school, aged between 7 and 17 years old. As for the methodology, it was a characterization study with a quantitative approach involving parental styles and practices of students with AH/DS and of a transversal nature. The students responded to the Parenting Styles Inventory - IEP, which aims to characterize parenting styles and practices. Two inventories were applied: one focused on paternal parenting practices and the other focused on maternal parenting practices. After applying the inventory, the responses were interpreted using the conversion measures indicated in the manual. We observed a greater presence of positive (pro-social) practices being carried out by maternal figures and maternal figures had better results (excellent and good) as a characterization of their parenting styles. On the other hand, the results for paternal figures revealed that children described them as people who practiced more negative (antisocial) practices, with parental styles predominantly considered regular and risky. We noticed that paternal and maternal figures used corporal punishment practices more truthfully and that paternal figures were absent.

**Key Words:** Creation Strategies; Inclusive Education; Special Education; Parental Care; Talents.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	11
1.1. Educação Inclusiva	11
1.2. Aspectos Legais	15
1.3. Altas Habilidades/Superdotação	18
1.4. Contexto Familiar e o Desenvolvimento Das Altas Habilidades/Superdotação	22
1.5. Estilos E Práticas Parentais	26
<b>2. QUESTÃO DE ESTUDO</b>	32
<b>3. OBJETIVOS</b>	32
3.1. Geral	32
3.2. Específicos	32
<b>4. MÉTODO</b>	32
4.1. Tipo de estudo	32
4.2. Delineamento	33
4.3. Participantes	33
4.4. Critérios de Inclusão	34
4.5. Critérios de Exclusão	34
4.6. Instrumento	34
4.6.1. Inventário de Estilos Parentais - IEP	34
4.6.2. Local	36
4.6.3. Questões Éticas	36
4.6.4. Procedimentos	37
4.6.5. Análise de dados	38
<b>5. CONCLUSÃO</b>	52
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	54
<b>APÊNDICES</b>	58
<b>ANEXOS</b>	64

## INTRODUÇÃO

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são público alvo da Educação Inclusiva, pois necessitam do atendimento educacional especializado, como medida de suporte, para que suas necessidades educacionais sejam atendidas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 5% da população mundial possui algum tipo de AH/SD. Os estudos sobre esta população voltam-se, prioritariamente, para conhecer as características destes alunos e pouco sobre as estratégias de educação parental dos mesmos.

Nesse sentido, destaca-se como objeto de estudo desta pesquisa o conhecimento da opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais. Diante da escassa divulgação do assunto entre profissionais da educação e pais, ocorrem muitos equívocos, erros e insegurança na hora de lidar com as pessoas com AH/SD, visto que algumas características emocionais do superdotado podem entrar em discordância com algumas regras estabelecidas pelos pais.

A família constitui-se como centro primário e detentora da maior influência na construção da personalidade humana. Neste sentido, surge a questão norteadora da pesquisa: Qual é a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais?

Frente ao exposto, a pesquisa teve como objetivo geral: conhecer a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais. Seguido pelos objetivos específicos: (1) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos maternos; (2) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos paternos; (3) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas maternas; (4) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas paternas.

Compreendemos que a temática é extremamente rica, havendo muitos pontos a serem discutidos. Inicialmente, através do arcabouço teórico, traremos aspectos importantes para a compreensão do processo de educação de filhos com Altas Habilidades/Superdotação, no intuito de possibilitar ao leitor o entendimento para futuras reflexões acerca da temática.

Posteriormente, será realizada a pesquisa de campo. Para Gil (2002) a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador um aprofundamento maior no seu objeto de estudo, desta forma, poderá fornecer características e informações com mais exatidão.

A pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem quantitativa, buscando conhecer os estilos e práticas parentais, que serão quantificadas por um inventário validado, que usa a escala Likert de três pontos. Teve ainda a abordagem exploratória, pois permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que tal temática ainda é pouco conhecida e pouco explorada. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p.43) visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

Como procedimentos de coletas de dados, utilizaremos *Inventário de Estilos Parentais*, que é um instrumento de caracteriza os estilos e práticas parentais a partir de um auto relato do filho, em uma escala likert de três pontos.

Os sujeitos da pesquisa serão os alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação e que frequentam o NAAHS Amazonas que aceitarem participar da pesquisa.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a educação é dever da família e do Estado, e deve basear-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, assegurando ao educando seu pleno desenvolvimento e preparo, para que o mesmo possa exercer seu papel na sociedade. A educação constitui-se em um amplo processo formativo que acontece através do convívio familiar, da convivência humana, nas instituições de ensino e também em organizações da sociedade civil. Nas escolas o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade

do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o Cada sujeito possui sua singularidade, suas necessidades e ritmos de aprendizagem. É dever da escola promover um acesso adequado, pois de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a educação é um direito de todos, onde deve ser dada oportunidade de acesso, permanência e progressão, respeitando as características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem de cada estudante (UNESCO, 1994).

O acesso à educação, tal qual qualidade de vida, são direitos básicos a qualquer cidadão. A Declaração de Salamanca legitimou a necessidade de oportunizar a educação para pessoas com necessidades especiais (UNESCO, 1994).

A Lei 13.146/2015 (BRASIL,2015), que norteou a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura o exercício dos direitos e das liberdades essenciais para pessoas com deficiência. Deve-se então criar formas para promover estes direitos. A Educação Inclusiva propõe uma integração escolar, porém leva em consideração a realidade dos fatos: pessoas com graus elevados de deficiência necessitam de um atendimento especializado. É dever do poder público criar salas de recursos, de forma que todos os alunos de inclusão sejam atendidos. Estas salas devem possuir materiais adaptados, tecnologias assistivas, e não apenas as salas devem ser aprimoradas, professores devem estar aptos para realizarem a função (BRASIL, 2015).

A educação inclusiva segundo Mendes (2006) visa que os alunos público alvo da educação especial, sejam atendidos pelo AEE, sendo estes: os que possuem deficiência de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; transtornos globais do desenvolvimento, apresentando quadros de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo as relações sociais, incluindo alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos; e alunos com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Estes alunos devem frequentar salas de aulas regulares, se tornando parte do todo, e em seu contraturno frequentem outros ambientes para complementar a sua formação. Desta forma, o aluno desenvolverá suas capacidades sociais e tudo aquilo que a escola regular não suprir, os serviços contínuos o farão. Para Mendes (2006, p. 394), a educação inclusiva “[...] pressupunha a colocação de todos os

estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade”.

Na educação inclusiva, todos os alunos devem frequentar as escolas regulares, desde que seja possível, pois deve-se levar em consideração as necessidades de cada deficiência, porém assumindo que esses alunos necessitam de AEE, de forma transversal (MENDES, 2006). Aqui não se exclui o atendimento das escolas especiais para aqueles alunos com deficiências mais severas (HANSEL, 2019). A educação inclusiva apresenta-se de forma mais completa, pois propõe uma integração escolar, porém leva em consideração a realidade dos fatos: pessoas com graus elevados de deficiência necessitam de um atendimento especializado.

Quando pensamos nas diferenças aplicadas ao contexto pedagógico, pensamos no número de crianças e jovens que não se adaptaram ao modelo tradicional escolar, por inúmeras questões, tornando-se candidatos potenciais ao insucesso escolar. Há a necessidade de estabelecer uma educação voltada para a diversidade. Deve-se buscar a tolerância social e política dentro e fora da escola. (GUSMÃO, 2000)

O diferente e a diferença refere-se a descoberta de um sentimento: nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Essa imensa diversidade nos torna únicos e parte de um todo (BRANDÃO, 1986). Para o autor, a diversidade é uma construção histórica, onde as relações de poder acentuam a desigualdade, estas podem ser de gênero, econômicas, físicas e sociais.

Neste contexto, a escola deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre o corpo discente, e valorizando a formação de professores e dos demais funcionários da escola, pois os mesmos estão em contato direto com este público (GUSMÃO, 2000). Para que esta renovação aconteça é necessário que os professores ressignifiquem o mundo escolar através das relações, trazendo assim, para dentro da instituição aquilo que constantemente lhes é silenciado: suas histórias, sua cultura e seus mundos (DAYRELL, 1996).

É salutar lembrar que o respeito à diferença é um direito assegurado pela constituição federal, e por consequência, emergem dessa perspectiva, diferentes propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos. Sposatti (2006) nos faz refletir quando afirma que a base da inclusão é o ponto de mutação

de uma situação de exclusão ou de inclusão. É necessário trazer à tona padrões básicos dos direitos humanos: dignidade e cidadania.

O estado tem como dever ofertar educação especial, perpassando por todas as séries, dando direito ao atendimento especializado para melhorar o desenvolvimento de suas capacidades (BRASIL, 1996). Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; 19 Ressalva no caput proveniente do Decreto no 2.668/98. 3 V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A mesma orienta os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE); participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A educação especial caminha por todas as modalidades do ensino, desta forma, compreender a formação histórica da educação inclusiva e como realizar o AEE, tornam-se pré-requisitos básicos de qualquer formação docente. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se

daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008). Esse atendimento visa complementar a formação dos alunos da educação inclusiva, proporcionando situações que estimulem a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008), pois no processo educativo, apenas inserir o aluno com deficiência, transtornos ou AH/S, sem dar o devido suporte não é incluir, visto que incluir significa colocar algo ou alguém dentro de um espaço, dando condições de equidade. Torna-se importante lembrar que a Constituição Federal assegura uma sociedade fraterna e pluralista.

Mesmo com os avanços da legislação e políticas públicas para a educação especial, ainda existem algumas barreiras atitudinais que atrapalham o processo de inclusão, inclusive os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para Carvalho (2012) barreiras atitudinais são atitudes preconceituosas e segregativas que dificultam a aprendizagem e, que devem ser combatidas para um pleno desenvolvimento. Os alunos com AH/SD, por muitas vezes sofrem segregação, até mesmo por pertencerem ao público alvo da educação especial. A invisibilidade, tanto de conhecimento sobre quem são e como deve ocorrer o desenvolvimento de suas capacidades, faz com que grande parte da população não compreenda suas necessidades e principalmente que a educação de superdotados deve ser complementada e constantemente estimulada para que seu real potencial seja emergido (CARVALHO,2012).

## 1.2. ASPECTOS LEGAIS

Os alunos com Altas habilidades/Superdotação são público alvo da educação especial pois necessitam de suplementação educacional, desta forma, estes são atendidos em classes regulares e no contraturno são atendidos nos AEEs visando atender e suprir suas necessidades educacionais específicas.

Um longo processo foi percorrido para estes alunos tivessem seus direitos atendidos. Inúmeras transformações ocorreram ao longo da história, para que o sistema educacional e a sociedade compreendessem que pessoas com deficiência, transtornos e AH/SD, deveriam ser inseridas e assistidas adequadamente. A educação inclusiva, foi antecedida por inúmeras transformações. A historização do processo inicia com o paradigma da institucionalização, que tinha como proposta a retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades, tendo como objetivo a

manutenção em instituições. Mas na realidade eram locais de confinamento e segregação desses indivíduos uma vez que eram inadequadas e ineficientes (ARANHA, 2005).

Na década de 60 do século XX, surge a ideologia da normalidade, que consistia no processo geral de reflexão e de crítica dos direitos das minorias, porém, parecia haver uma outra intencionalidade na proposta. Para o governo não era proveitoso ter pessoas inválidas, portanto, essa ideologia surge por interesse do sistema aumentar a produção e a diminuição do ônus populacional. Conseqüentemente surge o paradigma do serviço que possuía três passos: Avaliação; Intervenção; e Encaminhamento. O processo tinha como objetivo a normatização da pessoa com deficiência, mas prática essas diferenças não se “apagam” (ARANHA, 2005).

Posteriormente surge o paradigma do Suporte, que é bidirecional onde a sociedade, família, escola e comunidade se organizam para garantir o acesso de todos. Para a pessoa com deficiência é garantido o acesso imediato a todos e qualquer recurso da comunidade, onde o objetivo central é o ajuste social (ARANHA, 2005).

Todo o conceito de educação especial estava voltado para o atendimento de alunos com deficiência, excluindo o atendimento dos Superdotados, eles não se encaixavam na legislação. Em 1994 foi publicado o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial. Documento este produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial. O documento apresentou uma análise da situação da Educação Especial brasileira naquele momento, bem como os fundamentos axiológicos que nortearam as práticas políticas integradoras, os objetivos gerais, os específicos e as diretrizes gerais de toda a política (BRASIL, 1994a).

Em 1994, também ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha. Neste evento, foi assinada a Declaração de Salamanca, que apresentou a linha de ação política para a inclusão. Esse documento não excluiu os superdotados, a quem nomeou de bem dotados (BRASIL, 1994b). O Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo de acordo com esta conferência.

Em 1996 a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) traz consigo uma nova definição sobre quem é o público alvo da educação especial, passando a referir-se não apenas aos alunos

com deficiências, mas aos educandos com NEE - necessidades educacionais especiais, dentre eles os alunos com AH/SD. Segundo a LDBEN, é na escola que alunos com NEE devem permanecer a fim de receberem educação escolar conforme as capacidades de cada um. “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 1.º).

Desta forma, o Estado deve ofertar educação especial, que se inicia na faixa etária de zero a seis anos. A criança deve estar devidamente matriculada para possuir direitos de atendimento especializado para melhor funcionamento de suas capacidades (BRASIL, 1996). O atendimento especializado, de acordo com o Artigo 59 da constituição brasileira, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Por serem público alvo da educação especial, aos alunos superdotados é garantido o atendimento especializado no ambiente escolar, na escola regular, onde todos os demais alunos são educados e escolarizados (BRASIL, 1996).

