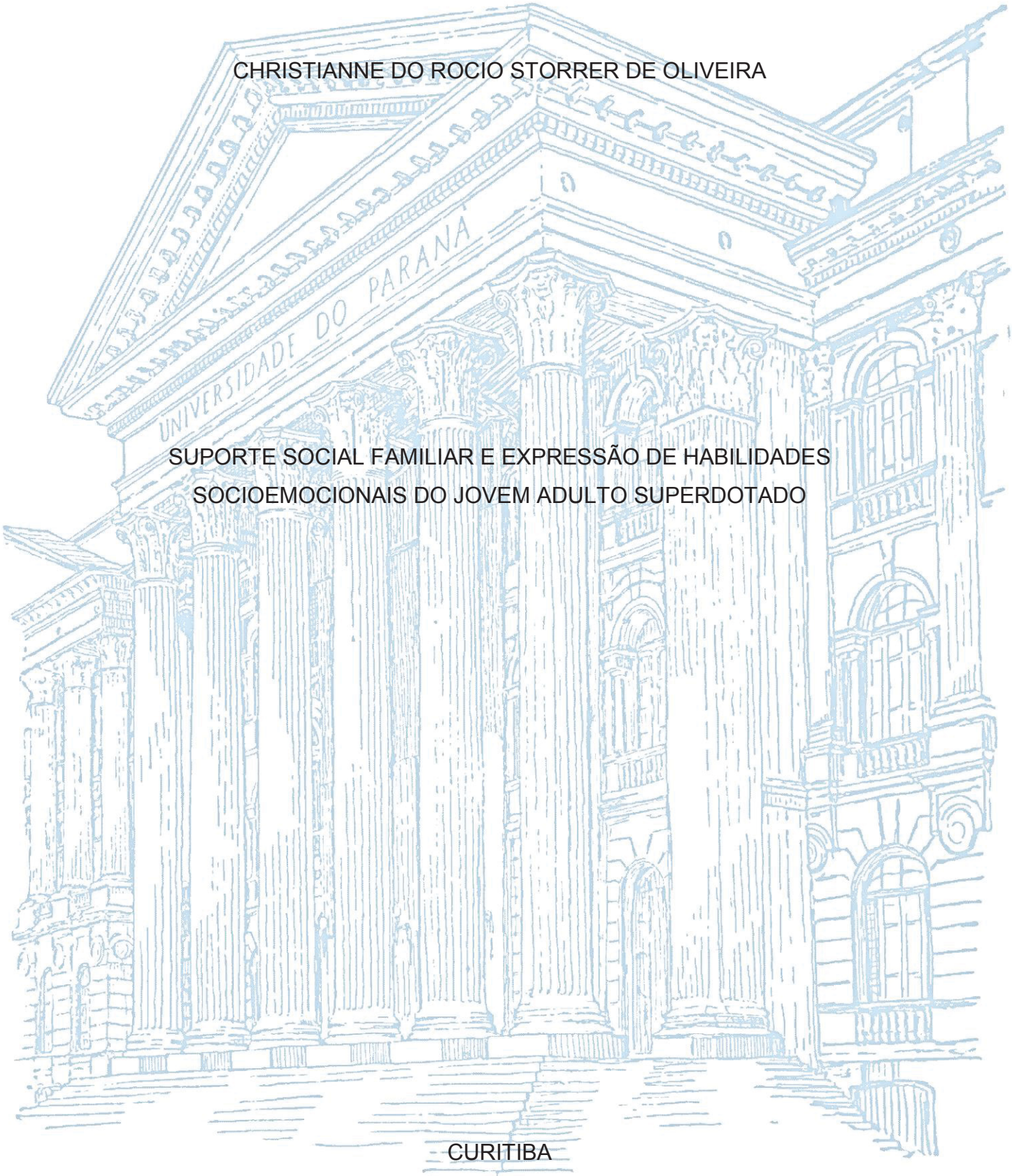
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA



SUPORTE SOCIAL FAMILIAR E EXPRESSÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DO JOVEM ADULTO SUPERDOTADO

CURITIBA

2021

CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA

SUPORTE SOCIAL FAMILIAR E EXPRESSÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DO JOVEM ADULTO SUPERDOTADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Setor de Educação, na linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Oliveira, Christianne do Rocio Storrer de.
Suporte social familiar de expressão de habilidades socioemocionais do jovem adulto superdotado / Christianne do Rocio Storres de Oliveira. – Curitiba, 2021.
140 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Joaquim Minetto

1. Superdotados – Relações com a família. 2. Superdotados – Educação. 3. Educação especial. 4. Emoções – Cognição. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA** intitulada: **SUPORTE SOCIAL FAMILIAR E EXPRESSÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DO JOVEM ADULTO SUPERDOTADO**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
12/03/2021 10:36:08.0
MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
12/03/2021 11:22:24.0
CHRISTINE DA SILVA SCHRÖEDER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
17/03/2021 11:28:25.0
CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica
12/03/2021 09:58:08.0
DENISE ROCHA BELFORT ARANTES-BRERO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

Dedico este estudo a minha mãe, que, em apenas nove anos de convivência, me forneceu a base para que encontrasse minha identificação como pessoa superdotada e me construísse não só como pessoa inteligente, mas também perseverante, justa, criativa, empática, humana e, sobretudo, grata.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma emoção ímpar, porque, ao ser provocada diariamente, fomenta que sejamos gratos tanto às recompensas, como aos desafios impostos pela vida.

Em primeiro lugar agradeço ao Divino Criador, à Inteligência Divina, que entendo como uma energia poderosa, uma substância que permeia tudo que existe, que está em tudo, em todos os lugares e em todos os tempos... que está em mim.

Agradeço a minha mãe (*in memorian*), que teve pouco tempo comigo, mas deixou sua marca e exemplo a ser seguido: de pessoa idônea, justa, intensa e altruísta. Agradeço ao meu pai, que, mesmo sem ter exemplos de práticas parentais positivas, a fim de elaborar as suas, tentou ao máximo fazer o melhor possível para minha educação.

Agradeço a minha família, de configuração diversa ("madrasta-boadrasta", "irmã-filha" e "irmão-filho", cunhados e sobrinha). Mesmo que nem sempre eles consigam me compreender na minha intensidade e percepção do mundo, sei que se esforçam e que posso contar em qualquer dificuldade e com eles, comemoro todas as (nossas) conquistas.

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dra. Maria de Fatima Joaquim Minetto, ou somente "profe Fatima", que se revelou destemida ao entrar no mundo das Altas Habilidades/Superdotação, aprendeu a lidar com meu jeito diferente de ser, apoiou-me de modo incrível e me mostrou tudo o que eu posso fazer e o belo caminho que tenho a seguir. Seu exemplo de pessoa vivaz, intensa e determinada foi fundamental na minha construção nesses anos do Mestrado.

Agradeço a todos os professores que me orientaram de modo primoroso e me ensinaram tanto nesses dois anos, possibilitando que eu chegasse um pouco mais perto do meu objetivo de sair do lugar de "consumidora de conhecimento" para a posição de "produtora de conhecimento". Em especial, agradeço às professoras Sandra Kirchner Guimarães e Helga Loos-Sant'ana.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que, mesmo talvez não compreendendo o tamanho da missão, mostraram-se em vários momentos com mãos estendidas e ouvidos atentos. Agradecimento especial a toda equipe da SEAIN (em especial à Silvia) e também à Louize, pelas palavras de encorajamento e pelas dicas de "quem já passou por isso". Agradeço à Silvana, minha amiga, parceira de trabalho

e investigação, de atendimentos às famílias e também apaixonada pelos superdotados, e à Anadir, pelo interesse dispensado aos meus estudos e descobertas. Agradeço às minhas parceiras de curso: Lurdes, Soli e, em especial, à Cassandra, pois entramos nessa aventura juntas, aprendemos muito, demo-nos as mãos e agora estamos comemorando a missão concluída com sucesso! Agradeço de coração à Maria Lucia Prado Sabatella, por abrir as portas de seu instituto para me receber.

Agradeço às queridas parceiras e estudiosas da temática: Glauce, pela parceria, pelo troca-troca de referências e Angelita, que me mostra sempre um ponto diferente no campo da superdotação.

Agradeço às professoras Denise, Carla, Christine e Giovanna, componentes da Banca de Qualificação / Banca de Defesa da Dissertação, pelos apontamentos providenciais e pelo incentivo ao meu tema de pesquisa. Agradeço aos meus participantes de pesquisa, que fizeram com que o desafio de estudar superdotados adultos se transformasse rapidamente em paixão.

Agradeço a todos os meus queridos alunos e às suas famílias (antigos – nunca passados – e atuais), por me trazerem, até mesmo sem querer, questionamentos que me proporcionaram estudar muito, a fim de trazer respostas coerentes e com base em evidências.

E agradeço de coração ao meu querido Daniel, primeiramente parceiro de vida, mas também de estudos e trabalho. Ele que sempre encontra um jeito de me fazer ver minhas qualidades e que me mostra o quão longe posso chegar, construindo comigo um caminho baseado em cuidado, capricho, perseverança e determinação.

Apenas aquele que se devota a uma causa
com toda sua força e alma pode ser um verdadeiro mestre.

Albert Einstein

RESUMO

A literatura da área das Altas Habilidades/Superdotação é rica em conteúdos referentes aos fatores cognitivos da superdotação, contudo, muitas vezes deixa em segundo plano as investigações que ressaltam os fatores não-cognitivos. Entre esses fatores está o desenvolvimento socioemocional do superdotado - tema cercado de mitos, eventualmente corroborados pelas pesquisas. Estas expressam resultados antagônicos: algumas associam os desajustamentos emocionais à alta capacidade intelectual; outras relacionam habilidades intelectuais acima da média como fator de proteção ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Uma vez que a literatura empírica carece de produções que envolvam, simultaneamente, os elementos família, superdotação e habilidades socioemocionais, esta pesquisa objetivou verificar as relações entre o suporte social familiar e o desenvolvimento e a expressão das habilidades socioemocionais de jovens adultos superdotados. O método apresenta o desenho não-experimental, transversal, de alcance correlacional. Os participantes foram quatro adultos jovens superdotados, com idade entre 19 e 22 anos. A coleta de dados foi realizada em modo remoto, com suporte de recursos *online*. Os instrumentos escolhidos para a investigação foram: Questionário Sociodemográfico, as Escalas de Qualidade na Interação Familiar, o Inventário de Percepção de Suporte Familiar e o Inventário de Habilidades Sociais-2. Também foram instrumentos desta pesquisa, com fins de coleta de material qualitativo, os relatórios/pareceres de avaliação dos participantes e uma entrevista semiestruturada. Verificou-se a validade da proposta de realizar a investigação dos aspectos da interação familiar pelo viés da percepção do superdotado, mais especificamente analisando as relações entre o ambiente familiar e o desenvolvimento das competências sociais, que foi alcançada utilizando os instrumentos elencados. Ainda no que concerne aos resultados, foi possível apurar que, diante da exposição, na infância e adolescência, a práticas educativas parentais positivas, há um cerco de fatores protetivos ao desenvolvimento socioemocional destes indivíduos, ampliando-se as oportunidades de expressão destas habilidades. Também foi perceptível o elo entre práticas parentais negativas, baixo suporte familiar e déficit nas habilidades sociais. Salienta-se que o precoce senso de identidade do superdotado pode ser visto como elemento protetivo ao seu desenvolvimento socioemocional. Além disso, o suporte social, encontrado em outros ambientes de lazer e estudo do indivíduo superdotado, é tido como coadjuvante no desenvolvimento das habilidades sociais. Notou-se a importância da participação em atendimento educacional especializado, para fins de construção da identidade de superdotado e consequente melhor desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Na análise geral dos dados, foi possível confirmar que a superdotação pode ser compreendida como um fator de proteção ao desenvolvimento e consequente expressão saudável das habilidades socioemocionais no jovem superdotado adulto. Indica-se a possibilidade de novas pesquisas, que contem com amostragem mais ampla, além da possibilidade de extensão para outras regiões do país.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Família; Habilidades Socioemocionais.

ABSTRACT

The literature in the area of Giftedness is rich in content regarding the cognitive factors of giftedness, however many times leave the investigations that highlight non-cognitive factors in the background. Among these factors is the socio-emotional development of the gifted – theme surrounded by myths, eventually corroborated by researches. These researches express antagonistic results: some associate emotional maladjustments with high intellectual capacity; others relate associate above-average intellectual skills as a protective factor for the development of socio-emotional skills. Since the empirical literature lacks productions that simultaneously involve the elements of family, giftedness, and socio-emotional skills, this research aimed to verify the relationship between family social support and the development and expression of the socio-emotional skills of gifted young adults. The method presents a non-experimental, cross-sectional design with a correlational scope. The participants were four gifted young adults, aged between 19 and 22 years. Data collection was performed remotely, with support for online resources. The instruments chosen for the investigation were: Sociodemographic Questionnaire, Family Interaction Quality Scales, Family Support Perception Inventory, and the Social Skills Inventory-2. Instruments of this research were also used to collect qualitative material, the reports of the participants' assessment, and a semi-structured interview. The validity of the proposal to investigate aspects of family interaction through the perception of the gifted was verified, more specifically analyzing for the relationships between the family environment and the development of social skills, which was achieved using the listed instruments. Still, regarding the results, it was possible to ascertain that, in the face of exposure, in childhood and adolescence, to positive parenting educational practices, there is a siege of protective factors to the socioemotional development of these individuals, expanding the opportunities for expression of these skills. There was also a noticeable link between negative parenting practices, low family support, and a deficit in social skills. It should be noted that the gifted's early sense of identity can be seen as a protective element to their socio-emotional development. In addition, social support, found in other leisure environments and the study of the gifted individual, is seen as an adjunct to the development of social skills. The importance of participating in specialized educational assistance was noticed to build identity while gifted and consequent better development of socio-emotional skills. In the general analysis of the data, it can be confirmed that giftedness can be understood as a protective factor for the development and consequent healthy expression of socioemotional skills in gifted young adults. The possibility of further research is indicated, with a wider sample, in addition to the possibility of extension to other regions of the country.

Keywords: Giftedness; Family; Socio-emotional skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 4
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 41
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE 42
QUADRO 4 – INVESTIGAÇÃO DAS AH/SD DOS PARTICIPANTES E SERVIÇOS DE APOIO 42
QUADRO 5 – SERVIÇOS DE ATENDIMENTO CLÍNICO REALIZADOS PELOS PARTICIPANTES 43
QUADRO 6 – CONDIÇÃO FAMILIAR DOS PARTICIPANTES 44
QUADRO 7 – EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL 45
QUADRO 8 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DA PARTICIPANTE DEMÉTER 48
QUADRO 9 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DA PARTICIPANTE HEBE 51
QUADRO 10 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DO PARTICIPANTE MORFEU 53
QUADRO 11 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DO PARTICIPANTE EROS 55
FIGURA 1 – EIXOS TEMÁTICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, TEMAS E SUBTEMAS ELENCADOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES 57
QUADRO 12 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES DE AH/SD E O DESEMPENHO ACADÊMICO E/OU NA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL 58
QUADRO 13 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ENQUANTO UMA PESSOA SUPERDOTADA 61

QUADRO 14 – DESTAQUES DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DE SUAS PERCEPÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE AS DIFERENÇAS NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E EXPRESSÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E AS AH/SD 62
QUADRO 15 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE SEU LUGAR NO CONTEXTO FAMILIAR 65

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	1
1.1	APRESENTAÇÃO	1
1.2	JUSTIFICATIVA	4
1.2.1	Objetivo geral	8
1.2.2	Objetivos específicos	8
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	9
2.1	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	9
2.2	ESTILOS PARENTAIS, PRÁTICAS PARENTAIS E SUPORTE SOCIAL FAMILIAR	12
2.3	A FAMÍLIA DA PESSOA SUPERDOTADA	15
2.4	HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	19
2.5	DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA PESSOA SUPERDOTADA	21
3	**MÉTODO**	26
3.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	26
3.2	PARTICIPANTES	27
3.3	MATERIAIS	27
3.3.1	Relatório de Avaliação/Parecer	28
3.3.2	Questionário sociodemográfico	28
3.3.3	Escala de Qualidade na Interação Familiar – Filhos Adultos	29
3.3.4	Inventário de Percepção de Suporte Familiar	32
3.3.5	Inventário de Habilidades Sociais - 2	34
3.3.6	Entrevista semiestruturada	37
3.4	PROCEDIMENTO	38
3.4.1	Recrutamento dos participantes	38
3.4.2	Coleta de dados	39
3.4.3	Devolutiva	39
3.4.4	Análise dos dados	39
4	**RESULTADOS**	41
4.1	DEMÉTER	47
4.2	HEBE	49

4.3 MORFEU 52
4.4 EROS 54
5 DISCUSSÃO 66
5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E SUPORTE FAMILIAR SOB O OLHAR DO INDIVÍDUO SUPERDOTADO 66
5.2 PERCEPÇÃO ACERCA DAS HABILIDADES SOCIAIS 69
5.3 O SUPORTE À CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO SUPERDOTADO 73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 78
REFERÊNCIAS 81
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 90
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO 93
ANEXO 3 - ESCALA DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR – FILHOS ADULTOS 102
ANEXO 4 - INVENTÁRIO DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE FAMILIAR 103
ANEXO 5 - INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS-2 104
ANEXO 6 - PARECER CONSUBSTANCIADO DA APROVAÇÃO DA PESQUISA 105
ANEXO 7 – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVAÇÃO DAS ALTERAÇÕES 109
ANEXO 8 – PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 112
ANEXO 9 – ENTREVISTA PARTICIPANTE DEMÉTER 113
ANEXO 10 – ENTREVISTA PARTICIPANTE HEBE 117
ANEXO 11 – ENTREVISTA PARTICIPANTE MORFEU 122
ANEXO 12 – ENTREVISTA PARTICIPANTE EROS 125

1 INTRODUÇÃO

1 .1 APRESENTAÇÃO

As ideias que suscitam as pesquisas se apresentam por diversas origens, sendo que a observação de fatos e o histórico pessoal do pesquisador fazem parte do rol de fatores já conhecidos. Essa pesquisa é um exemplo disso, pois, mesmo que absorva teorias, descobertas, materiais escritos e até mesmo intuições, a história de vida da pesquisadora foi o gatilho pelo interesse pela temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)[1].

A suspeita acerca da precocidade da pesquisadora remonta ainda à idade pré-escolar, levando à realização de avaliações de potencial cognitivo, que ratificaram as impressões tanto da família, como da escola. Tendo sido exposta à educação baseada em práticas parentais autoritativas até a idade de 9 anos, houve mostras de investimento emocional e financeiro, que incentivaram o desenvolvimento das habilidades. O fomento ao desenvolvimento cognitivo e o evidente suporte emocional certamente foram aspectos importantes que impulsionaram o destaque acadêmico. Ao perder a figura materna, principal condutora desse amparo, o destaque essencial foi a mudança no estilo parental, que expôs a pesquisadora a práticas baseadas em condutas compreendidas como negligentes e/ou autoritárias. Com isso, no transcurso escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, houve a negação das habilidades (seja pela família, pelos educadores e pela própria pesquisadora), contribuindo com a impossibilidade de construção de uma identidade enquanto pessoa com AH/SD. O resultado observado foi o declínio acadêmico, estreitamente associado com demonstração de desajustes sociais e emocionais.

A partir da idade adulta e do ingresso na vida acadêmica universitária, a pesquisadora encontrou, na disciplina Psicologia do Excepcional, da faculdade de Psicologia, o impulso para iniciar estudos sobre a temática da superdotação. Com

[1] O termo Altas Habilidades/Superdotação será adotado neste trabalho, seguindo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (MEC/CNE/CEB), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com vistas à dinamicidade do texto, deste ponto em diante será utilizada a sigla AH/SD em referência ao termo Altas Habilidades/Superdotação. Os termos superdotado e superdotada serão utilizados quando da referência aos indivíduos identificados com essa condição. O termo superdotação será utilizado quando houver referência à condição.

isso, num movimento individualizado, houve a elaboração de processos pessoais e a receptividade para a construção de identidade enquanto pessoa com AH/SD Compreende-se que esses fatores foram deflagradores para o entendimento pessoal e fomentaram o interesse em desenvolver pesquisas na área, sendo que um aspecto encorajador foi a compreensão da amplitude do campo de investigação, que era e ainda é, de certo modo, pouco explorado. Nisso, desvelaram-se numerosas possibilidades de estudo.

Na construção profissional da pesquisadora, alguns fatores merecem destaque, pois direcionaram aos estudos da área das AH/SD. Numa época anterior à perspectiva inclusiva na educação especial, a pesquisadora fez parte de uma situação inédita: proporcionar suporte ao enriquecimento curricular de um aluno avaliado que apresentou indicadores de AH/SD. Já naquela época a pesquisadora antecipava as possíveis relações existentes entre desenvolvimento das habilidades do aluno superdotado e o acompanhamento próximo da família. Numa outra experiência, enquanto psicoterapeuta de uma criança com indicadores de AH/SD, a pesquisadora percebeu na criança alguns sinais de desajuste emocional, inadequação no âmbito escolar e desarranjos em seu ambiente familiar. Durante o tempo de atendimento foram verificadas algumas fragilidades na dinâmica da família, compreendidas como coadjuvantes no desconforto do jovem cliente diante da identificação como pessoa com habilidades acima da média. Mesmo diante da finalização do atendimento, as elucubrações relacionadas a esse “paciente zero” colaboraram sobremaneira na continuidade das investigações, ainda incipientes, da pesquisadora sobre as relações entre as práticas parentais e a expressão dos fatores afetivo-emocionais das crianças, adolescentes e jovens superdotados. A possibilidade de abranger essas três etapas do ciclo vital nas ponderações se deve ao fato da pesquisadora ter tido possibilidade de manter contato, mesmo que informal e à distância, com algumas famílias e alunos atendidos.

Com a experiência da coordenação do projeto intitulado “Dialogando com as famílias da Educação Especial sobre Altas Habilidades/Superdotação”, no município em que trabalha, tendo por base observações, aplicação de alguns inventários e entrevistas individuais, a pesquisadora realizou levantamento nascente de práticas e estilos parentais a que as crianças e adolescentes do seu grupo de trabalho eram expostos, colocando até mesmo em xeque o que os pesquisadores da área expõem.

A investigação sobre as relações entre as formas que os pais utilizam para educar seus filhos e a expressão dos fatores afetivo-emocionais das crianças, adolescentes e jovens superdotados é assunto percebido há tempos, mas sistematizado a partir do reconhecimento das AH/SD por estudos realizados desde o início do século XX e de novos olhares (BRASIL, 2007). No atendimento à criança superdotada, que tem por objetivo o desenvolvimento global de suas potencialidades, é desejável o elenco de estratégias que motivem as relações existentes entre desenvolvimento das suas habilidades (sejam acadêmicas, sociais ou emocionais) e o acompanhamento próximo da família. Isto porque algumas fragilidades na dinâmica familiar podem ser compreendidas como coadjuvantes no desconforto do indivíduo diante da identificação como pessoa superdotada (SILVA; FLEITH, 2008).

Compreende-se que a dinâmica da família do superdotado é afetada pelas demonstrações de precocidade deste filho, principalmente quando são evidenciadas a assincronia e as características socioemocionais únicas (SILVA, 2018). Diante disso, as famílias de crianças superdotadas podem apresentar maior nível de ansiedade diante das necessidades especiais dos filhos, muitas vezes se sentindo menos instrumentalizadas e mais inadequadas (EREN; ÇETE; AVCÌL; BAYKARA, 2018). É fundamental a promoção da participação efetiva dos pais/responsáveis, entendendo a família enquanto contexto de desenvolvimento das potencialidades do aluno superdotado, uma vez que a superdotação não é somente determinada pelos fatores genéticos. O ambiente, mais especificamente, a educação adequada e trabalho intenso, são elementos fundamentais na determinação do desenvolvimento do potencial (ASPESI, 2007).

Sendo assim, esta pesquisa objetiva verificar as relações entre o suporte social familiar e o desenvolvimento e a expressão das habilidades socioemocionais de jovens adultos superdotados.

Esta Dissertação tem a seguinte estrutura, exposta no Quadro 1.

QUADRO 1 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

<table>
<tr><td rowspan="3">Introdução</td><td>Apresentação</td><td rowspan="2">Explanação acerca da relevância social do estudo, bem como a apresentação das razões de pesquisa.</td></tr>
<tr><td>Justificativa</td></tr>
<tr><td>Referencial Teórico</td><td>Pressupostos teóricos da dissertação:
Altas Habilidades/Superdotação
Estilos parentais, práticas parentais e suporte social familiar
Família da pessoa superdotada
Habilidades Socioemocionais
Desenvolvimento socioemocional da pessoa superdotada</td></tr>
<tr><td>Método</td><td colspan="2">Caracterização dos participantes e dos instrumentos, bem como descrição dos procedimentos.</td></tr>
<tr><td>Resultados</td><td colspan="2">Apresentação dos resultados da pesquisa</td></tr>
<tr><td>Discussão</td><td colspan="2">Análise dos dados da pesquisa e relação com o referencial teórico</td></tr>
<tr><td>Considerações Finais</td><td colspan="2">Síntese dos principais elementos identificados na pesquisa, assim como percepções da pesquisadora, limitações deste estudo e sugestões para novas pesquisas.</td></tr>
</table>

Fonte: A autora (2021)

1.2 JUSTIFICATIVA

Há muitos mitos que cercam o aspecto do desenvolvimento socioemocional da pessoa superdotada, com a persistência do que se refere ao desajustamento emocional entre as pessoas com talento muito superior à média, muitas vezes pelas suas dificuldades para lidarem com a crítica, a frustração, o fracasso e até mesmo o sucesso (CHAGAS-FERREIRA, 2014). Pouco se sabe sobre o superdotado na vida adulta, principalmente porque a pesquisa sobre superdotação se concentra predominantemente em crianças e adolescentes, tendo-se pouca clareza sobre o que acontece a esses indivíduos quando amadurecem (POLLET; SCHNELL, 2017; VÖTTER; SCHNELL, 2019).

Além de serem poucos os estudos que investigam a vida adulta de um superdotado (trajetória acadêmica, experiências profissionais e relacionamentos de longo prazo), os resultados das pesquisas que têm como foco o desenvolvimento socioemocional do superdotado apresentam-se, muitas vezes, contraditórios

(MATTA; GRITTI; LANG, 2019). É possível, então, encontrar resultados que enfatizam a expressão de desajuste emocional entre esses indivíduos, o que pode acarretar barreiras tanto para a identificação, como para o desenvolvimento do talento (OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014). Ou ainda, por outro lado, as habilidades acima da média podem atuar como um fator de proteção ao desenvolvimento socioemocional, proporcionando maior facilidade na adaptação a novas situações ou maior maturidade e nível aprimorado de julgamento moral, levando ao entendimento e boa atuação diante de situações adversas (CHAGAS-FERREIRA; SOUZA, 2018). Alguns estudos evidenciam que, na vida adulta, os superdotados alcançaram maturidade psicológica, revelada por meio do alcance de bons níveis educacionais e socioeconômicos, boa saúde e eficácia ao lidar com desafios do ambiente. Já outras investigações concluíram que a alta inteligência pode ser um fator de risco para o desenvolvimento afetivo, acarretando transtornos como depressão, ansiedade, transtorno bipolar ou de atenção, autismo e desordens de âmbito imunológico (MATTA; GRITTI; LANG, 2019). Contudo, análises baseadas em pesquisas longitudinais não mostraram diferenças estatísticas significativas em vários componentes de bem-estar entre superdotados e participantes não dotados desde a infância até a idade adulta jovem (POLLET; SCHNELL, 2017).

O superdotado apresenta um modo diferente de perceber, analisar, agir e reagir às situações e acontecimentos, uma vez que são mais intensos no quesito emocional, em comparação com seus pares não superdotados (ARANTES-BRERO, 2020). A intensidade percebida em suas emoções é prova do desenvolvimento emocional e moral bem peculiar, o que traz como característica a percepção ampla e profunda do que ocorre em sua vida e no seu entorno (IRUESTE; SACO; NICOLÁS, 2018). De certo modo, isso pode, em muitas situações, ser entendido como um problema. Indivíduos superdotados podem enfrentar desafios sociais únicos e têm necessidades emocionais específicas, que podem aumentar a vulnerabilidade das competências psicológicas (MATTA; GRITTI; LANG, 2019). Tendo isso em vista, compreende-se a necessidade de que a criança superdotada seja exposta a um ambiente emocionalmente seguro para que possa se desenvolver da melhor forma (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; SABATELLA; CUPERTINO, 2007). Assim, é indispensável a adoção de um bom processo de identificação, aliado a intervenções eficazes, que vão além do aspecto cognitivo, ao considerar também as necessidades emocionais do superdotado. Essas intervenções são formadas por estratégias

advindas de estudos que mergulham nessa temática, uma vez que as maiores dificuldades percebidas são nos âmbitos social, emocional e afetivo. (DESSEN, 2007; VALENTIM; VESTENA, 2017).

Estudiosos da temática das AH/SD explicitam que os pais de crianças superdotadas, em geral, apresentam estilo parental que demonstra alto nível de responsividade e alto nível de exigência, aplicando na educação dos filhos o modelo autoritativo/participativo (ASPESI, 2007). Entretanto, na prática corrente de orientação de pais e familiares das crianças com AH/SD, podem ser visualizados outros princípios de educação adotados, constatando-se, mesmo que de modo assistemático, grande número de famílias que adotam os estilos permissivo ou negligente na educação dos seus filhos. As dificuldades comportamentais e emocionais dos superdotados podem ter como origem a expectativa irrealista dos pais e suas preocupações, suscitando a formação de um estilo parental autoritário (EREN; ÇETE; AVCÌL; BAYKARA, 2018). Com a atenção voltada a aspectos dessas relações, percebeu-se a possível associação entre as práticas parentais para a educação das crianças e desajustes na expressão socioemocional dos filhos (ASPESI, 2007; DELOU, 2007a; DELOU, 2007b).

A família é considerada a mediadora da interação, ao promover a cultura e o clima emocional, assumindo papel incentivador ou restritor no desenvolvimento das habilidades do filho. Bronfenbrenner (2011) explica que a família é entendida como um sistema complexo e dinâmico, baseada nos laços afetivos entre seus componentes, constituindo um sistema em que ocorrem trocas intergeracionais, as quais, por sua vez, resultam na transmissão de valores, crenças e significados. A família, portanto, influencia na maneira como o indivíduo irá absorver e atuar socialmente, no que diz respeito à convivência, às regras e aos valores culturais. Por essa razão, tendo em vista o potencial diferenciado da pessoa com AH/SD, a família tem papel fundamental no incentivo ao desenvolvimento das habilidades, tanto promovendo experiências enriquecedoras, quanto incentivando a participação em atividades relacionadas ao talento (DELOU, 2007b).

Por meio do entendimento das possíveis influências que as práticas parentais têm no desenvolvimento e na expressão de competências e habilidades socioemocionais da pessoa superdotada, existe a possibilidade de se direcionar ações de suporte e de prevenção às dificuldades apresentadas em relação a temas diversos, tais como: relacionamentos sociais, não conformismo, resistência à

autoridade do professor, enfado diante de tarefas rotineiras e repetitivas, intensidade de emoções e ansiedade (ALENCAR, 2007).

Um dos fatores que, potencialmente, apresenta impacto crucial no ajuste social de superdotados é o ambiente familiar geral e, em particular, a qualidade das relações entre pais e filhos. Contudo, em relação às investigações, pode-se afirmar que há escassez de pesquisas empíricas que abordem especificamente a relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento social de pessoas superdotadas, sendo ainda mais raros os trabalhos que versem sob o olhar do indivíduo superdotado. Com fins de preencher essa lacuna na literatura, é esperado que se desenvolvam pesquisas que examinem a relação entre a competência social dos alunos talentosos e o clima social em seus lares - especificamente, a satisfação geral dos indivíduos e de seus pais com os relacionamentos familiares, bem como as percepções de coesão, flexibilidade e comunicação da família (OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014).

Tendo em vista essas observações, a pesquisa aqui apresentada tem como problema: Como a adoção de determinado estilo parental influencia o desenvolvimento e a expressão de habilidades socioemocionais na pessoa superdotada?

A hipótese abordada nesse estudo é de que a superdotação é um fator de proteção ao desenvolvimento e à expressão saudável das habilidades socioemocionais no jovem superdotado adulto. Como base dessa hipótese, elaboraram-se as seguintes perguntas norteadoras para a investigação:

- Como os jovens adultos superdotados expressam suas habilidades socioemocionais?
- De que maneira o estilo parental empregado na educação de crianças superdotadas influencia o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais?
- Quais são as associações entre o suporte social familiar recebido pela pessoa superdotada e a expressão de suas habilidades socioemocionais?
- Pode-se compreender as características psicológicas e emocionais da superdotação como fatores de proteção ao desenvolvimento e expressão saudável das habilidades socioemocionais?

1.2.1 Objetivo geral:

Verificar as relações entre o suporte social familiar e o desenvolvimento e a expressão das habilidades socioemocionais de pessoas superdotadas.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Investigar como jovens adultos superdotados reconhecem as práticas educativas parentais a que foram expostos quando crianças;
- Investigar como jovens adultos superdotados percebem o suporte familiar recebido ao longo de seu desenvolvimento;
- Avaliar a percepção dos jovens adultos superdotados acerca da expressão das suas habilidades socioemocionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A definição de AH/SD proposta pelo Ministério da Educação assevera que indivíduos com essa particularidade demonstram "potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade." (BRASIL, 2009, n. p.). De acordo com essa descrição, compreende-se que a pessoa que apresenta AH/SD não necessariamente terá desempenho acadêmico superior e coeso entre todas as áreas do conhecimento. Em pesquisa na literatura, é possível encontrar várias definições e listagens de características de pessoas superdotadas, que, no geral, apresentam atributos comuns a todos os autores que trabalham com a temática, sendo um ponto de coesão entre as diversas definições a indicação de que pessoas com AH/SD apresentam rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração (VIRGOLIM, 2007; SABATELLA; CUPERTINO, 2007). As pessoas superdotadas apresentam grande capacidade de observação e entendimento rápido das entrelinhas das situações propostas. A curiosidade e o espírito investigativo também são destacados, assim como a alta capacidade de raciocínio, facilidade de lidar com conceitos abstratos e celeridade no processamento das informações (SILVA, 2018).

Os primeiros estudos acerca da inteligência a compreendiam como uma capacidade inata, possível de ser testada. Ao longo do tempo, pesquisadores reformularam este conceito, agregando as competências relacionadas à criatividade, à fluência e à flexibilidade, evidenciando a perspectiva multidimensional de inteligência (NEGRINI, 2018). Sternberg (2017) percorre a evolução do conceito de inteligência, desde as concepções de Francis Galton, que a entendia como uma função das capacidades psicofísicas; e visita a pesquisa dos maiores estudiosos da área, como Binet, para quem o pensamento inteligente era fruto da interrelação dos fatores direção, adaptação e criticismo; Stern e a concepção do conceito de quociente de inteligência – QI; Terman e a elaboração da Escala de Inteligência Stanford-Binet; Wechsler, que organizou as escalas mais utilizadas de avaliação de potencial cognitivo, ao se pautar na análise da compreensão verbal, raciocínio perceptivo, memória de trabalho e velocidade de processamento como fatores associados que caracterizam o funcionamento intelectual do indivíduo; Spearman, considerado o

inventor do ‘fator G’ - um fator geral que delineia todo o desempenho nos testes de aptidão mental; Thurstone e sua refutação da ideia do ‘fator G’ ao compreender que a inteligência reside em sete capacidades básicas, entre elas a compreensão verbal, raciocínio indutivo, memória e velocidade perceptual; Cattel, Vernon e Carrol, que inseriram o conceito de inteligência dividida em capacidade fluida e capacidade cristalizada; até chegar a Gardner, cuja pesquisa gerou a teoria das inteligências múltiplas, na qual a inteligência abrangeria constructos relativamente independentes entre si, mas que interagem para produzir o desempenho inteligente.

Ainda segundo Sternberg (2017), a inteligência tem diferentes significados em diversos contextos, como a inteligência de um ótimo vendedor, um contador de excelência ou um hábil neurocirurgião. Sua concepção destaca que a inteligência está conectada à relação entre o mundo interno individual (processamento de informações), à experiência (à medida em que a tarefa se torna costumeira, muitos de seus aspectos se automatizam) e ao mundo externo (inteligência como adaptação ao ambiente). A teoria triárquica de inteligência abrange as seguintes categorias: a inteligência analítica (análise, comparação e avaliação dos elementos do problema), a inteligência prática (aplicação e uso de uma resposta ao problema) e a inteligência criativa (reelaboração da estratégia por meio de uma solução criativa, inventiva, projetiva).

Tanto a teoria das inteligências múltiplas, como a teoria triárquica da inteligência, lançam luzes na identificação e na avaliação de pessoas superdotadas. No que diz respeito à primeira, compreende-se o alto desempenho do indivíduo em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano, deixando-se de lado a busca pela inteligência como elemento global. Na segunda, ao utilizar pelo menos uma das três categorias, o indivíduo tem a possibilidade de demonstrar suas estratégias divergentes de resolução de problemas (GAMA, 2014). Renzulli (2016), explana que a inteligência deve ser pensada como um conceito múltiplo, ou seja, deve-se partir do pressuposto que existem muitos tipos de inteligência. O autor indica que os trabalhos de Sternberg e Gardner vieram para ajudar a explicar o complexo conceito de inteligência. Ele complementa, informando que os atributos do que se compreende como comportamento inteligente precisam ser considerados dentro do contexto cultural e situacional. Outra conclusão é que não há uma única maneira ideal de avaliar a inteligência e, com isso, deve-se evitar a prática típica de associar a pontuação de QI de uma pessoa com a sua inteligência (RENZULLI, 2016).

Ao seguir esse direcionamento, compreende-se que as AH/SD devem ser vistas por esse prisma multidimensional, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e os influenciados pelo contexto histórico-social em que o indivíduo está inserido. Assim, é fundamental que o ambiente seja enriquecedor e estimulante, para que a identificação e a proposição de ações visando o trabalho com indivíduos superdotados seja efetivado (ARAÚJO; ALENCAR, 2013). Renzulli (2014) compreende a superdotação como resultado da intersecção de três fatores (anéis): a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a capacidade intelectual acima da média.

> O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos de traços exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos nos programas regulares de ensino. (RENZULLI, 2014, p. 544)

A teoria dos três anéis de Renzulli enfatiza o caráter dinâmico da superdotação, referindo-se ao ponto em comum entre as três áreas desenvolvimento humano como ‘comportamento superdotado’. Ainda é destaque na definição, que este ~~o~~ grupo é composto por indivíduos únicos em sua história, com uma relação idiossincrática entre os fatores biológico-genéticos e histórico-sociais (NEGRINI, 2018). O grupo das pessoas com AH/SD é considerado heterogêneo, pois seus indivíduos apresentam interesses diversos dos seus pares etários. As características cognitivas e não cognitivas (tais como empatia, perfeccionismo, preocupações éticas, senso de responsabilidade e curiosidade) são mais desenvolvidas nas pessoas com AH/SD, construindo um sujeito único. Ambas as classes de categorias devem ser entendidas como tendo a mesma importância para a identificação do indivíduo superdotado (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

Renzulli (2004, 2014, 2018) ainda afirma a existência de duas categorias amplas e distintas de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. Segundo este estudioso, a primeira, já perceptível pela nomenclatura, remete ao bom desempenho e facilidade no direcionamento das competências no que concerne às atividades escolares. Os superdotados escolares são também conhecidos pela sua alta performance, sendo bons aprendizes no

sistema tradicional. Já os superdotados criativo-produtivos apresentam traços comumente encontrados em artistas, inventores e designers. Eles se destacam pela expressão da criatividade, trazendo a qualidade na sua produção. A superdotação criativo-produtiva é encontrada nas atividades que demandam aplicação de informações e processos de pensamento para a resolução de problemas reais, sendo, portanto, característica do processo de elaboração de produtos originais (RENZULLI, 2004; RENZULLI, 2014; RENZULLI, 2018).

Os dois tipos de superdotação não se excluem, mas é importante que sejam explicados em suas diferenças, para que se compreenda como se desenvolvem os comportamentos superdotados nos contextos educacionais (RENZULLI, 2018). É no trabalho com a superdotação criativo-produtiva que se aloja o principal desafio no atendimento ao superdotado. Isto porque para se desenvolver um trabalho eficiente é de suma importância o questionamento e a crítica aos modelos tradicionais de ensino, que se utilizam de currículos que prevêem a utilização de testes padronizados, contabilização da avaliação e uso de material obsoleto na orientação do modelo de ensino. Alunos com essa particularidade têm a necessidade de enfrentar desafios relacionados a temas importantes e úteis, pois assim poderão enriquecer seu próprio conhecimento e terão oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Neste trabalho, adota-se a concepção de superdotação como apresentada pela teoria dos três anéis de Renzulli. Assim, esta investigação compreende a superdotação como um fenômeno múltiplo e complexo, que envolve interações entre as características do indivíduo e do ambiente onde ele está inserido.

2.2 ESTILOS PARENTAIS, PRÁTICAS PARENTAIS E SUPORTE SOCIAL FAMILIAR

O estudo da definição de estilos parentais remete às pesquisas de Diana Baurimd e o modelo de classificação dos pais, o qual abrange os estilos autoritativo, autoritário e permissivo. No primeiro estudo realizado por Baurimd, nos anos 1970, ela relacionou as estratégias de educação utilizadas por pais de crianças pequenas e, ao focar no comportamento social e emocional, identificou três grupos principais. O primeiro era formado por pais cujos filhos tinham como características principais autoconfiança, autocontrole e tendência a explorar o ambiente e as atividades. Ao

mesmo tempo em que controlavam a situação e demandavam a exigência, os pais se mostravam carinhosos e receptivos à comunicação da criança. Estes pais pertencem ao grupo definido pelo comportamento parental autoritativo. Na segunda classificação estavam as crianças que se mostravam descontentes, isoladas e desconfiadas. Seus pais, que correspondiam ao tipo autoritário, tinham como características estarem desconectados das demandas da criança e se mostrarem controladores, além de serem um pouco menos afáveis que os primeiros. Por fim, o terceiro grupo era composto pelos pais cujas crianças se comportavam com menos autoconfiança, autocontrole e demonstravam poucas iniciativas em relação à exploração do ambiente. Este é o grupo dos tipos permissivos, caracterizados como não controladores, não exigentes e relativamente afáveis (BAUMRIND, 1971).

Minetto e Cruz (2018) sumarizam os estilos parentais, explicando que o estilo autoritativo exerce controle quando há pontos de conflito, adotando ótica adulta, mas sem deixar de lado a perspectiva da criança diante do fato, o que é determinante na preparação do filho para a autonomia. Os pais caracterizados pelo estilo autoritário exigem obediência, encarando-a como virtude, e usam de punição para eliminar os comportamentos que julgam inadequados. Já o tipo permissivo se caracteriza por postura passiva diante dos comportamentos dos filhos, evitando tanto o confronto quanto o uso de punição.

Os pesquisadores Maccoby e Martin (1983, *apud* WEBER; PRADO; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004) desmembraram o estilo parental permissivo em dois: o estilo indulgente e o ~~estilo~~ negligente. Eles reorganizaram o modelo de Baumrind em duas dimensões: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). O quarto estilo parental é composto por pais pouco exigentes e pouco responsivos, tendendo a se orientar pela esquiva das inconveniências, o que os faz responder a pedidos imediatos da criança, como forma de encerrar a demanda apresentada por ela. O então nomeado estilo parental negligente caracteriza pais que não se envolvem com seus papéis. A longo prazo, os componentes desse papel parental diminuem cada vez mais, até restar uma mínima relação funcional entre pais e filhos (WEBER; PRADO; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Na definição do modelo sistêmico[2] de suporte familiar, observam-se três dimensões das relações familiares, a saber: coesão, adaptabilidade e flexibilidade. No

[2] Baptista (2005) se refere especificamente ao modelo proposto pelos autores Olson, Russel e Sprenkle.

aspecto da coesão está o vínculo emocional entre os integrantes daquele grupo familiar, suas ligações, interesses em comum e até a recreação na família. No quesito adaptabilidade há a verificação da flexibilidade para mudanças e variações nas estruturas de poder e regras de relacionamento, utilizando as premissas da assertividade, controle, disciplina e negociação de estilos e regras. Já no que se refere à comunicação familiar são evidenciados os fatores de empatia, escuta reflexiva, comentários que oferecem suporte e a capacidade dos membros de compartilharem seus sentimentos uns com os outros. No quesito comunicação ainda podem ser descritas as expressões de comunicação negativa, como críticas e mensagens dúbias (BAPTISTA, 2005).

O ambiente familiar em geral fornece a base para o desenvolvimento das competências cognitivas e não-cognitivas. As habilidades de competência social são embasadas pela personalidade e pelos fatores sociais mais amplos (autoestima, autoeficácia, estresse geral e estilos e habilidades cognitivas), afetados, por sua vez, pelo ambiente familiar. Neste ambiente, os membros da família aprendem habilidades de competência social por meio da modelagem e da qualidade das interações sociais (BAPTISTA, 2005). É por meio das relações familiares que se desenvolve o sentimento de pertença e competência, atuando no controle de respostas orgânicas e, principalmente, psicológicas (como o enfrentamento de crises). O suporte familiar se relaciona também, no caso de adolescentes e jovens adultos, à percepção de satisfação na vida. É comprovada a relação entre a competência psicossocial geral, as habilidades sociais de enfrentamento saudáveis e níveis mais altos de autoestima com ambientes domésticos nos quais existem regras consistentemente aplicadas, boa supervisão, disciplina equilibrada e organização familiar estável, combinadas com respeito para o desenvolvimento individual (OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014).

Na literatura da área da Psicologia do Desenvolvimento, é possível encontrar estudos trazendo evidências de relações entre os padrões de comportamento dos pais e aspectos de desenvolvimento dos filhos. Uma das principais características dos pais que ajudam a promover o melhor desenvolvimento do filho é a responsividade, por isso é fundamental que eles estejam atentos às necessidades dos filhos. Além dela, fatores como estabelecimento de regras, comunicação e expressão de afeto são componentes que definem os estilos parentais (ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016).

Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) destacam que os termos “práticas parentais” e “estilos parentais” não são sinônimos. Práticas parentais correspondem a comportamentos vinculados a conteúdos específicos (por exemplo, educar o filho em diversas situações apresentadas) e almejam a socialização. As práticas são estratégias que visam incentivar a ocorrência de comportamentos tidos como adequados ou mesmo suprimir comportamentos vistos como inadequados. Já os estilos parentais constituem um corpo de atitudes, em que se expressa o comportamento dos pais direcionado à interação com os filhos. Os estilos incluem as práticas parentais e demais aspectos implícitos à relação entre pais e filhos, sendo exemplos desses aspectos o tom de voz, a linguagem corporal e a mudança de humor.

É importante salientar que nessa pesquisa, além de se estudar a relação dos pais com os filhos, por meio da análise do estilo parental adotado para a educação do superdotado, considera-se também o suporte social familiar. Isto porque há a necessidade de se considerar as várias estruturas de família presentes na sociedade contemporânea e ao fato de que, segundo o apresentado por Baptista (2005), o suporte ao desenvolvimento do sujeito pode ser fornecido por diversos membros da família, não se limitando ao pai e à mãe.

2.3. A FAMÍLIA DA PESSOA SUPERDOTADA

A família é considerada nicho ecológico primário, o primeiro espaço de interação do indivíduo com o ambiente. Essa interação, por sua vez, é mediada pela cultura, sendo que valores, crenças, práticas diárias e a linguagem possibilitam que o indivíduo tenha acesso à cultura e interaja com o ambiente (DESSEN, 2007). As experiências familiares cotidianas e o relacionamento com os pais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais dos filhos, o que indica que a família é o local em que o senso de si do sujeito é formado por meio de interações íntimas e intensas com as pessoas significativas de sua vida (OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014).

Estudos do campo da Psicologia Positiva e da resiliência enfatizam que as estratégias para a condução do indivíduo em direção ao bem-estar e ajustamento saudáveis podem ser influenciadas, de modo positivo ou indesejável, pelas dinâmicas e relações entre os fatores individuais, familiares e ambientais. Neste ponto, enfatiza-se a qualidade da parentalidade, que é relatada como intrínseca ao desenvolvimento

das competências nos filhos, incluindo aí as competências acadêmicas e sociais (RENATI; BONFIGLIO; PFEIFFER, 2017). Os pais de filhos com AH/SD, ao se depararem com o diagnóstico, apresentam reação similar aos pais que têm filhos com dificuldades de aprendizagem. Isso pode ser devido ao fato de que a identificação é usualmente realizada durante o processo de escolarização nos anos iniciais, além do que o indivíduo identificado não apresenta características fenotípicas (ASPESI, 2007). É incômodo para os pais se depararem com a situação de que seu filho é diferente e precisa de atendimentos especializados para que seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional ocorra de forma saudável.

Os pais interpretam as características atípicas dos filhos por meio de suas próprias crenças a respeito da superdotação. Diante do diagnóstico da superdotação do filho, muitas famílias agem influenciadas por concepções de que o superdotado precisa ser bom em tudo que faz, criando expectativas e formulando planos, que podem tolher o desenvolvimento dos reais interesses e potencialidades do filho (ARANTES-BRERO, 2020). Delou (2007a) enfatiza a importância da atenção que a família deve ter a respeito do seu importante papel no progresso de seu filho, uma vez que os talentos e capacidades precoces não são por si, preditores de sucesso. Deve-se destacar a importância do desenvolvimento das crenças de autorreferência, autoconceito e autoestima em indivíduos superdotados, uma vez que é por meio do desenvolvimento desses fatores que se propõe o estabelecimento de uma identidade de superdotado, o que é fundamental para o seu desenvolvimento (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

É também comum que, a partir da identificação das AH/SD, o filho passe a ser percebido como especial, com os familiares envidando esforços para promover o seu melhor desenvolvimento. Embora, agindo dessa forma, os pais possam estar investindo num futuro ótimo, pode ser que acarrete prejuízos, principalmente se o filho superdotado se sentir sobrecarregado (por conta do excessivo número de atividades a que é exposto) ou ainda desmotivado (por ter anulado o seu rol de expectativas para o futuro, por conta dos sonhos dos pais) (REIS; McCOACH, 2000; ALENCAR, 2008). Esse prejuízo vem, normalmente, decorrente de pais que ficam tão extasiados com o desempenho do filho, mostrando ambição desmedida no planejamento das metas futuras para eles, que chegam a deixá-los em situações incômodas, ao enaltecer as suas aptidões. Por outro lado, as baixas expectativas, bem como a adoção de práticas educativas parentais inconsistentes ou ainda pressão excessiva a respeito do

desempenho acadêmico são características familiares que contribuem para que o filho se perceba como inadequado, o que impacta negativamente no desenvolvimento da autopercepção, do autoconceito e da autoestima (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

Embora a condição da superdotação seja genética, o ambiente exerce papel fundamental no desenvolvimento das habilidades, funcionando como um deflagrador ou catalisador do potencial. O ambiente enriquecido, a centralização da família (ao priorizar o aperfeiçoamento dos talentos do filho) e sua postura responsiva são fatores determinantes no incremento das capacidades da criança talentosa (ASPESI, 2007). A orientação da família da criança superdotada é fundamental, a fim de promover o respeito ao desenvolvimento daquele indivíduo e para que se evitem situações de repasse de questões pessoais (dos pais para o filho) e criação de expectativas utópicas (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). As famílias que têm conhecimento e recebem suporte apresentam maiores condições de promover o processo educacional dos filhos superdotados, auxiliando no processo de desmistificação a respeito dos comportamentos que eles sofrem. Isto porque, mesmo diante de pesquisas, os mitos e ideias errôneas ainda permanecem, fomentando preconceitos e mantendo as barreiras que obstam o reconhecimento, identificação, atendimento e consequente valorização do indivíduo superdotado, bem como a sua inserção no atendimento educacional especializado (NAUROSKI; SAKAGUTI, 2018).

Poucos são os trabalhos que investigam as relações familiares e também as necessidades dos pais, principalmente diante das questões emocionais e comportamentais de seus filhos. Crianças superdotadas apresentam necessidades específicas no seu desenvolvimento, principalmente quando se fala dos aspectos sociais e educacionais. Os pais, por sua vez, precisam lidar com preocupações a respeito de suas crenças, valores e gerenciamento, bem como as adaptações dos papéis familiares, relações entre os irmãos, autoconceito parental, questões com a comunidade, preocupações educacionais e ainda o desenvolvimento da criança. Eles podem se dar conta de que não têm os recursos necessários para ter sucesso no gerenciamento das questões particulares de uma criança superdotada. Entre essas questões estão a alta intensidade, o perfeccionismo ou as dificuldades para construir relações sociais com os pares. Além disso, a identificação da criança como superdotada pode fazer com que suas próprias habilidades sejam confrontadas em relação às do seu filho (RENATI; BONFIGLIO; PFEIFFER, 2017).

É trazido na literatura que a família da criança com AH/SD sofre tanto por se deparar com uma sociedade que carrega preconceitos em relação à pessoa superdotada (como a não percepção da necessidade do atendimento e das adaptações), quanto por encontrar profissionais que não são capazes de reconhecer a singularidade desses indivíduos (DELOU, 2007b). Sabatella (2007) comenta que os pais podem se encontrar estressados por conviver com uma criança que insistentemente busca o conhecimento, de curiosidade insaciável, sensibilidade extrema e nível elevado de energia. Pela orientação em grupos é possível formar e informar as famílias, por meio de vivências direcionadas e experiências compartilhadas.

Logo, as redes de acompanhamento das famílias de alunos com AH/SD devem, além de trabalhar as práticas parentais adequadas ao melhor desenvolvimento dos talentos, enfatizar na informação a respeito de seus direitos legais e da necessidade dos atendimentos especializados. Isso pressupõe que estas, a partir do momento da identificação da criança como superdotada, devem receber apoio e orientações adequadas, de profissionais aptos e estudiosos da área, ligando os conhecimentos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança superdotada ao entendimento das interações familiares e dos estilos e práticas parentais. O apoio mais adequado tem por base o maior conhecimento a respeito das crianças com AH/SD, suas habilidades, características, qualidade de estimulação, além do entendimento de suas necessidades (SABATELLA, 2007).

Ao serem apresentados aos estilos e práticas parentais e até mesmo ao confrontar seus padrões atuais com o que é esperado para uma educação centrada em aspectos positivos e que tenha resultados efetivos na formação da pessoa superdotada, os pais têm a oportunidade de resgatarem seu entendimento do conceito de filho e de reconstruir sua identidade enquanto incentivadores de talentos. Por meio de auto-observação e atenção às interações ocorridas dentro do seu ambiente familiar, facilita-se a efetivação de mudanças voltadas à evolução pessoal e, consequentemente, na condução da educação dos filhos. Isso é importantíssimo na educação de todas as crianças, mas, tratando-se das peculiaridades do sujeito com AH/SD, considera-se indispensável, elementar (FLEITH, 2017).

2.4 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

As habilidades sociais devem ser consideradas num contexto cultural determinado, aliando-se os fatores de sexo, idade, classe social e nível educacional, sendo definidas como um conjunto de capacidades aprendidas na atuação. O comportamento socialmente hábil corresponde a um conjunto de comportamentos que são emitidos pelo sujeito em um contexto interpessoal. O indivíduo socialmente hábil consegue expressar sentimentos, desejos, atitudes ou opiniões de modo adequado à situação, respeitando esses mesmos comportamentos nos demais e, assim, resolve os problemas imediatos da situação e minimiza a probabilidade de ocorrência de futuros problemas (CABALLO, 2003). A infância é um período crítico para a aprendizagem das habilidades sociais. A expressividade emocional espontânea (temperamento) interage com as experiências de aprendizagem, resultando em implicações sociais e emocionais. O bem-estar é um dos fatores componentes do aspecto socioemocional e pode ser dividido em três componentes: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. Um dos seus indicadores é o uso de estratégias para lidar com os sentimentos e negociar nas relações sociais, o que permite se afirmar que o ele está relacionado às características socioemocionais da pessoa, em particular, às suas habilidades sociais. As características representadas pelo conceito de habilidades sociais são relacionadas à melhor qualidade de vida, por sua contribuição para o melhor desenvolvimento das relações interpessoais, maior realização pessoal, sucesso profissional, além de saúde física e psíquica. A ausência ou o déficit de habilidades sociais são vistos como fatores de risco para problemas comportamentais ou emocionais, entre outros desajustes psicossociais (FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

De acordo com Caballo (2003), habilidades e competências sociais são termos com definição diferente. Ele indica que habilidades sociais são as capacidades específicas requeridas para a execução da determinada tarefa de modo competente. Seriam as classes de comportamentos de cunho social existentes no repertório do indivíduo. Já competência social é um termo que remete à qualidade e adequação da atuação como um todo da pessoa em determinada tarefa. Seria uma espécie de avaliação dos efeitos da sua forma de agir socialmente, nas situações vividas.

O pesquisador israelense Reuven Bar-On (BAR-ON, 2006) propõe o conceito de Inteligência Socioemocional, como ponto aglutinador entre as competências

emocionais e as sociais, que determinam quão efetivamente nós nos entendemos e nos expressamos, entendemos os outros e nos relacionamos com eles, além de como enfrentamos as demandas diárias (desafios e pressões). Ela é determinada por um rol de habilidades, a saber:

- Habilidade para reconhecer, entender e expressar emoções e sentimentos;
- Habilidade para entender como os outros se sentem e como nos relacionamos com eles;
- Habilidade para gerenciar e controlar emoções;
- Habilidade para gerenciar mudanças, adaptação e solucionar problemas de natureza pessoal ou interpessoal;
- Habilidade de gerar afeto positivo e de ter automotivação.

O conceito de Inteligência Socioemocional advém dos estudos de Charles Darwin, que traziam a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação. Bar-On propôs esse conceito aliando o que foi descoberto por Edward Thorndike (que a inteligência social é chave para a performance humana) e anunciado por David Wechsler (que existem fatores não cognitivos relacionados ao comportamento inteligente). Assim, compreende-se que uma pessoa socioemocionalmente inteligente é alguém que consegue gerenciar as mudanças pessoais, sociais e ambientais de forma realista e agir de modo flexível, relacionando a situação imediata, resolvendo problemas e tomando decisões. É uma pessoa capaz de gerenciar as emoções a seu favor (não contra), sendo suficientemente otimista, positiva e automotivada (BAR-ON, 2006).

Diante dessa construção teórica, faz-se necessário ampliar o conceito de Habilidades Sociais, inserindo os fatores determinantes da Inteligência Socioemocional. Compreende-se que as habilidades sociais são uma construção cultural, que delineia a expressão das emoções e sentimentos humanos, o que faz com que a expressão emocional seja exposta diante de contextos sociais; isto torna capital a interrelação dos conceitos.

2.5 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA PESSOA SUPERDOTADA

Pessoas com AH/SD usualmente apresentam noção de responsabilidade coletiva, nível de justiça mais elevado e juízo moral autônomo desde tenra idade. Gross (2014) informa que, quando crianças, seus pensamentos e sentimentos a respeito do certo e do errado tendem a seguir os padrões de pessoas mais velhas e eles podem apresentar precocemente conceitos sobre questões morais e éticas. Uma vez que compreendem que a autoridade não é a base da justiça, pois suas percepções de injustiça são processadas em contexto social amplo, surgem relatos de conflito. Outros aspectos observados nos superdotados são o precoce senso de identidade, autonomia, necessidade de amizades sólidas e confiáveis. O senso de humor desde cedo é mais maduro e a intensidade emocional pode ser considerada exacerbada em comparação com os pares de mesma faixa etária. Um ponto de grande destaque é o perfeccionismo, sendo que sua competitividade é contra ela própria e não em relação aos demais (VALENTIM; VESTENA, 2017).