Para que a educação na perspectiva inclusiva aconteça é necessário definir normas de gestão democráticas, onde todos contribuam para a elaboração do projeto pedagógico da escola. Para os alunos com AH/SD são indicadas mudanças que ofereçam enriquecimento escolar e de aprofundamento do ensino, ajustando ao nível real dos alunos (VIRGOLIM, 2007). Estas propostas podem ser realizadas tanto nas salas de aulas regulares como nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) ou salas de recursos, por áreas de talento ou de interesse. Logo, são de competência da escola (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 2015, a Lei de 1996 passou por algumas mudanças. A atual legislação, Lei nº 13.234, que dispõe sobre a identificação, cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. A atual legislação alterou a anterior, passando a ser:

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou Superdotação; [...] Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou Superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar

a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou Superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

A garantia legal para a identificação, a oferta e a necessidade dos estudantes participarem do AEE, que contemple as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, é recorrente na legislação. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que se concretizem, no cotidiano dos contextos escolares, as diretrizes orientadoras para o atendimento especializado. A garantia de direitos e a equidade na educação acontecerá, não através do fornecimento de experiências iguais para todos, mas sim, por experiências diferenciadas, planejadas de acordo com a necessidade de cada aluno.

### 1.3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação fazem parte do público alvo da educação especial (BRASIL, 2008). A ausência de informações sobre a temática ainda é um problema recorrente, pois como poderão atender a este público se o passo inicial, que a identificação, não ocorrer. É preciso que a população conheça mais sobre a temática. Por isso, faz-se necessário, inicialmente, conceituar o que são as Altas Habilidades/Superdotação. Na legislação brasileira:

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação possuem grande facilidade de aprendizagem, tendo como característica marcante, a rapidez da aprendizagem em sua área de interesse que podem ser os seguintes aspectos, isolados ou combinados: Capacidade geral; Aptidão acadêmica específica; Pensamento criativo produtivo; Capacidade de liderança; Talento especial para artes; Habilidades psicomotoras (BRASIL, 2001, p. 41).

A capacidade geral refere-se à flexibilidade, independência, fluência de pensamento, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas. A aptidão acadêmica específica indica a capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção. No pensamento criativo produtivo, o foco é a capacidade de encontrar soluções

diferentes e inovadoras, há a facilidade de autoexpressão, fluência, originalidade e flexibilidade.

A capacidade de liderança está relacionada a sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo. No talento especial para artes, as habilidades voltam-se para as artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas revelando capacidade especial e alto desempenho em tais atividades. E por fim, as habilidades psicomotoras retratam a habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motora.

A superdotação, desta forma ocorre em uma ou mais áreas de interesses, ela pode emergir ou “se esvaír” em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa. Assim sendo, os comportamentos de Superdotação podem ser exibidos em certas crianças, mas não em todas elas, em alguns momentos, mas não em todos os momentos, sob certas circunstâncias e não em todas as circunstâncias de sua vida (RENZULLI; REIS, 1997).

Renzulli (1986) superdotação e talento estão associados a fatores genéticos fazendo alusão a componentes biológicos e intrínsecos, quanto a fatores ambientais referindo-se ao contexto que o sujeito está inserido, do qual podemos citar a família, os colegas, a cultura e a escola.

Para Gagné (2005) a Superdotação é definida como a posse e uso de habilidades não treinadas e espontaneamente naturais em pelo menos um domínio de habilidade, enquanto o talento é definido como o domínio superior de habilidades e conhecimentos sistematicamente desenvolvidos em pelo menos um campo da atividade humana.

Os comportamentos e a superdotação acontecem na intersecção de três fatores: a habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; o envolvimento com a tarefa; e a criatividade, que foi denominado de “Modelo dos três anéis” (Figura 1) (RENZULLI, 1986).

**Figura 1:** Teoria dos três anéis de Joseph Renzulli



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/13980565/> em 18/07/22

Considera-se superdotação se houver a presença de três itens básicos, na ausência de um deles, descarta-se a possibilidade. Estes indivíduos que manifestam os três itens com intensidade e constância o aplicam a uma capacidade isolada ou combinada, quando há mais de uma área de interesse, e os frutos da superdotação podem ser percebidos por seus pares, familiares e professores (RENZULLI; REIS, 1997).

O modelo de Renzulli (1986), apresenta dois tipos de Superdotação: (i) Superdotação Escolar e (ii) Superdotação criativo produtiva. A primeira, também conhecida como superdotação da testagem, é facilmente medida por testes de habilidades cognitivas, dentre eles o teste de QI - Quociente de Inteligência. Este tipo de superdotação é extremamente valorizado no ensino formal, pois adapta-se aos parâmetros de sucesso escolar via boas notas. Esse tipo de superdotação tende a permanecer estável ao longo do tempo.

Para Renzulli (1986), a Superdotação criativo produtiva não pode ser quantificada por testes, como o teste de QI, ou notas escolares. É importante ressaltar que, obviamente, a criatividade estará presente nos dois tipos de superdotação por ser um pré-requisito para que as Altas Habilidades/Superdotação aconteçam (RENZULLI, 1986), mas na Superdotação criativo produtiva, a criatividade apresenta-se de uma forma mais avançada, e os resultados da mesma mudaram e mudarão a nossa cultura

Em muitos casos, quando nos referimos a pessoas inteligentes, automaticamente é feito uma relação com aqueles que se destacam nas áreas da

linguística ou da matemática. Este pensamento não é totalmente errado, mas, também não é correto. Para Gardner (1995), o ser humano é dotado de nove inteligências distintas sendo a primeira a Inteligência linguística compreendida como capacidade de saber usar a gramática corretamente, escrita e oralmente, além da produção textos coerentes e coesos. A segunda é a Inteligência interpessoal, entendida como a capacidade de perceber como as pessoas lidam com as suas emoções, compreendendo e ajudando-as.

A terceira, para Gardner (1995) é a Inteligência intrapessoal, que ao contrário da anterior é intrínseca, sendo a capacidade de compreender suas emoções e desenvolver o autoconhecimento. O quarto tipo de Inteligência é o lógico-matemático, referindo-se a grande facilidade com os números e raciocínio lógico. A quinta é a Inteligência musical, que se trata da capacidade de escutar, escrever notas musicais e expressar habilidades musicais. A sexta é a Inteligência espacial sendo a capacidade de perceber informações visuais e transformar o ambiente; Inteligência corporal: facilidade em se expressar com o corpo.

A oitava é a Inteligência naturalista, correspondendo à capacidade de reconhecer os sistemas naturais, florestas, animais, sabendo ainda propor soluções para problemas mecânicos e ecológicos. O último tipo de Inteligência proposto pelo autor é a Inteligência existencial, referindo-se à capacidade de se preocupar com os outros e ter níveis de consciência profundos (GARDNER, 1995)

Sendo assim, os superestimados testes de QI reconhecerão apenas duas áreas da inteligência, anulando a possibilidade de identificação das outras sete, por isto há necessidade de utilizar diferentes perspectivas de observação do desempenho dos estudantes, para além dos testes psicométricos (GARDNER, 1995). Para o autor, todas as inteligências são igualmente importantes e devem ser contempladas especialmente no contexto educacional, além de evidenciar que elas se desenvolvem de maneiras distintas e não necessariamente se evidenciam simultaneamente no desenvolvimento dos sujeitos. Ou seja, a presença de uma área da inteligência não é garantia de que outras irão se desenvolver.

Virgolim (2007), apresenta terminologias que são utilizadas como sinônimos de Altas Habilidades/Superdotação, a saber: precoce, prodígio e gênio. A primeira refere-se às crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, ocorrendo por fatores genéticos, ou até mesmo os estímulos do meio. Pode ocorrer que, com o passar do tempo, os

indicadores podem desaparecer e estas pessoas podem equiparar suas habilidades de acordo com a média geral da população. Sendo assim, não há garantias de que crianças precoces tornem-se adultos superdotados (VIRGOLIM, 2007).

A autora defende ainda que, os prodígios, em sua grande maioria são especialistas que contribuem significativamente para uma área. Por fim, os gênios são aqueles que deixam um legado para a história. Suas contribuições atravessam gerações, sendo impossível passar despercebido (VIRGOLIM, 2007).

Devido à falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, professores e pais criam vários estereótipos acerca de quem são esses alunos, o que acaba sendo um fator que muito dificulta o processo de identificação e o atendimento desses alunos. De uma maneira geral, o mito pode ser interpretado como uma representação simplista e estereotipada de algo ou alguém. No imaginário popular surge a figura masculina e franzina, economicamente favorecida, com interesse nas áreas de ciências exatas, ou simplesmente, aquele aluno que alcançar boas notas em todas as disciplinas e tem bom comportamento na escola (VIRGOLIM, 2014).

Gagné (2013) apresenta o modelo diferenciado de Superdotação e do talento (DMGT). Para o autor, há uma diferenciação substancial entre dotação e talento. A primeira refere-se ao potencial e capacidades naturais do indivíduo com AH/SD, e talento como habilidades desenvolvidas através da metodização de atividades (GAGNÉ, 2015). Para o autor, o desempenho acima da média necessita de catalisadores ambientais, compreendidos como três: Meio; Indivíduos; e Recursos. O meio dispõe os estímulos necessários, levando em consideração o contexto político, socioeconômico e família (GAGNÉ, 2015). Os indivíduos são pessoas de grande influência para o indivíduo, podendo ser um familiar, amigo, professor ou outros. Por fim, os recursos representam as estratégias traçadas para que o talento seja desenvolvido, sejam estratégias desenvolvidas na escola ou na família (GAGNÉ, 2015).

#### 1.4. CONTEXTO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A família é o centro primário e mais influente no processo de desenvolvimento humano. Esse processo pode ser entendido como algo perpétuo e pode ser observado nas diferentes etapas da vida (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Durante a

primeira infância, que vai do nascimento até os três anos de idade, os bebês são extremamente dependentes dos adultos. Atividades inerentes à espécie, como comer, banhar-se e até mesmo o contato afetivo tornam-se os laços afetivos entre cuidador e cria, mais intensos.

Na segunda e terceira infância, a escola já se faz presente na rotina. Através desta ruptura, onde anteriormente o universo da criança centrava-se apenas na família, o sujeito que agora vivencia outras experiências, culturas e saberes, passa a gradativamente a ter necessidade de aprovação dos colegas. Há a busca pela identidade, sonhos e as preferências individuais passam a nortear esse processo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

É na família que os primeiros sinais de desempenho acima da média são identificados, assim como a influência que esta família exerce sobre este sujeito, mas antes de discorrermos sobre o assunto, torna-se relevante falarmos sobre a bagagem biológica familiar e bagagem proveniente de experiências do meio (ASPESI, 2007).

Para Aspesi (2007) as crianças que apresentam características de superdotação, herdaram de seus pais uma predisposição genética para ter as AH/SD, porém até que ponto apenas a carga genética seria suficiente para que esta criança demonstrasse uma performance superior? Se estes sujeitos não forem expostos a situações em que suas habilidades possam ser desenvolvidas, as altas habilidades ficarão em estado latente, aguardando um contexto propício para emergir. Este contexto propício refere-se a situações educacionais e emocionais de suporte para este indivíduo, pois o clima emocional, o estilo parental e qualidade das experiências vividas por estas crianças exercem um importante fator no desenvolvimento das AH/SD.

Para Morawska e Sanders (2008) pouco se sabe sobre as diferenças de criação de uma criança superdotada em uma comparação a criação de uma criança não superdotada. Morawska e Sanders (2008) sugerem que a maioria dos pais enfrentam problemas semelhantes, mas há diferenças em termos de expectativas dos pais e confiança em sua capacidade de gerenciar e ajudar seu filho superdotado. O estudo mostrou que os pais, em grande maioria, se sentiam confiantes em lidar com comportamentos específicos de criança e lidar com seu filho em diferentes ambientes.

Em contrapartida, pais que apresentavam problemas para lidar com comportamentos de seus filhos em situação de birra e oposição, manifestaram tal dificuldade pois sentiam-se menos confiantes na gestão de comportamentos de seus filhos em situação de birra e oposição (MORAWSKA; SANDERS, 2008).

Em contrapartida, os pais que apresentaram maior confiança relataram menos problemas comportamentais e emocionais da criança, menos uso de disciplina ineficaz, menos depressão e estresse, menos conflitos sobre a paternidade e mais satisfação no relacionamento parental (MORAWSKA; SANDERS, 2008).

Algumas características do ambiente familiar são apresentadas por Aspesi (2007) como forma de generalizar o perfil de um ambiente familiar de uma pessoa com AH/SD. A posição especial que um filho ocupa em uma família, seja por ser filho único ou por ser o primogênito, é uma característica muito propagada sobre superdotados, mas isto não se dá por conta da genética, mas fatores ambientais. Isto ocorre porque o primeiro filho ou único recebendo muitos estímulos dos adultos.

Outra característica familiar seria a existência de ambientes enriquecidos, com acesso à cultura, livros e pais que têm o hábito da leitura e debates de ideias. Há a valorização da educação formal e a progressão nos níveis acadêmicos, independentemente, do nível social e de escolaridade dos pais. Por outro lado, pais com nível sócio econômico desfavorecido estão sempre à procura de oportunidades educativas para seus filhos. O bom exemplo parental, exemplificando pais que se exercitam o hábito da leitura e estudos, torna-se uma estratégia extremamente eficaz na criação de pessoas com AH/SD (ASPESI, 2007).

Aspesi (2007) afirma que a família com filhos superdotados é centrada nos filhos, e que sacrificam sua vida pessoal para investir no talento dos mesmos. Outro aspecto são os altos padrões de desempenho estarem associados aos pais terem altas expectativas quanto ao talento dos seus filhos. As altas expectativas e direcionamento de atividades se fazem mais presente em áreas do talento para música e esporte. Quanto à independência e ao monitoramento, há o estabelecimento de condutas e acordos a serem seguidos. Nesse sentido, além de exercerem o ensinamento do comportamento moral, pais de superdotados tendem a exercer a monitoria positiva, sem usar da extrema rigidez e autoritarismo, fomentando um lar harmônico, afetivo, com apoio à autonomia e ao estímulo de talentos (ASPESI, 2007).