No quesito do desenvolvimento moral, estudos demonstraram que há substanciais diferenças entre a capacidade e a sensibilidade moral de pessoas superdotadas, em relação aos seus pares etários, o que pode acarretar dificuldades na socialização e, em alguns casos, dificuldades até mesmo no seu relacionamento com seus tutores e professores (PALUDO, 2018). Compreende-se, portanto, que os eles estão fora do compasso no contexto social, uma vez que não se adequam em termos cognitivos aos seus pares etários, o que, sem o assessoramento adequado, pode levar ao comportamento de isolamento (GROSS, 2014). Outras questões comuns são referentes à falta de confiança, excesso de crítica e autocrítica, ansiedade e instabilidade (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2014). Especificamente Piske, Stoltz e Camargo (2014), discorrem sobre o fato de muitos estudiosos da área de superdotação não apresentarem preocupação sólida com uma teoria de desenvolvimento que traga a vivência social, intelectual e emocional de sujeitos superdotados. Esses conceitos encontrados nas interações sociais também podem ser percebidos na expressão das emoções, uma vez que as emoções e os sentimentos são compreendidos como fenômenos socioculturais.

A definição de superdotação abrange incremento das habilidades cognitivas, maior velocidade na aprendizagem, facilidade na resolução de problemas abstratos, bom nível de compreensão, interesses variados e curiosidade no entorno. Também

se sabe que as pessoas superdotadas apresentam intensidade emocional e alto nível de energia, diferenciando sua forma de compreender e processar o mundo, tomando como referência seus pares etários. Ainda crianças, os superdotados podem vir a demonstrar dificuldades nas relações com os demais colegas, pois se sentem diferentes. Isso pode ser explicado tanto pela assincronia, como pela falta de interesses comuns com os pares e familiares. Contudo, é uníssona a afirmação de que seria um grande equívoco comparar o inadequado ajuste social como inerente à superdotação (BORGES; RODRIGUEZ-NAVEIRAS; RODRIGUEZ-DORTA, 2018; PALUDO, 2018).

A superdotação abrange a consciência mais afinada, junto à grande sensibilidade e à grande habilidade de entender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais. As emoções não podem ser tratadas separadamente da consciência intelectual ou do desenvolvimento físico, pois todos se influenciam mutuamente, até mesmo porque os pensamentos e emoções das pessoas superdotadas são diferentes e percebidos como reações diferentes ao mundo. Mesmo apresentando assincronia no desenvolvimento, por meio de modificações nas práticas parentais e educacionais formais, pode-se alcançar o desenvolvimento ótimo das crianças superdotadas (KANE, 2018). Tendo essas afirmações em vista, percebe-se o elo entre as práticas educacionais propostas ao superdotado, durante o seu desenvolvimento, e os resultados no seu melhor ajuste emocional.

Mesmo a literatura não sendo consensual a respeito do ajustamento emocional do superdotado, o que se tem em acordo é que as características ímpares dos indivíduos superdotados (alta motivação intrínseca, precocidade, complexidade de raciocínio, oscilação emocional etc.) podem colaborar para que ele apresente certa tendência ao isolamento social e perfeccionismo patológico, chegando à negação do talento e a altos estados de frustração e ansiedade. Com isso, destaca-se a importância dos amigos, da escola e da família como figuras importantes na construção da identidade, motivando e colaborando na construção da autoestima e da estabilidade emocional (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Uma teoria que vem ao encontro do entendimento do desenvolvimento e da expressão socioemocional do superdotado é a elaborada por Kazimierz Dabrowski. Ele, mesmo não tendo sido um estudioso das AH/SD, colaborou sobremaneira para este campo, com sua teoria sobre a desintegração positiva, bem como acerca das sobre-excitabilidades. Estes aspectos auxiliam na compreensão de elementos

emocionais relacionados à superdotação (SILVA-SCHRÖEDER, 2020). A Teoria da Desintegração Positiva (TDP[3]) apresenta uma hierarquia de níveis de desenvolvimento humano, indicando que os mais baixos devem ser destruídos para que os mais altos sejam alcançados pelo indivíduo. Desse modo, ele vai de uma abordagem egocêntrica para uma altruísta. O processo desintegrador está baseado em três fatores: biológicos, ambientais e autônomos. Os biológicos são relacionados à hereditariedade. Os ambientais se pautam no contexto e nas relações sociais. Os processos autônomos, ou dinamismos, são manifestados pelo indivíduo como resultado, dentre outros fatores, de lutas internas, de autonomia e de aumento de consciência. Sousa (2019), explica que, dentre os níveis de desintegração, é no terceiro, denominado Desintegração Espontânea Multinível, que a hierarquia de valores do indivíduo é constituída diante de um processo de autorreflexão, avaliação e autopercepção; a partir daí ele questiona as situações do mundo, percebe a singularidade dos demais (junto de suas fragilidades e ansiedades) e busca pelo desenvolvimento superior. Somente no quinto nível (Integração Secundária) são resolvidos os conflitos internos apresentados nas fases de desintegração, permitindo que o indivíduo alcance a paz interior e manifeste sua personalidade, pautada numa hierarquia pessoal de valores.

O conceito de sobre-excitabilidades, atrelado à TDP, é o que tem mais auxiliado no entendimento da expressão emocional do superdotado. Pode-se compreender que as sobre-excitabilidades são componentes da superdotação, estando no rol de indicadores destes indivíduos (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017). As categorias das sobre-excitabilidades são cinco, a saber: Emocional (que se refere ao modo como o indivíduo vivencia suas relações, sendo percebida em pessoas sensíveis, com emoções complexas e altos níveis de empatia); Intelectual (que é apresentada por pessoas com a mente questionadora e que têm facilidade de resolução de problemas – que não deve ser confundida com a inteligência); Imaginativa (que promove a liberação da tensão emocional por meio da imaginação e é percebida em pessoas criativas e fantasiosas, que têm facilidade em se expressar por meio de metáforas e possuem criatividade poética); Psicomotora (que se apresenta por meio de um excesso orgânico de energia decorrente da sensibilidade do sistema neuromuscular e é demonstrada em pessoas com a fala rápida e que

[3] A Teoria de Desintegração Positiva será citada por meio da sigla TDP.

apresentam impulsividade, sendo altamente entusiasmadas – contudo não deve ser confundida com hiperatividade); Sensorial (que pode ser vista em pessoas que têm prazer em degustar alimentos especiais, buscam conforto e admiração alheios e apreciam objetos bonitos – é presente como característica de personalidade do superdotado) (SOUSA, 2019).

Silva-Schröeder (2020), explica que a pessoa superdotada teria uma probabilidade mais alta de demonstrar os processos desintegrativos positivos, o que possibilitaria atingir o quinto nível, fazendo com que suas capacidades não fossem desenvolvidas apenas para benefício próprio, mas com vias a atuação no mundo. Isso vem ao encontro do que Pollet e Schnell (2017), em seus estudos acerca do sentido da vida para o superdotado adulto, explanam a respeito da significância. Para elas o que se pode compreender a respeito da significância, no caso do superdotado, é que ele parte de um padrão eudaimônico em contraposição ao padrão hedônico. Uma vida eudaimônica é orientada por objetivos que são coerentes com valores comunitários e fontes pessoais de significado (por crescimento pessoal, autoaceitação, propósito na vida, autonomia, meio ambiente, domínio e relacionamentos positivos). Essa orientação eudaimônica não é necessariamente acompanhada por bem-estar subjetivo, mas é conhecida por ser fortemente associada a um senso de significado na vida. Renzulli (2018) alerta sobre a importância do trabalho precoce com os superdotados, tendo em vista o desenvolvimento de fatores importantes para a melhoria das relações humanas, como otimismo, coragem, engajamento, energia, sentido de destino e um sentido de poder para mudar as coisas. Isto porque a história tem mostrado que os indivíduos com alto potencial consequentemente irão assumir posições importantes nas esferas da sociedade.

É importante que se leve em conta os desafios que o superdotado tem para o alcançar seu equilíbrio emocional. Tais desafios estão relacionados com a habilidade excepcional e com a maior amplitude de informações e emoções que acumulam. Estas, muitas vezes, estão além do que eles podem assimilar e processar (BORGES; RODRIGUEZ-NAVEIRAS; RODRIGUEZ-DORTA, 2018). No trabalho com os superdotados, por meio dos pressupostos do modelo triádico de enriquecimento de Joseph Renzulli, é possível trabalhar com atividades que visem o aprimoramento de habilidades intra e interpessoais. Entre estas habilidades estão a criatividade, a solução de problemas, as habilidades afetivas, o aprender a aprender e as habilidades de comunicação. Pela compreensão do indivíduo superdotado numa visão holística e

pela proposta de atividades que venham a acurar o aspecto socioemocional, há mais possibilidades de se ampliar as potencialidades, em busca da autorrealização e da satisfação pessoal, além de prevenir riscos ao desenvolvimento psicossocial. (CHAGAS-FERREIRA, 2014; CHAGAS-FERREIRA; SOUZA, 2018).

3 MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza por apresentar desenho não-experimental, transversal, de alcance correlacional. A pesquisa não-experimental pode ser compreendida em dois aspectos principais: transversal e longitudinal. Na pesquisa transversal, coletam-se os dados uma única vez, como se fosse uma fotografia da situação. Os estudos de alcance correlacional associam variáveis mediante um padrão previsível para um grupo ou população e pretendem responder a perguntas que relacionam variáveis. Eles avaliam o grau de associação entre duas ou mais variáveis, promovendo sua mensuração, quantificação e análise do vínculo entre elas. A mensuração das variáveis a serem correlacionadas usualmente são provenientes dos mesmos participantes, ou seja, do mesmo grupo. Os estudos correlacionais diferem dos descritivos, pois avaliam o vínculo entre as variáveis e sua importância. Eles se referem ao entendimento se a relação entre dois conceitos ou variáveis contribui para que se tenha uma informação explicativa. As pesquisas entendidas como correlacionais-causais relacionam, portanto, duas ou mais categorias em um momento determinado. A causalidade é determinada pelo pesquisador, pois é ele quem direciona e irá determinar o que é causa e o que é efeito nessa situação. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal do Paraná, em novembro de 2019. A pesquisa foi aprovada pelo referido comitê, sob parecer nº 3.782.138, datado de 18 de dezembro de 2019, apresentando o identificador CAEE 25230819.2.0000.0102. Devido à situação atípica instalada em âmbito mundial, pela pandemia do COVID-19, foi necessária a reorganização das ações, que foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa e expressas no Parecer Consubstanciado nº 4.240.896, datado de 27 de agosto de 2020.

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa foram quatro adultos jovens, com idade entre 19 e 22 anos, dois rapazes e duas moças, que apresentaram avaliação comprobatória dos indicadores de AH/SD. De acordo com Flick (2009), indica-se que, em se tratando de pesquisa qualitativa, pretende-se, com a amostragem, estabelecer um conjunto de casos para que se possam visualizar exemplos empíricos, a fim de estudar este viés do superdotado de modo mais elaborado. Diante disso, o número de participantes não é fixado a priori, até porque não há pretensão de representatividade estatística, mas de busca de casos que consigam representar a relevância do fenômeno. Os modelos de amostragem utilizados neste estudo são compatíveis com a amostragem por conveniência (FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Outro critério de inserção na pesquisa foi o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[4]. Os participantes responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ratificando a sua participação nesta pesquisa.

Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, com fins a preservar a sua identidade.

3.3 MATERIAIS

Para a melhor caracterização dos participantes, os dados decorrentes da avaliação de potencial cognitivo foram retirados do documento comprobatório das AH/SD (Relatório ou Parecer), disponibilizado à pesquisadora pelo participante. A coleta de dados foi permeada pela análise dos dados coletados no Questionário Sociodemográfico, Escala de Qualidade da Interação Familiar (versão filhos adultos), Inventário de Percepção de Suporte Familiar e Inventário de Habilidades Sociais – 2. Para complemento das informações, foi utilizado material decorrente da transcrição de entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas de modo online e individual com os participantes.

[4] Deste ponto do texto em diante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será citado pela sigla TCLE.

3.3.1 Relatório de Avaliação/Parecer

Relatório ou Parecer são documentos comprobatórios dos indicadores de AH/SD, elaborados ao fim do processo de avaliação. Nestes são demonstrados os resultados alcançados pelos avaliados, apresentando a discussão dos pontos do processo avaliativo, concluindo com a hipótese diagnóstica do profissional responsável, baseada em literatura pertinente e científica. Os documentos que foram apresentados pelos participantes da pesquisa podem ser elencados em três categorias: relatório psicológico, relatório multiprofissional e parecer psicológico.

O relatório psicológico é um documento que, por meio de uma exposição escrita, descritiva e circunstanciada, considera os condicionantes históricos e sociais da pessoa atendida, podendo ter caráter informativo. Ele pode também conter orientações, recomendações, encaminhamentos e intervenções pertinentes à situação descrita no documento. Já o relatório multiprofissional é um documento produzido pelo psicólogo em conjunto com profissionais de outras áreas. É importante destacar que, neste caso, devem ser observadas as mesmas características do relatório psicológico. Compreende-se como parecer psicológico o pronunciamento por escrito, com a finalidade de demonstrar análise técnica, ao responder a uma questão-problema do campo psicológico (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

3.3.2 Questionário sociodemográfico

Instrumento baseado no modelo utilizado nas pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Humano (LAPEEDH), com a finalidade de coletar informações sobre aspectos da vida familiar, escolar, laboral e das condições socioeconômicas e culturais do participante. As informações obtidas por meio desse instrumento foram analisadas e permitiram a constituição de categorias, o que possibilitou visão geral dos aspectos pessoais, familiares, sociais, econômicos e acadêmicos do participante. Neste instrumento foi incluída uma classe de perguntas com conteúdo relativo ao desenvolvimento emocional, a saber:

- Entre as emoções[5] listadas abaixo, quais são as que você julga ter mais facilidade em expressar? As alternativas dispostas eram: alegria, raiva, nojo, desprezo, tristeza, medo, vergonha e gratidão.
- Contextualize a expressão da(s) emoção(ões) escolhida(s) com uma situação-exemplo.
- Em relação à expressividade emocional dos seus pais, classifique as emoções que você percebe nas ações deles. As alternativas eram: alegria, raiva, nojo, desprezo, tristeza, medo, gratidão e vergonha.
- Você se considera uma pessoa: introspectiva, extrovertida, sensível, racional?
- Como você relaciona a educação recebida dos seus pais e a expressão de seus sentimentos?

Esse instrumento foi, portanto, considerado como de fundamental importância para a caracterização dos participantes. Tendo em vista a realização remota da pesquisa, o Questionário Sociodemográfico foi alterado no formato, transformado em formulário do *Google* e encaminhado aos participantes via *link*.

3.3.3 Escala de Qualidade na Interação Familiar – Filhos Adultos (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009)

Instrumento apresentado em forma de inventário, em que o participante responde sobre os comportamentos de seus pais, de modo a retratar as práticas parentais de modo retrospectivo, remetendo à infância/adolescência do participante.

O objetivo da Escala de Qualidade na Interação Familiar[6] (EQIF) é detectar se o contexto familiar ao qual a criança está ou foi exposta é fator de risco ou de proteção ao seu desenvolvimento. Os aspectos positivos das práticas parentais são relacionados ao melhor desempenho, menor evidência de problemas

[5] Esse rol foi formulado com base nos estudos de Oatley e Jenkins (2002). Segundo os autores, as emoções de flutuação livre são a alegria, a tristeza, a raiva e o medo. Já as emoções entendidas como direcionadas a um objeto (e que, por isso, podem mesmo ser produzidas na ausência deste) são o nojo e o desprezo. Duas emoções complexas, que são encontradas predominantemente nos humanos, são a gratidão e a vergonha. A gratidão é uma emoção que, por não possuir amarras e retornos, promove a relação cooperativa e o desejo de corresponder. A vergonha (pertencente à família de emoções também composta pelo constrangimento, culpa e ansiedade social) promove, de certo modo, uma coexistência pacífica por conta do entendimento da dominância e da hierarquia.

[6] Deste ponto em diante do texto, a Escala de Qualidade na Interação Familiar será indicada pela sigla EQIF.

comportamentais e menor envolvimento no uso de álcool e outras drogas. Quando a família apresenta características que a conferem o grau de protetiva, há predominância de aspectos positivos.

A EQIF vem ao encontro da necessidade de se ter um instrumento brasileiro, que avalie as práticas educativas parentais e demais aspectos da interação familiar. As questões se referem a situações correspondentes às relações familiares, durante a infância, sendo que cada questão deve ser respondida tendo como base a percepção do sujeito acerca do comportamento de seus pais (ou de quem realizou esse papel na sua educação, até a idade de 15 anos). A resposta é uma nota, entre 1 a 5, para a mãe e outra nota, entre 1 a 5, para o pai. O valor 1 corresponde à não ocorrência da situação (nunca), o valor 2 é indicado quando a situação quase nunca ocorria, o valor 3 é anotado quando a situação ocorria às vezes, o valor 4 é quando a situação ocorria quase sempre e, por fim, a notação deveria ser 5, quando a situação ocorria sempre.

A inovação neste tipo de inventário é que o fator de investigação é o relato dos filhos. A EQIF contém 40 itens agrupados em nove escalas, a saber:

- Envolvimento: relacionada aos pais que dão apoio, são sensíveis às reações dos filhos e estão presentes no dia-a-dia destes. Ainda avalia a expressão de carinhos por meio físico e/ou verbalização positiva, além da possibilidade de diálogo e autonomia por parte do filho. A análise quantitativa dessa escala corresponde à soma das notações das questões 1, 9, 17, 19, 26, 27, 30 e 35.
- Regras e monitoria: avalia se existem regras e se há a monitoria para o cumprimento destas. Para fins de análise, são somadas as respostas às questões 18, 28, 36 e 39.
- Comunicação positiva: avalia a existência de diálogo construtivo na interação pais-filhos, se os filhos se sentem à vontade para falarem de si para os pais. A análise se dá diante da soma das questões 4, 12 e 22.
- Comunicação negativa: indica se a maneira com a qual os pais se referem ou se comunicam com os filhos são inadequadas, seja no conteúdo ou na forma de expressão. Ainda indica a existência de falta de controle emocional dos pais. A análise ocorre com a soma dos resultados das questões 2, 5, 10, 13 e 32.

- Clima conjugal positivo: basicamente, investiga se há uma boa relação entre o casal. Para fins de análise, são somadas as respostas às questões 6, 14, 23, 33 e 38.
- Clima conjugal negativo: analisa se as formas de interação entre o casal se mostram de forma agressiva. As questões que, somadas, promovem a análise dessa escala são 3, 11, 21 e 29.
- Punição corporal: investiga se os pais batem nos filhos, seja com a justificativa de discipliná-los ou mesmo para descarregar tensões acumuladas. Para análise dessa escala, somam-se às notas das questões 20, 31 e 37.
- Modelo parental: são questões que enfocam se os pais se comportam de maneira coerente com o que ensinam aos filhos, se eles são exemplo aos filhos. As questões para a análise dessa escala são 7, 15 e 24.
- Sentimento dos filhos: é a parte mais subjetiva da escala, pois avalia como os filhos se sentem em relação aos seus pais. A análise quantitativa dessa escala corresponde à soma das notações das questões 8, 16, 25, 34 e 40.

Para fins de análise, são somados os pontos a cada escala e, subsequente a isso, os resultados são novamente revistos e divididos em dois fatores: práticas parentais positivas e práticas parentais negativas. Para o primeiro fator são somados os resultados das escalas Envolvimento, Regras e monitoria, Comunicação positiva, Clima conjugal positivo, Modelo parental e Sentimento dos filhos. A pontuação mínima é de 28 pontos e a máxima de 140 pontos. Neste caso, quanto maior a pontuação, considera-se melhor o resultado. O fator Práticas Parentais Negativas é composto pelo resultado das escalas Punição física, Comunicação negativa e Clima conjugal negativo. A pontuação mínima é de 12 pontos e a máxima de 60 pontos. Neste caso, quanto menor for a pontuação, melhor é o resultado.

Para a efetivação da pesquisa em modo remoto, a EQIF foi transformada em formulário do *Google*, sendo que as questões tiveram as respostas organizadas numa Escala *Likert*, com cinco itens: nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre. Como as repostas aos formulários do *Google* são possíveis de serem transpostas para arquivo com extensão “.xlsx”, estas foram analisadas com o uso do *software* Microsoft Excel, com o uso de fórmulas e planilhas vinculadas.

3.3.4 Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF[7] (BAPTISTA, 2008)

O inventário é composto por 42 afirmações relacionadas a situações familiares, em que o sujeito deve marcar a frequência com que cada uma delas acontece em sua família. Suas respostas são registradas na folha apropriada. Cada uma é pontuada pelo avaliado, sendo que a pontuação das questões é organizada da seguinte forma: zero pontos para as afirmações cuja resposta é “quase nunca ou nunca”, um ponto para as que têm como resposta “às vezes” e dois pontos para as cuja resposta é “quase sempre ou sempre”. Nas afirmações que fazem parte do Fator Adaptação a correção se dá de modo invertido, a saber: zero pontos para aquelas cuja resposta é “quase sempre ou sempre”, um ponto para as que têm como resposta “às vezes” e dois pontos para aquelas em que a resposta é “quase nunca ou nunca”. A correção é realizada pelo total de pontos, que apresenta a avaliação quantitativa, mas o instrumento é passível também de análise qualitativa. Os participantes são informados que não há uma resposta correta e que eles devem ter o cuidado para responder de modo que mais se aproxime das suas percepções.

Baptista (2005), aponta que existe uma sorte de instrumentos estrangeiros para a verificação de aspectos das relações familiares, mas eles não têm adaptação para o Brasil. Além disso, percebeu-se uma lacuna no desenvolvimento de inventários que se ocupassem da percepção do suporte familiar, pois os que existem investigam a relação entre pais e filhos e não a percepção do sujeito a respeito do suporte recebido, não só por pai e mãe, mas colocando em cena outros membros da família nuclear (irmãos, por exemplo) ou ainda da família constituída (cônjuge e filhos, por exemplo). O IPSF se baseia em instrumentos de grande relevância e robustez de constructo, estrangeiros e nacionais, sendo eles: *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (FACES-III), de Olson, Portner e Lavee (1985); *Family Assessment Device* (FAD), de Epstein e colaboradores (1983); *Family Awareness Scale* (FAS), de Green e colaboradores (1985); *Parental Bonding Instrument* (PBI), de Parker e colaboradores (1979) e Questionário de Estilos Parentais, de Gomide (2003).

O IPSF propõe uma avaliação de três grandes fatores, que são:

- Afetividade-consistência: corresponde à investigação das relações afetivas positivas intrafamiliares, bem como parte para a verificação dos

[7] Deste ponto do texto em diante, o Inventário de Percepção de Suporte Familiar será denominado pela sigla IPSF.

papéis e das regras aplicadas aos integrantes da família, bem como as estratégias de enfrentamento de situações-problema enfrentadas pela família. As questões correspondentes à análise desse fator (2, 3, 4, 5, 9, 11, 15, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 41 e 42) trazem a temática da expressão da afetividade entre os componentes da família (seja em modo verbal ou não verbal), o interesse, a proximidade, o acolhimento, a comunicação, a interação, o respeito, a empatia, clareza nas regras intrafamiliares, consistência de comportamentos, verbalizações e habilidade na resolução de problemas.

- Adaptação familiar: são investigados itens, por meio de percepção geral do indivíduo, em relação à sua identificação junto ao grupo familiar, bem como suas percepções gerais do suporte familiar recebido. Os itens que compõem esse fator (1, 6, 7, 8, 13, 16, 20, 21, 27, 32, 33, 36 e 39) versam sobre os sentimentos e comportamentos que são compreendidos como negativos em relação à família. Entre estes estão listados raiva, isolamento, incompreensão, exclusão, percepção de não pertencimento, vergonha da família, irritação, relações pautadas pela agressividade (gritos e brigas, por exemplo), bem como entendimento de competição entre os familiares. Esse fator é pontuado de modo inverso dos outros dois, sendo que quanto maior a pontuação, maior a adaptação do indivíduo à sua família.
- Autonomia: Este campo avalia a percepção do sujeito quanto à sua autonomia perante a família. As afirmações correspondentes a esse item (10, 12, 14, 18, 19, 34, 38 e 40), quando somadas e analisadas, assinalam relações de confiança, liberdade e privacidade entre os componentes daquele núcleo familiar.

O IPSF é utilizado, portanto, para identificar a percepção da pessoa em relação ao suporte familiar, podendo ser aplicado à estrutura familiar de base (família nuclear) ou à família de criação ou constituída. No caso da pesquisa aqui apresentada, a avaliação se refere à família nuclear. Os resultados brutos passaram por crivos e a interpretação foi condicionada com base no sexo dos participantes, gerando uma tabela para participantes do sexo masculino e uma tabela para participantes do sexo feminino. Esta divisão foi adotada uma vez que foi detectada, na pesquisa de formulação do instrumento, diferença entre os sexos, principalmente nos fatores

Autonomia e Adaptação. A análise geral e por fatores foi disposta em modo percentil e classificação. Entre os itens da classificação estão a percepção do suporte familiar baixo, médio-baixo, médio-alto e alto.

Para a efetivação da pesquisa, todas as informações pertinentes à folha de resposta do IPSF foram transpostas para um formulário do *Google*, em que cada item a ser respondido foi acompanhado de uma Escala *Likert* de 3 pontos (nunca ou quase nunca, às vezes, quase sempre ou sempre). As respostas obtidas, dispostas em planilha, foram transcritas para a folha de resposta original do instrumento (que foi arquivada com os demais documentos dos participantes) e avaliada de acordo com o proposto no manual de aplicação, apuração e interpretação.

3.3.5 Inventário de Habilidades Sociais - 2 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018)

O Inventário de Habilidades Sociais - 2 (IHS-2[8]) é uma versão atualizada do Inventário de Habilidades Sociais, publicado originalmente em 2001. Trata-se de um instrumento de autorrelato, de fácil aplicação que permite caracterizar o desempenho social em diferentes situações (trabalho, escola, família, cotidiano), ou seja, possibilita aferir o repertório de habilidades sociais usualmente requeridas em diversas situações interpessoais cotidianas, oferecendo diagnóstico para uso na clínica, na educação, na seleção de pessoal e no treinamento profissional. É composto por 38 itens que reúnem habilidades indispensáveis para relações satisfatórias e bem-sucedidas. Cada um dos itens descreve uma situação de interação social e uma possível reação a ela, possibilitando a identificação de recursos disponíveis ou deficitários no repertório do respondente e, consequente facilitação no planejamento e acompanhamento da intervenção a ser realizada. Os inventários de autorrelato são amplamente utilizados e, no caso do IHS-2, que é um instrumento construído com base no contexto brasileiro, há maior tendência em contemplar mais diretamente as demandas e questões específicas de nossa sociedade, com vistas à obtenção de conhecimento sobre a nossa população.

A nova versão foi alterada em relação à anterior nos seguintes aspectos:

- Ampliação da faixa etária de 18 para 59 anos de idade;

[8] Deste ponto em diante do texto, o Inventário de Habilidades Sociais - 2 será denominado pela sigla IHS-2.

- Atualização psicométrica mantendo no Caderno de Aplicação (para possível análise qualitativa) os itens excluídos da estrutura atual e a numeração original;
- Análises de diferença entre grupos etários (18 a 38 anos e 39 a 59 anos) e entre respondentes do sexo masculino e feminino, com atualização de normas diferenciadas para cada grupo por idade e gênero.

Quando da aplicação do instrumento, os participantes recebem um caderno de aplicação, no qual estão dispostas afirmações que apresentam uma situação cotidiana, em que é destacada (e evidenciada por meio de grifos) uma ação ou um sentimento. O participante deve avaliar a frequência com que ele age ou se sente da forma como descrito no item. As possíveis alternativas são:

A) Nunca ou raramente: quando, em cada 10 situações daquele tipo, o participante reage da forma destacada no máximo 2 vezes;
B) Com pouca frequência: a cada 10 situações vivenciadas, o participante age da forma destacada de 3 a 4 vezes;
C) Com regular frequência: o participante deve assinalar essa alternativa quando, a cada 10 situações, ele age ou se sente daquela maneira de 5 a 6 vezes;
D) Muito frequentemente: esse item corresponde a reação tal qual a destacada na afirmação, de 7 a 8 vezes, em cada 10 situações;
E) Sempre ou quase sempre: é assinalado quando, em cada 10 situações apresentadas, o participante age ou se sente daquela forma de 9 a 10 vezes.

Também é disponibilizado ao participante uma folha de respostas, na qual ele deve assinalar a sua resposta, marcando um X entre as cinco alternativas propostas para cada questão (alternativas A, B, C, D e E). É solicitado ao participante que ele responda todas as questões. Caso ele nunca tenha passado por uma situação daquela é indicado que ele visualize como se tivesse ocorrido e qual seria a sua maior probabilidade de ação.

O escore geral é alcançado pela soma de todos os itens, exceto os itens 4, 5, 14, 21, 32, 34, 37 e 38. Estes itens que foram retirados da análise geral são passíveis de análise qualitativa. A análise do IHS-2 promove a compreensão do participante diante dos itens específicos das habilidades sociais e também podem ser apurados o escore geral e os escores fatoriais. O IHS-2 é dividido em cinco grandes fatores:

- Conversação assertiva: composto pelos itens 2, 8, 9, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 33, 36. A essência desse fator diz respeito às habilidades de

iniciar, participar e encerrar uma conversa, lidar com críticas e elogios, apresentar suas opiniões de modo assertivo, recusar propostas e pedidos abusivos, falar para público desconhecido e solicitar que o interlocutor modifique sua conduta.

- Abordagem afetivo-sexual: composto pelos itens 7, 12 e 20. O fator tem em seu conteúdo a expressão e abordagem do outro para fins amorosos e sexuais, seja na expressão verbal de sentimentos ou ainda na elaboração de convite para relações mais íntimas.
- Expressão de sentimento positivo: composto pelos itens 3, 6, 10, 25, 28, 29, 31 e 35. Neste fator é destacada a habilidade de elogiar familiares e demais pessoas do convívio, agradecer elogios, expressar bem-estar e carinho, além de lidar com críticas justas e se relacionar com desconhecidos em situações pontuais.
- Autocontrole/enfrentamento: composto pelos itens 11, 15, 16, 27 e 30. Este fator destaca as habilidades de se defender (e a outrem) diante de um grupo, lidar com críticas injustas, discordar e expressar desagrado a amigos e autoridades.
- Desenvoltura social: composto pelos itens 1, 9, 11, 19, 29 e 31. Este fator tem como base a averiguação das ações do indivíduo referentes à relação com desconhecidos, como cumprimenta-los, falar em público, manter a conversa, fazer perguntas, bem como abordar ou discordar de autoridade.