O que se pode afirmar é que há uma crescente sobre estudos com crianças superdotadas, que abordam que, geralmente, estas crianças não experienciam mais dificuldades que outras crianças típicas (MORAWSKA; SANDERS, 2008), porém torna-se importante discorrer sobre o motivo do desajuste emocional de crianças com AH/S. Seria ele biológico ou ambiental?

Para Morawska e Sanders (2008) as dificuldades de lidar com pares é um problema específico para crianças superdotadas e talentosas. Dentre os prováveis motivos encontra-se o desenvolvimento assíncrono que ocorre quando o desempenho cognitivo e o biológico não estão em sintonia. As altas performances dentro de sala podem gerar apelidos como “nerds ou favoritos do professor”, colaborando para o isolamento social e/ou o bullying. Outro possível causador da dificuldade seria ocasionado pela aceleração de classe, uma vez que seu cognitivo está pronto para a próxima fase, mas o emocional pode não estar pronto para lidar com crianças maiores, ou seja a falta de interesse em comum geraria distanciamento e falta de afinidade com seus pares.

Para Silva e Fleith (2008) apesar da família influenciar diretamente no desenvolvimento social, cognitivo e biológico da criança, seja uma pessoa com AH/SD ou não, ainda não há um consenso sobre quem teria mais influência no desenvolvimento das AH/SD: o biológico ou o meio familiar. Surgem também vários questionamentos quanto aos problemas emocionais dos superdotados: haveria uma propensão biológica ou eles seriam um efeito colateral de más práticas parentais?

Morawska e Sanders (2009) nos apresentam quatro questionamentos envolvendo a parentalidade de crianças superdotadas que suscitam melhor compreensão: (1) As crianças superdotadas são vulneráveis ao desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais? Se forem, (2) Qual a natureza dessa vulnerabilidade? (3) Pais de crianças superdotadas enfrentam desafios adicionais em seu papel parental? E (4) Como cuidar e criar filhos superdotados?

Vale lembrar que vários fatores podem colaborar para que crianças superdotadas e talentosas tenham desajustes emocionais, incluindo superexcitabilidade, baixa autoestima, perfeccionismo, ansiedade, estresse e depressão (VIRGOLIM, 2007).

Estudo realizado por Aspesi (2003) mostrou que maioria das pessoas superdotadas advém de lares com elevados recursos financeiros. Esse achado corrobora a ideia de que a família, além de presente na doação de genes propensos

a desenvolver as Altas Habilidades/Superdotação, também é a responsável por proporcionar ingresso em boas escolas, cursos, viagens, boa alimentação e lazer, fatores que potencializam a aprendizagem.

Pais de superdotados demonstram ser mais flexíveis, tanto na rotina quanto ao fato de deixar que seus filhos escolham suas atividades de acordo com as suas preferências (ASPESI, 2007). Este estilo de criação não deve ser comparado a pais que não impõem limites, não se trata disso, a prática apresentada tem como objetivo desenvolver nestas crianças a autonomia e liberdade criativa. Pais de superdotados, em sua grande maioria, participam ativamente da vida acadêmica de seus filhos. A proximidade com a escola, espaço e respeito às peculiaridades de seus filhos, tempo de qualidade com os filhos e um lar harmonioso resultam em uma experiência de infância sadia e livre de estresse. Condições facilitadoras do desenvolvimento das AH/SD (ASPESI, 2007)

Segundo Morgan e Giacobbi (2006) existem quatro dimensões de apoio ambiental para que a superdotação floresça, são elas: conforto; confiança; aconselhamento; e recurso. Todas as pessoas com superdotação utilizam destes pilares para superar adversidades. Para os autores a superdotação não necessitaria de um ambiente livre de estresse e uma família extensa e bem estruturada para emergir, isto é, as adversidades como a morte dos pais, ou apenas de um, falta de apoio no lar, divórcio e problemas com professores, não seriam fatores que silenciariam a superdotação.

Genética e o treinamento das habilidades andam lado a lado, mas as características mentais do indivíduo e a forma de olhar e de ressignificar as adversidades também são levadas em consideração. As dificuldades tornam os superdotados mais resilientes e motivados e os preparam para níveis mais altos de cobranças. Outro fator de grande peso, na ausência do suporte familiar, são os amigos. Estes que compartilham dos mesmos interesses e servem como uma importante ferramenta de motivação (MORGAN; GIACOBBI, 2006).

## 1.5. ESTILOS E PRÁTICAS PARENTAIS

Os estilos parentais referem-se ao padrão de práticas educativas utilizada pelos pais ou cuidadores para educar e socializar seus filhos. Este padrão é realizado a partir de uma abordagem tipológica das práticas parentais, sendo assim

os estilos são identificados de acordo com o padrão de comportamento dos pais (GOMIDE, 2003; REPPOLD, 2001).

Os estudos sobre estilos parentais iniciam-se com Baumrind (1966). A busca partia da necessidade de compreender quais eram as características e estilos dos pais mais recorrentes no processo de educação dos filhos. Baumrind (1966) cita os três estilos parentais denominados de autoritativo, autoritário e permissivo.

Para Baumrind (1966) pais autoritativos são pais que instruem o comportamento e atividade de seus filhos de maneira coerente e constante, ao mesmo tempo que são afetuosos, conseguem estabelecer regras. As condutas geradas nas crianças giram em torno da consciência de certo errado. Apesar de serem pais empáticos quanto aos gostos e preferência de seus filhos, em situações necessárias tomam atitudes como adultos, pois compreendem que seus filhos ainda não possuem todo o conhecimento necessário para tomar decisões assertivas em todas as circunstâncias. Estes também podem ser chamados de cooperativos ou democráticos (De BEM; WAGNER, 2006)

Os pais de estilo autoritário se caracterizariam por estabelecer regras de conduta de modo totalitário. Para estes, a obediência é fator mais importante na relação, e se preciso for tomam qualquer medida de punição para que isso aconteça. O último estilo é o de pais permissivos, que atendem excessivamente o desejo da criança, mesmo quando não é adequado e não punem quando necessário (BAUMRID, 1966).

Hoffman (1975) divide as práticas educativas em coercitivas e indutivas. As práticas coercitivas são negativas e acontecem quando há a ausência do ensino de regras e condutas morais. As intervenções externas, partindo dos pais, para controlar o comportamento do filho, não acontecem. As práticas coercitivas são precursoras de condutas negativas. As práticas educativas indutivas são positivas e acontecem quando os pais procuram desenvolver em seus filhos a autonomia e a compreensão de regras morais.

As práticas educativas parentais são compreendidas como estratégias utilizadas pelos pais em situações cotidianas, na forma como interpretam cada ação, ou reação dos seus filhos, e como eles decidem agir para tal, mesmo no caso de negligência, pois até mesmo a omissão constitui-se como uma ação (HOFFMAN, 1994).

Maccoby e Martin (1983) aperfeiçoaram a contribuição de Baumrind (1966) para os estilos parentais, classificando-os em duas grandes dimensões educativas: responsividade e exigência. A responsividade diz respeito às atitudes de compreensão e respostas que os pais manifestam na parentalidade. Esta, visa beneficiar o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos filhos, por meio de apoio emocional (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000). A dimensão da exigência refere-se à proatividade dos pais de desenvolverem o papel de agentes socializadores, por meio monitoramento, diálogos sobre níveis de exigências, expectativas de desempenho, cobranças e da disciplina consistente (PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008).

Os autores também propõem uma subdivisão do estilo parental permissivo: compreende-se que o estilo parental permissivo varia entre permissivo indulgente e permissivo negligente. Pais indulgentes são pais com grandes níveis afetivos com seus filhos, porém desempenham baixa monitoração e baixo controle parental. São pais extremamente tolerantes quanto às questões comportamentais. Essa conduta parental, faz com que os filhos exerçam a autorregulação. Apesar da autorregulação ser vista com bons olhos, pois gera autonomia, deve-se levar em consideração as competências de cada faixa etária. Pais de estilos indulgentes permitem uma pseudoautonomia e pseudoindependência (REICHERT; WAGNER, 2007).

Por sua vez, pais de estilos negligentes, em suas práticas não são exigentes nem responsivos. Não há o monitoramento, ou o ensinamento de condutas morais, pois simplesmente, estes pais não possuem interesse em exercer sua parentalidade (REICHERT; WAGNER, 2007). Desta forma, para Maccoby e Martin (1983) existem quatro estilos parentais: o autoritário, o autoritativo, o negligente e o indulgente.

Os Estilos Parentais envolvem a cultura familiar, o nível de comunicação na parentalidade, apoio emocional e controle, além de crenças, hierarquias e exercício de papéis familiares, que aparentes no exercício da disciplina, autoridade e tomada de decisão (REPPOLD, 2001). Naturalmente os filhos tendem a repetir as práticas parentais de seus pais, pois os internalizaram como conduta padrão, porém isto não é um padrão generalizado. Os traços individuais da psique, contexto cultural e experiências com outras culturas e famílias podem fazer com que estes pais sigam rotas de práticas parentais totalmente diferentes de seus pais, pois diversos fatores influenciam o processo de formação os estilos parentais (MORAES et al., 2007).

Enquanto alguns autores enfatizam os estilos parentais definidos (BAUMRIND,1966; MACCOBY; MARTIN,1983). Gomide (2003) enfatiza as práticas parentais como variáveis dentro da conduta diária dos pais que podem desenvolver comportamentos pró-sociais ou antissociais, variando a intensidade com que cada comportamento ocorre. É o resultado do uso desse conjunto de práticas educativas que denomina o estilo parental (SALVO; SILVARI; TONI, 2005).

O estilo parental, para Gomide (2003), compõe-se de sete práticas. Duas que estarão relacionadas ao desenvolvimento de condutas pró-sociais – monitoria positiva e o comportamento moral – e cinco práticas ligadas às condutas antissociais – disciplina relaxada, punição inconsistente, monitoria negativa, negligência e abuso físico –. As condutas pró-sociais são precursoras da boa convivência, sucesso na escola e outros inúmeros resultados positivos. Em contrapartida, as antissociais estão relacionadas a problemas de convivência, baixo desempenho escolar, comportamento agressivo e problemas emocionais. Os estilos parentais são menos variáveis que as práticas parentais (PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008).

Nas práticas educativas parentais positivas temos a monitoria positiva que é definida como um conjunto de práticas constantes de atenção e cuidado dos pais com seus filhos, por exemplo, a necessidade de saber onde eles estão, não com pressuposto de controle, mas como um ato de cuidado. E o interesse em saber das atividades que seus filhos desenvolvem, participando ativamente das atividades escolares, festas onde seus filhos frequentam, conhecer os amigos de seus filhos (GOMIDE, 2003).

Ainda para Gomide (2004), a monitoria positiva acontece nas práticas de afeto e carinho demonstrado pelos pais, principalmente quando estes entendem que seus filhos estão passando por algum momento difícil. Então envolver-se na vida dos filhos, na monitoria positiva, não é ter apenas acesso à agenda de atividades ou fatos da vida dos filhos, mas é ter ciência deles e demonstrar que se importam e estão lá para ajudá-los. O amor dos pais pelos filhos é a base da monitoria positiva. A monitoria positiva, o estabelecimento de regras e os momentos de afeto tendem a reduzir a incidência de comportamento de risco (WRIGHT; CULLEN, 2001). Ainda, como práticas educativas parentais positivas, encontramos o comportamento moral, que é o processo de modelagem da conduta moral transmitido de pais para filhos (GOMIDE, 2003).

Os padrões morais que norteiam a convivência social são pautados por regras e normas anteriormente internalizadas pela criança. Este processo, que é deveras longo, é iniciado e também norteado pelos pais. Porém, é importante ressaltar que nem todas as famílias terão o mesmo modelo tradicional de família: pai, mãe e filhos (GOMIDE, 2003).

Algumas não terão a figura do pai, outras não terão a da mãe ou terão outros formatos de família, mas o papel parental sempre será exercido, seja ele feito pelos avós, tios ou outros. Visto isto, o processo de socialização, entendido como algo fundamental na responsabilidade da família com este sujeito, busca introduzi-los em outros contextos, e a forma como este processo é realizado é norteado por várias práticas educativas. Estes comportamentos morais, repassados e internalizados levam ao bom convívio e a autonomia (PACHECO; SILVEIRA; SCHNEIDER, 2008).

No processo de modelação do comportamento padrão, visto que os pais devem preparar estas crianças para conviver em sociedade, alguns componentes são essenciais para existência de comportamento moral (GUILHARDI, 2002). O sentimento de culpa reflete uma somatória bem sucedida do comportamento moral (GUILHARDI, 2002). A culpa não é sentimento paralisador, mas está ligada à justiça e as práticas corretas.

Por sua vez, as práticas educativas negativas englobam cinco práticas (GOMIDE, 2004). Inicialmente, a negligência, que é a omissão dos pais na vida dos filhos e a ausência da supervisão, com a qual, os filhos em grande parte, experienciam longos momentos de solidão. A ausência não é apenas física, pois mesmo que estes pais estejam na mesma casa, não há o interesse destes pelo cotidiano de seus filhos. Pais praticam a negligência quando são ausentes, não se interessam pelos filhos e não efetuam um papel significativo nas suas vidas. Eximindo-se de suas responsabilidades e lhes omitindo auxílio, podem criar crianças inseguras, agressivas e com baixa autoestima (GOMIDE, 2003).

Por outro lado, quando determinam regras em excesso, fiscalizam em demasia a vida dos filhos e repetem uma ordem diversas vezes, eles utilizam a monitoria negativa (GOMIDE, 2004). A prática de monitoria negativa acontece em discordância com a monitoria positiva. A monitoria negativa é o excesso de controle e fiscalização. Há ausência de privacidade, pois estes pais querem saber tudo o tempo todo. O cuidado não é o ponto chave desta prática, mas sim o controle psicológico (GOMIDE, 2003). Para Lins (2015) o controle psicológico pode gerar a

dependência emocional das crianças por seus pais. Este controle psicológico mina a independência, criatividade e autonomia, causando o saturamento de quem é alvo dela, gerando um comportamento oposto ao esperado.

A prática da punição inconsistente acontece quando os pais castigam de acordo com seu humor, a variação na punição pode ser mais intensa quando estes pais estão irritados e é inexistente quando estão felizes e não de forma contingente ao comportamento da criança, deixando-as confusas na discriminação dos seus comportamentos (GOMIDE, 2003). Essa falta de padrão dos pais reflete no comportamento dos filhos, que não se comportam de acordo com as regras morais, mas de acordo com o temperamento dos pais (GOMIDE, 2003).

A disciplina relaxada é definida como o não cumprimento de acordos e regras, definidos pelos pais (GOMIDE, 2004). Pais que determinam regras e acabam eles mesmos por desrespeitá-las, ou esquecê-las, praticam a chamada disciplina relaxada (GOMIDE, 2004). Os pais não se sentem confortáveis em estar na posição de castigadores e por consecutivas vezes toleram comportamentos inadequados de seus filhos, pois não querem alterar a visão de pais passivos criada por seus filhos. Essa conduta é extremamente nociva, uma vez que, crianças que são criadas livremente, sem a imposição de um adulto e de um contexto socializador estão propensas a desenvolverem comportamentos delinquentes, agressivos e constantemente inadequados (SALVO; SILVARI; TONI, 2005).

Por fim, as práticas de abuso físico são consideradas como o maior fator de risco para o desenvolvimento. O abuso físico constitui-se em práticas de punição vinda dos pais, que utilizam práticas corporais lesivas na tentativa de controlar o comportamento dos filhos, causando dor, machucados ou marcas na pele da criança. que ferem e depreciam os filhos. Tal prática pode desencadear inúmeros distúrbios psiquiátricos e comportamentos erráticos (REPPOLD, 2001). Além disso, estas crianças tendem a ser apáticas, medrosas e desinteressadas. Podem ser extremamente passivas, e pode, futuramente, tornarem-se adultos inseguros nas suas relações e necessitados da aprovação de terceiros (GOMIDE, 2004).

Pais de superdotados têm expandido seu pedido de socorro por assistência, eles não estão apenas buscando saber as especificidades educacionais de seus filhos, mas buscam conhecer as características necessárias para exercer a função de pais de superdotados, de maneira que proporcionem situações propícias ao

desenvolvimento (MORAWSKA; SANDERS, 2009) Por isso, torna-se necessário conhecer a opinião dos alunos com AH/SD sobre estilos e práticas parentais.

## **2. QUESTÃO DE ESTUDO**

Qual é a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais?

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. GERAL**

Conhecer a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais.

### **3.2. ESPECÍFICOS**

- Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas maternas.
- Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas paternas.
- Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos maternos.
- Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos paternos.

## **4. MÉTODO**

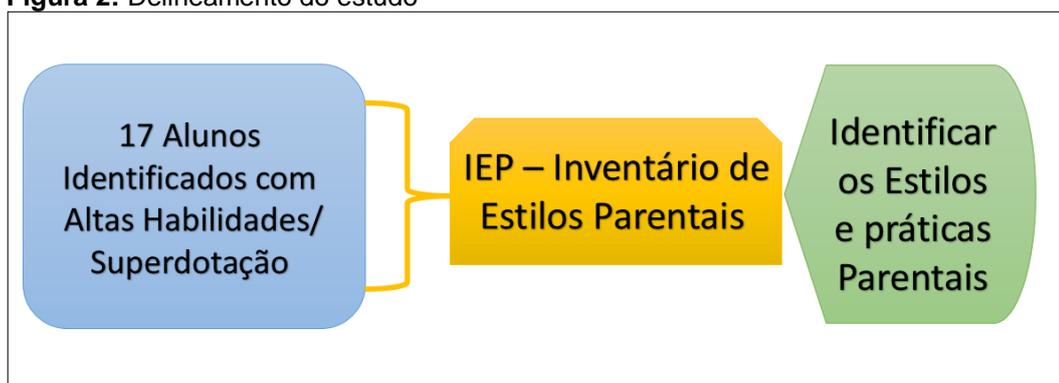
### **4.1. TIPO DE ESTUDO**

Este foi um estudo do tipo de caracterização (VOLPATO, 2007) com abordagem quantitativa envolvendo estilos e práticas parentais de alunos com AH/S. De natureza transversal, pois sua foi conhecer um fenômeno em um dado momento no tempo (VOLPATO, 2017). Os fenômenos que serão caracterizados são os estilos e práticas parentais de alunos com AH/SD.

O instrumento utilizado foi o inventário de estilos parentais - IEP. O pré-requisito para utilização do instrumento é a realização do treinamento. O treinamento foi realizado pela pesquisadora, que tinha como objetivos: conhecer o instrumento; verificar qual a melhor forma de aplicação do teste (individual ou coletivo); conhecer o tempo médio de aplicação do instrumento; e padronizar falas de aplicação. O total de aplicações foram 30, sendo elas 15 individuais e 15 coletivas. Ressaltamos que não foi possível realizar a aplicação do instrumento com a população de superdotado, pois o baixo número de alunos identificados não permitia. Como resultado conhecemos com propriedade o instrumento. Verificamos que a melhor forma de aplicação é a individual, pois alguns alunos se sentiam mais à vontade para fazer perguntas sobre o questionário quando estavam apenas com a pesquisadora. O tempo médio de aplicação do instrumento era de 18 minutos e padronizamos a maneira de aplicação dos instrumentos, juntamente com as falas.

## 4.2. DELINEAMENTO

**Figura 2:** Delineamento do estudo



**Fonte:** Elaborado pela própria autora, 2022

## 4.3. PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 12 alunos do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS/AM), previamente identificados com Altas Habilidades/Superdotação (Quadro 1).

**Quadro 1:** Quantitativo e gênero

Quantitativo	Sexo biológico
--------------	----------------

2	meninas
10	meninos

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

#### 4.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Alunos que foram identificados com Altas Habilidades/Superdotação.

#### 4.5. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Estar sob tratamento médico ou psicológico.
- Estar com Covid-19.
- Estar em período de ingestão de medicamentos controlados.
- Alunos que após 3 tentativas de contato da pesquisadora, não respondam ou não compareçam ao local da aplicação do inventário.

#### 4.6. INSTRUMENTO

##### 4.6.1. Inventário de Estilos Parentais - IEP

O inventário de Estilos Parentais avalia as práticas parentais utilizadas no processo de educação de crianças, tanto pela percepção dos filhos, como dos pais. Foi publicado em 2006 e aprovado pelo conselho de psicologia. Após 15 anos de uso foram necessários alguns aperfeiçoamentos. Verificou-se a necessidade de ampliação do uso do instrumento para outros profissionais. Na versão mais atualizada, assistentes sociais, pedagogos, advogados, médicos e outros profissionais podem utilizá-lo. A nova versão do instrumento é disponibilizada no formato on-line, permitindo o uso à distância. O instrumento indica quais práticas parentais estão deficitárias, favorecendo a seleção de procedimentos adequados para intervenção ou diagnóstico. Pode ser usado tanto em pesquisas como em clínicas. Desta forma, o instrumento identifica estilos e práticas parentais.

O IEP é composto por 42 questões que avaliam as práticas parentais utilizadas pelos pais na educação dos filhos. São sete práticas parentais avaliadas:

duas positivas (A) monitoria positiva; (B) comportamento moral. E cinco negativas: (C) negligência; (D) punição inconsistente; (E) disciplina relaxada; (F) monitoria negativa; e (G) abusos físicos. Para cada variável correspondem 6 perguntas. Os participantes respondem aos itens de acordo com uma escala *Likert* de 3 pontos (Nunca, às vezes e sempre). O inventário pode ser aplicado individualmente ou em grupo. Quando se diz que um pai ou uma mãe praticam a monitoria positiva, entende-se que ele tem conhecimento acerca de onde seu filho se encontra, de suas atividades, gostos e preferências. Mediante as práticas que compõem a categoria comportamento moral, os pais ensinam valores como honestidade, empatia e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos.

O IEP tem três versões. A versão em que os filhos respondem sobre as práticas parentais utilizadas por seus pais na sua educação tem duas subdivisões: (1) materna: os filhos respondem sobre as práticas parentais utilizadas pela mãe na sua educação. 2) paterna: os filhos respondem sobre as práticas parentais utilizadas pelo pai na sua educação. A idade mínima de aplicação do IEP em filhos é a partir de 5 anos de idade, fazendo as devidas adaptações, estendendo-se até os 24 anos de idade. Caso um indivíduo acima de 24 anos responda ao inventário será compreendido como práticas educativas utilizadas por seus pais na sua juventude. (3) Autoavaliação das práticas parentais, que corresponde às respostas dos pais sobre a forma como educam seus filhos.

**Quadro 2:** Percentuais do IEP/Interpretação dos Resultados

Percentuais do IEP	Interpretação dos resultados
De 80 a 90	Estilo parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
De 55 a 75	Estilo parental bom, acima da média. Nestes casos aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais que envolvam aprimoramento das práticas parentais.
De 30 a 50	Estilo parental regular, abaixo da média. Aconselha-se que os pais participem de grupos para aprimoramento das práticas parentais.

De 1 a 25	Estilo parental de risco. Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupos ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas parentais e maus tratos infantis. Esta intervenção deve focar as consequências do uso de práticas negativas para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.
-----------	---

**Fonte:** Elaborado pela própria autora, 2022

O IEP classifica os resultados, tanto dos estilos quanto das práticas parentais em quatro categorias: (1) Ótimo, (2) Bom, (3) regular, (4) de risco. Esta classificação, baseada na fundamentação teórica do instrumento, indica a adequação das práticas parentais e do estilo parental e as possíveis implicações do uso de práticas negativas na educação dos filhos.

Resultados classificados como “ótimos e bons” (1 e 2) indicam que a maioria das ações parentais estão voltadas para o fortalecimento de habilidades pro sociais, com ênfase em acompanhamento dos filhos e ensinamento de comportamentos morais. Em contrapartida, os resultados considerados como “regulares e de risco” (3 e 4) indicam a prevalência de práticas parentais negativas que estão associadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais.

#### **4.6.2. Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), Manaus/AM.

#### **4.6.3. Questões Éticas**

Inicialmente, entregamos uma carta de intenção ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS/AM), solicitando a autorização da pesquisa com os participantes do núcleo. Após a liberação, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Amazonas para aprovação. O mesmo, após ajustes foi aprovado.

Foi entregue aos pais dos alunos com AH/S o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, com todas as informações e

esclarecimentos sobre a pesquisa, seguindo a orientação da Resolução n.º 466/12 (BRASIL, 2012) para cumprir com as resoluções de ética em pesquisas com seres humanos.

Os participantes não tiveram suas identidades expostas. A aplicação do inventário diz a respeito sobre práticas parentais, sendo assim os alunos não responderam às perguntas com os pais ao lado, pois causaria desconforto e possíveis situações familiares desfavoráveis no futuro.

Devido ao momento atípico advindo da pandemia de “COVID-19”, tomamos todos os cuidados necessários para evitar o contágio, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020); as diretrizes dispostas na Portaria n.º 295/ANVISA, de 18 de março de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto; e do Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma Secretaria, o qual estabelece medidas para não ter contato físico, o distanciamento de 1,5 metro entre as pessoas, uso obrigatório de máscaras e álcool em gel 70%; para os materiais utilizados durante a coleta de dados, a pesquisadora os higienizou, e o espaço utilizado foi demarcado com uma fita para manter o distanciamento. Os termos da pesquisa foram entregues aos participantes de forma presencial no momento da coleta.

#### **4.6.4. Procedimentos**

A aplicação dos inventários se deu em um local adequado, com boa iluminação, livre de ruídos. A pesquisadora informou aos participantes o objetivo da escala por meio da seguinte fala:

O objetivo deste instrumento é avaliar a maneira utilizada pelos seus pais ou cuidadores na sua educação. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que melhor refletirem a forma como sua mãe ou seu pai o(a) educa ou o(a) educou.

**Fonte:** Elaborado pela própria autora, 2022

Uma rápida avaliação da compreensão dos itens foi feita pela pesquisadora antes da aplicação. A pesquisadora deu os seguintes comandos:

Responda às questões abaixo assinalando com um “x” a frequência com que sua mãe, pai ou responsável agem nas situações descritas. Mesmo que a situação nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de sua mãe, pai ou cuidador naquelas circunstâncias

Considere

Nunca: se, em 10 vezes, ela/ele, agiu daquela forma entre zero e duas vezes;

Às vezes: se, em 10 vezes, ela/ele, agiu daquela forma entre três e sete vezes;

Sempre: se, em 10 vezes, ela/ele, agiu daquela forma entre oito e dez vezes;

**Fonte:** Elaborado pela própria autora, 2022

A versão paterna e materna foi aplicada no mesmo dia, sem interrupções.

#### **4.6.5. Análise de dados**

Para cada prática parental: Monitoria Positiva (MP), Comportamento Moral (CM), Punição Inconsistente (PI), Negligência (NE), Disciplina Relaxada (DR), Monitoria Negativa (MN) e Abuso Físico (AF) são relacionadas 6 perguntas correspondentes cada prática. Cada uma das práticas possuía uma pontuação individual total que foi transformada em percentil. A somatória total de cada prática foi transformada em percentil.