Os itens que não entram em qualquer dos fatores e são analisados de modo qualitativo são referentes às habilidades de interromper a fala do outro, cobrar dívidas de amigos, falar a público conhecido, devolver mercadoria com defeito, pedir ajuda/favores ou recusar pedidos abusivos provenientes de amigos/colegas, além de lidar com deboches.

A análise dos itens pode ser feita em modo manual, transpondo as respostas dos participantes para a folha de apuração e realizando os procedimentos dispostos no Manual de aplicação, apuração e interpretação. Outro modo de análise é por meio computadorizado, por meio da *Q-Plataforma Web* da editora Pearson, que é disponibilizada por meio de cadastro do profissional e acessada com uso de CPF do profissional e senha.

Para a pesquisa em modo remoto, todas as informações pertinentes ao caderno de aplicação e à folha de respostas do IHS-2 foram transpostas para um formulário do *Google*, em que cada item a ser respondido foi acompanhado de uma Escala *Likert* de 5 pontos (nunca ou raramente, com pouca frequência, com regular frequência, muito frequentemente, sempre ou quase sempre). As respostas obtidas, dispostas em planilha, foram transcritas para a folha de resposta original do instrumento (que foi arquivada com os demais documentos dos participantes). A avaliação foi realizada pela *Q-Plataforma Web*.

3.3.6 Entrevista semiestruturada

Para fins de coleta de informações, corroborando com a análise qualitativa, foi aplicada, em modo remoto, uma entrevista semiestruturada, composta das seguintes questões:

- Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
- Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?
- Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?
- Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?

3.4 PROCEDIMENTO

3.4.1 Recrutamento dos participantes

Os participantes foram convidados por contato via e-mail, que continha, em seu corpo, os objetivos da pesquisa, inquirindo sobre a sua disponibilidade de participação. Como a pesquisa foi realizada em modo remoto, foi encaminhado um vídeo explicativo da pesquisa, elaborado pela pesquisadora, por meio de *link* do *YouTube*. Após o retorno dos participantes a respeito de seu entendimento da pesquisa, foram encaminhados os *links,* tanto do formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como do Questionário Sociodemográfico (QSD). Uma cópia digital do TCLE foi enviada para assinatura digital de todos os participantes.

De início, a pesquisadora contou com a colaboração de uma instituição privada, na cidade de Curitiba, que promove a avaliação de potencial intelectual, bem como assessoramento (pedagógico e psicológico) ao indivíduo superdotado (criança, adolescente ou adulto), sua família e instituição educacional em que ele se encontra inserido. Entre seus objetivos estão apoiar e desenvolver ações e serviços para a defesa e elevação do ser humano nas áreas nas áreas da pesquisa, cultura, educação, ciência e sobre as questões da educação especial, com enfoque na superdotação. Com vinte anos de fundação, este trabalho surgiu da necessidade de buscar alternativas educacionais para os indivíduos com AH/SD, uma parcela da população que é enquadrada como público-alvo da educação especial, mas que não recebe a devida atenção. Além disso, o parco enfoque às necessidades sociais e emocionais diferenciadas dos superdotados determinou a urgência de um trabalho que também suprisse essa falha.

Esta instituição se mostrou um ambiente oportuno para encontrar os participantes, trazendo-os para o grupo (seguindo os critérios estipulados para os participantes) e, por fim, chegando aos indivíduos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A equipe da instituição encaminhou e-mails a quatorze (14) pessoas que foram avaliadas e/ou atendidos naquele local, sendo que três deles responderam; destes, dois continuaram o processo, respondendo ao contato da pesquisadora. Como forma de aumentar a diversidade dos participantes, a pesquisadora encaminhou e-mail a

dois ex-alunos, compatíveis com os critérios, sendo que ambos aceitaram ser participantes da pesquisa.

3.4.2 Coleta dos Dados

O encontro para a aplicação dos instrumentos foi realizado de modo individual, utilizando-se a plataforma de reuniões online *Google Meet*, em horário agendado de acordo com a disponibilidade de cada um dos participantes. No dia e horário agendados, o participante recebeu, um a um, os *links* para os demais instrumentos (EQIF, IPSF e IHS-2), que também foram transformados em formulários online. As reuniões duraram, em média, quarenta minutos. Num segundo momento, os participantes, novamente em modo individual e online, via *Google Meet*, reuniram-se com a pesquisadora, para a aplicação da entrevista semiestruturada. Esta foi gravada, com ciência dos participantes, para que as informações pudessem ser consultadas e transcritas. O tempo médio de realização da entrevista semiestruturada foi de aproximadamente trinta minutos.

3.4.3 Devolutiva

Após a primeira fase da pesquisa foram realizados encontros individuais para devolutiva da análise dos resultados dos instrumentos para os participantes. Os encontros para a devolutiva foram realizados pela plataforma *Google Meet*, com duração média de trinta minutos, tendo sido trazidos, além dos resultados da análise, algumas dúvidas da pesquisadora a respeito de comentários realizados durante a aplicação dos instrumentos. Os participantes também tiveram a oportunidade de expressar e correlacionar os resultados com sua percepção de seus comportamentos e organização familiar. Neste instante foi feito o convite para a participação da entrevista semiestruturada, que foi aceita por todos os participantes.

3.4.4 Análise dos dados

Os dados oriundos da EQIF, do IPSF e da IHS-2 foram corrigidos e analisados de acordo com o proposto pelos manuais de aplicação e interpretação de resultados. As informações advindas dos relatórios de avaliação/pareceres e dos questionários

sociodemográficos foram base para a formulação do perfil dos participantes. Já o material proveniente das entrevistas semiestruturadas foi organizado em consonância com os propósitos desta investigação e com a finalidade de personalizar os dados quantitativos (os obtidos pelos instrumentos formais), proporcionando uma visão mais íntegra de cada participante a partir de seu lugar de indivíduo.

As questões formuladas para a entrevista semiestruturada objetivaram agregar informações importantes acerca da constituição do superdotado adulto enquanto sujeito e no que diz respeito a sua identidade. As análises propostas configuraram um importante material de investigação, que possibilitou o melhor entendimento de cada participante, no que diz respeito as suas percepções acerca das AH/SD, da sua família e de si próprio. Isto vem ao encontro do proposto por Lins e Borsa (2017), que comentam que é na análise de todas as informações obtidas (seja pelos meios quantitativos, como pelos qualitativos) que se consegue a melhor compreensão do funcionamento geral da pessoa.

4 RESULTADOS

O material coletado passou por processo de organização sistemática dos dados, mais bem explanado a seguir.

O Questionário Sociodemográfico trouxe elementos importantes a respeito da caracterização dos participantes, nos quesitos histórico e de referência parentais. Em linhas gerais, a amostragem foi equivalente no aspecto do sexo, sendo dois homens (Morfeu e Eros) e duas mulheres (Deméter e Hebe). Todos são solteiros e residem com seus pais. Quando da coleta de dados, a participante mais jovem contava com 19 anos e o mais velho com 22 anos. Dois participantes tiveram toda a escolarização em escolas da rede pública (Deméter e Morfeu), uma estudou o Ensino Fundamental e Médio em rede privada e, atualmente, cursa o Ensino Superior numa instituição pública (Hebe). Um participante (Eros) teve toda sua escolarização, incluindo a pós-graduação, em instituições privadas. Os participantes Deméter e Morfeu foram encaminhados para avaliação pela psicóloga escolar da rede pública de ensino que estudavam e participaram do atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncionais – SRM). Os dados condizentes com a caracterização da amostragem são dispostos nos quadros 2 e 3.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PARTICIPANTE	IDADE	RAÇA/ETNIA	SEXO	ESTADO CIVIL	RELIGIÃO	RESIDE COM
Deméter	19	Outro	Feminino	Solteira	Evangélica	Pais
Hebe	20	Branco	Feminino	Solteira (namorando)	Católica (não praticante)	Mãe e padrasto
Morfeu	20	Branco	Masculino	Solteiro	Evangélica	Pais
Eros	22	Branco	Masculino	Solteiro	Agnóstico	Pais

FONTE: A autora (2021)

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À ESCOLARIDADE

PARTICIPANTE	GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO	REDE DE ENSINO EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL	REDE DE ENSINO EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO	REDE DE ENSINO EM QUE CURSOU O ENSINO SUPERIOR	REDE DE ENSINO EM QUE CURSOU A PÓS GRADUAÇÃO
Deméter	Ensino Médio Incompleto	Público	Público	Não se aplica	Não se aplica
Hebe	Ensino Superior Incompleto	Privado	Privado	Público	Não se aplica
Morfeu	Ensino Médio Incompleto	Público	Público	Não se aplica	Não se aplica
Eros	Pós-graduação (Especialização)	Privado	Privado	Privado	Privado

FONTE: A autora (2021)

Os quadros 4 e 5 trazem informações concernentes ao encaminhamento e frequência ao atendimento educacional especializado, durante o período escolar no Ensino Fundamental e também aos atendimentos clínicos que os participantes tiveram acesso quando crianças e como se verifica essa situação nos dias atuais.

QUADRO 4 – INVESTIGAÇÃO DAS AH/SD DOS PARTICIPANTES E SERVIÇOS DE APOIO

PARTICIPANTE	ANO/SÉRIE QUANDO FEZ A AVALIAÇÃO	ENCAMINHAMENTO PARA A AVALIAÇÃO	SERVIÇO DE APOIO OU AEE DURANTE A INFÂNCIA/ ADOLESCÊNCIA
Deméter	2º ano do EF	Psicóloga Escolar	SRM
Hebe	Educação Infantil	Psicopedagoga	Não
Morfeu	Ensino Fundamental	Psicóloga Escolar	SRM
Eros	Não soube informar	Pais	Não

FONTE: A autora (2021)

QUADRO 5 – SERVIÇOS DE ATENDIMENTO CLÍNICO REALIZADOS PELOS PARTICIPANTES

PARTICIPANTE	ATENDIMENTO CLÍNICO DURANTE A INFÂNCIA/ ADOLESCÊNCIA	DIAGNÓSTICO DE ALGUM TRANSTORNO MENTAL/ EMOCIONAL	ATENDIMENTO PSICOLÓGICO OU MEDICAMENTOSO DECORRENTE DO DIAGNÓSTICO
Deméter	Psicologia Psicopedagogia Fisioterapia	Ansiedade	Psicológico (com uso de medicamentos)
Hebe	Psicologia	Ansiedade	Psicológico (com uso de medicamentos)
Morfeu	Psicologia Psicopedagogia Neurologia	TDAH	Psicológico (com uso de medicamentos)
Eros	Psicologia Fisioterapia	Ansiedade Depressão	Uso de medicamentos

FONTE: A autora (2021)

De acordo com a análise dos dados expostos nos quadros 4 e 5, os participantes Hebe e Eros realizaram o processo de investigação em uma instituição privada, mas não foram encaminhados para qualquer serviço educacional especializado de suporte. Eles tiveram acesso somente a atendimentos clínicos durante a sua infância e adolescência, assim como Deméter e Morfeu. Entre as semelhanças, todos tiveram suporte de atendimento psicológico e todos eles, atualmente, apresentam algum diagnóstico de transtorno psiquiátrico ou emocional, fazendo uso de medicamentos e tendo acompanhamento especializado; somente um participante não realiza atendimento psicológico, fazendo somente uso de medicação.

À exceção de uma participante, que tem os pais divorciados (e recasados), os pais dos participantes são casados, como o eram na época da identificação. O quadro 6 fornece um panorama da condição familiar dos participantes.

QUADRO 6 – CONDIÇÃO FAMILIAR DOS PARTICIPANTES

PARTICIPANTE	ESCOLARIDADE DA MÃE E PROFISSÃO	ESCOLARIDADE DO PAI E PROFISSÃO	IDADE DA MÃE	IDADE DO PAI	ESTADO CIVIL DOS PAIS (ATUAL)	ESTADO CIVIL DOS PAIS (NA ÉPOCA DA IDENTIFICAÇÃO DAS AH/SD)	IRMÃOS
Deméter	Ensino Médio incompleto / Diarista	Ensino Médio Completo / Eletricista (desempregado)	44	42	Casados ou vivem juntos	Casados ou vivem juntos	2 Irmãos (20 e 26 anos) / Irmã (24 anos)
Hebe	Ensino Superior Completo / Fonoaudióloga	Ensino Superior Completo / Contador e Empresário (ramo de confecções)	49	50	Divorciados (guarda compartilhada)	Pais recasados	2 irmãs mais velhas (faixa dos 27 - 30 anos) por parte de pai
Morfeu	Ensino Superior Completo / Dona de casa	Ensino Superior Completo / Cozinheiro e Engenheiro de Software (autônomo)	42	45	Casados ou vivem juntos	Casados ou vivem juntos	2 irmãs (19 e 9 anos)
Eros	Doutorado / Professora universitária	Doutorado / Professor universitário	47	51	Casados ou vivem juntos	Casados ou vivem juntos	2 irmãs (não informou a idade)

FONTE: A autora (2021)

Todos os participantes possuem irmãos, mas a participante Hebe comentou que não tem contato com as irmãs por parte de pai. Os pais dos participantes possuem formação em Ensino Superior (ou além), exceto pela participante Deméter, cujos pais possuem escolaridade máxima no Ensino Médio; é a única participante que citou o pai como tendo formação profissional, mas que se encontra desempregado. A faixa etária dos pais está entre quarenta e cinquenta anos de idade.

Ainda em relação às informações sobre a condição familiar, os participantes informaram que, na época da infância e adolescência, não havia pessoas fora do núcleo familiar residindo na mesma casa, à exceção da participante Hebe, que informou a presença de madrasta e padrasto residindo junto à família nuclear nesta

época. No que diz respeito à renda familiar, incluindo a do participante, caso já trabalhe fora, os participantes Deméter e Morfeu informaram que a renda familiar é de menos de 1 salário-mínimo. A participante Hebe, que atua como professora de inglês, apresenta renda familiar entre 4 e 10 salários-mínimos (sendo sua renda própria entre 1 e 2 salários-mínimos). Já o participante Eros, que também é professor, em colégio de Ensino Fundamental, indicou que sua renda familiar está acima de 20 salários-mínimos (e sua renda própria fica entre 4 e 10 salários mínimos).

O Questionário Sociodemográfico contava com uma questão sobre a identificação de algumas emoções/sentimentos em seu próprio comportamento e uma sobre a identificação destes no comportamento dos pais. O quadro 7 expõe de modo mais claro as respostas dos participantes.

QUADRO 7 – EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL

(Continua)

PARTICIPANTE	EMOÇÕES QUE VOCÊ JULGA TER MAIS FACILIDADE EM EXPRESSAR	EM RELAÇÃO À EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL DOS SEUS PAIS, CLASSIFIQUE AS EMOÇÕES QUE VOCÊ PERCEBE NAS AÇÕES DELES	VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA:	COMO VOCÊ RELACIONA A EDUCAÇÃO RECEBIDA DOS SEUS PAIS E A EXPRESSÃO DE SEUS SENTIMENTOS
Deméter	Alegria Raiva Nojo Desprezo Tristeza Medo	[Alegria] Pai, Mãe [Raiva] Pai, Mãe [Nojo] Mãe [Desprezo] Pai, Mãe [Tristeza] Mãe [Medo] Mãe [Vergonha] Mãe [Gratidão] Mãe	Extrovertida Sensível Racional	Não relaciona
Hebe	Alegria Raiva Nojo Tristeza Medo Vergonha Gratidão	[Alegria] Pai, Mãe [Raiva] Mãe [Nojo] Mãe [Desprezo] Mãe [Tristeza] Pai, Mãe [Medo] Mãe [Vergonha] Mãe [Gratidão] Pai, Mãe	Introspectiva Extrovertida Sensível	Mãe sempre incentivou e proporcionou os meios para que a participante fosse capaz de expressar seus sentimentos
Morfeu	Dificuldade para	[Alegria] Pai, Mãe [Raiva] Pai [Tristeza] Mãe	Extrovertida Sensível Racional	Acredita que reprimiu as emoções, por conta de os pais

	expressar todas elas		Empático (expresso de um modo que não lhe fez bem)	enfatizarem a atenção no aspecto do TDAH e não para ele como filho.
Eros	Alegria Raiva Tristeza	[Alegria] Pai, Mãe [Tristeza] Pai, Mãe [Vergonha] Pai	Introspectiva Extrovertida Sensível Racional	Aprendeu que alguns sentimentos devem ser demonstrados apenas em situações específicas.

FONTE: A autora (2021).

As emoções/sentimentos listados para que os participantes respondessem, tanto a seu respeito, como a respeito dos pais eram: alegria, raiva, nojo, desprezo, tristeza, medo, vergonha e gratidão. Os pontos indicados no quadro 7 são os que foram marcados pelos participantes. As participantes Deméter e Hebe afirmam expressar grande parte das emoções listadas, sendo que conseguem verificar pelo menos no pai ou na mãe a expressão de cada uma delas. A participante Deméter não conseguiu elaborar relações entre a sua própria expressividade emocional e a de seus pais e a participante Hebe, por outro lado, considera que a sua capacidade de expressar emoções e sentimentos se deve ao acolhimento e suporte realizado pela sua mãe. O participante Morfeu indica que tem dificuldades para expressar todas as emoções listadas e reconheceu poucas nos seus pais; ele ainda indica que a preocupação dos pais era mais em relação ao diagnóstico do TDAH do que a ele enquanto pessoa. O participante Eros indica que consegue expressar poucas emoções da lista, relacionando somente algumas aos seus pais; ele complementa informando que aprendeu com seus pais que os sentimentos têm hora e lugar para serem expressos.

O Questionário Sociodemográfico também contava com uma pergunta aberta, para que os participantes utilizassem o espaço para suas observações. A participante Deméter informou que já foi bulímica, já tentou suicídio e que, atualmente, tem compulsão alimentar e intolerância ao contato físico prolongado. A participante Hebe informou que, no quesito expressão das emoções, indicou como referência paterna o seu padrasto, que é quem realiza esse papel na vida dela.

A partir da análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos propostos, foi possível delinear os resultados dos participantes de modo individual.

4.1 DEMÉTER

A participante Deméter, do sexo feminino, tem 19 anos. Seus pais são casados e ela é a filha mais nova de uma prole de 3. Ela reside com seus pais e irmão (a irmã mais velha é casada e reside em casa própria). Ela reside em um município da região metropolitana de Curitiba e sua avaliação de potencial cognitivo foi realizada no ano de 2010, quando ela estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais), por profissionais (psicóloga e psicopedagoga) da equipe de avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente está no último ano do Ensino Médio e sua escolaridade se deu totalmente em unidades educacionais públicas.

Dos dados relevantes da avaliação, foi informado que ela foi encaminhada pela equipe da escola em que estudava, pela suspeita de AH/SD. Os pais informaram, na época, em entrevista de anamnese, que ela era uma criança muito ativa, que achava as atividades da escola muito fáceis e que ela, desde a Educação Infantil, tinha conhecimento de outras línguas, como Espanhol e LIBRAS. Ela era uma criança curiosa e não aceitava o 'não' como argumento e apresentava compreensão das situações do cotidiano. Os pais comentaram que ela apresentava grande labilidade emocional e se referiram a ela como uma pessoa que 'faz tempestade num copo d'água'. Já na época da avaliação, Deméter não gostava do que os pais denominaram 'coisas de criança' e queria muito ser adulta. Os instrumentos formais de avaliação psicológica utilizados naquela ocasião foi a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III)[9], composta por 13 subtestes, dos quais foram aplicados 11 e a Matrizes Progressivas Coloridas de Raven[10]. Ela apresentou melhor resultado nas questões relacionadas às aprendizagens informais, com destaque às capacidades de formação de conceitos, raciocínio lógico-matemático, autonomia e resolução de questões do cotidiano. Deméter demonstrou excelente desenvolvimento da orientação espacial, ótima percepção visual e de todo-partes e orientação temporal.

---

[9] WECHSLER, David. **WISC-III:** Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

[10] ANGELINI, A. L.; ALVES, I. C. B.; CUSTÓDIO, E. M.; DUARTE, W. F.; DUARTE, J. L. M. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven:** Escala Especial. São Paulo: CETEPP, 1999.

No segundo instrumento, ela demonstrou envolvimento com a tarefa, resolvendo com êxito as questões que envolviam percepção do todo, simetria, inserção em série e abstração. Foram percebidos erros leves nos itens que envolviam domínio de orientação espacial, integração gestáltica e progressão; tais falhas foram entendidas como provenientes da impulsividade e falta de atenção.

Foram utilizadas técnicas e testes informais para complemento da avaliação, tendo sido feito o relato de que ela mostrou grande capacidade de argumentação e autonomia perante as situações do cotidiano. Deméter teve facilidade para estabelecimento de vínculo com as avaliadoras, expressava-se até em demasia, mudando de assunto rapidamente, sendo esses últimos pontos entendidos como negativos, pois obstaram que Deméter demonstrasse todo o seu potencial. Relatou identificação com a escola, embora não realize as atividades do modo esperado, pois relatou que não copiava as atividades, conversava muito e fazia 'bagunça'. O resultado encontrado foi de indicadores de AH/SD. Diante da análise da avaliação, compreende-se que Deméter apresenta características de superdotação criativo-produtiva.

Deméter é a mais jovem entre os quatro participantes da pesquisa. Ainda não finalizou o Ensino Médio, reside com os pais e não tem ocupação profissional. O quadro 8 expõe os resultados demonstrados pela participante Deméter nos instrumentos aplicados.

QUADRO 8 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DA PARTICIPANTE DEMÉTER

EQIF				**IPSF**				**IHS-2 (PERCENTIL)**					
PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS		**PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS**		**FATORES**				**FATORES**					
MÃE	**PAI**	**MÃE**	**PAI**	**F1**	**F2**	**F3**	**TOTAL**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**ESCORE TOTAL**
123	101	30	29	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Superior	Muito superior	Muito Superior	Médio-superior	Superior	Muito superior

Fonte: A autora (2021)

Tomando-se por base o indicado para a análise desse instrumento, a participante Deméter mostrou discrepância na percepção das práticas educativas da mãe e do pai, no âmbito positivo. No que diz respeito à somatória das práticas positivas, que pode ter a pontuação mínima em 28 pontos e a máxima em 140 pontos, sendo que, quanto maior a pontuação, melhor é o resultado, compreende-se que Deméter percebeu que, durante a sua infância, embora ambos os pais utilizassem mais práticas educacionais positivas do que negativas, sua mãe tinha mais adequação na proposta para a sua educação. No que se refere às práticas educativas parentais negativas, a pontuação geral ocorre no intervalo entre 12 e 60 pontos, sendo que quanto menor o número, melhor é o resultado. No caso de Deméter, houve similaridade no que ela percebe das práticas do pai e da mãe e o resultado geral se mostrou na média entre o intervalo.

Os resultados no IPSF de Deméter, num parâmetro geral, indicam classificação baixa em todos os fatores e, consequentemente, no resultado total. Isso indica que Deméter mostrou que percebe pouco suporte nos âmbitos da afetividade (e consistência), adaptação familiar e autonomia.

No IHS-2, Deméter apresentou resultados fatoriais e gerais que indicam o bom, e, em alguns pontos, excelente desenvolvimento das habilidades sociais. No resultado geral, ela expôs o desenvolvimento ótimo dos recursos interpessoais, com destaque aos fatores 2 (habilidades do aspecto de abordagem afetivo-sexual) e 3 (expressão de sentimento positivo). No Questionário Sociodemográfico ela indicou que percebe algumas emoções em seus pais (alegria, raiva e desprezo em ambos os pais e nojo, medo, vergonha e gratidão na mãe). Ela ainda comentou que não relaciona as emoções expressas pelos pais no desenvolvimento de suas características de personalidade. Ela se considera uma pessoa extrovertida, sensível e racional.

4.2 HEBE

A participante Hebe, do sexo feminino, tem 21 anos. Seus pais são divorciados e ela é sua filha única (tem irmãs mais velhas por parte de pai), residindo com a mãe e com o padrasto, em Curitiba. Sua avaliação de potencial cognitivo foi realizada no ano de 2004, quando ela estava cursando a Educação Infantil, por uma psicóloga de um instituto privado de avaliação e atendimento ao superdotado, lotado em Curitiba.

Atualmente está cursando a faculdade de Letras, numa instituição pública, e sua escolaridade se deu totalmente em unidades educacionais privadas.

Dos dados relevantes da avaliação, o parecer concluiu que Hebe apresentava desenvolvimento intelectual, cognitivo e de linguagem significativamente superior, em comparação com crianças de mesma faixa etária e escolaridade. Ela apresentou extrema habilidade na utilização do pensamento associativo e de inclusão de classes, além de maturidade de consciência e ótimo conhecimento sobre informações gerais. Demonstrou amplitude de interesses, considerados adequados a crianças com idade bem superior à dela. Já fazia uso de instrumentos de leitura e escrita, bem como apresentava atenção e percepção em situações diversas, compreendendo, planejando e organizando o pensamento. Foi compreendida como uma criança sensível, criativa, vaidosa, responsável e madura para sua idade, tendo sido considerada uma criança superdotada.

Hebe participou de um programa para superdotados na instituição de ensino superior em que se encontra matriculada, tendo realizado avaliação de potencial cognitivo em 2017. Nesta situação, o instrumento de avaliação utilizado foi a Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS-III)[11], além de outros instrumentos de cunho neuropsicológico. A conclusão deste processo é de que Hebe apresenta nível muito superior, no que se refere ao potencial intelectual geral, em todas as áreas acadêmicas, com predomínio da inteligência espacial e interpessoal, com destaque à inteligência linguística.

Na análise dos gráficos da primeira avaliação, aos 4 anos, e diante da análise dos pontos ponderados da segunda avaliação, aos 18 anos, compreende-se que Hebe apresenta características de superdotação escolar.

Hebe é uma estudante universitária, que reside com sua mãe e padrasto. Já tem uma atividade profissional, pois é professora de língua estrangeira em uma rede de escolas de idiomas. O quadro 9 apresenta seus resultados da aplicação dos instrumentos.

[11] WECHSLER, David. **WAIS III** - Escala de inteligência Wechsler para adultos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

QUADRO 9 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DA PARTICIPANTE HEBE

EQIF				IPSF				IHS-2 (PERCENTIL)					
PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS		PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS		FATORES				FATORES					
MÃE	PAI	MÃE	PAI	F1	F2	F3	TOTAL	F1	F2	F3	F4	F5	ESCORE TOTAL
128	123	35	27	Alto	Médio-baixo	Médio-alto	Médio-alto	Médio	Médio superior	Médio inferior	Médio	Superior	Médio

Fonte: A autora (2021)

Hebe apresentou bons resultados na EQIF, referentes às práticas educativas parentais positivas, e resultados medianos no que diz respeito às práticas educativas parentais negativas. Em ambas as práticas houve correspondência das atitudes da mãe e do pai, com leve predominância da mãe nas negativas, que são as relacionadas à punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo. Já na análise dos resultados apresentados no IPSF, a participante Hebe mostrou resultados discrepantes entre os fatores, mas com resultado geral na classificação Médio-Alto. No fator que avalia a afetividade e consistência (respeito à expressão da afetividade entre os membros da família, interesse e proximidade, entre outros), o resultado ficou no patamar Alto. O fator que traz pontuações acerca da autonomia se mostrou com resultados Médio-alto; neste fator são investigadas as relações de confiança e a liberdade dentro do círculo familiar. O fator Adaptação é que o que se mostrou mais baixo dentro do montante, mas ainda dentro da média (Médio-baixo); dentre os itens avaliados neste fator estão o isolamento e a sensação de não-pertencimento ao grupo.

Quanto às respostas do IHS-2, Hebe mostrou um padrão geral de desenvolvimento das habilidades sociais dentro da média. O destaque de pontuação superior ao percentil se deu no fator 2, referente a habilidades do aspecto de abordagem afetivo-sexual. Neste fator, Hebe apresentou repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais com resultados acima da média para praticamente todos os itens. Já o fator 3, relativo à expressão de sentimento positivo, foi o que se

mostrou com percentil abaixo da média. Esse fato pode ser conectado com o exposto no Questionário Sociodemográfico, no qual Hebe indica que é uma pessoa introspectiva. Contudo, ela apresenta equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens.

4.3 MORFEU

O participante Morfeu, do sexo masculino, tem 21 anos. Seus pais são casados e ele é o filho mais velho de uma prole de 3, residindo com os pais e irmãs, num município da região metropolitana de Curitiba. Sua avaliação de potencial cognitivo foi realizada no ano de 2007, quando ele estava cursando a então 2ª série do Ensino Fundamental, por profissionais (psicóloga e pedagoga) da equipe de avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente está no último ano do Ensino Médio (técnico) e sua escolaridade se deu totalmente em unidades educacionais públicas.

Em análise do relatório de avaliação psicoeducacional, obteve-se a informação de que ele foi encaminhado pela equipe da escola em que estudava, pela suspeita de transtorno comportamental e de aprendizagem escolar. Nos dados de anamnese, retirou-se a informação de que Morfeu tinha diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)[12], predominantemente hiperativo, e fazia atendimento com neuropediatra desde a idade de 5 anos. Também nessa idade foi diagnosticado com gastrite. Para a avaliação psicológica foram utilizados a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III) e a CPM – Raven (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven). Morfeu apresentou desempenho acima da média, tendo sido caracterizado com o quociente de inteligência (QI) 142. Morfeu apresentou domínio dos conteúdos escolares além do que se espera para sua idade e escolaridade, apresentando boa capacidade de atenção concentrada. Ele mostrou ótimo desenvolvimento da formação de conceitos e do raciocínio matemático, com facilidade de refletir em termos de transposição de enunciados para elementos matemáticos. Teve destaque no desenvolvimento da orientação espacial, percepção todo-partes, raciocínio lógico sequencial. No CPM – Raven (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven), Morfeu apresentou classificação superior à média, com percentil 95. Ele teve domínio na compreensão do todo a ser formado, excelente percepção de fechamento da figura, desenvolvimento da orientação espacial além do esperado e facilidade na

[12] O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade será citado pela sigla TDAH.

promoção da integração em duas ou mais direções. Morfeu apresentou alto desempenho nas atividades de inserção em série, abstração e rotação.