Para caracterizar os estilos parentais foi necessário fazer uma somatória total de todas as práticas que será transformada em percentil, de acordo com a tabela do IEP variava de -60, em que há ausência de práticas positivas e presença total de negativas, a +24, sendo que para cada valor existia o percentil correspondente que variava de 1 a 99.

A transformação dos dados brutos em dados padronizados e percentis obedeceram às tabelas de conversão existentes no manual do Inventário de Estilos Parentais (em anexo).

Os dados foram importados para o SPSS. A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Shapiro-Wilk e inspeção visual padrão. A frequência foi apresentada via valores absolutos e relativos de casos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO PRÁTICAS PARENTAIS**

A apresentação de nossos resultados obedeceu a sequência dos objetivos específicos: (a) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas maternas; (b) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas paternas (c) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos maternos; (d) Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos paternos.

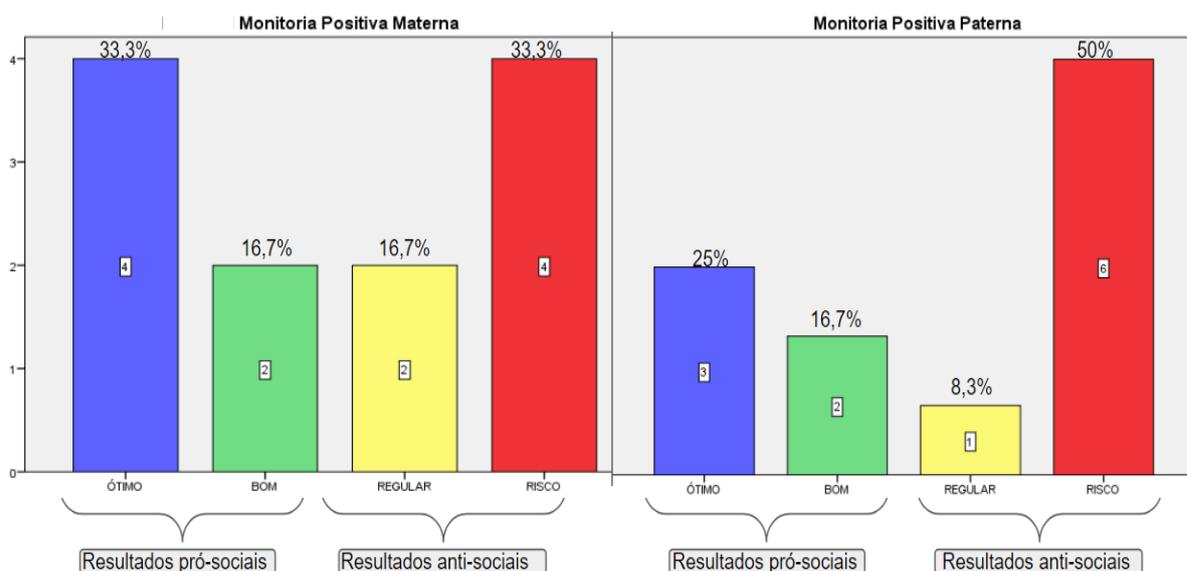
Para Gomide (2003) o Estilo Parental é definido por sete práticas educativas que os pais, em suas interações com seus filhos exercem ou não exercem.

Dentre as sete práticas, cinco são relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e duas estão relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Iniciaremos nossa discussão abordando os resultados das práticas positivas, ou seja, das predispositoras à comportamentos pró-sociais, sendo elas monitoria positiva e comportamento moral.. Estas devem ser exercidas no cuidado parental.

As questões que falam sobre a prática de monitoria positiva são: (1) “Quando saio de casa ou da escola conto a ela/ele espontaneamente onde vou”; (8) “Ela/Ela pergunta como foi meu dia na escola e ouve atentamente”; (15) “Quando estou triste, ela/ele se interessa em me ajudar”; (22) “Mesmo quando está ocupada/o ou viajando, me manda mensagem ou telefona para saber como estou”; (29) “Após uma festa, ela/ele quer saber se eu me diverti”; (36) “Ela/Ele estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar”

Na figura 3 temos os resultados que caracterizam a monitoria positiva materna e paterna.

**FIGURA 3 - MONITORIA POSITIVA**



FONTE: Autoria própria (2023)

Na figura 3 é possível observar que 50% (6) das mães e 41,7% (5) dos pais apresentaram monitoria positiva. Por outro lado, nos mostra que na prática de monitoria positiva paterna os aspectos negativos parecem prevalecer. Em conjunto, os resultados indicaram que essa prática necessita melhorar.

As práticas parentais positivas são predispositoras de bons desempenhos (GOMIDE, 2021) sendo a monitoria positiva práticas de atenção e cuidado dos pais com os filhos. A monitoria positiva tem o objetivo de supervisionar, mas não pelo prazer do controle narcisista, mas tem cunho de afeto e preocupação. É compreendido também pelo interesse em saber que tipo de atividades que seus filhos desenvolvem, sendo pais ativos nas atividades escolares, sabem que tipo de festas seus filhos frequentam e qual o seu círculo de amizade (GOMIDE, 2003). Por sua vez o comportamento moral é traduzido como o ensinamento de regras e condutas sociais esperadas (GOMIDE, 2003).

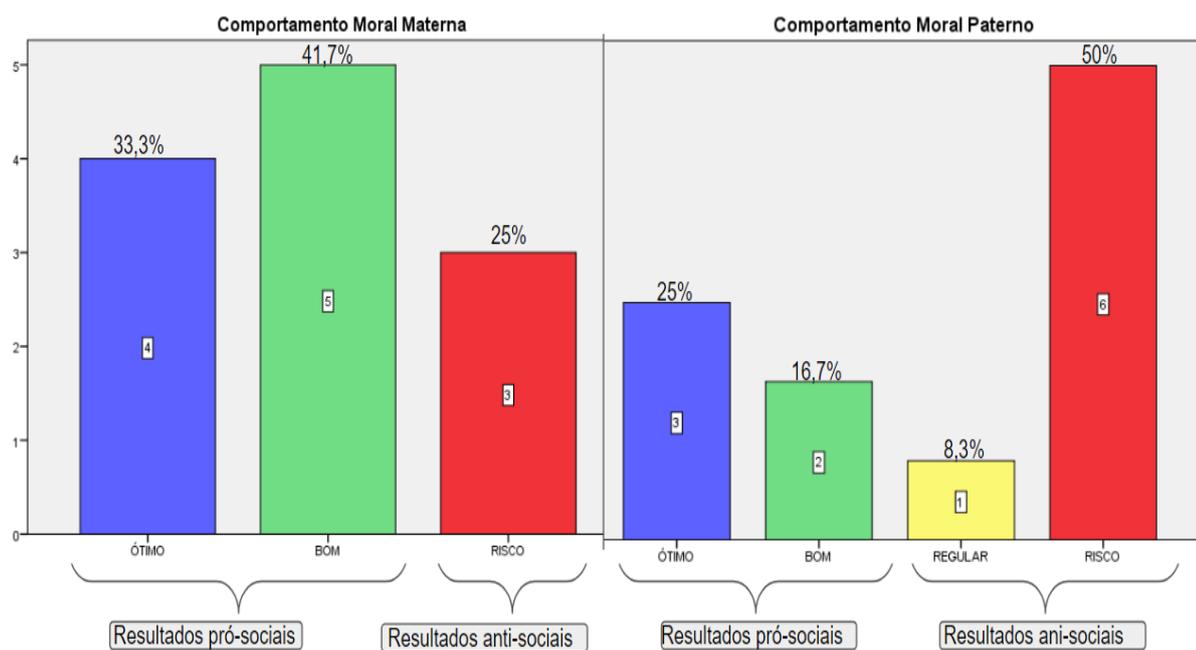
O resultado desta prática, em relação ao resultado das mães vai de acordo com o que a literatura aponta. Aspesi (2007) fala que crianças com AH/SD advém de ambientes familiares enriquecidos, onde há a participação ativa e substancial de um ou mais membros familiares. Quanto ao resultados dos pais, que carece de melhoras. De acordo como que Ochse (2003) aborda que as adversidades familiares, dentre elas a ausência de afeto, carinho e direcionamento por parte de um ou de

vários membros familiares pode servir como impulsionador de altos níveis de desempenho das AH/SD.

A segunda prática positiva diz respeito ao Comportamento Moral materno e paterno. As questões que abordam sobre a prática comportamento moral são: (2) “Ela/Ele me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem”; (9) “Se eu colar na prova, ela/ele me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora, ou a mim mesmo (a)”; (16) “Quando estrago alguma coisa de alguém, ela/ele me ensina a contar e pedir desculpas”; (23) “Ela/Ele me aconselha, indica livros ou vídeos sobre o efeito negativo do uso de drogas”; (30) “Ela/Ele conversa comigo sobre o comportamento certo ou errado dos personagens de filmes e vídeos”; (37) “Ela/Ele conversa sobre a minha profissão futura, explicando as vantagens e as desvantagens da minha escolha”.

Os resultados desta prática são apresentados na figura 4.

FIGURA 4 - COMPORTAMENTO MORAL



FONTE: Autoria própria (2023)

Os resultados nos mostraram que 75% (9) das mães e 41,7% (5) dos pais têm exercido o comportamento moral de forma positiva. Entendemos que, os pais

necessitam de melhorias na prática em questão, ao mesmo tempo, os resultados nos convidam a investigar as razões pelas quais os pais parecem negligenciar o comportamento moral.

Para Rodrigo e Palácios (2003) é na interação com os pais que a criança com AH/SD suprem suas necessidades sócioafetivas e estimulam suas habilidades cognitivas. O ensinamento de regras e o acompanhamento dos pais em suas atividades diárias é imprescindível a fim de atender as necessidades de desenvolvimento destas crianças e evitar problemas futuros como os desajustes no desenvolvimento e até mesmo a perda de motivação por sua área de interesse.

O interesse que as figuras maternas têm em exercer o comportamento moral é observado nos resultados acima. Estas apresentam, em sua grande maioria, o resultado bom para as práticas positivas, que são predispositoras de comportamentos pró-sociais. Os pais apresentaram baixos resultados para as práticas pró-sociais, tendo como resultado, tanto para comportamento moral, como para monitoria negativa classificado como risco. Isso nos faz questionar o motivo da ausência das figuras paternas nas práticas pró-sociais.

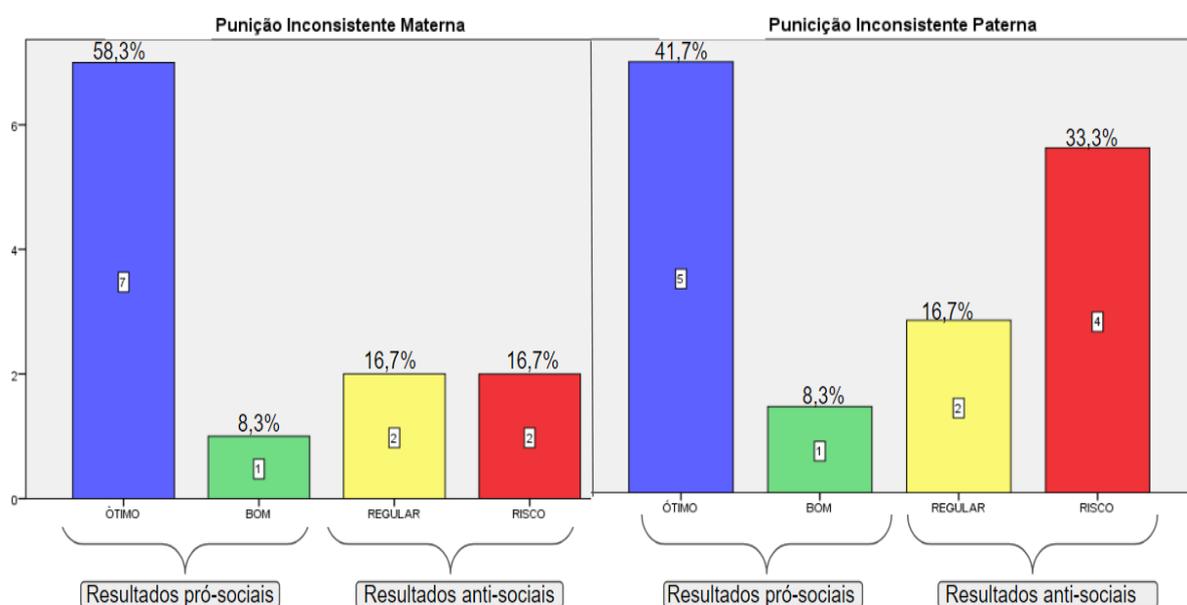
Para Lins; Salomão; Féres-Carneiro; Eberhardt (2015) mesmo com as evolução social onde os papéis de parentalidade tem se reconfigurado, o cuidado dos filhos ainda é visto como responsabilidade maior da mulher. Os autores ressaltam também a mãe deve permitir e exigir uma maior participação da figura paterna, para que ele saia do papel de coadjuvante e o trabalho de criação passe a ser de fato compartilhado. Além da retirada da sobrecarga, os filhos se tornam menos dependentes da figura materna, além da presença ativa da figura paterna trazer benefícios para a criança, colaborando para seu desenvolvimento pleno.

A terceira prática é a Punição Inconsistente, uma prática predispositora de comportamentos anti-sociais que não deve ser exercida. A punição Inconsistente para Gomide (2003) classifica-se como a prática dos pais em castigar seus filhos de acordo com o seu humor. As questões que abordam a prática punição inconsistente são: (3) “A punição da minha mãe/pai é mais severa dependendo do seu humor”; (10) “Quando ela/ele está alegre não se importa com as coisas

erradas que eu faça”; (17) “Ela/Ele me castiga quando está nervosa, assim que passa a raiva, pede desculpas”; (24) “Quando ela/ele está nervosa acaba descontando em mim”; (31) “Ela/Ele é mal-humorada”; (38) “O mau humor dela/dele impede que eu saia com amigos ou parentes”.