Na avaliação pedagógica, mostrou resultados significativamente superiores ao esperado para sua idade e escolaridade. No que diz respeito ao comportamento, Morfeu, na ocasião da avaliação, mostrou método de trabalho bem definido, bem como organização, boa percepção e iniciativa na resolução de atividades. Mostrou-se empático com a situação de avaliação, postura argumentativa, interesse em assuntos do dia-a-dia e interpretação destes de modo superior a sua idade. Diante da análise da avaliação, compreende-se que Morfeu apresenta características de superdotação escolar.

Morfeu, assim como Hebe, tinha 21 anos de idade no momento da aplicação dos instrumentos. Ele ainda não finalizou o Ensino Médio e não tem ocupação profissional. Como os demais participantes, reside com seus pais; tem duas irmãs, uma mais nova e uma mais velha. Os resultados de Morfeu, nos instrumentos EQIF, IPSF e IHS-2 são expostos mais claramente no Quadro 10.

QUADRO 10 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DO PARTICIPANTE MORFEU

EQIF				**IPSF**				**IHS-2 (PERCENTIL)**					
PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS		**PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS**		**FATORES**				**FATORES**					
MÃE	**PAI**	**MÃE**	**PAI**	**F1**	**F2**	**F3**	**TOTAL**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**ESCORE TOTAL**
88	79	32	32	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Médio	Muito superior	Muito inferior	Superior	Médio inferior	Médio inferior

Fonte: A autora (2021)

Na análise da EQIF, os resultados do participante Morfeu apresentaram percepção das práticas parentais no âmbito negativo semelhante às participantes Hebe e Deméter, numa posição média do intervalo possível de pontuação (que vai de 12 a 60 pontos), com pontuação idêntica para o pai e para a mãe. Contudo, sua percepção das práticas parentais no âmbito positivo ficou bem discrepante em relação

aos outros participantes, com a pontuação para ambos os pais bem abaixo dos demais. No caso das práticas educativas parentais positivas, quanto maior o número, melhor se mostra o resultado. Na análise de Morfeu, é perceptível que ele traz a exposição, na infância, a poucas práticas educativas positivas. No Questionário Sociodemográfico ele expressou que percebe que os pais, durante sua infância, enfatizaram o atendimento ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que ele apresenta de modo concomitante às Altas Habilidades/Superdotação, relacionando sua dificuldade de expressão emocional a esse fator. Quanto aos resultados obtidos no IPSF, Morfeu mostrou classificação Baixo em todos os fatores, assim como no resultado geral. Isso corresponde à percepção de pouco suporte no que se refere à expressão da afetividade na família, à demonstração de interesse, à clareza de regras e ao acolhimento. Ele também se apresenta deslocado do grupo familiar, com sensação de não-pertencimento e ainda mostra indicadores de pouca autonomia, confiança, liberdade e privacidade dentro do grupo.

Os resultados apresentados no último instrumento, o IHS-2, trouxeram elementos interessantes para a análise. Os resultados desse participante apresentam discrepância, pois, em destaque, no fator 2 (abordagem afetivo-sexual) ele mostrou o repertório altamente elaborado, com resultados acima da média para praticamente todos os itens. No fator 3, contudo, correspondente à expressão de sentimento positivo, ele trouxe um resultado baixíssimo, indicativo de déficit e necessidade de treinamento de Habilidades Sociais.

4.4 EROS

O participante Eros, do sexo masculino, tem 22 anos. Seus pais são casados e ele tem mais duas irmãs e reside em casa própria, em Curitiba. Sua avaliação de potencial cognitivo foi realizada no ano de 2002, quando ele estava na Educação Infantil, por uma psicóloga de um instituto privado para avaliação e assessoramento ao superdotado, localizado em Curitiba. Ele já é formado na faculdade de História e atua como professor de Ensino Fundamental (anos finais) numa instituição privada de ensino. Eros já tem Especialização e está em vias de início do Mestrado.

Em análise do relatório de avaliação, o parecer informa que Eros apresentava desenvolvimento intelectual, cognitivo e de linguagem significativamente superior à

média. Eros demonstrou excelente desenvolvimento em relação à linguagem expressiva e receptiva, com vocabulário amplo, favorecendo a habilidade de comunicação e de organização do pensamento. Apresentou também facilidade de utilização do raciocínio lógico, ótima percepção e compreensão de conceitos. Ele demonstrava tendência para assumir a liderança, clareza de objetivos e determinação para alcança-los. Entre suas características comportamentais estavam a cordialidade, bom senso de humor e habilidade de trabalhar de forma independente, aceitando tarefas ou responsabilidades que fossem coerentes e fizessem sentido para ele. Diante dos resultados, o parecer é que de Eros era uma criança superdotada. Diante da análise dos elementos apresentados, ele caracteriza a condição de superdotação escolar.

Eros residia com seus pais no início da pesquisa e, à época da entrevista, residia em casa própria. Atua profissionalmente na área de formação universitária, mas já teve outras oportunidades de atuação profissional. Os resultados dos inventários a que Eros respondeu estão expostos no Quadro 11.

QUADRO 11 – RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DO PARTICIPANTE EROS

EQIF				**IPSF**				**IHS-2 (PERCENTIL)**					
PRÁTICAS PARENTAIS POSITIVAS		**PRÁTICAS PARENTAIS NEGATIVAS**		**FATORES**				**FATORES**					
MÃE	**PAI**	**MÃE**	**PAI**	**F1**	**F2**	**F3**	**TOTAL**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**ESCORE TOTAL**
130	119	16	17	Médio-alto	Médio-alto	Médio-baixo	Médio-baixo	Médio superior	Muito superior	Médio superior	Superior	Médio	Superior

Fonte: A autora (2021)

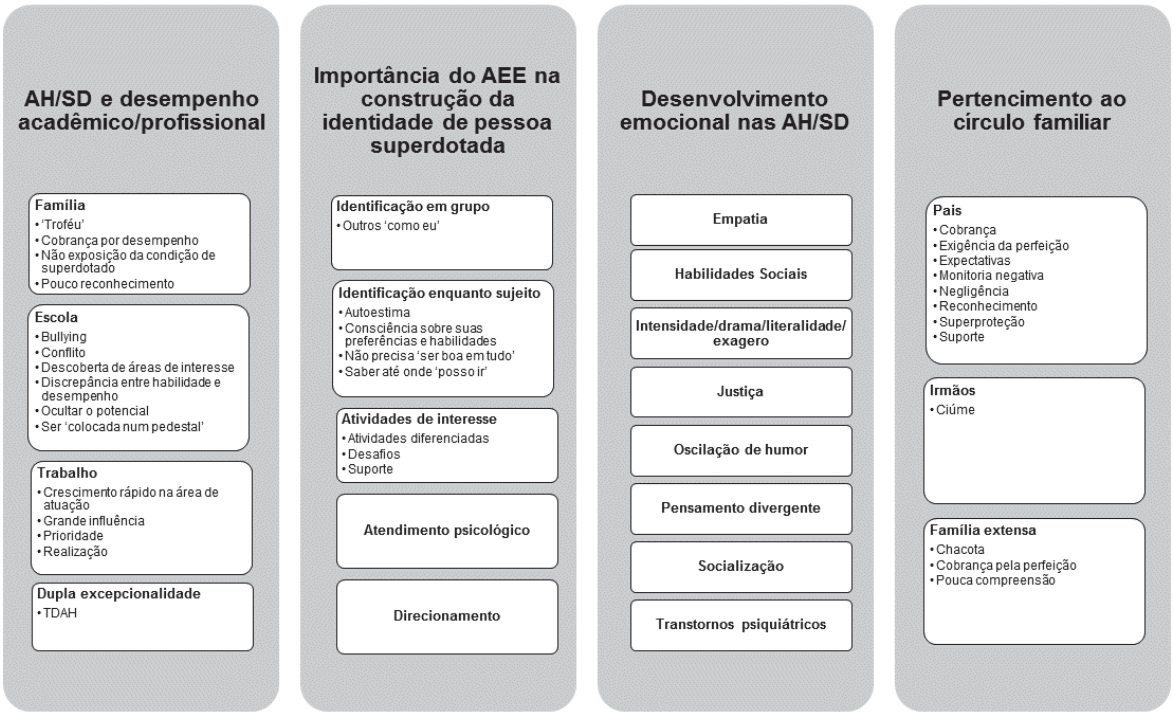
O participante Eros apresentou resultados coesos, na EQIF, entre a atuação do pai e da mãe, em ambos os aspectos (positivos e negativos), sendo que a sua percepção acerca das práticas educativas parentais, no caso negativo, trouxe um resultado considerado ótimo, com a soma chegando perto do mínimo. Já no IPSF, Eros mostrou resultado médio-alto nos fatores 1 (afetivo-consistente) e 2 (adequação),

mas teve uma baixa no fator 3 (autonomia). Esse fator versa sobre questões referentes às relações de confiança, liberdade e privacidade entre os membros da família.

No que concerne aos resultados tabulados no IHS-2, Eros mostrou adequação a todos os pontos. Ele mostrou repertório elaborado de Habilidades Sociais, com resultados acima da média para a maior parte dos itens, o que é indicativo de desenvolvimento bastante satisfatório dos recursos interpessoais.

As entrevistas proporcionaram informações reveladas pela percepção dos participantes. Sampieri, Collado e Lucio (2013) informam que na entrevista podem ser feitas perguntas sobre experiências, emoções, sentimentos, fatos, histórias de vida, percepções etc. Até mesmo porque se utilizam perguntas abertas e neutras, a fim da obtenção de pontos de vista e opiniões detalhadas. Lüdke e André (2013) expressam que este instrumento ultrapassa os limites da técnica, apresentando um caráter mais amistoso, íntimo e, por ser mais flexível e aberto, pode ser visto quase como uma reunião para conversar e trocar informações. Lins e Borsa (2017) reiteram que, para que se tenha acesso a dados fidedignos, é fundamental a coleta tanto de dados quantitativos, como de qualitativos, o que foi a proposta dessa investigação. A figura 1 expõe os eixos temáticos e os temas e subtemas decorrentes da análise das respostas dos participantes.

FIGURA 1 – EIXOS TEMÁTICOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, TEMAS E SUBTEMAS ELENCADOS A PARTIR DA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES



Fonte: A autora (2021)

A entrevista semiestruturada versou sobre quatro aspectos, que não foram contemplados pelos instrumentos formais de investigação, mas que são relevantes para o melhoramento deste estudo. No que se refere ao primeiro eixo temático “AH/SD e desempenho acadêmico/profissional”, os participantes foram incentivados a explanar sobre como relacionam os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional.

Em análise das respostas, obtiveram-se os temas: família, escola, trabalho e uma citação à dupla excepcionalidade. Os temas se subdividiram em subtemas. No que se refere à família, de um lado há relato de que a família acabou por transformar a condição de superdotado do filho em um ‘troféu’, o que acarretou cobrança pelo desempenho. De outro, há a situação de que o participante não sabia dessa condição, pois a família ocultou o resultado da investigação realizada quando ele era criança. No que concerne à relação com a escola, ainda aparece o relato de possível valorização exacerbada do diagnóstico (subtema ‘ser colocada num pedestal’), mas também pontos negativos, como a ocorrência de *bullying*, conflitos, percepção de

discrepância entre o potencial e o desempenho e, por fim, a opção por ocultar essa característica. Um ponto positivo neste subtema é a visão da escola como um local de possibilidades de reconhecimento das áreas de interesse.

O único participante que comentou sobre a relação entre a superdotação e o desempenho no trabalho foi Eros, justificando que, por não ter sabido na infância da sua condição de pessoa com AH/SD, não consegue relacionar seu desempenho na escola com a superdotação. Os subtemas referidos na relação das AH/SD com o trabalho foram 'crescimento rápido na área de atuação'; percepção de 'grande influência' dessa condição; 'prioridade' para o trabalho, em detrimento dos estudos e; 'realização' neste aspecto. O participante Morfeu apresentou o tema da dupla excepcionalidade, trazendo que seu diagnóstico de TDAH pode ter influenciado negativamente no desenvolvimento das habilidades. O quadro 12 ilustra pontos de destaque[13] das respostas, retirados das transcrições das entrevistas, dos participantes a esta primeira questão.

QUADRO 12 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA RELAÇÃO ENTRE OS INDICADORES DE AH/SD E O DESEMPENHO ACADÊMICO E/OU NA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

(Continua)

PARTICIPANTE	PONTOS PRINCIPAIS
Deméter	Deméter comenta que sempre se sentiu um 'rato de laboratório', que sempre sofreu bullying por ser 'acima da média', pois era colocada num pedestal, seja pela família, seja na escola. Percebe que a mãe tinha mais tranquilidade na educação dela, pois o pai cobrava demais, exigindo a perfeição. Com o tempo ela optou por não demonstrar as altas habilidades, para que tivesse tranquilidade. Ela fala que não quer mostrar a inteligência, não quer se sobressair, não quer aparecer. Por vezes acaba deixando aparecer suas capacidades, principalmente quando é um assunto de seu interesse, o que causa estranheza no grupo de amigos.
Hebe	Hebe verifica que os indicadores de AH/SD tanto ajudam, como atrapalham. No ponto positivo não vê só a superdotação, mas também a forma de lidar com ela, como saber em que situações pode pensar além e demonstrar suas capacidades. No ponto negativo é que percebeu que nem sempre as escolas e os professores estavam aptos a lidar com uma aluna diferente, que pensava de um modo diferente. Ela também comentou a respeito de, no início da vida

[13] As respostas na íntegra constam como anexo deste trabalho.

	escolar, ter tido pouca estimulação, até por desconhecimento da equipe escolar. Refere como benéfico o suporte que teve da escola que frequentou no Ensino Fundamental e do atendimento psicológico.
Morfeu	Morfeu vê desvantagens em ter indicadores de AH/SD, principalmente quando combinados com o diagnóstico de TDAH. Comentou que as perdas são maiores do que os ganhos e que as instituições de ensino de nada ajudaram no seu desenvolvimento. Refere a si mesmo como autodidata.
Eros	Ele não percebe que as AH/SD tenham sido complemento ao desempenho acadêmico. Vê que pode ter influenciado na questão do trabalho, porque ele conseguiu sucesso nos empreendimentos, de modo muito mais rápido e mais precoce. Não vê influência no desempenho na faculdade, embora comente que tudo foi tranquilo e que as únicas noites de sono que perdeu foram para elaborar o trabalho de conclusão de curso (TCC) e para elaborar o relatório de estágio.

Fonte: A autora (2021)

O segundo eixo, intitulado “Importância do AEE[14] na construção da identidade da pessoa superdotada” teve como norteadora a questão: “Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?”. Os temas decorrentes da análise deste eixo foram: identificação em grupo, identificação enquanto sujeito, atividades de interesse, atendimento psicológico e direcionamento. Estes dois últimos temas foram retirados das entrevistas de Hebe e Eros, que não tiveram acesso ao AEE.

No tema referente à identificação em grupo, o subtema elencado diz respeito à verificação, pelo participante, de que haviam outros como ele. Os participantes Deméter e Morfeu citam em suas falas a importância desta questão:

> (...) porque se eu achasse que era só eu, a estranha, que não existisse mais ninguém como eu, eu ia me sentir muito mal comigo mesma. Porque imagina, todo mundo normal e você esquisita lá no meio. Tem outros esquisitos igual a mim, então tá tranquilo. (DEMÉTER)
>
> Eu acho que foi uma das coisas mais importantes que me aconteceram, para aprender a lidar com algumas

[14] Atendimento Educacional Especializado.

> características. Muitas vezes, as pessoas, pela manifestação que a superdotação tem possibilidade de causar problemas comportamentais. Eu imagino que por você estar inserido num ambiente com pessoas parecidas com você... a parte da interação social também é muito importante. Foi importante para mim também porque eu me sentia muito excluído e lá eu conseguia conversar. (MORFEU)

Quando se comentou sobre o tema referente à identificação enquanto sujeito, os subtemas relevantes observados foram: 'autoestima', 'consciência sobre suas preferências e habilidades', 'não precisar ser boa em tudo' e 'saber até onde pode ir'. A participante Hebe não teve acesso ao AEE, mas sempre teve acompanhamento psicológico e a escola em que estudou durante o Ensino Fundamental proporcionou adaptações e proposta diferenciada para seu desenvolvimento escolar. Hebe traz em seu discurso pontos importantes a respeito desses subtemas:

> Eu passei 7 anos no S. M., eu sempre senti esse apoio, de ter, educacionalmente falando, um suporte muito bom, até o momento em que eu não precisava mais. (...) Com certeza ajudou. Pra você ver que não é boa em tudo. (...) Ter esse acompanhamento contribuiu, pra eu ver que não era burra, mas que eu precisava ver a conta. Ajudou a me entender que eu tenho dificuldade. (...) Ter tido esse suporte numa fase da vida que eu precisava mais, que eu sentia mais diferença, eu precisava de mais direcionamento. Não é porque eu sou superdotada que eu sei tudo, não é porque eu sou superdotada que eu não vou ter uma nota ruim, que eu não vou entender determinado conteúdo. E tá tudo bem em relação a isso.

O tema que cita as atividades de suporte indica que o AEE é um atendimento fundamental para que se descubram as potencialidades, principalmente por meio da exposição a atividades fora do contexto escolar. Quanto a isso, os participantes Morfeu e Deméter expuseram os seguintes pontos:

> A atividade que eu mais gostava era o RPG de mesa e eu faço isso até hoje. (MORFEU)

> Até o 5º ano, que foi no C., eu fazia muitas coisas interessantes, a gente pesquisava, porque a gente *tava* tentando descobrir em que área eu me destacava. (DEMÉTER)

A participante Hebe citou a importância do atendimento psicológico, como fundamental e o participante Eros acredita que deveria ter feito o atendimento, não compreendendo as razões pelas quais os pais não possibilitaram isso a ele. Ele comenta que entende que o AEE seria uma forma de direcionamento ao

desenvolvimento, para uma espécie de treino das suas habilidades. O quadro 13 traz pontos de destaque[15] das respostas dos participantes à segunda questão.

QUADRO 13 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ENQUANTO UMA PESSOA SUPERDOTADA

PARTICIPANTE	PONTOS PRINCIPAIS
Deméter	Ela comentou que teve atendimento educacional especializado contínuo quando estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais foi somente no 6º ano e retornou, por pouco temo, no 1º ano do Ensino Médio. Ela viu vantagem no atendimento quando pequena, porque estavam pesquisando quais seriam suas áreas de destaque. No atendimento quando mais velha, não percebeu que auxiliava e não continuou. Em relação aos benefícios de ter participado do atendimento, vê que foi bom para saber que não era só ela, que há outros como ela.
Hebe	Hebe teve somente acesso a atendimento psicológico, voltado a questões clínicas em maioria. A equipe da escola que ela frequentou no Ensino Fundamental fez parceria com a equipe do instituto que Hebe fez a avaliação, o que fez com que ela tivesse todas as adequações no âmbito escolar. Contudo, nunca teve atendimento individualizado focado no aspecto acadêmico. Há um projeto na universidade em que estuda, mas ela não conseguiu participar. Comenta que é graças ao atendimento psicológico durante todo o transcurso de vida que ela conseguiu se conhecer e aprendeu a organizar estratégias para seu melhor desempenho.
Morfeu	Realizou atendimento educacional especializado e comenta que foi uma das coisas mais importantes que aconteceram na vida dele, porque estava inserido num ambiente com pessoas parecidas com ele. Vê a interação social como importante, porque se sentia excluído e lá ele conseguia conversar. Comenta que na escola atual tem um programa de suporte aos alunos que apresentam diferenças em seus processos de aprendizagem, mas que não funciona a contento.
Eros	Ele não teve acesso ao atendimento educacional especializado, até por ter tido conhecimento dos indicadores de AH/SD somente aos 18 anos. Acha que poderia ter feito diferença se tivesse tido acesso ao atendimento, até para desenvolver melhor suas habilidades.

Fonte: A autora (2021)

[15] As respostas na íntegra constam como anexo deste trabalho.

O eixo “Desenvolvimento emocional nas AH/SD” foi averiguado na pergunta “Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?”. Os temas gerados dessa questão foram: empatia, habilidades sociais, intensidade/drama/literalidade/exagero, justiça, oscilação de humor, pensamento divergente, socialização e transtornos psiquiátricos. O quadro 14 expõe melhor cada um destes temas, por meio dos pontos de destaque[16] das respostas dos participantes a essa pergunta.

QUADRO 14 - DESTAQUES DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DE SUAS PERCEPÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE AS DIFERENÇAS NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E EXPRESSÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E AS AH/SD

(continua)

PARTICIPANTE	PONTOS PRINCIPAIS
Deméter	Ela entende que toda pessoa tem o padrão emocional diferente e nunca se deu conta de que há relação entre as AH/SD e o desenvolvimento emocional. Ela se percebe muito intensa e com grandes oscilações de humor. Escuta diariamente que é dramática. Ela se coloca como sensitiva às emoções de quem está perto dela, o que faz com que as pessoas a procurem em busca de conselhos.
Hebe	Hebe percebe que é intensa e se refere a si como ‘chorona’, comentando que situações a princípio simples a atingem mais e que ela apresenta um padrão de reação acima do que é esperado como resposta ao ocorrido.
Morfeu	Morfeu não sabe identificar se é por conta da superdotação, mas comenta que tinha dificuldades na interação social e foi buscar suporte para desenvolver esse aspecto. Também se vê como muito empático, que tenta sempre dar seu melhor e ajudar as pessoas, mas que acabava se prejudicando. Atualmente busca agir de modo diferente, priorizando seus problemas.
Eros	Ele vê que tem frieza suficiente para responder rapidamente a uma situação inesperada, mas também, no caso das emoções mais complexas, vê que sofre com ansiedade, depressão e até um tipo de paranoia. Considera-se uma pessoa intensa e se define como ‘advogado da turma’, porque sempre buscava auxiliar nos conflitos na escola. É extrovertido com quem ele conhece e percebe que sua socialização nunca foi fácil.

FONTE: A autora (2021)

[16] As respostas na íntegra constam como anexo deste trabalho.

Por fim, o último eixo sondou a percepção de pertencimento do participante ao círculo familiar, por meio da questão “Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?”. Os temas relacionados a partir da análise das transcrições das entrevistas foram: pais, irmãos e família extensa.

O tema ‘pais’ se desdobrou nos subtemas: ‘cobrança’, ‘exigência da perfeição’, ‘expectativas’, ‘monitoria negativa’, ‘negligência’, ‘reconhecimento’, ‘superproteção’ e ‘suporte’. O participante Eros foi quem trouxe a visão mais positiva da relação com seus pais.

> Às vezes eu era em quem colocavam mais expectativa, na verdade, sabe? Principalmente no campo acadêmico, por exemplo, no vestibular. Eu tenho uma irmã que reprovou o primeiro ano do ensino médio, não colocavam tanta expectativa quando ela foi fazer vestibular. Quando eu fui fazer, todo mundo tinha certeza de que eu ia passar, que ia dar certo, então eu vejo que colocaram muita expectativa. (...) Eu acho que eles colocavam expectativa em mim, que eu fosse fazer um curso legal, sei lá, ser bem sucedido, sabe. Era essa a expectativa deles.

A participante Hebe trouxe contrapontos a respeito desse subtema.

> (...) se eu tenho alguma briga com a minha mãe, por algum motivo, tipo eu não lavei a louça ou não arrumei o quarto do jeito que ela queria. Ah, depois diz que tem laudo! (...) E na família, dentro de casa, com a minha mãe e meu padrasto, eu vejo que às vezes é tido meio que como preguiça, sabe? Aquela expectativa de: Ah, a Hebe é superdotada, ela sempre vai saber tudo, sempre vai entender tudo, ela sempre vai ter uma resposta pra tudo e nunca ela é errada. Só que acho que é uma coisa meio ambígua, um pouco paradoxal talvez. Que eu sei que, ao mesmo tempo em que ... por exemplo, a minha mãe respeita muito e sempre me incentiva muito a não me cobrar tanto, sabe? Aceitar erros e etc.

Já a participante Deméter foi a que trouxe a percepção da cobrança, nas suas respostas nessa questão.

> Minha mãe sempre me tratou normal, né, graças a Deus. Ela sempre foi a única que me tratou tranquilo. Meu pai sempre cobrou muito de mim, exigiu a perfeição. E na escola os professores esperavam muito de mim, pela forma como meu pai lidava comigo. Então eu sempre busquei ser perfeita, intelectualmente, até uma certa idade, para agradar meu pai (expressão de desgosto). (...) Pai, tirei 100! Não fez mais que sua obrigação! Ah, tirei 90. Olha, dá pra melhorar. 99! Dá pra melhorar! 100, pai! Sua obrigação. O que mais me deixa

> revoltada não foi nem isso, foi meu irmão ter tirado 70 na prova e meu pai ter falado “tá bom”.

Por fim, no discurso do participante Morfeu foram trazidas as percepções acerca da monitoria negativa e da superproteção.

> As coisas estão terríveis, eu tô surtando. Meus pais tão tendo um troço, trouxeram meu computador aqui pra frente por causa de uma atividade, que eu não tinha entregado, e ainda faltava um dia pra entregar. Era no dia seguinte. (...) Meus pais colocaram o computador na frente, pra ficar monitorando o indivíduo de 21 anos. Eles parecem, de uma forma, superprotetores. (...) Eles não ligam como eu estou como um todo, só pra parte acadêmica. Eles negligenciam todos os outros pontos, pra dar atenção pra um e acaba mais atrapalhando do que ajudando.

O tema ‘irmãos’ foi trazido também na fala do participante Eros, que expôs o subtema ‘ciúme’.

> (...) acho que nunca me vi como mimado, mas eu era o único que morava com meu pai e com a minha mãe, as outras duas irmãs eram por parte de pai só, então eu era o único que morava com eles. Eu acho que minhas irmãs acabavam colocando um pouco de ciúme em cima disso, não sei. Mas eu nunca me senti mais mimado, com tratamento diferente delas.

As participantes Deméter e Hebe trouxeram pontos que formaram o tema família extensa, apresentando tanto percepções dos familiares em relação a elas, como ações delas diante dos demais familiares.

> Eu procuro não me envolver nos problemas da família. Da outra vez eu interferi, ela saía na rua surtadona e eu ia atrás e isso me desgastou muito. Era cansativo ter que tar controlando, tem que tar cuidando... ela xingava as pessoas, chutava os carros... Eu não consigo simplesmente ignorar, entendeu? Daí eu acabo me afastando, eu fico no meu quarto, tento manter distância e evitar contato. Porque se eu me manter por perto, eu vou interferir. (DEMÉTER)

> Eu percebo que às vezes eu sou pra família um tipo de chacota, de ‘tiração de sarro’, sabe? Principalmente quando eu não entendo alguma coisa, ou quando eu erro alguma coisa. Por exemplo, eu sou muito desastrada, ou eu faço umas perguntas bobas, ou eu derrubo as coisas... coisas do tipo, sabe? E principalmente meus tios tiram sarro: Ah, porque a Hebe tem laudo! É porque ela tem laudo! (...) Ao mesmo tempo que eu sei que eles têm muito orgulho, eu sinto essa brincadeira, usando o laudo como argumento. (HEBE)

Para melhor visualização, o quadro 15 explicita pontos de destaque[17] das respostas dos participantes a esta questão.

QUADRO 15 – SUMÁRIO DAS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE SEU LUGAR NO CONTEXTO FAMILIAR

PARTICIPANTE	PONTOS PRINCIPAIS
Deméter	Deméter se mostra uma pessoa envolvida nas situações familiares e proativa na resolução de conflitos que porventura estejam ocorrendo. Contudo, diz que está buscando se manter mais afastada, porque se desgasta bastante nessas ações. Falou também sobre ser muito cobrada por seu pai e que não via reconhecimento.
Hebe	Hebe comenta que a família tem muito orgulho dela, mas que também acabam fazendo algumas brincadeiras se referindo a ela ter laudo e não conseguir dar conta de certas atividades. É como se fosse cobrada a saber tudo, já que é superdotada, ao mesmo tempo em que, principalmente por parte da mãe, recebe suporte para que compreenda que ela tem possibilidade de errar.
Morfeu	Vê que os pais são superprotetores, mas que talvez essa postura seja porque eles sempre lidaram com as questões do Morfeu e hoje não conseguem aceitar que ele consegue, do seu próprio modo, lidar com seus problemas. Ele comenta que os pais não permitem que ele tenha experiências para aprender a lidar com os problemas sozinho. Também fala que aparentemente os pais se preocupam somente com o desempenho acadêmico dele e não com ele como um todo.
Eros	Nunca percebeu tratamento diferenciado por parte dos pais, mas via que eles colocavam mais expectativas nele (principalmente no campo acadêmico) do que nas irmãs. Outro fator levantado é que ele era o único filho que morava com os pais, porque as irmãs eram do primeiro casamento do pai. Elas aparentemente tinham um pouco de ciúme.

Fonte: A autora (2021)

[17] As respostas na íntegra constam como anexo deste trabalho.

5 DISCUSSÃO

A análise dos instrumentos, entremeada com os dados qualitativos advindos do questionário sociodemográfico e das entrevistas, associada ao proposto nos objetivos desta pesquisa, evidencia alguns pontos de destaque.

5.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E SUPORTE FAMILIAR SOB O OLHAR DO INDIVÍDUO SUPERDOTADO

Muito da literatura foca nas experiências psicológicas particulares de crianças superdotadas, então é fundamental que se tenha em mente que essas crianças superdotadas crescem e se tornam adultos superdotados (MATTA; GRITTI; LANG, 2019). Pollet e Schnell (2017) informam que há muitos estudos que investigam a avaliação da superdotação, mas não se sabe muito sobre a vida de pessoas superdotadas na idade adulta. Há ainda escassez de pesquisas empíricas que abordem pontualmente a relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento social de superdotados. Isso evidencia a necessidade de que pesquisas tragam luz tanto para as investigações pertinentes à satisfação geral dos indivíduos superdotados em seus relacionamentos familiares, quanto para sua percepção acerca dos fatores coesão, flexibilidade e comunicação na família (OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014). As pesquisas que têm como temática a análise das relações intrafamiliares são importantes para melhor compreender o desenvolvimento da competência social em crianças superdotadas. É principalmente por meio das experiências familiares cotidianas e do relacionamento com os pais, que se nutre o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças (BAPTISTA, 2005).

Esta pesquisa enfatizou o viés do indivíduo superdotado, colocando-o enquanto protagonista e buscando formas de possibilitar análises diante das suas percepções. Quando se analisaram os resultados expressos pelos participantes, por meio dos instrumentos, pôde-se configurar um quadro de percepção individual desse suporte.

A participante Deméter demonstrou percepção de adequação das práticas educativas parentais a que foi submetida quando criança. Esse ponto foi evidenciado pela pontuação alta no que diz respeito às práticas educativas positivas e baixas na soma dos itens que evidenciam as práticas negativas. Já sua percepção acerca do suporte familiar recebido foi de que este não se mostrou a contento. Os três fatores

englobados no instrumento e, consequentemente, o cômputo geral, foram classificados como Baixo. Hebe, por sua vez, apresentou resultados harmônicos no que diz respeito à percepção tanto das práticas educativas parentais, quanto do suporte social familiar, uma vez que mostrou resultados dentro da média, com destaque ao classificador “alto”, quando se remete à consistência nas relações afetivas familiares. Um dos pontos do IPSF de Hebe, relacionado à adaptação familiar, teve pontuação abaixo dos demais fatores.

Fatores característicos do âmbito socioemocional do superdotado são o comportamento questionador, o precoce senso de desenvolvimento moral, a intensidade emocional, o excesso de crítica e autocrítica, ansiedade e instabilidade (GROSS, 2014; PALUDO, 2018). Esses pontos, aliados a particularidades na compreensão do ambiente social, podem gerar dificuldades nos relacionamentos, com consequente percepção de inadequação no ambiente familiar. Também contribui para essa inadequação o conflito com o entendimento dos pais, que apresentam expectativas às vezes incoerentes acerca da realidade do superdotado, muito disso por falta de entendimento do desenvolvimento divergente dos fatores emocionais de seu filho (EREN; ÇETE; AVCIL; BAYKARA, 2018). Neste ponto, é fundamental o entendimento da pessoa superdotada por meio de uma teoria sólida, pautada pelo entendimento da vivência social, intelectual e emocional de sujeitos superdotados (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2014).

No caso de Morfeu, o balanço entre as práticas educativas parentais positivas e as negativas mostrou uma diferença de pontuação muito pequena, com as práticas positivas tendo pontuação muito aquém do esperado e as negativas com valores além do que é considerado adequado. Compreende-se que, a educação dos filhos baseada nas práticas parentais positivas (comunicação positiva, regras e monitoria positiva, respeito aos sentimentos dos filhos, entre outros) é fator fundamental na construção de um indivíduo autônomo e emocionalmente saudável. Quando há um desequilíbrio entre os dois pontos, denotando a prevalência de aspectos negativos de práticas educativas parentais, a família apresenta risco ao desenvolvimento dos filhos. Renati, Bonfiglio e Pfeiffer (2017) trazem que há várias evidências científicas que apontam que as práticas parentais desempenham um papel central no desenvolvimento das crianças e também no apoio ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento diante de eventos estressores. Estudos indicam que a felicidade e o bem-estar de estudantes superdotados estão relacionados aos fatores familiares, bem como a

satisfação com a vida de adolescentes superdotados está relacionada a sua percepção de afeto, responsividade e apoio emocional por parte de seus pais. É também correto afirmar que a educação adequada dos pais é necessária para garantir tanto sua felicidade, como a das crianças superdotadas (WEBER; BRANDENBURG; SALVADOR, 2009; SARANLI; METIN, 2014; ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016).

No caso do participante Eros, suas respostas na EQIF mostraram resultados que evidenciam uma família protetiva, com alta pontuação nas práticas parentais positivas e baixa no que se refere às práticas parentais negativas. No IPSF o resultado foi correspondente, exceto pelo fator 3, referente à autonomia (relações de confiança, liberdade e privacidade entre os membros da família), em que ele apresentou o resultado um pouco inferior, comparando-se aos demais fatores. Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014) comentam que a família é o local em que o senso de si de uma criança é formado por meio de interações íntimas e intensas com as pessoas significativas de sua vida. As crianças não apenas aprendem habilidades de competência social por meio da modelagem e qualidade das interações sociais em suas famílias, mas também é sabido que as suas habilidades sociais estão relacionadas tanto à personalidade, como a fatores sociais mais amplos (autoestima, autoeficácia, estresse geral e habilidades e estilos cognitivos), que são afetados pelo ambiente familiar. O que se entende como adequado é um meio-termo, uma família "coesa", que permite que os membros da família estejam conectados, mas independentes também.

A identificação da superdotação no filho traz consigo uma responsabilidade que acaba por ser compartilhada por aquele grupo familiar. Muitos pais não têm instrumentos ou estratégias desenvolvidas para promover o ajustamento e o bem-estar com sucesso. Pais que experimentam altos níveis de estresse podem sofrer muito no âmbito emocional e se tornam menos responsivos às necessidades do filho, impactando a qualidade da parentalidade, sendo um fator de risco ao bem-estar do filho. O estresse parental pode impactar negativamente no desenvolvimento da criança, auxiliando no surgimento de problemas na escola, pobre competência social, sentimentos de rejeição e baixa autoestima e relacionamento social (RENATI; BONFIGLIO; PFEIFFER, 2017). Quando a família se mostra despreparada para lidar com as demandas específicas do indivíduo superdotado, ou ainda não consegue perceber exatamente quais são as características cognitivas, sociais e emocionais de

uma criança nessa condição, ela pode se colocar como impeditiva no desenvolvimento daquele indivíduo (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020). É determinante que a família esteja atenta aos sinais demonstrados pelo filho, a fim de que ofereça o necessário para que ele sinta que está inserido num ambiente seguro, sendo acolhido e respeitado (CHAGAS-FERREIRA, 2014; ARANTES-BRERO, 2020).

5.2 PERCEPÇÃO ACERCA DAS HABILIDADES SOCIAIS

Diante da complexidade das demandas sociais, seja no âmbito pessoal, ou no profissional, é requisito primário que as pessoas apresentem habilidades sociais elaboradas. Isto porque o desenvolvimento das habilidades sociais é intimamente ligado com a promoção de interações sociais bem sucedidas. Caso não se tenha aprimoramento nesses fatores, ou seja, se as pessoas apresentam dificuldades nestas habilidades, percebe-se o surgimento de distúrbios psicossociais ou até psicossomáticos, além do funcionamento social deficitário (BANDEIRA; COSTA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000).

A análise do IHS-2 do participante Morfeu apresentou resultados discrepantes, com destaque à baixíssima pontuação no Fator 3 (expressão de sentimento positivo), indica grande déficit neste aspecto das habilidades sociais, com proposta de treinamento para aprimoramento. Morfeu expressou, em resposta ao Questionário Sociodemográfico, que apresenta dificuldades para lidar com as emoções, mesmo que se defina como uma pessoa extrovertida, sensível, racional e empática, destacando esta última qualidade desenvolvida em um nível que considera não lhe fazer bem. Já em entrevista, ele comentou que foi por iniciativa própria buscar entendimento acerca de como melhorar a qualidade de seus relacionamentos.

> Só lá pelo fim de 2017, que eu fui buscar estudar, entender como funcionava a relação interpessoal, ver como me comportar com as pessoas, na marra. Como me faltou essa experiência, que a gente recebe passivamente, na interação com as outras pessoas, e eu tive muito pouco. Eu senti que tinha uma certa deficiência na minha relação com as outras pessoas, e daí eu fui buscar melhorar isso conscientemente, sempre me controlando e tal. Ajudou bastante.

Embora o déficit na expressão de sentimentos positivos possa parecer conflitante com a autopercepção de Morfeu, que se vê como uma pessoa extrovertida e empática, estudos apontam que crianças que passaram por algum tipo de trauma na infância podem apresentar, quando adultos, melhor desenvolvimento da empatia. Isto se deve ao fato de que o evento adverso permite que o indivíduo aprimore sua atenção à emoção, pistas do ambiente e, neurofuncionalmente, há aumento da resposta da amígdala cerebral (que envolve aspectos da atenção emocional). Assim, os indivíduos apresentam aprimoramento na habilidade de reconhecer, entender e reagir de modo apropriado aos estados emocionais dos outros, quando comparados a pessoas que não tiveram eventos traumáticos em sua infância (GREENBERG; BARON-COHEN; ROSENBERG; FONAGY; RENTFROW, 2018).

Os demais participantes apresentaram resultados que denotaram bom desenvolvimento de suas habilidades sociais. Eros mostrou resultados, no IHS-2, acima da média para a maior parte dos itens, com indicativo de recursos interpessoais bastante desenvolvidos. Eros comentou, no Questionário Sociodemográfico, que aprendeu que alguns sentimentos devem ser demonstrados apenas em situações específicas. Ele ainda se vê como uma pessoa introspectiva, extrovertida, sensível e racional; contudo, apresenta facilidade em expressar somente a alegria, a raiva e a tristeza. Eros, em entrevista, comentou que, mesmo que fosse considerado uma espécie de auxiliar na resolução de conflitos da turma, quando mais novo, sempre teve dificuldades na socialização.

> A socialização nunca foi fácil. Depois ficou mais tranquilo. Eu sou extrovertido com gente que eu conheço. Com quem eu não conheço é um inferno, é complicado. Eu nunca tive muitos amigos. Eu nunca conheci muita gente.

Matta, Gritti e Lang (2019) comentam que os superdotados podem apresentar dificuldades no estabelecimento de relações afetivas, na expressão emocional e pobres habilidades sociais. Isso se deve, possivelmente, ao receio de passar vergonha nas situações sociais e eles podem adotar estratégias tais como esconder suas necessidades, desenvolvendo uma personalidade introspectiva.

Os resultados do IHS-2 de Hebe mostraram que ela é uma pessoa socialmente competente, com pontuação dentro da média; ou seja, sem desajustes diante dos resultados expressos pela população padrão. Quando foram entrecruzadas as

informações do Questionário Sociodemográfico com os resultados apresentados nos instrumentos, Hebe trouxe a informação de que a mãe sempre a incentivou e proporcionou os meios para que a participante fosse capaz de expressar seus sentimentos, o que traz o entendimento de adequação do suporte familiar. Uma situação interessante é que ela percebe que a psicoterapia foi fator determinante para que ela se entendesse enquanto pessoa superdotada.

> Então essa coisa de tentar balancear até onde eu posso ir. Isso é algo que o acompanhamento psicológico ajudou. Mas eu vejo que a parte boa, não só da superdotação em si, mas de eu saber lidar com ela, é que eu consigo saber como eu funciono.

Em observação dos resultados de Deméter, percebe-se que ela foi a participante que apresentou maior destaque positivo nos resultados do IHS-2, com suas respostas alcançando média geral bastante superior. Seu repertório de habilidades sociais pode ser considerado altamente elaborado, demonstrando recursos interpessoais altamente satisfatórios. Em vários momentos da entrevista, Deméter se colocou como uma pessoa que busca auxiliar quem vem ao seu encontro. Isso pode exemplificar sua capacidade de empatia e também a busca de um sentido de vida mais amplo.

> Eu sou muito sensitiva às emoções das pessoas que estão perto de mim. As pessoas me procuram muito com isso. Eu lido com as emoções de um jeito diferente. Eles me procuram para pedir conselho e eu não massageio o ego de ninguém.

Vötter e Schnell (2019) comentam que o sentido da vida é de fundamental importância para o bem-estar subjetivo dos indivíduos superdotados, mas há pouca pesquisa que enfatize esse aspecto na vida dos superdotados adultos, ou seja, que foque no sentido na vida e estratégias para desenvolvê-lo. Pollet e Schnell (2017) discorrem que o que traz significado na vida do superdotado são as realizações eudamônicas, ou seja, não só visando sua própria satisfação, mas sim algo mais global. As autoras explicam que a Eudaimonia é direcionada principalmente pelos valores comunitários, o que explica que o superdotado consegue alcançar o bem-estar a partir do alcance de objetivos altruístas.

A literatura relacionada às AH/SD usualmente se atenta menos aos aspectos socioemocionais da vida dos indivíduos que fazem parte deste grupo, enfatizando pesquisas com foco nas características cognitivas e nas necessidades educacionais.

As habilidades sociais entram nesse aspecto relegado dos estudos. Neumann e Vestena (2016) informam que são poucas as pesquisas que abordam a inteligência emocional do superdotado, o que evidencia a escassez de produção sobre essa temática em qualquer idade do superdotado, com especial destaque à falta de material no que diz respeito à educação e desenvolvimento dos superdotados adultos.

As habilidades sociais são indicadores em relação ao bem-estar do indivíduo, pois podem ser compreendidas como o uso de estratégias para lidar com os sentimentos e negociar nas relações sociais. Com esses elementos bem desenvolvidos, os indivíduos com AH/SD são autoconscientes, autoconfiantes e socialmente competentes, sendo essas variáveis relacionadas ao bem-estar. Com isso, compreende-se que a verificação da motivação e do engajamento, das emoções positivas, da resiliência, bem como a exposição a um ambiente enriquecido é tão essencial quanto os atributos intelectuais, no que corresponde ao desenvolvimento saudável dos superdotados (FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; CHAGAS-FERREIRA; SOUZA, 2018).

Pela interpretação dos pontos obtidos no instrumento formal, associada à análise dos pontos expressos em resposta aberta ao Questionário Sociodemográfico, compreende-se a construção da identidade dos participantes. É por meio das diversas identidades experenciadas nos diversos momentos de vida que se pode ter suporte para o desenvolvimento. No caso desta pesquisa, que colocou o indivíduo superdotado em caráter de protagonista, um componente da identidade que foi claramente expresso é o de autoconceito. O autoconceito é, basicamente, o que cada sujeito sabe a respeito de si e ele é alcançado perante experiência, reflexão e retorno dos demais. A formação do autoconceito vem a partir da distinção do que é pertencente àquele indivíduo e o que é pertencente ao outro (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Matta, Gritti e Lang (2019) comentam que a superdotação não deve ser entendida como uma categoria da psicopatologia, uma vez que os traços de personalidade do indivíduo são resultantes de uma série de interrelações de processos cognitivos, biológicos, sociais e emocionais durante o ciclo de vida. Contudo, ao se ignorar a superdotação, o indivíduo superdotado é incapaz de integrar essa característica ao seu entendimento de quem ele ou ela é.

5.3 O SUPORTE À CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO SUPERDOTADO

Na análise relacional dos resultados da participante Deméter, percebeu-se que, mesmo diante da percepção de baixo suporte familiar, seu entendimento pessoal e expressão de habilidades apropriadas para o convívio social se mostraram muito bem desenvolvidos. Algo similar pôde ser evidenciado no caso do participante Morfeu, que apresentou relação clara entre a percepção do suporte familiar (com resultados caracterizados como baixos), práticas educativas parentais durante a infância (com resultado proporcional muito baixo nas práticas positivas e muito alto nas práticas negativas) e a expressão das habilidades sociais.

Morfeu comentou, no Questionário Sociodemográfico, que acredita ter reprimido as emoções, por conta de os pais enfatizarem a atenção no aspecto do TDAH e não para ele como filho. Disse que relaciona sua dificuldade no aspecto emocional com a tentativa de, quando pequeno, aparentar ser uma “criança feliz e normal”, para que os pais não se preocupassem com ele. Em associação às percepções do participante, seus resultados no IHS-2 demonstram, no geral, que ele tem bom repertório de habilidades sociais, com equilíbrio entre recursos e déficits nesses itens e subescalas em que aparecem. A análise individual dos fatores traz que ele apresenta, por exemplo, em simultâneo as habilidades de expressão de afeto positivo extremamente pouco desenvolvidas e as habilidades de enfrentamento e autocontrole muito desenvolvidas.

Tanto Deméter, quanto Morfeu, apresentaram, nas entrevistas, pontos de destaque às dificuldades de seu contexto familiar. Os seguintes pontos exemplificam melhor essa situação.

> Minha mãe sempre me tratou normal, né, graças a Deus. Ela sempre foi a única que me tratou tranquilo. Meu pai sempre cobrou muito de mim, exigiu a perfeição. (...) Eu sempre busquei ser perfeita, intelectualmente, até uma certa idade, para agradar meu pai (...) Pai, tirei 100! Não fez mais que sua obrigação! Ah, tirei 90. Olha, dá pra melhorar. 99! Dá pra melhorar! (DEMÉTER)

> Meus pais colocaram o computador na frente, pra ficar monitorando o indivíduo de 21 anos. Eles parecem, de uma forma, superprotetores. Mas não é exatamente isso, é porque eles sempre tiveram que lidar com todas as dificuldades, mas agora que eu consigo lidar com meus problemas sozinho, de um jeito que eles não gostam, eles não querem que eu tome controle da minha própria vida. Como eu vou aprender a lidar com meus problemas se eles não me dão espaço pra eu me lascar. (...)

> Eles não ligam como eu estou como um todo, só pra parte acadêmica. Eles negligenciam todos os outros pontos, pra dar atenção pra um e acaba mais atrapalhando do que ajudando. (MORFEU)

Esses resultados exemplificam o conceito trazido por Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014), a respeito das famílias desengajadas, que são as caracterizadas pela pouca proximidade, falta de lealdade e alta independência, o que pode levar o indivíduo a uma percepção de inadequação dentro daquele sistema. Essas famílias são descritas como apresentando limitação no âmbito da intimidade e no apoio entre os membros da família. Há pesquisas consideráveis que indicam que um sistema familiar adaptável apoia o desenvolvimento social positivo dos filhos, apontando que crianças social e emocionalmente competentes tendem a vir de lares onde há um equilíbrio entre expectativas claras de comportamento e aplicação consistente de limites bem definidos, por um lado, e respeito pelo desenvolvimento individual da criança.

Pais de crianças superdotadas encontram os mesmos desafios de parentalidade de todos os outros pais, mas eles têm que lidar com preocupações particulares a respeito do desenvolvimento acadêmico e psicossocial de suas crianças, o que acaba se tornando uma fonte de estresse parental. O ponto principal a ser verificado é que as famílias com uma estrutura mais resiliente tendem a ter mais sucesso na promoção dos fatores protetivos no desenvolvimento da criança, tais como autoestima, habilidades de solução de problemas, estratégias de enfrentamento e regulação emocional (RENATI; BONFIGLIO, PFEIFFER, 2017).

Tanto Eros, quanto Hebe, apresentaram resultados associados, tomando-se a relação entre os resultados dos três instrumentos aplicados, bastante harmoniosos, sendo que seus comentários no Questionário Sociodemográfico corroboram a percepção de adequação na expressão de emoções, levados em consideração os fatores culturais específicos de cada sistema familiar. Demonstraram alto reconhecimento de si (autoconceito), o que auxilia no processo de formação de sua identidade. Neste ponto, compreende-se que os indivíduos socialmente competentes geralmente desfrutaram de relações pais-filho permeadas pelo afeto positivo e trocas comportamentais sensíveis, nas quais o pai respondia de modo assertivo às necessidades individuais da criança. Em entrevista, Hebe comentou a respeito da sua

percepção acerca de ser superdotada, sabendo lidar com as situações decorrentes dessa condição e valorizando esse elemento, mais até do que ter a alta capacidade.

> Mas eu acho que ter feito acompanhamento psicológico desde cedo, sabe, saber da superdotação desde cedo, me ajudou justamente a entender... não, ok, eu que fui demais. Às vezes eu ir demais cabe dentro de uma prova, por exemplo, mas às vezes não. Então essa coisa de tentar balancear até onde eu posso ir. Isso é algo que o acompanhamento psicológico ajudou. Mas eu vejo que a parte boa, não só da superdotação em si, mas de eu saber lidar com ela, é que eu consigo saber como eu funciono. (...) Por exemplo, a minha mãe respeita muito e sempre me incentiva muito a não me cobrar tanto, sabe? Aceitar erros e etc.

Deméter e Morfeu, que tiveram a oportunidade de participar de atendimento educacional especializado, expressaram que foi de grande valia para seu desenvolvimento.

> Quando eu saí do P. L. eu saí (do atendimento), mas eu não queria parar. Eu fazia (atendimento) no I. E. P.. Eu acho que foi uma das coisas mais importantes que me aconteceram, para aprender a lidar com algumas características. Muitas vezes, as pessoas, pela manifestação que a superdotação tem possibilidade de causar problemas comportamentais. Eu imagino que por você estar inserido num ambiente com pessoas parecidas com você... a parte da interação social também é muito importante. Foi importante para mim também porque eu me sentia muito excluído e lá eu conseguia conversar. (MORFEU)

> Sim, tive (atendimento) contínuo até o 5º ano. Tive no 6º ano. No 1º ano eu fui fazer com a prof. R., daí parei, porque saí do A. B.. Porque não agregou nada. Até o 5º ano, que foi no M. C., eu fazia muitas coisas interessantes, a gente pesquisava, porque a gente tava tentando descobrir em que área eu me destacava. No fim acabou que a gente não descobriu, porque todas as áreas que eu entrava em contato eu conseguia me adaptar. Qualquer coisa eu consigo me adaptar. (...) Sim (o atendimento agregou), porque se eu achasse que era só eu, a estranha, que não existisse mais ninguém como eu, eu ia me sentir muito mal comigo mesma. Porque imagina, todo mundo normal e você esquisita lá no meio. Tem outros esquisitos igual a mim, então tá tranquilo. (DEMÉTER)

Eros, que soube da sua condição de superdotado quando adulto, comentou que, pensando por um lado de exercício de uma habilidade, poderia ter sido mais bem direcionado caso tivesse tido algum tipo de apoio especializado.

> Olha, eu não vou falar do meu desempenho acadêmico no ensino fundamental, porque eu fui descobrir as AH/SD depois de

> velho. Eu fui saber delas quando eu tinha lá meus 18 anos, eu acho. Ninguém nunca me falou. (...) Acho que tem dois tipos de aprendizado: o de andar de bicicleta e o do inglês, por exemplo. O do inglês, se você não pratica, você esquece. Eu acho que as habilidades é que nem o aprendizado do inglês. É como se fosse um músculo, tem que treinar. Eu não vou julgar se tá certo ou errado não ter feito um acompanhamento, sei lá... acho que passou, mas eu acho que deveria ter feito. Acho que poderia fazer uma diferença não só na questão da identidade, mas na questão do desenvolvimento. É um músculo que não foi usado.

Renzulli (2018) comenta sobre exemplos de trabalhos que focam no desenvolvimento do engajamento e da ética, bem como o de obtenção de um bem comum (equilibrando os interesses intra, inter e extrapessoais). A inteligência social, emocional, intra e interpessoal, são correlacionadas aos elementos cognitivos. É importante que se desenvolva um trabalho focado nestes aspectos, proporcionando aos jovens superdotados a implementação de um sentido de responsabilidade para com a sociedade em geral.

Renati, Bonfiglio e Pfeiffer (2017) comentam que a maioria dos estudos foca no papel da família no desenvolvimento do talento, enfatizando como ela pode apoiar os filhos em seu desenvolvimento no contexto educacional e no caminho para o sucesso acadêmico. Contudo, consegue se perceber que os pais que atuam de forma autoritativa fornecem aos filhos o apoio emocional e a segurança de que precisam para que eles possam desenvolver autonomia e estabelecer relacionamentos saudáveis e gratificantes. Os autoritativos colocam sua perspectiva de adulto, sem restringir a criança, reconhecendo que esta possui interesses próprios e maneiras particulares. Assim, conseguem promover um modelo educacional que fundamenta a construção de um adulto autônomo, independente e, sobretudo, feliz (BAUMRIND, 1971; WEBER; PRADO; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004; OLSZEWSKI-KUBILIUS; LEE; THOMSON, 2014).

Eros, em entrevista, também comentou a respeito do suporte familiar, mesmo que enfatizado no desenvolvimento acadêmico.

> Eu tenho uma irmã que reprovou o primeiro ano do ensino médio, não colocavam tanta expectativa quando ela foi fazer vestibular. Quando eu fui fazer, todo mundo tinha certeza de que eu ia passar, que ia dar certo, então eu vejo que colocaram muita expectativa. (...) Mas eu nunca me senti mais mimado, com tratamento diferente delas. Eu acho que eles colocavam

> expectativa em mim, que eu fosse fazer um curso legal, sei lá, ser bem sucedido, sabe. Era essa a expectativa deles.

Quando o indivíduo percebe o apoio recebido da família como positivo, é mais provável a expressão de comportamentos relacionados ao humor positivo (CARDOSO; BAPTISTA, 2020). Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014) trazem achados indicadores de que adolescentes com histórico de níveis baixos de coesão familiar tendem a demonstrar fragilidade nas habilidades de enfrentamento e ajuste adaptativo, exceto quando estavam experimentando simultaneamente altos níveis de apoio de colegas. Diante disso, compreende-se que, além dos pais e familiares, os amigos são importantes coadjuvantes na construção do autoconceito, da identidade, uma vez que eles que também atuam enquanto motivadores e colaboram para a construção da autoestima. Assim, compreende-se que outros personagens, vindos de ambientes sociais diversos da família, são importantes figuras que auxiliam o indivíduo superdotado na construção de suas habilidades sociais, desenvolvimento emocional e formação de autoconceito. (BAPTISTA, 2005; CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Eren, Çete, Avcìl e Baykara (2018), por exemplo, comentam que as diferenças nas necessidades sociais e emocionais do superdotado vêm da assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e físico. Quando comparadas às demais, as crianças superdotadas apresentam necessidades emocionais e sociais diferentes de seus pares. Há dados informando que infantes superdotados são mais isolados, menos sensíveis aos pensamentos de seus pares e menos adaptados ao ambiente e à sociedade. Com isso, os autores indicam que é possível que a superdotação seja um fator de risco para a saúde mental, sendo necessário intervenção educacional e suporte psicológico para que estes indivíduos alcancem seu potencial. Já Vötter e Schnell (2019) em um estudo longitudinal, em se tratando da significância, os superdotados aparentemente experimentam um grande desafio no que tange ao pertencimento; adultos que apresentam baixa significância apresentam, usualmente, também a percepção de que são desajustados ou diferentes.

Contudo, o maior estudo longitudinal das ciências sociais, que estudou por mais de 70 anos o ciclo de vida de pessoas superdotadas, mostrou que, longe das concepções negativas da superdotação, a maioria dos participantes mostrou que vivem vidas satisfatórias, com sentido e bom desempenho. O Estudo de Terman sobre os Superdotados, iniciado em 1921, por Lewis Terman, pela razão de ter se estendido

pela vida adulta e envelhecimento, apresenta uma oportunidade única para examinar as implicações da superdotação (HOLAHAN, 2020).

O que se tem claro, nesta análise, é que um ambiente que promova a educação adequada é fundamental para o desenvolvimento do potencial. Algumas fragilidades na dinâmica familiar podem ser compreendidas como associadas ao desconforto do indivíduo diante da identificação como pessoa superdotada. Para tanto, é fundamental a investigação, a análise e a proposta de intervenções que resgatem as relações existentes entre desenvolvimento das suas habilidades (sejam acadêmicas, sociais ou emocionais), com o acompanhamento próximo da família. (ASPESI, 2007; SILVA; FLEITH, 2008). Diante disso, é possível utilizar o fator superdotação como catalisador de processos psicológicos, que resultem em um bom desenvolvimento, e consequente, melhor expressão socioemocional. Assim, poderá se possibilitar ao indivíduo superdotado a melhor adaptabilidade a situações que demandem de suas habilidades sociais, chegando à boa atuação diante das situações adversas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências aqui encontradas são pontuais, devido à amostragem ser reduzida, sendo que esses resultados levam à compreensão individualizada de cada participante. Entre os aspectos que se destacaram na análise dos dados, verifica-se a validade da proposta de realizar a investigação dos aspectos da interação familiar pelo viés da percepção do superdotado, mais especificamente buscando as relações entre o ambiente familiar e o desenvolvimento das competências sociais, que pôde ser alcançada utilizando os instrumentos elencados.

Nos que diz respeito ao objetivo geral, foi possível observar os aspectos que delineiam a relação entre a percepção do suporte social familiar e a atual expressão das habilidades socioemocionais dos indivíduos superdotados. Foi possível verificar que a exposição na infância e adolescência a práticas educativas parentais positivas promove a criação de fatores protetivos ao desenvolvimento socioemocional destes indivíduos, ampliando-se as oportunidades de expressão destas habilidades. Esta situação apareceu de modo muito coerente nos resultados dos participantes Eros e Hebe.

No outro campo do espectro, quando a pessoa superdotada percebe que foi exposta a práticas educativas parentais negativas, aliadas a suporte social familiar

baixo ou inadequado, há presença de prejuízos na expressão das habilidades socioemocionais. Morfeu denotou, nos pontos expressos nas questões do questionário sociodemográfico e na entrevista, a percepção de mundo por meio de uma perspectiva mais ampla, trazendo a elaboração de condições intervenientes no seu desenvolvimento e expressão socioemocional. No caso dele foi perceptível o elo entre práticas parentais negativas, baixo suporte familiar e déficit nas habilidades sociais, com ponto de destaque no que se refere à expressão de afeto positivo.

A participante Deméter apresentou a união contraditória entre percepção de práticas educativas parentais positivas e baixo suporte social familiar. Contudo, mostrou ótimo resultado no que se refere à expressão de suas habilidades sociais. Neste ponto é possível salientar uma condição relatada na literatura, que é a do precoce senso de identidade do superdotado como elemento protetivo ao seu desenvolvimento socioemocional. Além disso, o suporte social, encontrado em outros ambientes de lazer e estudo do indivíduo superdotado, é tido como coadjuvante no desenvolvimento das habilidades citadas.