Na figura 5 temos os resultados que identificam a Punição Inconsistente Materna e Paterna.

FIGURA 5 - PUNIÇÃO INCONSISTENTE



FONTE: A autoria própria (2023)

Nessa prática observamos que 66,7% das mães e 50% dos pais não são adeptos da punição inconsistente. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que o percentual de mães e pais que utilizam a prática da punição inconsistente precisa diminuir, pois, as consequências da utilização dessa prática é a criança aprende a agir de acordo com humor de seus pais e não aprende se sua atitude foi certa ou errada. Quando adulto, pode tornar-se dependente da aprovação externa (Gomide, 2003).

A maioria dos resultados das figuras maternas não pratica a punição inconsistente. Tal fato é algo positivo, pois é uma prática anti-social que não deve

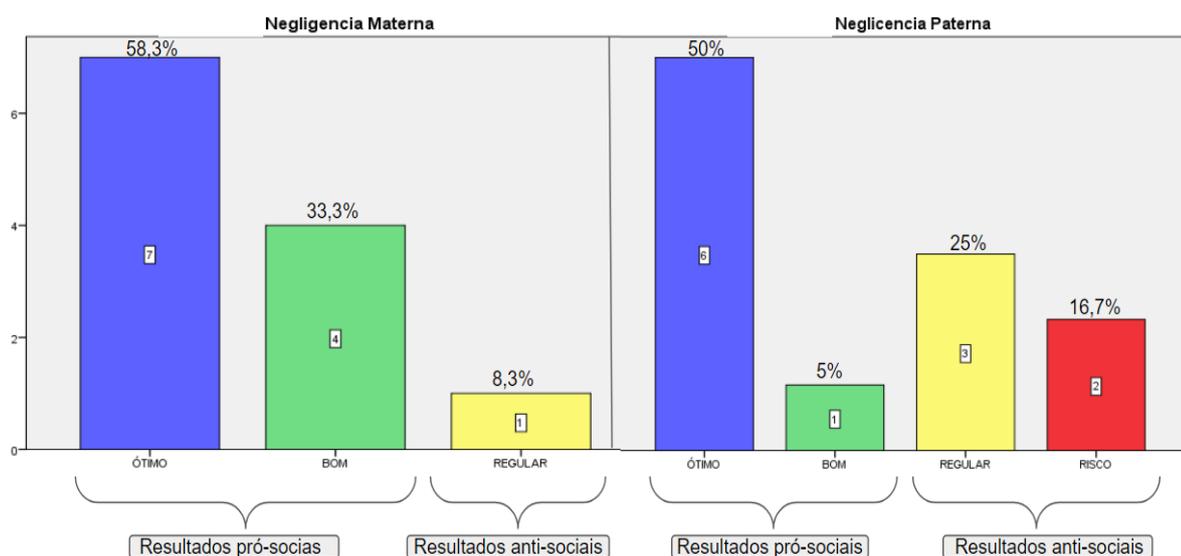
ser exercida. Desta forma, observamos em nosso resultado o que Morgan e Giacobbi (2006) afirmam quando falam das quatro dimensões de apoio ambiental para que a superdotação emergja: conforto; confiança; aconselhamento; e recurso. A criança superdotada necessita de um lar estável, onde as regras sejam cumpridas não pelo humor dos pais, mas sim por valores imutáveis.

A próxima prática anti-social é a Negligência. Esta se caracteriza como a prática de se omitir da vida dos filhos, seja ela física onde há um longo momento de solidão para esta criança e/ou a falta de supervisão ou qualquer tentativa desta (GOMIDE, 2003).

As questões que abordam sobre negligência são: (4) “Seu trabalho impede que ela/ele me dê atenção”; (11) “Sinto dificuldade de contar meus problemas para ela/ele, pois vive ocupada”; (18) “Fico sozinho (a) em casa a maior parte do tempo”; (25) “Sinto que ela/ele não me dá atenção”; (32) “Ela/Ele ignora o que eu gosto”; (39) “Ela/Ele ignora meus problemas”.

Para a prática de Negligência, temos os resultados apresentados na figura 6.

FIGURA 6 - NEGLIGÊNCIA



FONTE: Autoria própria (2023)

Aqui identificamos que 91,7% das mães não exercem a prática da negligência, o que nos mostra que a figura materna tem papel fundamental no cuidado com o aluno

com AH/SD. Pelo lado paterno, temos 58,3% que não são negligentes. Entretanto, entendemos que a figura paterna precisa se fazer mais, pois para Reis e Silva (2021) a ausência paterna pode gerar conflitos no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança e do adolescente podendo gerar comportamentos agressivos e anti-sociais.

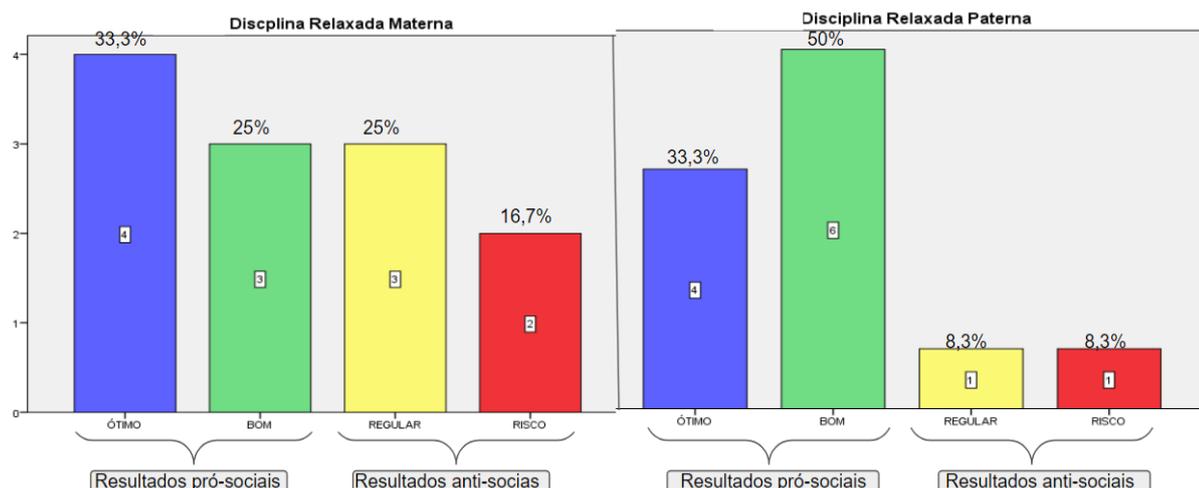
Em consonância com nosso resultado Ayğari et al. (2017) em um estudo comparativo entre a criação de filhos com AH/SD e filhos sem AH/SD, apresenta que pais de filhos sem AH/SD apresentam mais traços de negligência. Em contrapartida pais de filhos com AH/SD apresentam o oposto.

Aspesi (2007) reforça a ideia de que a família com filhos superdotados se faz presente na vida dos filhos, não há negligência ou omissão, mas sim o interesse genuíno no investimento de talentos e também no bem estar dos filhos.

A próxima prática é a Disciplina Relaxada, mais uma das práticas anti-sociais que não deve ser exercida. Esta prática é traduzida a momentos onde os pais determinam regras mas não as cumprem (GOMIDE, 2004). As questões que abordam sobre disciplina relaxada são: (5) “Ela/Ele ameaça que vai me castigar, mas depois não cumpre a ameaça”; (12) “Se eu insistir muito para sair do castigo, ela/ele acaba deixando”; (19) “Se eu gritar ou xingar minha/meu mãe/pai, ela/ela sai de perto!”; (26) “Quando ela/ele me dá uma ordem e não obedeço, ela/ele reclama, mas não insiste”; (33) “Ela/Ele ameaça tirar presentes caso eu não estude, mas acaba dando assim mesmo”; (40) “Percebo que amedronto minha/meu mãe/pai quando fico nervoso”.

Os resultados que a caracterizam estão expressos na figura 7.

#### FIGURA 7 - DISCIPLINA RELAXADA



FONTE: Autoria própria (2023)

Os resultados nos indicaram que 83,3% dos pais e 58,3% das mães não utilizaram a prática da disciplina relaxada. Enquanto que pelo lado paterno nos parece haver maior controle quanto à disciplina, pelo lado materno surge a necessidade de maior atenção aos aspectos disciplinares, como consequência a criança não aprende a cumprir regras, que antes lhes foram pré estabelecidas, tornando-se adultos insubordinados (GOMIDE, 2003)

A disciplina relaxada é uma prática anti-social que não deve ser exercida. Essa prática acaba sendo exercida pois estes responsáveis não se sentem confortáveis em estar na posição de “malvados” e toleram birras, desobediência e comportamento não aceitável de seus filhos. Para eles, a figura de pais “bonzinhos” é superior à necessidade de correção e intervenção.

A disciplina relaxada é considerada uma prática negativa pois, crianças que são criadas sem a imposição de um adulto e de um contexto socializador estão propensas a desenvolverem comportamentos delinquentes, agressivos e constantemente inadequados (SALVO; SILVARI; TONI, 2005)

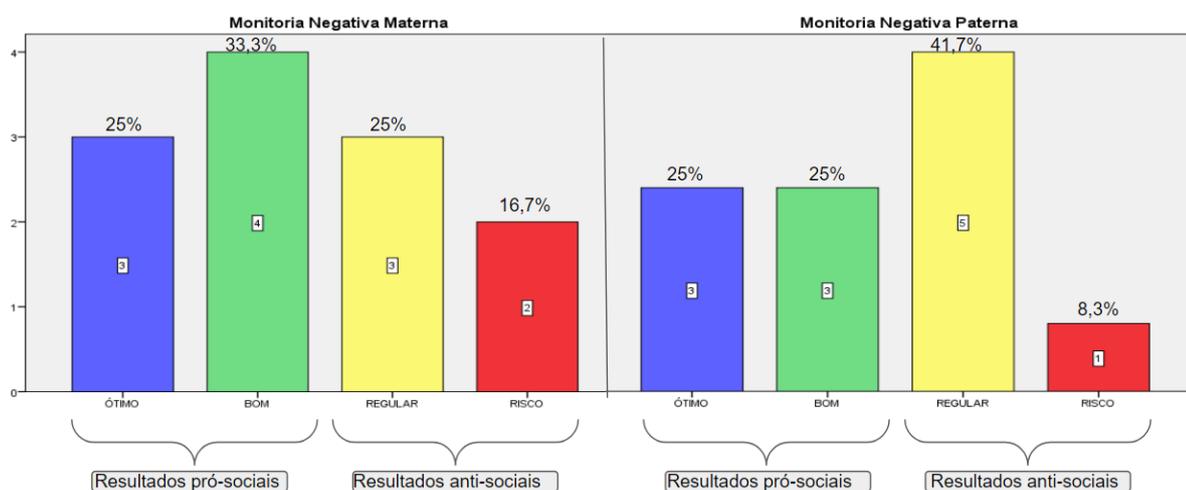
Desta forma este resultado positivo apresentado no resultado da pesquisa, indica que esta prática não vem sendo exercida por pais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Morawska e Sanders (2008) apontam que a maioria dos pais enfrentam problemas quanto à birra e oposição de filhos com AH/SD. O autor sugere que pais de alunos com AH/SD, em sua grande maioria, apresentam mais

confiança, firmeza em suas decisões e principalmente segurança em administrar momentos de birra, conflito e descumprimento de regras.

A seguir temos a prática da Monitoria Negativa. Esta é uma prática anti-social que não deve ser exercida. A monitoria negativa, segundo Gomide (2003) é controle exagerado por parte dos pais na rotina e decisões dos filhos. As questões que abordam monitoria negativa são: (6) “Ela/Ele critica qualquer coisa que eu faço”; (13) “Quando eu saio, ela/ele me manda mensagens, muitas vezes”; (20) “Ela/Ele quer saber com quem eu saio ou converso”; (27) “Especialmente na hora das refeições ela/ele dá as broncas”; (34) “Após uma festa ela/ele quer saber somente se eu me comportei mal”; (41) “Quando estou aborrecido (ela/ele insiste para eu contar o motivo, mesmo que eu diga que não quero falar)”.

Os resultados são mostrados na figura 8.

FIGURA 8 - MONITORIA NEGATIVA



FONTE: Autoria própria (2023)

Com base nos resultados (FIGURA 8) notamos que 58,3% das mães e 50% dos pais não exercem a prática da monitoria negativa. Isso nos permite dizer que essa é uma das práticas negativas que carecem de melhorias por parte das figuras materna e paterna. As consequências advindas dessa prática podem prejudicar seu desenvolvimento, pois para Fleith (2007) o controle obsessivo tanto na escolha das atividades quanto na exigência excessiva de resultados pode fazer o efeito inverso na criança com AH/SD: a perda de interesse e/ou autocobrança excessiva e intolerância ao erro e fracasso.