O suporte ao desenvolvimento socioemocional do superdotado é parte do trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado a esse público. Diante disso, uma questão que foi adicionada às que iniciaram esse processo investigativo é a respeito da importância da participação da criança no atendimento educacional especializado, para fins de construção da sua identidade enquanto superdotado e consequente melhor desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Os participantes que tiveram a oportunidade de frequentar o atendimento educacional especializado relataram, em entrevista, satisfação ao compreender que não eram sozinhos, que haviam outros como eles. Por outro lado, o participante Eros, que não teve a oportunidade de saber sobre a sua condição de superdotado quando criança, e por essa razão não participou desse tipo de atendimento, acredita que poderia ter tido um desenvolvimento diferente de suas habilidades e até da identidade enquanto pessoa superdotada.

A expressão emocional do superdotado é caracterizada pela intensidade, associada a senso de identidade e julgamento moral precoces, formando uma tríade que é ponto de destaque na literatura. Esses pontos foram unânimes nas respostas dos participantes, em cujas entrevistas nem sempre relacionaram inicialmente essas características à superdotação, mas afirmaram que a sua expressão emocional é diferente do padrão.

Na análise geral dos dados, pôde-se confirmar nos casos apresentados a hipótese lançada para este estudo. Ou seja, os participantes demonstraram que a superdotação pode ser compreendida como um fator de proteção ao desenvolvimento e consequente expressão saudável das habilidades socioemocionais no jovem superdotado adulto.

As limitações desta investigação dizem respeito ao número reduzido de participantes, enfatizando o caráter qualitativo desta pesquisa, assemelhando-a ao estudo de caso. Referente a este ponto, identifica-se tanto a oportunidade de novas pesquisas com amostragem mais ampla, bem como sua expansão para outras regiões do país. Isto se torna possível diante dos indícios de que, mesmo diante da necessidade de adaptação da pesquisa para a modalidade online, não houve qualquer prejuízo na aplicação dos instrumentos, seja de modo técnico ou de modo relacional.

Futuras pesquisas poderão aprofundar alguns destaques deste trabalho, principalmente no que diz respeito à relação entre o desenvolvimento e a expressão socioemocional do superdotado e o sentido da vida. Outros aspectos que podem ser investigados remetem às relações entre a tríade AEE, família e psicoterapia, principalmente diante das observações da ‘psicopatologização’ da superdotação, tendo em vista o grande número de superdotados diagnosticados com algum transtorno mental. Neste ponto, é possível tomar o viés de estudos que verifiquem o surgimento dos primeiros sintomas já na entrada da vida escolar ou o caminho de ‘escolas para pais’, tanto para o desenvolvimento de suas práticas educativas parentais ou ainda à descoberta e trabalho com suas próprias habilidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n.2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf . Acesso em: 15jun. 2020.

_____. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicologia**, Lima , v. 26, n. 1, p. 45-64, jun. 2008 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 30 jul. 2020.

ALVARENGA, Patrícia; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.** V. XVIII, n. 1, p. 4-21, 2016. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/827/456. Acesso em: 10 ago. 2020.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. **Altas Habilidades/Superdotação na vida adulta:** modos de ser e trajetórias de vida. Curitiba: Juruá, 2020.

ARAÚJO, M. R. de; ALENCAR, M. L. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação. *In:* **Revista brasileira de altas habilidades/superdotação.** Brasília: ConBraSD. v. 1. nº 1, 2013. p. 67-77. Disponível em http://livrozilla.com/doc/1136427/vers%C3%A3o-pdf---revista-brasileira-de-altas-habilidades. Acesso em 10.fev 2020

ASPESI, Cristiana. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 29-48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf Acesso em: 08 ago. 2018.

BANDEIRA, Marina; COSTA, Monica Neves; DEL PRETTE, Zilda Aparecida; DEL PRETTE, Almir; GERK-CARNEIRO, Eliane. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p. 401-419, dez 2000. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 jul. 2020.

BAPTISTA, Makilim Nunes. Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 10, n. 1, p. 11-19, jun. 2005. https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100003. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 jul. 2020.

_____. **Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF.** São Paulo: Vetor, 2008.

BAR-ON, Reuven. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. **Psicothema**. n. 18 (suplemento), 2006. p. 13-25. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence/link/0a85e539bcf6d41110000000/download. Acesso em 27 jul. 2020.

BAUMRIND, Diana. Current patterns of parental authority. Developmental Psychology, n. 4(1, Pt.2), p. 1–103, Jan. 1971. https://doi.org/10.1037/h0030372 Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/1971-07956-001. Acesso em 27 jul. 2020.

BORGES, África.; RODRIGUES-NAVEIRAS, Elena.; RODRIGUEZ-DORTA, Manuela. Ajuste personal y social del alumnado de altas capacidades: evidencias empíricas y respuesta educativa. *In:* PISKE, F. H. R et al. (orgs.). **Educação de superdotados e talentosos**: Emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. p. 44-62.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1660-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 24 jul. 2019.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABALLO, **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

CARDOSO, Hugo Ferrari; BAPTISTA, Makilim Nunes. Família e intergeracionalidade. In: TEODORO, Maycoln L. M.; BAPTISTA, Makilim (orgs.). **Psicologia de família**: teoria, avaliação e intervenção. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2020. Edição do Kindle.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, Angela M.R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). **Altas**

Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisiciplinar. São Paulo: Papirus, 2014. p. 283-308.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; SOUZA, Rhaissa Andrêssa Ramos de. O desenvolvimento socioemocional de superdotados: descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; COSTA-LOBO, Cristina; ROCHA, Alberto; VÁSZQUEZ-JUSTO, Enrique (orgs). **Educação de superdotados e talentosos:** Emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. p. 127-138.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 06/2019**: Orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. p. 49-59. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf . Acesso em: 08 ago. 2018.

_____**.** O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p.131-142.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais 2** (IHS2-Del Prette). São Paulo: Pearson, 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 12-28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf Acesso em: 08 ago. 2018.

EREN, Fatma; ÇETE, Ayla; AVCİL, Sibelnur; BAYKARA, Burak. Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. **Arch Neuropsychiatry**. N. 55. Jun 2018. doi.org/10.5152/npa.2017.12731. Disponível em: http://www.noropsikiyatriarsivi.com/en_makaleOzet?id=999. Acesso em 28 set. 2020.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. V. 32. Brasília, mar. 2017. doi: http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000500203&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 03 nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza de Pontes de; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. **Psico-USF**. v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220101. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712017000100002. Acesso em 29 jul. 2020.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial.** V. 27, N. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14320. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320/pdf. Acesso em 17 jan. 2021.

GREENBERG, David M.; BARON-COHEN, Simon; ROSENBERG, Nora; FONAGY, Peter; RENTFROW, Peter J. Elevated empathy in adults following childhood trauma. **PLoS ONE**. n. 13 (10), p. 1-13, 2018. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203886. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0203886. Acesso em 3 abr. 2020.

GROSS, Miraca Una Murdoch. Issues in the social-emotional development of intellectually gifted children. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; MACHADO, Járci Maria; BAHIA, Sara.; STOLTZ, Tania. (org.) **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**: Criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 85-96.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 41-52. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=124160 . Acesso em: 08 ago. 2018.

HOLAHAN, Carole K. Achievement across the life span: perspectives from the Terman study of the gifted. **Gifted Child Quarterly**. p. 1-11. 2020. DOI: 10.1177/0016986220934401. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986220934401. Acesso em 22 nov. 2020.

IRUESTE, Paula; SACO, Ailén; NICOLÁS, Florencia. Dificultades socioemocionales reportadas por los padres y madres de niños e niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, em Córdoba, Argentina. In*:* PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; COSTA-LOBO, Cristina; ROCHA, Alberto; VÁZQUEZ-JUSTO, Enrique (orgs.). **Educação de superdotados e talentosos**: Emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. p. 75-88.

KANE, Michele. Supporting the affective needs of creatively gifted children at home and school. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; COSTA-LOBO,

Cristina; ROCHA, Alberto; VÁZQUEZ-JUSTO, Enrique (orgs.). **Educação de superdotados e talentosos**: Emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. p. 63-74.

LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro (orgs.). **Avaliação psicológica:** aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2013

MATTA, Michael; GRITTI, Emanuela Saveria; LANG, Margherita. Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. **Personality and Individual Differences**. N. 140, p. 21-26, 2019. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886918302563. Acesso em 22 nov. 2020.

MENDONÇA, Lurian Dionízio. RODRIGUES, Olga Maria Piazentim Rolim. CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se vêem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71530. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e71530.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

MINETTO, Maria de Fátima; CRUZ, Ana Caroline Bonato da. Práticas educativas parentais: autonomia e expressão de afeto. In: **Revista INFAD de Psicología**. v. 1, n. 1, p. 155-173, 2018. DOI: https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1181. Disponível em: https://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1181. Acesso em 12 ago. 2020.

NAUROSKI, Everson Araújo; SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Família e escola nas dinâmicas relacionais da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). Diversa Prática. v. 5, n. 2, 2018. doi.org/10.14393/DP-v5n2-2018-51359. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51359. Acesso em 22 nov. 2020.

NEGRINI, Tatiane. Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/ Superdotação.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-92.

NEUMANN, Patrícia; VESTENA, Carla Luciane Blum. A relação entre idade e inteligência emocional em adultos com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.3, n.1, p. 77-94, jan.-jun., 2016. doi.org/10.36311/2358-8845.2016.v3n1.08.p77. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307759710_Educadores_e_estudantes_um

_olhar_para_a_afetividade_nas_Altas_HabilidadesSuperdotacao. Acesso em: 22 nov. 2020.

OATLEY, Keith; JENKINS, Jennifer M. **Compreender as emoções.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OLIVEIRA, Juliana Célia de. BARBOSA, Altemir José Gonçalves. ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. V. 33, p. 1-9, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3332. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100302&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 15 set. 2020.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; LEE, Seon-Young; THOMSON, Dana. Family enviroment and social development in gifted students. **Gifted Child Quarterly,** Vol. 58 (3), 2014, p. 199-216. DOI: 10.1177/0016986214526430. Disponível em https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214526430. Acesso em 29 jul. 2020.

PALUDO, Karina Inês; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René Simonato. **Altas Habilidades/Superdotação:** Identidade e resiliência. Curitiba: Juruá, 2014.

PALUDO, Karina Inês. **João Feijão, o superdotado amigão:** por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação. 2018. 316 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2018.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; CAMARGO, Denise de. Emoções e sentimentos de crianças superdotadas no contexto escolar: contribuições a partir de Vigotski. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; MACHADO, Járci Maria; BAHIA, Sara.; STOLTZ, Tania. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação** (AH/SD): Criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 163-183.

POLLET, Edith; SCHNELL, Tatjana. Brilliant: but what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. **Journal of Happiness Studies,** nº 18, p. 1459–1484, 2017. DOI 10.1007/s10902-016-9783-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-016-9783-4. Acesso em 22. nov 2020.

REIS, Sally; McCOACH, D. Betsy. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. **Gifted Child Quarterly**. 2000. n. 4. p. 152-170. https://doi.org/10.1177/001698620004400302. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249826897_The_Underachievement_of_Gifted_Students_What_Do_We_Know_and_Where_Do_We_Go/link/55c2212008aebc967defd300/download. Acesso em 27 jul. 2020.

RENATI, Roberta; BONFIGLIO, Natale Salvatore; PFEIFFER, Steven. Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. Gifted Education International. Vol. 33(2), p.145–162, 2017. DOI: 10.1177/0261429416650948. Disponível em https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0261429416650948. Acesso em 22 nov. 2020.

RENZULLI, Joseph. Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. In: RENZULLI, Joseph. **Identification of students for gifted and talent programs**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004, p. 63-70.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, 2014. p. 539-562. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In: REIS, Sally. **Reflexions on Gifted Education.** Texas: Prufrock Press, 2016. p. 55-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso em 17 jan. 2021.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. n.p.

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

SABATELLA, Maria Lucia Prado; CUPERTINO, Christina M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 67-79. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=124160 . Acesso em: 28 out. 2019.

SAKAGUTI, Paula; BOLSANELLO, Maria Augusta. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARANLI, Adile Gülsah. METIN, Emine Nilgün. The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. **Education and Science**, v. 39, n. 175, 2014, p. 1-13. DOI: 10.15390/EB.2014.3078. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552883.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008. doi.org/10.1590/S1413-85572008000200005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

SILVA, Sheila Perla Maria de Andrade da. **Um estudo sobre o perfil de famílias com superdotados no Brasil.** 2018. 125 páginas. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA-SCHRÖEDER, Christine da. **A diversidade invisível:** as pessoas AH/SD e a vida profissional. Livro 1: primeiros olhares. E-book Kindle, 2020.

SOUSA, Rhaissa Andrêssa Ramos de. **Desenvolvimento emocional de alunos superdotados: estudo comparativo acerca das sobre-excitabilidades.** 2019. 117 páginas. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

STERNBERG, Robert J.; STERNBERG, Karin. **Psicologia Cognitiva.** São Paulo: CENGAGE, 2017.

VALENTIM, Bernadete de Fátima Bastos; VESTENA, Carla Luciane Blum. Análise do juízo moral em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro *et al*. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos.** Curitiba: Prismas, 2017. p. 135-161.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: Encorajando potenciais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

VÖTTER, Bernadette; SCHNELL, Tatjana. Bringing giftedness to bear: generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults. **Frontiers in Psychology**. V. 10, p. 1-14, 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01972/full. Acesso em 22 nov. 2020.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. PRADO, Paulo Müller. VIEZZER, Ana Paula. BRANDENBURG, Olivia Justen. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 17 (3), p. 323-331, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf. Acesso em 28 jul. 2020.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; SALVADOR, Ana Paula Viezzer; BRANDENBURG, Olivia Justen. Escalas de qualidade na interação familiar. In: WEBER, Lidia; DESSEN, Maria Auxiliadora (org.). **Pesquisando a família:** Instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Maria de Fátima Joaquim Minetto, pesquisador responsável e Christianne do Rocio Storrer de Oliveira, aluna de pós-graduação, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, adulto jovem, com idade média entre 18 e 25 anos, de ambos os sexos, que apresenta avaliação comprobatória dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (realizada em qualquer época de sua trajetória escolar) a participar de um estudo intitulado “Influências das práticas educativas parentais no desenvolvimento socioemocional do superdotado”.

a) O objetivo desta pesquisa é verificar que influências a adoção de determinada prática educativa parental tem sobre as competências afetivo-emocionais e as habilidades sociais de pessoas superdotadas.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de um encontro, no qual você irá preencher um questionário sociodemográfico e responder a três instrumentos (escalas e inventários). Propõe-se também um encontro individual para a devolutiva da análise dos instrumentos.

c) Para tanto você deverá comparecer no Instituto para a Otimização da Aprendizagem (INODAP), sito na Alameda Dom Pedro II, 255 (Loja 66), Batel, Curitiba, PR, tanto para aplicações de questionários, inventários e escalas, como para a devolutiva da análise dos instrumentos. O tempo previsto para essas atividades é de aproximadamente 1 hora a 1h30min.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à exposição de aspectos emocionais e diante da exposição no grupo.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo são relativos a desconforto emocional.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são auxiliar o superdotado jovem adulto a compreender as relações com seus pais e o entendimento das práticas que foram aplicadas a ele quando criança, propondo autoconhecimento. Benefícios indiretos são compreender de que modo as práticas educativas parentais influenciam no desenvolvimento socioemocional dos filhos superdotados.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

g) Os pesquisadores Maria de Fátima Joaquim Minetto e Christianne do Rocio Storrer de Oliveira, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados no Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Humano (LAPEEDH), na Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, sito à Avenida Sete de Setembro, 2645, sala 1, subsolo, telefone (41) 3535-6260, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e lhe fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Eventuais dúvidas poderão ser dirimidas pelo e-mail psi.christianne@gmail.com.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Entre essas pessoas estão o orientador da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da (protocolos de resposta dos inventários e fotocópias) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Você terá a garantia de que problemas como desconforto emocional, decorrentes do estudo, serão tratados no Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Humano.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum dos problemas relacionados no item “I”.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____.

_____

Assinatura do Participante de Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data: ___/___/_____

1. Dados Gerais e Identificação

1.1 Nome: _____

_____

1.2 Telefone(s): _____

1.3 E-mail: _____

1.4 Cidade/Estado: _____

1.5 Data de nascimento: ___/___/_____

1.6 Cidade/Estado/País de nascimento: _____

1.7 Raça/Etnia: ( ) branco ( ) afrodescendente ( ) indígena
( ) outro:_____

1.8 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Orientação sexual: ( ) Heterossexual ( ) Homossexual

Identificação de gênero: ( ) Cisgênero ( ) Transgênero ( ) Não-binário

Observações: _____

1.9 Estado civil:

( ) Casado ou união estável ( ) Separado/divorciado

( ) Viúvo(a) ( ) Solteiro(a) ( ) Outro: _____

1.10 Sua religião:

( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Não tem religião/ Ateu

( ) Outra: _____

2. Moradia

2.1 Reside com: _____

2.2 Há quanto tempo na última residência: _____

2.3 Residência:

( ) Própria quitada ( ) Própria financiada ( ) Alugada

( ) Cedida ( ) Outro: _____

3. Escolarização e Atendimentos

3.1 Grau de escolarização

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo
( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo

( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

3.2 Sua escolarização se deu em escolas públicas ou privadas?

Ensino Fundamental ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada

Ensino Médio ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada ( ) Não se aplica

Ensino Superior ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada ( ) Não se aplica

Pós-graduação ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada ( ) Não se aplica

Mestrado ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada ( ) Não se aplica

Doutorado ( ) Público ( ) Privado ( ) Parte em cada ( ) Não se aplica

3.3 Houve alguma reprovação durante a trajetória escolar?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual ano/etapa? _____

_____

3.4 Qual série escolar cursava quando realizou a avaliação de potencial cognitivo? _____

3.5 Quem encaminhou para o processo de avaliação? _____

_____

3.6 Durante a trajetória escolar, frequentou algum serviço de apoio ou atendimento educacional especializado? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual e por quanto tempo? _____

_____

_____

3.7 Já recebeu atendimento clínico especializado? ( ) Sim ( ) Não

3.7.1 Se a resposta for SIM, assinale qual(is):

( ) Psicologia ( ) Fonoaudiologia ( ) Psicopedagogia

( ) Terapia Ocupacional ( ) Fisioterapia

( ) Outro(s): _____

Por quanto tempo: _____

_____

3.8 Em algum momento da sua vida, você recebeu diagnóstico de algum transtorno mental/emocional?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual foi? _____

_____

Qual a especialidade do médico que emitiu o laudo? _____

_____

3.8.1 Você realiza ou realizou atendimento psicológico ou medicamentoso por conta desse diagnóstico?

( ) Sim, psicológico ( ) Sim, com uso de medicamentos

( ) Não

( ) Ainda realizo o atendimento psicológico

( ) Ainda faço uso dos medicamentos

4. Família

4.1 Escolaridade da mãe:

( ) Não possui ou Analfabeta ( ) Ensino Fundamental Incompleto

( ) Ensino Fundamental Completo ( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo ( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado

( ) Doutorado

4.2 Profissão da mãe: _____

4.3 Trabalha em que área? _____

4.4 Idade da mãe: _____

4.5 Escolaridade do pai:

( ) Não possui ou Analfabeto ( ) Ensino Fundamental Incompleto

( ) Ensino Fundamental Completo ( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo ( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado

( ) Doutorado

4.6 Profissão do pai: _____

4.7 Trabalha em que área? _____

4.8 Idade do pai: _____

4.9 Estado civil dos pais atual:

( ) Casados ou vivem juntos ( ) Separados/divorciados

( ) Viúvo(a) ( ) Solteiro(a)

Estado civil dos pais na época da identificação:

( ) Casados ou vivem juntos ( ) Separados/divorciados

( ) Viúvo(a) ( ) Solteiro(a)

4.10 No caso de pais separados, durante a infância e adolescência a guarda era:

( ) unilateral mãe ( ) unilateral pai ( ) compartilhada

4.11 Tem irmãos? Especifique o sexo e a idade deles: _____

_____

_____

4.12 Outras pessoas que moravam na casa, na época da sua infância/adolescência:

( ) Parentes ( ) Madrasta/Padrasto ( ) Avôs/avós

( ) Meio-irmãos ( ) Filhos do padrasto ou da madrasta

( ) Outros _____

Quem ainda mora? _____

_____

4.13 Religião predominante da família:

( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Não tem religião/ Ateu

( ) Outra: _____

4.14

Renda familiar total	
SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R$)
( ) Acima 20 SM	Acima de R$20780,00
( ) 10 a 20 SM	De R$10390,00 a R$20780,00
( ) 4 a 10 SM	De R$4156,00 a R$10390,00
( ) 2 a 4 SM	De 2078,00 a R$4156,00
( ) de 1 SM a 2 SM	De R$1039,00 a R$2078,00

( ) Abaixo de 1 SM	Até R$1039,00

5. Trabalho

5.1 Qual é a sua profissão? _____

_____

5.2 Você atua em que área? _____

_____

5.2	Você é: ( ) Profissional liberal/autônomo ( ) Servidor Público ( ) Profissional contratado ( ) Profissional CLT ( ) Outro: _____	
5.3	Sua renda mensal:	
	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R$)
	( ) Acima 20 SM	Acima de R$20780,00
	( ) 10 a 20 SM	De R$10390,00 a R$20780,00
	( ) 4 a 10 SM	De R$4156,00 a R$10390,00
	( ) 2 a 4 SM	De 2078,00 a R$4156,00
	( ) de 1 SM a 2 SM	De R$1039,00 a R$2078,00
	( ) Abaixo de 1 SM	Até R$1039,00

6. Desenvolvimento emocional

6.1 Entre as emoções listadas abaixo, quais são as que você julga ter mais facilidade em expressar?

( ) Alegria ( ) Raiva ( ) Nojo ( ) Desprezo ( ) Tristeza ( ) Medo

( ) Gratidão ( ) Vergonha

6.2 Contextualize a expressão da(s) emoção(ões) escolhida(s) com uma situação-exemplo:

_____

_____

_____

_____

_____

6.2 Em relação à expressividade emocional dos seus pais, classifique as emoções que você percebe nas ações deles.

Emoção	*Pai*	*Mãe*
Alegria		
Raiva		
Nojo		
Desprezo		
Tristeza		

		Medo			
		Gratidão			
		Vergonha			
	6.3 Você se considera uma pessoa: ( ) Introspectiva ( ) Extrovertida ( ) Sensível ( ) Racional 6.4 Como você relaciona a educação recebida dos seus pais e a expressão de seus sentimentos? _____ _____ _____ _____ _____ _____				
7.	**Observações e comentários:** _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____				

ANEXO 3 – ESCALA DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR – FILHOS ADULTOS

ESCALAS DE QUALIDADE NA INTERAÇÃO FAMILIAR EQIF) – Filhos adultos

Weber, L.N.D., Salvador, A.P.V & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de qualidade na interação familiar. In L.N.D. Weber & M.A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados.* Curitiba: Juruá.

Responda as seguintes questões sobre o seu pai e sobre a sua mãe (ou sobre as pessoas por quem foi educado, por exemplo: madrasta, padrasto, avô, avó, tio, tia e outros) até a idade de 15 anos!
Numere de 1 a 5 de acordo com a seguinte notação:

(1) = Nunca **(2) =** Quase nunca **(3) =** Às vezes **(4) =** Quase sempre **(5) =** Sempre

N	PERCEPÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS PAIS	MÃE	PAI
1.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
2.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
4.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
5.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
6.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
7.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
8.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
9.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
10.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
12.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
13.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
14.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
15.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
16.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
17.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
18.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
19.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
20.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
21.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
22.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
23.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
24.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
25.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
26.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
27.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
28.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
29.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
30.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
31.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
32.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
33.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
34.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
35.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
36.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
37.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
38.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
39.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
40.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
41.	[illegible]	[illegible]	[illegible]
42.	[illegible]	[illegible]	[illegible]

ANEXO 4 – INVENTÁRIO DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE FAMILIAR

IPSF

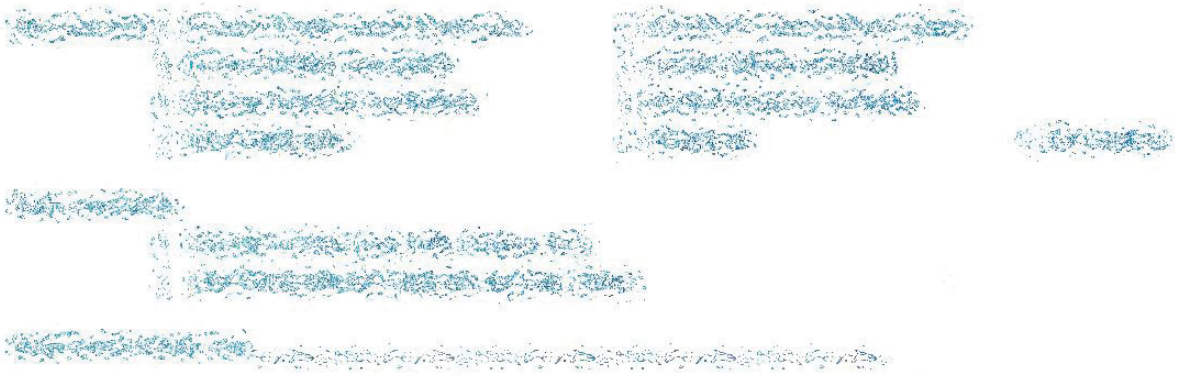
Folha de respostas

Parte integrante do Livro de Aplicação (Vol. 2) da Coleção IPSF

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: ☐ M ☐ F

Local de nasc.: _____ Data da Aplic.: _____/_____/_____



ANEXO 5 – INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS - 2

ZILDA A. P. DEL PRETTE • ALMIR DEL PRETTE

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS 2
(IHS2-DEL-PRETTE)

CADERNO DE APLICAÇÃO

ANEXO 6 – PARECER CONSUBSTANCIADO DA APROVAÇÃO DA PESQUISA

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Influências das práticas educativas parentais no desenvolvimento socioemocional do superdotado

Pesquisador: MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25230819.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.782.138

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa sob a responsabilidade da Drª Maria de Fatima Minetto, professora orientadora e Christianne do Rocio Storrer de Oliveira – psicóloga (CRP 08/07664), mestranda do PPGE / Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e com previsão de início a partir da aprovação do projeto no comitê de ética (2019) até abril de 2021. O projeto de pesquisa deverá ser realizado no Instituto para Otimização da Aprendizagem (INODAP) em Curitiba.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar que influências a adoção de determinada prática educativa parental tem sobre as competências afetivo-emocionais e as habilidades sociais de pessoas superdotadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios indiretos, segundo as pesquisadoras, seriam que os resultados da pesquisa poderiam auxiliar no planejamento das estratégias de intervenção e de psicoeducação precoces, visando aumentar o ajuste da expressão socioemocional do superdotado.

Ainda segundo as pesquisadoras, "não se vislumbra qualquer risco físico à integridade do participante,cogitando-se somente a possibilidade de desconforto emocional... A possibilidade de ocorrência de desconforto emocional é mínima... Como forma de minimizar o desconforto emocional será possível o acompanhamento psicológico pela equipe do Laboratório de Pesquisas

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

em Desenvolvimento Humano (LAPEEDH),com o agendamento de 4 sessões de atendimento psicológico individual."

Não há previsão de ressarcimento ou pagamento, de qualquer natureza, aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se, segundo as autoras, de uma "pesquisa qualitativa, de desenho não-experimental, transversal, retrospectivo, de alcance correlacional". Os participantes serão adultos jovens, com idade média entre 18 e 25 anos, de ambos os sexos, que apresentem avaliação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, realizada em qualquer época de sua trajetória escolar; o critério escolaridade não será classificatório da amostra. Os seguintes instrumentos serão utilizados: Questionário sóciodemográfico, Escala de Qualidade na Interação Familiar - Filhos (Weber, Salvador e Brandenburg, 2009), Inventário de Percepção de Suporte Familiar (Baptista, 2009), Inventário de Habilidades Sociais 2 (Del Prette; Del Prette, 2018). Estes instrumentos foram anexados.O recrutamento será feito através de email convidando pessoas identificadas com AH/SD para participarem de uma reunião quando a pesquisa será apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e termo de participação de instituição coparticipante (INODAP e LAPEEDH) foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de projeto de relevância social e científica. Todas as revisões no projeto necessárias e previamente recomendadas foram realizadas.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.

saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1465367.pdf	11/12/2019 17:23:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado_Christianne.docx	11/12/2019 17:21:04	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_socio_demografico.pdf	11/12/2019 17:19:27	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Respostas_Parecer_consubstaciado.pdf	11/12/2019 17:16:55	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	LAPEEDH_acompanhamento.pdf	11/12/2019 17:16:15	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Christianne_Revisto.docx	11/12/2019 17:14:15	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Inventario_percepcao_suporte_familiar.pdf	07/11/2019 13:50:39	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	Inventario_habilidades_sociais.pdf	07/11/2019 13:50:11	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	Escala_qualidade_interacao_familiar_filhos.pdf	07/11/2019 13:49:49	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	check_list_chris.pdf	07/11/2019 13:48:54	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_chris.pdf	05/11/2019 16:23:56	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 3.782.138

Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_equipe.pdf	05/11/2019 16:20:23	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	analise_merito_chris.pdf	04/11/2019 22:40:39	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	Extrato_de_ata_Chris.pdf	04/11/2019 22:40:02	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_pesquisador_chris.pdf	04/11/2019 22:12:20	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INODAP_concordancia_servicos.pdf	04/11/2019 22:11:49	MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Ilana Kassouf Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 7 – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVAÇÃO DAS ALTERAÇÕES

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Influências das práticas educativas parentais no desenvolvimento socioemocional do superdotado

Pesquisador: MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25230819.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 14/07/2020

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.240.896

Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório parcial da pesquisa intitulada "Influências das práticas educativas parentais no desenvolvimento socioemocional do superdotado" sob a responsabilidade da Prof. Dr. Maria de Fátima Joaquim Minetto. A pesquisa se realiza no Instituto para a Otimização da Aprendizagem (INODAP).

Objetivo da Notificação:

Verificar que influências a adoção de determinada prática educativa parental tem sobre as competências afetivo-emocionais e as habilidades sociais de pessoas superdotadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios e riscos foram descritos no projeto aprovado pelo comitê de ética e nenhum

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

problema pertinente a este tópico foi relatado neste relatório parcial.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Segundo a pesquisadora, "esta pesquisa se caracteriza por apresentar desenho não-experimental, transversal, de alcance correlacional."

A pesquisadora relata que "os participantes dessa pesquisa serão adultos jovens, com idade média entre 18 e 25 anos, de ambos os sexos, que apresentem avaliação comprobatória dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, realizada em qualquer época de sua trajetória escolar; o critério escolaridade não é classificatório da amostra." A pesquisadora pretende recrutar um número máximo de 30 (trinta) participantes.A pesquisa está em fase de início do projeto piloto, que foi postergado devido às medidas de isolamento social advindas da pandemia pelo COVID-19. Deste modo, ainda não se apresentaram resultados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nada a comentar.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está em fase inicial devido às medidas de distanciamento social. Segundo a pesquisadora principal, os procedimentos do projeto piloto foram adaptados em decorrência da pandemia para possibilitar formato de modo online, sendo elencada a plataforma Google Meet. "Houve também, devido a essa situação, alteração de cronograma, uma vez que o projeto-piloto iniciaria em março de 2020 e ocorrerá em julho de 2020. No que diz respeito aos instrumentos, todos foram formatados para aplicação online, pelo instrumento Google Formulários, sem alterações no texto. O único que sofreu mínimas alterações no texto foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essas alterações foram previstas para adequar o termo ao formato digital, mantendo todas as características do documento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa."

Deste modo, considerando o contexto atual de pandemia, as medidas adotadas para contornar as dificuldades de implementação da pesquisa foram adequadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo:

NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.
Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	14jul2020_Relatorio_Parcial.docx	14/07/2020 18:58:33	CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 27 de Agosto de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

ANEXO 8 – PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
2) Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?
3) Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?
4) Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?

ANEXO 9 – ENTREVISTA PARTICIPANTE DEMÉTER

1) Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
    a. *Olha, acho que é relativo, depende da forma como você observa. Porque, pra mim, eu me sinto um rato de laboratório, desde criança. Eu sempre sofri muito bullying por ser acima da média (entre aspas), porque eu era colocada num pedestal intelectualmente. [Por quem? Pela família ou na escola?] Acho que pelos dois, na verdade. Minhas notas não baixavam de 80, era lindo! Mas aí eu desandei, eu desanimei, porque, assim, eu não tinha o reconhecimento que eu queria ter. E daí ei pensei: Ah, f***-se! Não quero mais! E a partir do 8º, 9º ano, eu comecei a desandar. No 1º ano eu desandei de vez. [E como é isso pra você? Como que você vê isso? O teu desempenho acadêmico não ser tão bom como poderia ser? E por opção tua?] Eu acho que eu fiz um bloqueio comigo mesma, com relação a minha inteligência, porque eu não quero me sobressair. Eu não quero aparecer, me destacar. Eu quero ficar ali no intermediário, não quero chamar a atenção, quero ficar na minha, tranquila, sem bullying, sem ser colocada num pedestal, quero só ficar tranquila. Obviamente que às vezes eu consigo extrapolar um pouquinho e saio da média e acabo fazendo mais do que deveria? Sim! Eu chamo a atenção e me destaco, contra a minha vontade. São momentos, entendeu? Por exemplo, às vezes eu tô conversando com uma amiga minha um assunto que eu me interesso. Eu acabo falando e falando demais. Daí fica todo mundo: desde quando você é tão inteligente? Todo mundo sabe que eu sou inteligente, porém preguiçosa, daí fica assim seis por meia dúzia. [Você recebe esse rótulo do preguiçoso?] Sim, ninguém me enche o saco por isso, entendeu? Ou por ser inteligente, mas não fazer por onde mostrar minha inteligência. Quando eu me colocava lá em cima, sou 100 em tudo, as pessoas: ó, lá a bajuladora de professor! Ó lá, a nerd. Eu fico tipo... (expressão de surpresa). Ah, f***-se, se eu quiser fazer eu vou fazer, se eu não quiser eu não faço. Eu realmente sou preguiçosa, entendeu? Eu tenho preguiça de estudar. [Mesmo os assuntos que você tem interesse?]. Hum hum. Se aparecer*

um livro de algo que eu tenha interesse eu vou ler, mas eu ir procurar, não. Às vezes aparece uma matéria ou outra no Facebook e daí eu leio. Antes eu lia o tempo inteiro sobre as coisas que eu gostava, hoje em dia eu não pesquiso nada não. Na primeira vez que eu reprovei o 1º ano, eu reprovei, porque eu não fazia as coisas nas matérias que eu não gostava. Por exemplo, História eu sempre gabaritava tudo... Biologia... até hoje é assim, na verdade. História, Biologia e Português são matérias que eu sempre vou muito bem. Agora Geografia eu não gosto, Sociologia eu não... hmmm. Essas matérias que eu não sou muito fã eu vou bem mal. Matemática e Física eu gosto. Na sala eu faço as coisas, em casa eu não faço nada. Isso pra todas as matérias, eu não faço nada em casa.

2) Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?
    a. *Sim, contínuo até o 5º ano. Tive no 6º ano. No 1º ano eu fui fazer com a prof. R., daí parei, porque saí do A*** (nome da escola). Porque não agregou nada. Até o 5º ano, que foi no C***** (nome da escola), eu fazia muitas coisas interessantes, a gente pesquisava, porque a gente tava tentando descobrir em que área eu me destacava. No fim acabou que a gente não descobriu, porque todas as áreas que eu entrava em contato eu conseguia me adaptar. Qualquer coisa eu consigo me adaptar. Então acabou que não ajudou em nada, entendeu. Porque qualquer coisa que me dê pra fazer e que eu gostar de fazer, eu vou fazer. Só que se eu não gostar eu não vou. Simples assim. Eu tenho facilidade em tudo. Nossa, isso é muito arrogante, né? [Soa arrogante para quem não entende o que você tá falando. Eu entendo, pode ficar tranquila] Eu fico incomodada quando eu falo esse tipo de coisa, porque eu me sinto muito meu pai. Não quero me sentir assim. Porque até hoje eu não achei algo que eu realmente tivesse dificuldade pra fazer, a não ser que tivesse preguiça. Quando eu quero eu aprendo, qualquer coisa. Então eu não sei em que área eu me destaco. Até hoje. [Você acha que o atendimento, mesmo que com quebras, ajudou a você se entender enquanto*

superdotada?] Sim, porque se eu achasse que era só eu, a estranha, que não existisse mais ninguém como eu, eu ia me sentir muito mal comigo mesma. Porque imagina, todo mundo normal e você esquisita lá no meio. Tem outros esquisitos igual a mim, então tá tranquilo.

3) Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?
    a. *Eu não sei, porque eu acho que toda pessoa tem o emocional de um jeito diferente. Eu nunca imaginei que isso tivesse ligado diretamente ao fato de eu ser superdotada, mas eu sou extremamente intensa e eu oscilo muito meu humor. Eu posso explodir com você, daqui dez minutos eu vou esquecer porque eu briguei e tô conversando. [Você já ouviu que você é dramática, que faz tempestade num copo d'água?] Eu escuto isso diariamente. Eu sou muito sensitiva às emoções das pessoas que estão perto de mim. As pessoas me procuram muito com isso. Eu lido com as emoções de um jeito diferente. Eles me procuram para pedir conselho e eu não massageio o ego de ninguém. Eu sou bruta, eu sempre falo a verdade, a pessoa gostando ou não. Eu pergunto se a pessoa quer gentileza ou sinceridade, porque as duas coisas não consigo. Eu vou com 'os dois pés no peito'.*
4) Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?
    a. *Minha mãe sempre me tratou normal, né, graças a Deus. Ela sempre foi a única que me tratou tranquilo. Meu pai sempre cobrou muito de mim, exigiu a perfeição. E na escola os professores esperavam muito de mim, pela forma como meu pai lidava comigo. Então eu sempre busquei ser perfeita, intelectualmente, até uma certa idade, para agradar meu pai (expressão de desgosto). (Deu exemplos de situações familiares, começando com o episódio de uma tia, que está alterada psicologicamente) Eu procuro não me envolver nos problemas da família. Da outra vez eu interferi, ela saía na rua surtadona e eu ia atrás e isso me desgastou muito. Era cansativo ter que tar controlando, tem que tar cuidando... ela xingava as pessoas, chutava os carros... Eu não*

*consigo simplesmente ignorar, entendeu? Daí eu acabo me afastando, eu fico no meu quarto, tento manter distância e evitar contato. Porque se eu me manter por perto, eu vou interferir. (fala sobre os pais, que estão quase se separando. Comenta que o pai fala merda pra mãe e que falou que ela e os filhos só f**** a vida dele). (Fala que queria ter um reconhecimento por parte do pai) [Qual tipo de reconhecimento você queria ter?] Ah, o parabéns! [Era como se você tivesse nascido assim e fosse natural você ter um bom desempenho?] Era literalmente isso. Pai, tirei 100! Não fez mais que sua obrigação! Ah, tirei 90. Olha, dá pra melhorar. 99! Dá pra melhorar! 100, pai! Sua obrigação. O que mais me deixa revoltada não foi nem isso, foi meu irmão ter tirado 70 na prova e meu pai ter falado "tá bom". [A expectativa era em cima de você?] É, porque meu irmão é supostamente mediano. E daí foi isso, entendeu? Muito cobrada.*

ANEXO 10 – ENTREVISTA PARTICIPANTE HEBE

1) Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
    a. *Eu acho que tanto ajuda, quanto atrapalha. Num primeiro momento mais atrapalhou do que ajudou. Eu sou muito literal com tudo, então eu tinha muita dificuldade, por exemplo, em prova de escola, de ter acontecido numa ocasião de eu ter dado uma reposta, minha resposta não tava errada, mas era ela muito literal no que o professor perguntou. O professor falou: mas não era isso que eu queria. E eu falava pra ele: mas tá certo, eu respondi certo. E assim, a ponto de ter que fazer reunião comigo, com a minha mãe, com o professor e com a diretora da escola, pra gente chegar num acordo... ok, está correto. Teve uma outra situação, que eu lembro, que me marcou muito, de uma questão ... era uma prova de química e tinha um gráfico e tinha que responder qual era a curva, qual era o elemento que crescia mais... alguma coisa assim, que eram curvas. E, no que o gráfico mostrava, era um... mas se você imaginasse o gráfico maior, era outro. E eu respondi o outro. Porque era óbvio que o outro ia subir. E daí o professor me deu errado. O professor explicou que na prova, no gráfico, era o outro. Daí eu entendi. Essa situação foi interessante, porque tinha um outro menino que estudava no ensino médio comigo... ele não tinha laudo, não tinha avaliação, não tinha nada, mas eu tinha certeza de que ele era superdotado, pelo comportamento dele e ele tinha dificuldades interacionais muito maiores, justamente por não conseguir lidar tão bem e ele fez a mesma coisa que eu. Nós dois fomos os únicos que demos essa resposta na prova, de dar o elemento que se você imaginasse ia ser o maior. Então num primeiro momento eu tive bastante dificuldade em relação a isso, por entender de uma forma diferente. Mas eu acho que ter feito acompanhamento psicológico desde cedo, sabe, saber da superdotação desde cedo, me ajudou justamente a entender... não, ok, eu que fui demais. Às vezes eu ir demais cabe dentro de uma prova, por exemplo, mas às vezes não. Então essa coisa de tentar balancear até onde eu posso ir. Isso é algo que o acompanhamento psicológico ajudou. Mas eu vejo que a parte*

boa, não só da superdotação em sim, mas de eu saber lidar com ela, é que eu consigo saber como eu funciono. Eu sei que eu sou muito visual, se for mostrar pra você, anotações, eu sempre uso duas canetas diferentes, eu uso flecha, eu risco, eu faço de letra maiúscula pra diferenciar. Eu faço tudo sempre muito visual, porque eu sei que é algo que me ajuda. E na avaliação e no atendimento sempre foi ressaltado o quanto o visual é importante pra mim, o quanto me ajuda. Então é pra eu saber que meu desempenho vai ser melhor dessa forma e não daquela. Mas teve as partes ruins, até eu compreender como lidar... ah, eu preciso me encaixar, de certa forma, do que as pessoas esperam daquilo. Posso pensar diferente? Posso. Mas a gente precisa aprender a agir da forma que as pessoas esperam que a gente aja. Não é todo mundo que vai conseguir entender... ah, ok, você entendeu diferente, mas não tá errado.

2) Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?
    a. *Eu fiz atendimento psicológico desde pequena. Como foi na época que meus pais se divorciaram, eu não sei se foi por causa disso ou por causa da superdotação. [e teve algum acompanhamento das questões educacionais?] Eu lembro de sempre ter estudado em colégios que me entendessem. Eu estudava numa escola super diferentona, era o máximo, eu adorava, tinha até fazenda na escola. Eu terminava as atividades muito rápido, eu sempre fui muito rápida. E em vez das professoras me darem mais estímulos, elas me faziam ajudar os colegas ou ajudar elas, com 5 anos. Eu ajudava a carregar mochila das crianças. Isso é algo que eu senti... pesou um pouco também. Minha mãe sentiu que eu tava regredindo, porque não tinha estímulo do que eu precisava. Era abaixo do confortável, porque não me desafiava. (...) No S***** M**** (escola em que estudou) eles entraram em contato com o ***** (instituto onde realizou a investigação de potencial cognitivo), daí tinha no fundo da sala várias caixinhas com atividades. Quando eu terminava as atividades eu podia fazer o que eu quisesse. Por mais que fossem coisas*

*que não eram diretamente relacionadas com um conteúdo, era alguma atividade e eu ia me manter ocupada de alguma forma. E isso ao longo do percurso inteiro. Eu passei 7 anos no S*****, eu sempre senti esse apoio, de ter, educacionalmente falando, um suporte muito bom, até o momento em que eu não precisava mais. Na faculdade tem o P***** (programa de apoio da universidade), mas eu não consegui participar de nenhum encontro, por causa do horário. Eu sei que tinha os encontros, que eles discutiam os temas pontuais, tanto questão de pesquisa, de sociedade, tanto de como as pessoas se viam dentro daquilo, mas eu não cheguei a participar de nenhum. Não é um acompanhamento direto, individual, mas é alguém que sabe que tem superdotado na F**** (universidade que estuda). [Pergunto acerca da relação] Com certeza ajudou. Pra você ver que não é boa em tudo. Eu achava que era burra, como que não consigo. Ter esse acompanhamento contribuiu, pra eu ver que não era burra, mas que eu precisava ver a conta. Ajudou a me entender que eu tenho dificuldade. Ao mesmo tempo foi bom e ruim. No B** J***** (escola que cursou o Ensino Médio) teve toda aquela cobrança de passar no vestibular. Eu passei o ensino médio inteiro falando que ia fazer medicina, com jornalismo como segunda opção. Chegou no 2º ano do Ensino Médio eu tive uma crise de ansiedade muito forte, fiquei doente, perdi bastante peso, tudo por questão emocional, de auto-cobrança, medo do vestibular, ainda mais pensando em fazer medicina. No começo do terceirão eu repensei, via que medicina tinha que me doar muito e eu não estava tão disposta a me doar tanto e daí consegui mudar pra letras. Mas pro colégio isso foi o fim do mundo. Na época eu comecei a namorar um menino da minha sala que não era nada aplicado, que não estudava... Pro colégio: nossa o que aconteceu com a Hebe? Se perdeu na vida! Só porque eu ia fazer Letras. Ajudou a perceber que eu tenho dificuldades e que tá tudo bem eu ter dificuldades. Ter tido esse suporte numa fase da vida que eu precisava mais, que eu sentia mais diferença, eu precisava de mais direcionamento. Não é porque eu sou superdotada que eu sei tudo, não é porque eu sou superdotada que eu não vou ter uma nota ruim, que eu não vou entender determinado conteúdo. E tá tudo bem em relação a isso. E também pela parte*

emocional, de eu saber que sinto as coisas de maneira muito mais intensa e tenho como controlar isso. A terapia me ajudou muito nisso.

3) Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?
    a. *Sim. Eu faço muita analogia, preciso relacionar com as coisas pra poder entender. Eu falava pra minha psicóloga, ano passado, que parecia que eu tava numa piscina, sem ar, eu consigo ver a superfície, eu sei pra onde tenho que ir, mas eu não consigo me mexer. Eu colocar nessa imagem me ajudou a perceber. Talvez a forma que eu aprendi a lidar com as coisas, eu sempre procuro me expressar de forma visual, mexendo as mãos ou fazendo uma analogia. Eu acho que tem essa diferença, tanto na forma de expressar, pensando em estrutura de expressão mesmo, quanto na intensidade. Eu, por exemplo, sou muito chorona. Às vezes uma coisinha boba e eu tô debulhando em lágrimas. Às vezes eu era piada na família: Poxa, Hebe, você tá chorando por isso? Não precisa! Ah, precisa! Precisa por pra fora. E isso foi a terapia também, porque eu achava um absurdo eu chorar. Achava que eu era bobinha, porque chorava por tudo. Eu sou muito mais intensa, eu expresso tudo mais intenso. Eu e a minha mãe, a gente vive quebrando pau aqui em casa, de bater de frente. Às vezes ela fala uma coisinha eu eu (gesticulando) falo e falo. Tá bom, Hebe, mas eu só falei isso. É muito mais over-react, as coisas muito exageradamente assim. De forma muito mais forte. Eu vejo que coisinhas bobas me atingem muito mais.*
4) Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?
    a. *Eu percebo que às vezes eu sou pra família um tipo de chacota, de 'tiração de sarro', sabe? Principalmente quando eu não entendo alguma coisa, ou quando eu erro alguma coisa. Por exemplo, eu sou muito desastrada, ou eu faço umas perguntas bobas, ou eu derrubo as coisas... coisas do tipo, sabe? E principalmente meus tios tiram sarro: Ah, porque a Hebe tem laudo! É porque ela tem laudo! Ou, sei lá, se eu tenho alguma briga com a minha mãe, por algum motivo, tipo eu não*

lavei a louça ou não arrumei o quarto do jeito que ela queria... Ah, depois diz que tem laudo! Tipo, em algumas situações, acaba sendo motivo de tiração de sarro. Ao mesmo tempo que eu sei que eles têm muito orgulho, eu sinto essa brincadeira, usando o laudo como argumento. E na família, dentro de casa, com a minha mãe e meu padrasto, eu vejo que às vezes é tido meio que como preguiça, sabe? Aquela expectativa de: Ah, a Hebe é superdotada, ela sempre vai saber tudo, sempre vai entender tudo, ela sempre vai ter uma resposta pra tudo e nunca ela é errada. Só que acho que é uma coisa meio ambígua, um pouco paradoxal talvez. Que eu sei que, ao mesmo tempo em que... por exemplo, a minha mãe respeita muito e sempre me incentiva muito a não me cobrar tanto, sabe? Aceitar erros e etc. A autocobrança que eu tenho, às vezes ela usa: Ah, você não é superdotada? Acho que o meu papel assim é meio paradoxal nesse sentido... de esperarem muito de mim, inconscientemente, acho. Isso já foi mais forte antigamente, hoje em dia não é tanto. Mas de ver a superdotação como um argumento de, tipo: ué como que você não entendeu isso, se você é superdotada?

ANEXO 11 – ENTREVISTA PARTICIPANTE MORFEU

1) Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
    a. *Eu vejo como um problema. Pelo que eu sei, pelas desvantagens que tem com isso, com o TDAH como efeito colateral. Por mais que eu tenha habilidade muito grande em algumas áreas, em outras, eu acabo perdendo. Ajudou a descobrir as minhas áreas de maior interesse, dentro do sistema que a gente tem hoje em dia, as perdas que eu tive foram muito maiores do que os ganhos. Porque, por exemplo, tinha matérias que eu não tinha nem caderno, não precisava. Mas tem matérias que não tem o que faça, é um inferno. [Sobre a experiência de trabalho vinculada à área de estudo] Eu faço consultoria pros meus amigos, eu faço consultoria paga, para uns clientes. Tudo com coisa que eu aprendi por conta, porque as instituições de ensino não fizeram nada. Sou autodidata.*
2) Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?
    a. *Quando eu saí do P*** L******* (escola em que cursou os anos finais do Ensino Fundamental) eu saí, mas eu não queria parar. Eu fazia (atendimento) no I***** (colégio onde frequentava a Sala de Recursos). Eu acho que foi uma das coisas mais importantes que me aconteceram, para aprender a lidar com algumas características. Muitas vezes, as pessoas, pela manifestação que a superdotação tem possibilidade de causar problemas comportamentais. Eu imagino que por você estar inserido num ambiente com pessoas parecidas com você... a parte da interação social também é muito importante. Foi importante para mim também porque eu me sentia muito excluído e lá eu conseguia conversar. [Em relação às atividades] A atividade que eu mais gostava era o RPG de mesa e eu faço isso até hoje. Depois só atendimento com a psicóloga e com a M. J. (neurologista), que é horrível. Eu sentava lá e ouvia um monte de m*****. Quando minha psicóloga mudou pra praia e*

foi um momento bem complicado e muitas coisas regrediram, não só pra mim, mas também pra minha família. Na escola tem o N. (programa de apoio aos alunos com diferenças na aprendizagem) mas acho que tem uma pessoa especializada e ainda assim é uma ideia muito mal colocada em prática. Lá pelo meio do ano que as coisas vão ficar em prática. É algo que poderia funcionar, mas que poderia funcionar, mas é muito mal planejado. Era uma estratégia com os professores, fazer prova em local separado e tal. Sei lá. Ajudou bastante muitas pessoas, mas o problema é que chegava muito tarde.

3) Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?
    a. *Eu não sei se é por causa da superdotação necessariamente, mas talvez por conta da forma mais agitada que eu sempre tive. As pessoas sempre me viram como um pouco estranho. Só lá pelo fim de 2017, que eu fui buscar estudar, entender como funcionava a relação interpessoal, ver como me comportar com as pessoas, na marra. Como me faltou essa experiência, que a gente recebe passivamente, na interação com as outras pessoas, e eu tive muito pouco. Eu senti que tinha uma certa deficiência na minha relação com as outras pessoas, e daí eu fui buscar melhorar isso conscientemente, sempre me controlando e tal. Ajudou bastante. [Sobre a empatia] É tipo se envolver demais com o problema que não é seu. Como no meu último namoro, eu pensava muito nos problemas dela e as coisas melhoravam lá e pra mim ficava pior. Ela ficava muito mal por conta dos outros, tipo, passar noite em claro para montar apostila pros calouros. Eu comecei a analisar. Eu sempre tento dar o meu melhor. Eu busco não me envolver com o problema da pessoa. Tem tanta gente que eu vou atrás de ajudar como eu posso e quando eu preciso não tem ninguém. Comecei a analisar melhor como são minhas amizades. Eu comecei a separar as amizades por categorias. O que você pode contar pra tudo o que acontecer, eu considero amigo. Nunca deixei de ajudar quando eu tenho tempo. Mas eu tento hoje em dia priorizar os meus problemas, porque as outras pessoas não vão me ajudar. Eu dou o meu melhor, se eu vejo que a*

pessoa não está fazendo... é reciprocidade, né? Eu tento investir. Eu gosto de ajudar todo mundo da melhor forma que eu posso, mas se as pessoas podem me sacanear, eu tenho que ser um pouco mau também, se não eu não sobrevivo nesse mundo.

4) Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?
    a. *[Foi questionado a respeito de como estão as coisas em casa, como ele vê as situações familiares] As coisas estão terríveis, eu tô surtando. Meus pais tão tendo um troço, trouxeram meu computador aqui pra frente por causa de uma atividade, que eu não tinha entregado, e ainda faltava um dia pra entregar. Era no dia seguinte. O resto de coisas que tinha pra fazer eu fiz. Basicamente, tô trancado em casa e não tenho nenhuma forma de lazer. Eu passo horas na frente do computador, esperando a hora que eu possa sair e ir pro meu quarto me deitar. Meus pais colocaram o computador na frente, pra ficar monitorando o indivíduo de 21 anos. Eles parecem, de uma forma, superprotetores. Mas não é exatamente isso, é porque eles sempre tiveram que lidar com todas as dificuldades, mas agora que eu consigo lidar com meus problemas sozinho, de um jeito que eles não gostam, eles não querem que eu tome controle da minha própria vida. Como eu vou aprender a lidar com meus problemas se eles não me dão espaço pra eu me lascar. O tratamento ajudava bastante com isso. Eu penso em voltar pra terapia, mas é um processo demorado pra eu encontrar alguém com quem as coisas deem certo. Não dá pra fazer isso agora. É uma das coisas que mais me fazem falta pra lidar com meus pais. Eles não ligam como eu estou como um todo, só pra parte acadêmica. Eles negligenciam todos os outros pontos, pra dar atenção pra um e acaba mais atrapalhando do que ajudando.*

ANEXO 12 – ENTREVISTA PARTICIPANTE EROS

1) Como você relaciona os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e seu desempenho acadêmico e/ou na sua área de atuação profissional?
    a. *Olha, eu não vou falar do meu desempenho acadêmico no ensino fundamental, porque eu fui descobrir as AH/SD depois de velho. Eu fui saber delas quando eu tinha lá meus 18 anos, eu acho. Ninguém nunca me falou. No meu desempenho acadêmico eu não acho que tenha sido um grande complemento, eu sempre fui um bom aluno, sempre tirei boas notas, nunca peguei recuperação final. Mas tinha matérias que eu tinha que estudar muito mais pra poder ir bem. Na questão do trabalho acho que pode ter influenciado, porque o meu crescimento na W. (escola em que trabalhava), que é o local que eu trabalhava antes. Eu entrei como professor, dali dois meses eu era coordenador, em 6 meses eu virei diretor e em outros seis meses eu comprei a escola. Foi um crescimento rápido. Tudo bem que lá as coisas acontecem rápido, teve gente que fez mais rápido do que eu, mas era bem mais velho do que eu. Um cara que eu contratei como professor, com 30 e poucos anos seguiu o mesmo caminho. Eu sempre era o mais novo. Então talvez tenha uma influência. [No caso do desempenho na faculdade] A faculdade eu deixei muito de lado, na verdade, porque eu tava muito focado em trabalhar. Assim que eu entrei nessa escola que eu trabalhava, com 49 dias eu fui demitido. Depois de 60 eu fui recontratado pela mesma pessoa. Eu tinha muito medo de ser demitido. Então eu acabei priorizando muito mais o trabalho do que a faculdade. A faculdade eu levei muito em segundo plano. Eu perdi duas noites de sono da faculdade, uma pra escrever o TCC e outra pra escrever o relatório de estágio. Então eu nunca precisei estudar muito na faculdade. Não vou dizer que foi tranquilo, acho que foi normal. Não vejo como se tivesse influência.*
2) Durante a sua vida escolar você teve acesso ao atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Qual é a sua opinião a respeito da importância desse atendimento na sua construção de identidade enquanto uma pessoa superdotada?

a. *Olha, eu vou dar uma explicação do que eu acho. Acho que tem dois tipos de aprendizado: o de andar de bicicleta e o do inglês, por exemplo. O do inglês, se você não pratica, você esquece. Eu acho que as habilidades é que nem o aprendizado do inglês. É como se fosse um músculo, tem que treinar. Eu não vou julgar se tá certo ou errado não ter feito um acompanhamento, sei lá... acho que passou, mas eu acho que deveria ter feito. Acho que poderia fazer uma diferença não só na questão da identidade, mas na questão do desenvolvimento. É um músculo que não foi usado. Hoje eu não tenho como saber se ia mudar alguma coisa ou não ia mudar nada. Pode ser que mudasse. Eu não consigo achar um motivo pra não ter feito (lê a parte da avaliação em que o I. oferece os serviços). Dava pra fazer alguma coisa ali. Alguma coisa poderia ter feito, teria sido útil.*

3) Você percebe diferenças no seu desenvolvimento emocional e a sua expressão de habilidades socioemocionais, relacionando esses fatores às Altas Habilidades/Superdotação?

a. *Vou dividir em duas ideias, as emoções instantâneas e as mais internas. Quando dá algum problema muito grande, eu sou muito ansioso, mas eu consigo parar tudo e resolver na hora, pra depois ficar ansioso. Sei lá se é um senso de urgência (deu exemplo do carro que pegou fogo no estacionamento da escola). Talvez tenha uma frieza nos momentos necessários. Agora levando para relacionamento interpessoal, não romântico. Ansiedade, depressão, até um pouco de paranoia, pega forte. Não sei se é mais forte ou mais fraco do que dos outros, mas eu sei que em mim é muito forte. [Sobre ser dramático, fazer tempestade num copo d'água]. Já! Intensidade é uma palavra que eu já ouvi bastante. Explicavam que eu era o advogado da turma. Dava um problema, tava eu no meio pra resolver o problema do outro. Não tinha nada a ver, mas tava lá. A socialização nunca foi fácil. Depois ficou mais tranquilo. Eu sou extrovertido com gente que eu conheço. Com quem eu não conheço é um inferno, é complicado. Eu nunca tive muitos amigos. Eu nunca conheci muita gente.*

4) Como você percebe o seu lugar no seu contexto familiar? Como você relaciona a sua condição de pessoa superdotada e as relações com seus demais familiares (pai, mãe, irmãos)?
    a. *Não vejo que eu tenha tido um tratamento diferenciado. Às vezes eu era em quem colocavam mais expectativa, na verdade, sabe? Principalmente no campo acadêmico, por exemplo, no vestibular. Eu tenho uma irmã que reprovou o primeiro ano do ensino médio, não colocavam tanta expectativa quando ela foi fazer vestibular. Quando eu fui fazer, todo mundo tinha certeza de que eu ia passar, que ia dar certo, então eu vejo que colocaram muita expectativa. Meu papel na família... acho que nunca me vi como mimado, mas eu era o único que morava com meu pai e com a minha mãe, as outras duas irmãs eram por parte de pai só, então eu era o único que morava com eles. Eu acho que minhas irmãs acabavam colocando um pouco de ciúme em cima disso, não sei. Mas eu nunca me senti mais mimado, com tratamento diferente delas. Eu acho que eles colocavam expectativa em mim, que eu fosse fazer um curso legal, sei lá, ser bem sucedido, sabe. Era essa a expectativa deles.*