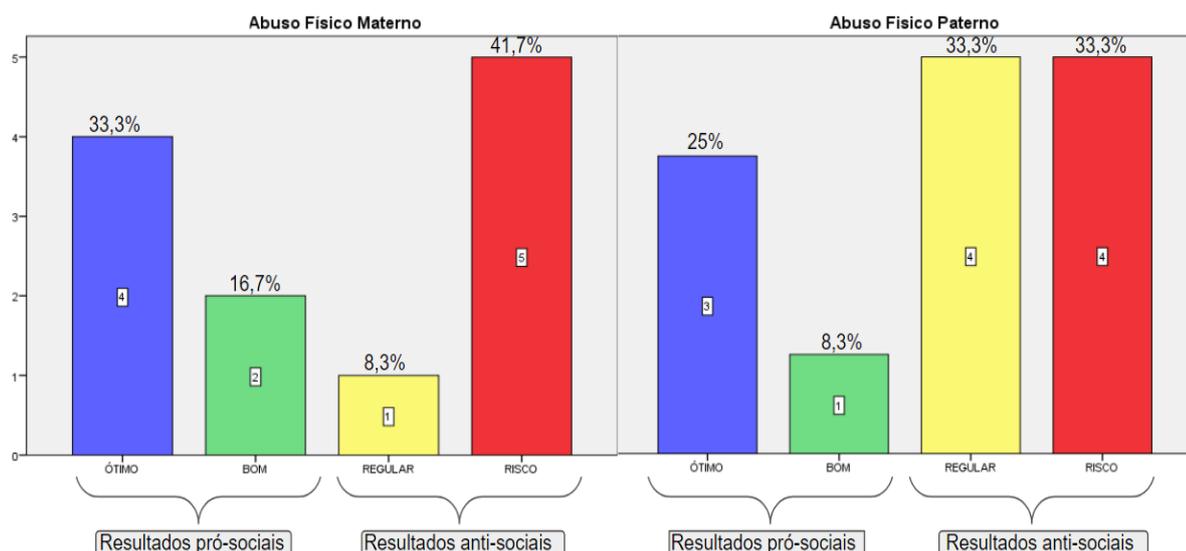
Fleith (2007) afirma que alguns pais acreditam que as Altas habilidades/Superdotação são fruto do controle e exigência excessiva dos pais. Estas famílias exigem demais dos seus filhos, ocasionando um natural distanciamento.

Os resultados das figuras maternas está de acordo com o que Aspesi (2007) fala sobre a flexibilidade que pais de superdotados tendem a ter. Estes pais deixam com que seus filhos tenham poder de escolha nas atividades que farão e dão espaço para que estes filhos exerçam a criatividade, o que aqui é visto como algo essencial para que a Altas Habilidades/Superdotação fluam. O resultado dos pais vai contrapõem estudos anteriores.

Por fim, chegamos à prática do Abuso Físico, a última e mais nocivas das práticas anti-sociais. Gomide (2003) define esta prática quando os pais usam de castigos corporais a seus filhos na justificativa de que os estão educando. As questões que abordam abuso físico são: (7) “Ela/Ele me bate com cinta ou com outros objetos”; (14) “Tenho medo de apanhar dela/dele”; (21) “Fico machucado (a) quando ela/ele me bate”; (28) “Sinto ódio da/do minha/meu mãe/pai quando ela/ele me bate”; (35) “Ela/Ele é agressiva/agressivo comigo”; (42) “Ela/Ele é violenta/violento”

Os resultados que identificam essa prática são apresentados na figura 9.

FIGURA 9 - ABUSO FÍSICO



FONTE: Autoria própria (2023)

Observamos que 50% das mães e 33,3% dos pais não fazem uso da prática do abuso físico. Isso nos indica que ainda temos percentuais elevados de mães e pais que recorrem ao abuso físico, em especial, a figura paterna nos parece mais inclinada a fazer uso dessa prática. Consideramos então, ser necessário o abandono dessa prática, pois segundo Gomide (2003), a prática do abuso físico pode gerar crianças medrosas, podendo causar desinteresse destas em suas atividades cotidianas que envolvem o contato com membros da família ou outros. Chamamos a atenção para um resultado em específico: o abuso físico aparece indicando o resultado de risco tanto para figura materna quanto para figura paterna. O resultado risco significa que estes pais estão exercendo esta prática negativa. Para Baumrind (1966) pais que utilizam medidas de punição, seja física ou verbal, acreditam que a punição é o método mais eficaz na criação.

Estes pais controlam, modelam e avaliam o comportamento de seus filhos baseados em suas normas absolutas. Para eles a obediência é uma virtude e as medidas punitivas são bem vistas, afinal, não querem que suas verdades sejam contrariadas. Para Baumrind (1996) estes pais são denominados de autoritários. Estudos apontam que o estilo parental autoritário aparece como predominante nas pesquisas de pais de alunos superdotados, das pesquisas (Basirion et al., 2014; Soares, 2014; Miller et al., 2017; Rudasill et al., 2013; Huey et al., 2013; Ayğari et al., 2017; Mohammadi et al., 2018; Moghe et al., 2013; Paidin et al., 2021).

Para Reppold (2001) o abuso físico é a mais nociva de todas as práticas pois representa o maior fator de risco para o desenvolvimento as dores não se resumem unicamente as físicas, mas também as emocionais Tal prática pode desencadear inúmeros distúrbios psiquiátricos e comportamentos erráticos.

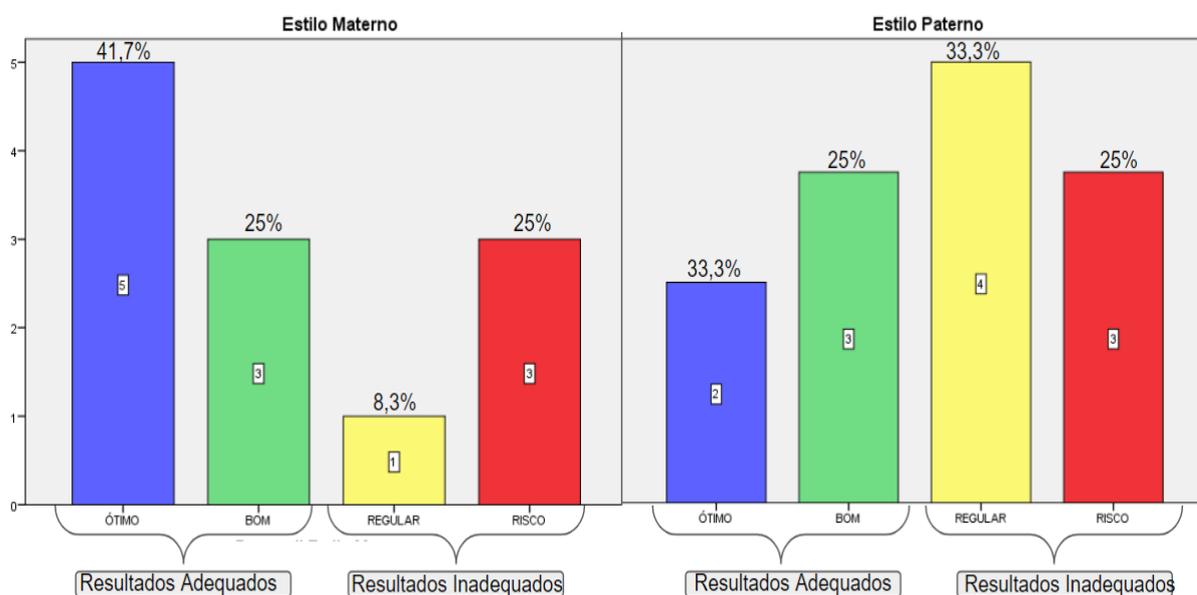
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO ESTILOS PARENTAIS**

Os estilos parentais são elaborados a partir das práticas parentais e se classificam em: (1) Ótimo, (2) Bom, (3) Regular e (4) Risco (GOMIDE, 2004). Se forem classificados como Ótimo e Bom, são considerados estilos parentais adequados. Se forem classificados como Regular e Risco, são considerados estilos

parentais inadequados pois precisam de ajustes e adequações em suas práticas cotidianas.

Os resultados dos estilos parentais são apresentados na figura 10.

FIGURA 10 - ESTILOS PARENTAIS



FONTE: Autoria própria (2023)

Os resultados nos mostraram que, para os alunos com AH/SD, 66,7% das mães e 41,7% dos pais apresentaram estilo parental entre bom e ótimo, ou seja, estilos adequados. Por outro lado, temos 58,3% dos pais e 33,3% das mães com estilo parental regular e de risco, isto é, considerados inadequados. Esses resultados são preocupantes e nos mostram a urgência na busca através de palestras e formações em especial, em relação à figura paterna.

Para Gomide (2003), os estilos parentais são fruto de um padrão de práticas educativas utilizadas pelos pais ou figuras paternas na educação de seus filhos. Desta forma conseguimos compreender os estilos parentais, que aqui podemos caracterizar como um todo, de acordo com os resultados das práticas parentais. Identificamos que no estilo parental materno de alunos com Altas Habilidades/Superdotação predomina o resultado ótimo.

Aspesi (2007) defende a ideia que o ambiente familiar das crianças com AH/SD são ambientes enriquecidos, onde há regras pré-estabelecidas visando o

crescimento da criança. Há o cuidado desta criança quanto aos seus espaços de convivência e a esta é oferecido o acesso à informação, educação e cultura.

Na avaliação dos pais, identificamos que, predominantemente, estes apresentaram o resultado regular para estilos parentais. Gomide (2021) recomenda que pais com resultados de estilo parental regular e de risco, participem de programas de intervenção para pais e cuidadores que evidenciem as consequências das ações negativas utilizadas na criação de filhos.

Durante todo o processo de pesquisa, desde a visita ao NAAHS, a reunião com os responsáveis, convite para participar da pesquisa e no próprio dia da coleta, verificamos a presença mais imponente da figura materna. Eram as mães que, em sua grande maioria, traziam seus filhos. As mães permaneciam no local de coleta e faziam perguntas sobre a temática.

Para Lopes e Gil (2016) as mães superam suas próprias limitações e adversidades para ter uma participação ativa na vida escolar dos filhos. Elas também não se resumem apenas a acompanhar seus filhos com AH/SD em seu ambiente escolar, mas também em seus ambientes de complementação, apresentando grande envolvimento e realização ao falar de seus filhos. Compreendemos esta observação também sob uma ótica cultural que exige mais a presença da figura materna na rotina dos filhos

## CONCLUSÃO

Buscando responder a nossa questão norteadora: Qual a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais? Em consonância com os objetivos específicos, buscamos separar os resultados de estilos e práticas parentais de pais e mães, pois compreendemos que cada figura possui seu próprio desempenho, e resumi-las a uma única a um único e geral resultado, seria não compreender o fenômeno na sua integridade.

Desta forma, concluímos que as avaliações sobre o estilo parental materno que predomina são os estilos adequados de criação, aqui avaliados como Ótimo e Bom, tendo como maior resultado o estilo parental materno avaliado como ótimo. Em relação às avaliações sobre o estilo parental paterno, predominam avaliações apontando que em sua maioria, tendo como maior indicado o estilo parental regular. Mães de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, segundo o auto relato de seus filhos são melhor avaliadas, além disso a proximidade na rotina dos filhos e interesse no processo é maior.

A superdotação não é um fenômeno puramente biológico, há a necessidade do desenvolvimento das habilidades, treinos, tutores preparados, suporte emocional. Sendo assim, a presença ativa dos pais no cotidiano dos filhos superdotados é fundamental para que as Altas Habilidades/Superdotação floresçam.

Quanto às práticas parentais, as práticas parentais maternas foram avaliadas majoritariamente como positivas, das quais o comportamento moral está sendo bem ensinado e punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa não estão sendo exercidas. Estas que são práticas nocivas não devem ser exercidas e de acordo com o auto relato dos filhos as mães, de uma maneira geral não as praticam e isto é positivo. Em contrapartida a monitoria positiva que é uma prática parental positiva apresenta resultados peculiares: 50% considera que esta prática está sendo exercida e a outra metade discorda. Finalizando, o abuso físico que é uma prática parental negativa e nociva, apresenta significativos índices, algo que é considerado negativo.

As práticas parentais paternas tiveram as práticas monitoria positiva e

comportamento moral avaliadas com índices negativos, ou seja, práticas que deveriam estar sendo exercidas, mas que na verdade não estão. O abuso físico também está avaliado, em sua grande maioria, como negativo. Neste caso, o abuso físico está sendo exercido, sendo algo preocupante. Em contrapartida, a negligência e a disciplina relaxada foram avaliadas como positivas, ou seja, não estão sendo exercidas. Concluindo, a punição inconsistente e a monitoria negativa apresentam resultados divididos: 50% considera que esta prática está sendo exercida e a outra metade discorda.

Concluimos que, para os alunos com AH/SD, predominam os que apontam que Estilo Parental Materno são os adequados. Quanto ao Estilo Parental Paterno predominam os resultados considerados inadequados.

Como resultados de Práticas Parentais Maternas predominam resultados que apontam a predominância de práticas parentais pró-sociais. Nas Práticas Parentais Paternas predominam resultados anti-sociais.

## 5. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar.**

Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

ASPESI, C. C. **A família do aluno com altas habilidades/superdotação.** Em D. S. Fleith (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família (pp. 29-47). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BAUMRIND, D. **Effects of authoritative parental control on child behavior.** Child Development, 37, 887-907, 1966.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/ Ministério da Justiça, 1994 b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 13.234.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 1994 a.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001

BRASIL. **Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001

BRASÍLIA. **Coordenação Regional de Ensino.** Disponível em: [www.cre.se.df.gov.br](http://www.cre.se.df.gov.br)

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular.** 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, W. B. **Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

De BEM, L. A.; WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível sócio-econômico. **Psicologia em Estudo**, 11 (1), 63-71, 2006.

FIELD, A. **Descobrimo Estatística usando o SPSS**. 2009.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. **Desenvolvimento de talento de Altas habilidades**. Artmed, 2007.

GAGNÉ, F. From gifts to talent: A DMGT/CMTD perspective. A DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educação**, v.368, p. 12-37, 2015.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). New York, NY: Cambridge University Press, 2005.

GAGNÉ, F. The DMGT/IMTD Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. In: CALLAHAN, C.; HERTBERG-DAVIS, H. (Eds.). **Fundamentals of Gifted Education: considering multiple perspectives**. 2ª Ed. Nova York: Routledge, 2013, p. 55-70.

GOMIDE, P. I. C. **Estilos parentais e comporta-mento anti-social**. In: PRETTE, A. Del; PRETTE, Z. Del (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.

GARDNER, H. (1995). **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. (M. A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

GOMIDE, P. I. C. Inventário de estilos parentais – IEP: fundamentação teórica, instruções de aplicação, Apuração e interpretação. **Revista Atualizada e ampliada com teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2021

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes, pais ausentes**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GUILHARDI, H.J. **Análise Comportamental da culpa**. Instituto de Análise de Comportamento Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento Campinas – SP, 2002.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Desafios da Diversidade na Escola**. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n.2, p.9- 28, jul/dez, 2000.

HANSEL, Ana Flávia. **Educação Inclusiva: Aspectos teóricos e práticos**. setembro,

2019.

HOFFMAN, M. Discipline and Internalization. **Developmental Psychology**, 30, 26-28, 1994.

HOFFMAN, M. Moral Internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, 11, 228-239, 1975.

LINS, T. Controle Psicológico Materno e Problemas Internalizantes em Pré-Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 311-319.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. **Socialization in the context of the family**: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4 ed., pp. 1-101). New York: Wiley, 1983.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n 33, set. Dez. 2006.

MORAES, R. et al. Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (1), 167- 177, 2007.

MORAWSKA, A; SANDERS, R. M. **Parenting gifted and talented children**: what are the key child behaviour and parenting issues? The Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, 2008.

MORGAN, T. K.; GIACOBBI jr., P. R. **Toward two grounded theories of the talent development and social support process of highly successful collegiate athletes**. *the sport psychologist*, 20, 295-313, 2006.

PACHECO, J. B., SILVEIRA, L. B.; SCHNEIDER, A. A. Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. **Psico**, 39 (1), 66-73, 2008.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano** – 12. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. **Psico**, 38 (3), 292-299, 2007.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em J. S. Renzulli & S. M. Reis (Orgs.), *The triad reader* (pp. 2-19). **Mansfield Center, CT**: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A Focus on Student Strengths & Interes. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Renzulli & Reis, 1997.

REPPOLD, C. T. Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados, 2001.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. **Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social.** Estud. psicol. (Campinas) 22 (2) • Jun, 2005.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. **A influência da família no desenvolvimento da superdotação.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 12, n. 2, p.2, 2008.

TARYN, K. Morgan; GIACOBBI, Peter R. **Toward Two Grounded Theories of the Talent Development and Social Support Process of Highly Successful Collegiate Athletes.** The Sport Psychologist, 2006, 20, 295-313

TORRES et al. Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescência. **Psicothema**, 15 (4),581-588, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R; KONKIEWITZ, E.C. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas, SP: Papirus,2014.

VOLPATO, G. **Método lógico para redação científica.** Best writing, 2017.

WRIGHT, J.P.; CULLEN, F.T. **Parental efficacy and delinquent behavior: do control and support matter?** Criminology, 39 (3), 677-705, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) como voluntário (a) da Pesquisa intitulada “O que pensam os alunos com Altas habilidades/Superdotação sobre Estilos e Práticas Parentais?”. Sob a responsabilidade da pesquisadora Flávia Cristina Milon do Nascimento, com o qual você poderá entrar em contato no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, Na faculdade de educação Física e Fisioterapia – FEFF, Manaus-AM, pelo telefone: (92) 99510-8592, e-mail: flaviamilon6@gmail.com. E sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Faculdade de Educação Física – Coroado I - Manaus - AM, telefone: (92) 98174-6259, e-mail: lucciofer@gmail.com.

A pesquisa tem como objetivo geral: Conhecer a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais, e como objetivos específicos: Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos maternos; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos paternos; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas maternas; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas paternas. Como instrumento para a coleta de dados, utilizaremos o Inventário de Estilos Parentais, que tem como objetivo caracterizar os estilos e práticas parentais maternas e paternas. O tempo de realização das tarefas, tem o tempo médio de 19 minutos, e será realizado no NAAHS Amazonas, em uma sala arejada e silenciosa.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Nesta pesquisa, durante o trajeto de ida ou volta, a criança poderá correr, cair e se machucar.

Durante a realização do teste podem ocorrer possíveis risco de queda proveniente de desequilíbrios da cadeira, machucar-se com a ponta do lápis ou cortar-se com o papel de folha A4 durante a execução das atividades do inventário, que podem resultar em pequenos ou grandes arranhões, entorses, fraturas e até mesmo, danos (rasgar) a vestimenta do menor participante. Ao manusear o lápis para responder as atividades, a criança poderá cansar-se e recusar-se a continuar, caso ocorra a vontade da criança será respeitada e interromperemos a avaliação, de modo a continuar após ela sentir-se à vontade em participar. É possível que durante a aplicação do inventário aconteça alguns gatilhos emocionais, decorrente de alguma memória dolorosa, caso sintam algum tipo de desconforto.

Entretanto, ressaltamos que é de responsabilidade dos pesquisadores e da instituição participante, Caso isto aconteça, da pesquisadora tomará todas as providências a prestação de assistência imediata tais como, serviços de primeiros socorros – a criança será conduzida pelo pesquisador até a Unidade de Pronto Atendimento do bairro do Coroadó –; necessidade de condução ao hospital – a criança será conduzida pelo pesquisador até o Hospital Universitário Getúlio Vargas –; assistência financeira ao menor e a família; danos à vestimenta; gastos extras para transporte; alimentação, bem como assistência integral no caso de complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos proveniente desta pesquisa ao participante (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V. 7). Quanto às questões emocionais a pesquisadora, ao perceber que despertou gatilhos emocionais na aplicação do inventário, imediatamente suspenderá teste e fará o devido encaminhamento ao Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA) da Faculdade de Psicologia-UFAM, que tem como missão servir como espaço de avaliação, escuta clínica e acolhimento a públicos diversificados. Os participantes não terão suas identidades expostas.

Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, o teste será realizado em um local espaçoso, arejado, livre de objetos não relacionados ao teste. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência ao seu filho (a) e a família pelo próprio pesquisador.

Será de responsabilidade também da pesquisadora gastos extras para transporte, medicamentos e alimentação se houver. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à criança e à família.

Se o (a) Sr. (a) consentir com a participação do seu filho (a) estará contribuindo para a caracterização da opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais, dando maior visibilidade para a temática das Altas Habilidades/Superdotação. Visto que o investimento das AH/SD significa um retorno para toda a população, uma vez que o resultado do desempenho de um aluno com AH/SD, seja na criação de novas tecnologias, teorias e serviços, beneficiam toda a nação.

Durante a pesquisa será necessário o registro fotográfico e gravação de vídeos para auxiliar na análise dos dados, porém esse material será mantido em sigilo absoluto quanto à participação individual. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Se depois de consentir na participação do filho(a), o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa e ao seu filho(a). O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra do pesquisador.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

#### Consentimento Pós - Informação

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas (2) “VIAS” e ambas serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável



Assinatura Dactiloscópica do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Colaborador (a)

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## Apêndice 2 – Termo de Assentimento do Menor

*O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.*

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) do Projeto de Pesquisa “O que pensam os alunos com Altas habilidades/Superdotação sobre Estilos e Práticas Parentais?”. Sob a responsabilidade da pesquisadora Flávia Cristina Milon do Nascimento, com o qual você poderá entrar em contato no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, Campus UFAM, Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, Na faculdade de educação Física e Fisioterapia – FEFF, Manaus-AM, pelo telefone: (92) 99510-8592, e-mail: flaviamilon6@gmail.com. E sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, endereço profissional Av. Rodrigo Otávio, 3000, Faculdade de Educação Física – Coroado I - Manaus - AM, telefone: (92) 98174-6259, e-mail: lucciofer@gmail.com.

A pesquisa tem como objetivo geral: Conhecer a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos e práticas parentais, e como objetivos específicos: Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos maternos; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre estilos paternos; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas maternas; Identificar a opinião de alunos com Altas Habilidades/Superdotação sobre práticas paternas. E para caracterizar os estilos e práticas parentais, será utilizado Inventário de Estilos Parentais, criado Paula Inez Gomide, composto por 42 questões, respondidas com: nunca; às vezes; e sempre. A pesquisa será feita no NAAHS Amazonas, o qual você frequenta, no mesmo que você realiza suas atividades. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Nesta pesquisa, durante o trajeto de ida ou volta, a criança poderá correr, cair e se machucar.

Durante a realização do teste podem ocorrer possíveis risco de queda proveniente de desequilíbrios da cadeira, machucar-se com a ponta do lápis ou cortar-se com o papel de folha A4 durante a execução das atividades do inventário, que podem resultar em pequenos ou grandes arranhões, entorses, fraturas e até mesmo, danos (rasgar) a vestimenta do menor participante. Ao manusear o lápis para responder as atividades, você poderá cansar-se e recusar-se a continuar, caso ocorra a vontade da criança será respeitada e interromperemos a avaliação, de modo a continuar após ela sentir-se à vontade em participar. É possível que durante a aplicação do inventário aconteça alguns gatilhos emocionais, decorrente de alguma memória dolorosa, caso sintam algum tipo de desconforto.

Entretanto, ressaltamos que é de responsabilidade dos pesquisadores e da instituição participante, Caso isto aconteça, da pesquisadora tomará todas as providências a prestação de assistência imediata tais como, serviços de primeiros socorros – a criança será conduzida pelo pesquisador até a Unidade de Pronto Atendimento do bairro do Coroadó –; necessidade de condução ao hospital – a criança será conduzida pelo pesquisador até o Hospital Universitário Getúlio Vargas –; assistência financeira ao menor e a família; danos à vestimenta; gastos extras para transporte; alimentação, bem como assistência integral no caso de complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos proveniente desta pesquisa ao participante (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V. 7). Quanto às questões emocionais a pesquisadora, ao perceber que despertou gatilhos emocionais na aplicação do inventário, imediatamente suspenderá teste e fará o devido encaminhamento ao Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA) da Faculdade de Psicologia-UFAM, que tem como missão servir como espaço de avaliação, escuta clínica e acolhimento a públicos diversificados. Os participantes não terão suas identidades expostas.

Para minimizar a ocorrência de situações acidentais, o teste será realizado em um local espaçoso, arejado e livre de objetos não relacionados ao teste. Mas, caso essas situações ocorram, reiteramos que serão prestados serviços de primeiros socorros, se necessário, condução ao hospital e toda assistência ao seu filho (a) e a família pelo próprio pesquisador.

Será de responsabilidade também da pesquisadora gastos extras para transporte, medicamentos e alimentação se houver. Fica estabelecido que qualquer agravo relacionado à pesquisa será ressarcido ou prestada assistência pelo pesquisador à você e à sua família.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) “VIAS” e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra da pesquisadora.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da

pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).

---

Assinatura do responsável



Assinatura Dactiloscópica do responsável

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do (a) Colaborador (a)

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXOS

Quadro 4: as Normas Estatísticas Paternas

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Ótimo</b>	99	22	12	12	0	0	0	0	0
	95	16	12	12	0	0	0	0	0
	90	14	12	12	0	0	0	0	0
	85	12	12	12	0	0	0	2	0
	80	11	12	11	1	1	1	2	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Bom</b>	75	10	12	11	2	1	1	3	0
	70	9	12	11	2	1	2	4	0
	65	7	12	10	3	1	2	4	1
	60	6	11	10	3	1	2	5	1
	55	5	11	10	3	2	2	5	1

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Regul ar</b>	50	5	11	10	4	2	3	6	1
	45	4	11	10	4	2	3	6	2

	40	3	10	9	4	2	3	7	2
	35	2	10	9	4	3	4	7	2
	30	1	10	9	5	3	4	7	2

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Risco</b>	25	-1	9	8	5	4	4	8	3
	20	-3	9	7	5	4	5	8	3
	15	-6	9	7	5	5	5	8	4
	10	-9	8	6	6	6	6	9	5
	5	-13	6	5	8	7	6	10	6
	1	-27	4	4	10	10	9	10	9

**Quadro 5:** Normas Estatísticas Maternas

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Ótimo</b>	99	21	12	12	0	0	0	0	0
	95	18	12	12	0	0	0	0	0
	90	15	12	12	1	0	0	1	0
	85	13	12	12	1	0	1	2	0
	80	11	12	11	1	1	1	2	0

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Bom</b>	75	10	12	11	2	1	1	3	0
	70	9	12	11	2	1	2	4	0
	65	7	12	10	3	1	2	4	1
	60	6	11	10	3	1	2	5	1
	55	5	11	10	3	2	2	5	1

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Regul ar</b>	50	5	11	10	4	2	3	6	1
	45	4	11	10	4	2	3	6	2
	40	3	10	9	4	2	3	7	2
	35	2	10	9	4	3	4	7	2
	30	1	10	8	5	3	4	7	2

	Perce ntil	IEP	MP	CM	PI	NE	DR	MN	AF
<b>Risco</b>	25	-1	9	8	5	4	4	8	3
	20	-3	9	7	5	4	5	8	3
	15	-6	9	7	5	5	5	8	4

	10	-9	8	6	6	6	6	9	5
	5	-13	6	5	8	7	6	10	6
	1	-27	4	4	10	10	9	10	9



## DECLARAÇÃO

Eu, CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL, CPF: 820288262-15, graduado em PEDAGOGIA e Mestre e Doutorando em EDUCAÇÃO pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, declaro, para os devidos fins, que o PROJETO DE DISSERTAÇÃO “O QUE PENSAM OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE ESTILOS E PRÁTICAS PARENTAIS?”, de autoria de FLÁVIA CRISTINA MILON DO NASCIMENTO, foi objeto de Revisão Ortográfica de Língua Portuguesa.

Parintins, 06 de agosto de 2022.

*Carlos César Macêdo Maciel*

---

CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL