

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA CRUZETA

ALDEIAHS: PROGRAMA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS

CURITIBA

2025

CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA CRUZETA

ALDEIAHS: PROGRAMA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cruzeta, Christianne do Rocio Storrer de Oliveira.

Aldeiahs: Programa Educacional para o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais de crianças superdotadas / Christianne do Rocio Storrer de Oliveira Cruzeta – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Joaquim Minetto

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Superdotados – Estudo e ensino. 3. Superdotados – Educação. 4. Educação especial – Crianças superdotadas – Curitiba (PR). 5. Crianças superdotadas – Aspectos sociais. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CHRISTIANNE DO ROCIO STORRER DE OLIVEIRA CRUZETA**, intitulada: **Aldeiahs: Programa Educacional para o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais de crianças superdotadas**, 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 doutora 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, 26 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
27/07/2025 09:42:26.0
MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/07/2025 12:16:40.0
ALBERTO FERNANDO MOREIRA DA ROCHA
Avaliador Externo (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA O ESTUDO E
INTERVENÇÃO NA SOBREDOTAÇÃO)

Assinatura Eletrônica
15/07/2025 20:42:16.0
CHRISTINE DA SILVA SCHRÖEDER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

Assinatura Eletrônica
07/08/2025 13:29:05.0
LETICIA CARREÑO SAUCEDO
Avaliador Externo (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO)

Assinatura Eletrônica
09/07/2025 14:49:02.0
LAURA CERETTA MOREIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a todas as crianças, jovens, adultos e famílias superdotadas que inspiraram o nascimento desta pesquisa. Ao mesclarem suas histórias com a minha, reconheci minha identidade como pessoa e como pesquisadora. Vocês impulsionaram meu desenvolvimento pessoal, fortaleceram minha caminhada profissional e despertaram, com delicadeza e potência, o florescimento do meu olhar sensível e comprometido ao longo deste percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Gratidão... palavra curta e que tem tanto significado. Uma emoção complexa, doce, quentinha e que, por vezes, faz os olhos marejarem. O caminho até aqui foi longo tanto no sentido *Chronos* como no *Kairós*. Nesses últimos quatro anos, a vida me presenteou e me desafiou - e eu ganhei e aprendi. Não poderia ser diferente... O primeiro agradecimento é a Deus, que fortalece cada célula do meu corpo, possibilitando que a força, a determinação e o amor me conduzissem em toda essa trajetória.

Agradeço à minha orientadora, uma mulher incrível e profissional inspiradora, por todo o carinho com que me acolheu e por ser minha bússola nesta aventura do Doutorado... que orgulho ser “orientanda da Fatima”! Agradeço por cada professora e professor que foram exemplos para que eu conseguisse construir a pesquisadora que hoje sinto fortemente constituída em mim. Agradeço em especial à professora Sandra Kirchner e à professora Fatima Quintal, uma por me proporcionar as melhores aulas de metodologia de pesquisa e a outra por seu olhar ao mesmo tempo analítico e sensível. A competência de vocês é extraordinária! Agradeço aos colegas (muitos se tornaram amigos) que, de perto ou *online*, mostraram apoio e emprestaram uma “carga de bateria” quando o caminho estava escuro. Agradeço à Cassandra, por ter plantado (e regado) a ideia de encarar a seleção para o Doutorado, em meio à redação da Dissertação do Mestrado, nas épocas da pandemia. Agradeço aos amigos que conheci e que deixaram tanto de si, como o Leandro e a Grazi (lá de Guarapuava) e a Lidia (lá de Minas)... tudo foi mais suave ao lado de vocês. Agradeço aos companheiros de caminhada na vivência da superdotação, como o Chico e a Livia, a Alethea, a Bartira e a Glauce. Desses parceiros, agradecimento especial à Maria Lucia Sabatella, que hoje pode se sentir satisfeita por carregar uma “culpa boa”, pois acredito que a minha visão se abriu por sua causa.

Agradeço à minha equipe de trabalho que, principalmente nos “finalmentes”, deixei um pouco de lado, para que pudesse me dedicar à organização de todas as ideias, para poder descrever com excelência toda a experiência vivida nessa pesquisa. Falando em trabalho, não poderia deixar de mencionar o apoio da “chefe” Louize, que tanto compreende a importância da dedicação acadêmica, que

redirecionou a rota e já está nesse mesmo caminho da “vida louca” de doutoranda. Agradeço às amigas e amigos, que estiveram, a seu modo, mandando vibrações positivas e incentivos... e até se arriscando a entrar nesse mundo. Agradeço intensamente às famílias e às crianças participantes desta pesquisa. Foi maravilhoso estar com vocês e trocar tantas experiências. Agradeço às minhas companheiras de intervenção, Liri e Carol, que tanto me apoiaram e se dedicaram imensamente para garantir que tudo funcionasse perfeitamente. Vocês foram sensacionais!

Agradeço profundamente à minha amiga, parceira e sócia Ingrid, por todo o seu apoio, compreensão e companheirismo. Eu tenho muita alegria e orgulho de ter você na minha vida e de ver você crescendo e mostrando ao mundo tudo que tem de maravilhoso. Agradeço à minha família, que, mesmo não entendendo direito esse meu amor pelo estudo e o “brilho nos olhos” a cada ideia ou pequena conquista, está sempre lá, de mãos dadas e escorando para não deixar que eu caia.

Por fim, e claramente muitíssimo importante, agradeço ao meu companheiro de vida, que praticamente cursou o Doutorado comigo. Daniel, você começou namorado e agora se forma esposo. Ter você ao meu lado, sem sombra de dúvida (e sendo bem clichê), me traz a total comprovação do quanto é fantástico encontrar o amor numa pessoa a quem se admira e com quem nos complementamos.

Cheguei no destino após quatro anos de caminhada. Mas tenho certeza de que a aventura está só começando!

Effective parenting of gifted children begins with an understanding of the unique nature of the child and continues with an understanding of how various environments will impact the behaviors and reactions of the child.¹

Christine Fonseca

¹ Em tradução livre: “A parentalidade eficaz de crianças superdotadas começa com a compreensão da sua natureza única e continua com a compreensão de como os diversos ambientes impactarão os seus comportamentos e as suas reações.”

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida diante da lacuna de estudos a respeito do desenvolvimento socioemocional dos superdotados, que impacta no seu bem-estar e nas relações sociais. O objetivo geral foi avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas, que passaram por um programa de intervenção coordenada e simultânea com filhos e pais. Os objetivos específicos incluíram: (a) formular um programa de intervenção para crianças superdotadas e seus pais; (b) aplicar o programa de intervenção com as crianças e seus pais de modo coordenado e simultâneo; (c) verificar a efetividade da proposta, utilizando instrumentos de investigação do desenvolvimento socioemocional das crianças superdotadas, antes e após o programa. O enfoque considerou fatores psicológicos, culturais e históricos, compreendendo o superdotado como um sujeito em construção dentro de suas interações. A abordagem foi qualitativa e transversal, com viés correlacional e com o desenho pautado no Método Ecológico de Engajamento, em consonância com o referencial teórico da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os participantes foram onze crianças superdotadas, de sete a dez anos, oriundas de escolas públicas e privadas de Curitiba e Região Metropolitana. Dentre os recursos de coleta de dados, destacam-se os instrumentos formais utilizados: o Inventário de Habilidades Sociais (SSRS), a Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) - versão para pais e a Escala de Sobre-Excitabilidade (ESE). O programa com as crianças ocorreu presencialmente, em cinco encontros quinzenais, no Laboratório de Pesquisas em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH). As crianças compuseram grupos de três a quatro integrantes e puderam vivenciar, a cada encontro temático, experiências que enfatizaram o reconhecimento e gerenciamento de emoções, bem como o desenvolvimento da empatia e da assertividade, além de encontrarem pares intelectuais, favorecendo a construção de sua identidade. Já o programa com os pais combinou a disponibilização de cinco vídeos em cinco encontros quinzenais, que ocorreram de modo virtual, com o uso das plataformas de reuniões *online*. Os vídeos foram disparadores das temáticas a serem tratadas nas reuniões, tocando em temas relevantes para o aperfeiçoamento das práticas educativas parentais direcionadas ao melhor desenvolvimento socioemocional dos filhos superdotados. Os encontros possibilitaram a formação, troca de experiências e orientações aos pais. Os resultados revelaram avanços importantes na assertividade, empatia e autorregulação das crianças, além de destacar a importância do envolvimento parental como mediador do desenvolvimento integral. A tese também aponta desafios, como as discrepâncias de percepção entre pais e filhos. Mais do que propor a análise de resultados, a pesquisa percorreu o universo subjetivo das crianças e de seus pais, considerando suas expressões afetivas, comportamentais, intra e interpessoais.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; habilidades socioemocionais; práticas educativas parentais.

ABSTRACT

This research was developed to address the lack of studies on the social-emotional development of gifted individuals, which affects their well-being and social relationships. The general objective was to evaluate the development of social-emotional skills in gifted children who participated in a coordinated and simultaneous intervention program with their parents. The specific objectives included: (a) designing an intervention program for gifted children and their parents; (b) implementing the intervention program in a coordinated and simultaneous manner with children and parents; and (c) assessing the effectiveness of the program using tools that investigate the social-emotional development of gifted children before and after the intervention. The study focused on psychological, cultural, and historical factors, understanding the gifted individual as a person in development within their interactions. The methodological approach was qualitative and cross-sectional, with a correlational bias and a design based on the Ecological Engagement Method, aligned with the theoretical framework of the Bioecological Theory of Human Development. The participants were eleven gifted children, aged seven to ten years, from public and private schools in Curitiba and its metropolitan region. Among the data collection resources, the following formal instruments were used: the Social Skills Rating System (SSRS), the Quality of Family Interaction Scale (EQIF) – parent version, and the Overexcitability Questionnaire (OEQ). The program for the children was conducted in person through five biweekly sessions held at the Human Development Education Research Laboratory (LAPEEDH). Children were grouped in sets of three to four and, during each themed session, engaged in experiences that emphasized emotional recognition and regulation, as well as the development of empathy and assertiveness. They also encountered intellectual peers, which supported the construction of their identity. The program for parents involved the provision of five videos over five virtual biweekly meetings held via online platforms. The videos served as triggers for the topics addressed in the meetings, covering relevant themes for improving parental educational practices aimed at fostering their gifted children's social-emotional development. The meetings enabled parent training, exchange of experiences, and professional guidance. The results revealed significant improvements in the children's assertiveness, empathy, and self-regulation, and highlighted the importance of parental involvement as a mediator of holistic development. The dissertation also points out challenges, such as discrepancies in perception between parents and children. More than analyzing results, the research explored the subjective universe of the children and their parents, considering their affective, behavioral, intra- and interpersonal expressions.

Keywords: giftedness; social-emotional skills; parental educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Os três anéis de Renzulli	28
FIGURA 2 -	Dinâmica parcial do Programa Educacional Aldeiahs	66
FIGURA 3 -	Levantamento de artigos sobre programas para crianças superdotadas e/ou pais, de 2021 a 2025...	69
FIGURA 4 -	Logomarca do Programa Aldeiahs	70
FIGURA 5 -	Participantes da condução da intervenção com as crianças	77
FIGURA 6 -	Emoção(ões) predominante(s) nas crianças (“Diretora do Centro de Comando”)	81
FIGURA 7 -	Representação das respostas das crianças ao questionário sobre o programa	101
FIGURA 8 -	Classificação das práticas parentais de mães e pais	108
FIGURA 9 -	Temáticas dos encontros do Programa Aldeiahs para os pais	111
FIGURA 10 -	Lembrete de atividade encaminhado às famílias	113
FIGURA 11 -	Lembrete de atividade encaminhado às famílias	115
FIGURA 12 -	Reflexão final encaminhada às famílias	116
FIGURA 13 -	Respostas dos familiares ao questionário de avaliação do Programa Aldeiahs	118
FIGURA 14 -	Disposição das sobre-excitabilidades mais destacadas nas crianças	130

FIGURA 15 -	Percentis fatoriais de Patrick e Cleo, pré e pós intervenção	134
FIGURA 16 -	Comparativo dos percentis fatoriais de Cleo e de seus pais	136
FIGURA 17 -	Percentis fatoriais baseados nas respostas da mãe de Ben	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Informações básicas sobre os participantes da pesquisa	53
QUADRO 2 -	Relação entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos	55
QUADRO 3 -	Descrição dos instrumentos utilizados para coleta de dados	55
QUADRO 4 -	Organização do programa educacional de intervenção em grupo com as crianças superdotadas	71
QUADRO 5 -	Organização do programa educacional de formação para pais das crianças superdotadas	74
QUADRO 6 -	Composição dos grupos de crianças do Programa Aldeiahs	76
QUADRO 7 -	Caracterização dos familiares do grupo de intervenção	104
QUADRO 8 -	Resultados da aplicação do EQIF aos responsáveis	106
QUADRO 9 -	Organização das respostas das crianças ao SSRS (pré-intervenção)	122
QUADRO 10 -	Comparação entre os resultados das crianças e dos pais no SSRS	125
QUADRO 11 -	Importância que os pais empregam aos fatores relacionados às habilidades sociais dos filhos.....	127
QUADRO 12 -	Resultados apresentados pelas crianças na Escala de Sobre-Excitabilidade (ESE)	129
QUADRO 13 -	Comparação das respostas gerais das crianças e dos pais ao ssrs pré e pós intervenção	133
QUADRO 14 -	Comparativo entre evolução dos fatores e grau de importância atribuído pelos pais de Lolla no paralelo pré e pós intervenção	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	APRESENTAÇÃO	15
1.2	JUSTIFICATIVA	18
1.2.1	Objetivo geral	20
1.2.2	Objetivos específicos	24
2	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	26
2.1	A CONCEPÇÃO DA INTELIGÊNCIA NA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL	29
2.2	AS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DO SUPERDOTADO	31
2.2.1	O desenvolvimento emocional	33
2.2.2	Habilidades Socioemocionais	35
2.2.3	O desenvolvimento e a expressão emocional do superdotado.....	39
2.3	INTERAÇÕES CONTEXTUAIS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM PESSOAS SUPERDOTADAS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO	43
2.4	A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO	45
2.4.1	A família da criança superdotada	48
3	MÉTODO	52
3.1	ASPECTOS ÉTICOS	53

3.2	PARTICIPANTES.....	53
3.3	LOCAL	54
3.4	MATERIAIS	55
3.4.1	Instrumentos utilizados para levantamento de dados acerca dos participantes da pesquisa	55
3.4.2	O programa educacional	62
3.5	PROCEDIMENTO	63
3.5.1	Seleção e recrutamento dos participantes	63
3.5.2	Desenvolvimento do programa	64
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
4.1	O ALDEIAHS	67
4.2	O ALDEIAHS DAS CRIANÇAS	75
4.2.1	Quem sou eu?	78
4.2.2	Emoções e sentimentos	80
4.2.3	Assertividade	84
4.2.4	Empatia e escolha de perspectiva	88
4.2.5	Cooperação e Solidariedade	92
4.2.6	Como o Aldeiahs foi para você?	99
4.3	O ALDEIAHS DAS FAMÍLIAS	103
4.3.1	Caracterização do programa para os pais	104
4.3.2	Práticas educativas parentais	106

4.3.3	O Aldeiahs na prática	109
4.3.4	O Aldeiahs em ação	112
4.4	A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA SUPERDOTADA	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE 1	157
	APÊNDICE 2	158
	APÊNDICE 3	159
	APÊNDICE 4	160
	APÊNDICE 5	161
	APÊNDICE 6	162
	ANEXO 1	163
	ANEXO 2	166
	ANEXO 3	171
	ANEXO 4	177
	ANEXO 5	179
	ANEXO 6	180
	ANEXO 7	181

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O processo de pesquisa é intimamente relacionado ao itinerário evolutivo pessoal e profissional do pesquisador, desse modo, a preparação da tese é mais que a simples sumarização de informações advindas da literatura integradas à análise de dados oriundos da investigação realizada. A dedicação profissional se associa à pessoal, permitindo ao pesquisador o encontro com sua leitura de mundo, coordenada pelas suas experiências e acrescidas de fundamentação, com respeito ao fio condutor, constituído pela pesquisa e interpretação dos elementos teóricos. A pós-graduação (Mestrado e Doutorado) não são trabalhos... são vivências. O resultado não é, portanto, um documento, mas sim uma nova forma de compreender o fenômeno estudado. Um fenômeno que desafia, sim, mas que faz brilhar os olhos do pesquisador e o entusiasmo seja a sua prosódia.

Como boa superdotada, a pesquisadora apresenta a mente repleta de inquietações, principalmente no que se refere aos seus pares e nas questões que levantou durante a experiência profissional e o trilhar da vida de estudos. Pontos de destaque são as temáticas com discussão ainda incipiente na área, que orientam o interesse para os vieses da expressão da superdotação que se encontram além do potencial cognitivo. Um chavão muito utilizado pela pesquisadora é: Nem só de QI² vive a superdotação!

Muitas são as famílias acolhidas pela pesquisadora que se mostram envolvidas em um quadro de aflição e insegurança a respeito de seu papel de educadores de crianças superdotadas. Muitas são as crianças, jovens e adultos que se identificam como superdotados com o apoio técnico da pesquisadora. Tanto as famílias quanto os indivíduos superdotados acenam com dúvidas e lacunas e produzem discursos que mostram desconhecimento de si. Sensível a essas incertezas, a pesquisadora voltou-se à compreensão das singularidades da constituição psíquica das crianças superdotadas, sobretudo as socioemocionais, à

² Quociente de inteligência.

orientação parental específica para pais de superdotados e à busca de estratégias que visem entender a correlação entre esses aspectos.

A concepção contemporânea do que é a inteligência é mais do que o exame das habilidades cognitivas, pois vai além do que é possível ser avaliado com instrumentos formais psicométricos (Renzulli, 2018). No caso da superdotação, ela é compreendida de modo multidimensional, incluindo-se, para além dos processos cognitivos, as características psicológicas (Rocha; Perales; Almeida, 2020). O entendimento dessas características psicológicas (a expressão emocional, as peculiaridades sensoriais, o senso de justiça precocemente desenvolvido, o engajamento com a atividade e a percepção aprofundada e ampliada das relações sociais, entre outros), é de vital importância para a caracterização individual do superdotado. Diante disso, compreende-se que, mesmo pertencente a um grupo de pessoas que apresenta rapidez na aprendizagem, o indivíduo superdotado é muito mais do que uma medida, um número. Ele é uma pessoa que precisa ser vista em sua complexidade e inter-relacionada com a sua história de vida, família e cultura.

A concepção multidimensional da inteligência é também mais flexível, porque compreende a inteligência humana nas experiências com o mundo individual e também com o mundo externo. Nessa perspectiva, são associados estudos realizados sob as óticas do pensamento divergente - Guilford e Torrance - e teoria triárquica da inteligência humana - Sternberg (Sternberg; Sternberg, 2017). Incluem-se ainda os estudos a respeito das inteligências múltiplas - Gardner. Por fim, todos esses aspectos têm grande influência na construção da Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2014).

Outro ponto que precisa ser explorado para se ter visão integral do superdotado como indivíduo complexo e não somente como alguém que apresenta potencial elevado de raciocínio é o da constituição de sua personalidade. Nesse ponto insere-se a teoria de Dabrowski, que une os fatores inatos, as determinações sociais e os dinamismos e autoconsciência. A pessoa, ao se relacionar com esses três elementos, consegue conceber uma ideia de si - seu autoconceito. Só que para lograr tal construção, faz-se necessária a parentalidade positiva, franqueando o reconhecimento de si e de seus sentimentos.

É fundamental compreender o indivíduo superdotado de modo holístico, para que sejam propostas alternativas de intervenção que auxiliem na minimização de riscos ao seu desenvolvimento psicossocial.

A perspectiva que cerca este trabalho se pauta sob os conceitos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), compreendendo a pessoa superdotada como sujeito social e histórico, construído a partir das suas relações nos diversos sistemas. Estas são as responsáveis pelo desenvolvimento da sua humanidade, pelo refinamento de suas percepções e pelo acionamento da complexidade de seu raciocínio.

A fim de compreender de modo mais profundo a construção do ser humano, Bronfenbrenner (2011) indica o valor da análise dos enlaces entre as características e motivações da pessoa, entendida em seus contextos de atuação; estes são os processos ocorridos nos sistemas. Ainda se associa o entendimento de que os atributos psicológicos e as características das relações se alteram diante das mudanças históricas e também nas diferenças entre as gerações.

O ser humano é constituído de modo único, assim, ao se refletir a respeito das particularidades do indivíduo superdotado, percebe-se a importância de entender quem ele é em sua singularidade. Essa percepção essencial deve ser formulada por duas óticas: a do superdotado, cujo caminho o leva à concepção de seu autoconceito, e a dos pais, a fim de que compreendam seu papel fundamental na formação da criança superdotada, viabilizando uma futura vida adulta promissora, saudável e, fundamentalmente, feliz.

1.2 JUSTIFICATIVA

O estudo das pessoas que apresentam destaque em áreas do conhecimento e potencial cognitivo acima da média começou a ser desenvolvido, de modo mais sistemático, a partir do início do século XX. Contudo, as políticas públicas para o atendimento a esse público, a partir do ingresso na Educação Básica, começaram a ser desenhadas somente a partir da publicação do Decreto Federal nº 6571 (Brasil, 2008) e da Resolução do Ministério da Educação Nº 4 (Brasil, 2009). Pode-se considerar que desde então surgiram novos olhares e novos procedimentos a respeito de como deve ser direcionado o atendimento educacional especializado (AEE)³ para estudantes que apresentam indicativos de altas habilidades/superdotação (AH/SD)⁴.

No período anterior à publicação desses documentos, reconhece-se que nem o processo avaliativo e muito menos o atendimento adequado às suas necessidades (sejam cognitivas, emocionais ou sociais) eram desenvolvidos de modo a contemplar a multidimensionalidade da condição da superdotação. Consequentemente, hoje é possível verificar que muitos superdotados adultos, avaliados com métodos focados quase que exclusivamente no valor do QI e sem acesso a atendimento psicoeducacional apropriado, acabaram por constituir uma identidade frágil, tendo por parâmetro o que eles imaginam ou idealizam ser superdotado.

O maior incentivo ao atendimento ao superdotado veio em 2006 com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S). Os NAAH/S foram instituídos legalmente para funcionarem em todos os estados Brasileiros e seus objetivos de atuação visam a execução de trabalhos nos âmbitos aluno, professor e família (Brasil, 2006). As ações destes núcleos, em geral, ainda hoje não mostraram grandes avanços, possivelmente em razão das políticas públicas voltadas para esses alunos não serem efetivamente implementadas e da falta de conexão e coesão de trabalho entre os núcleos de atendimento. Com a

³ A sigla AEE será utilizada desse ponto em diante do texto para se referir ao atendimento educacional especializado.

⁴ O termo altas habilidades/superdotação será substituído pela sigla AH/SD, de acordo com a Resolução Nº 4, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

implantação do AEE descentralizado em relação aos núcleos, renovou-se a expectativa acerca da organização da efetiva assistência ao estudante superdotado, mesmo diante dos controversos rumores, que persistem nos corredores das escolas, de que esse investimento é desnecessário, decorrente da crença no mito que a superdotação é um fenômeno raro.

Na maior parte dos casos, o atendimento específico voltado a esse público é baseado em ações de certo modo pontuais, seja nas redes públicas de ensino, seja nas instituições privadas específicas para o atendimento ao superdotado. O serviço com ênfase psicoeducacional vem para assistir o indivíduo superdotado, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades, favorecendo o fortalecimento de suas características produtivas e valorizando a sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem.

Além do atendimento ao estudante superdotado, há de se considerar outro ponto importante: o suporte à família. Esse trabalho vem ao encontro de dados expostos na literatura, os quais indicam a importância da parceria entre a família e o profissional responsável pelo atendimento do estudante, tanto para o acompanhamento, como para o aprimoramento dos processos de desenvolvimento do aluno superdotado (Brasil, 2007). Uma vez que a superdotação não é somente determinada por fatores genéticos, é fundamental a promoção da participação efetiva dos pais⁵, pois a família é entendida como contexto basilar de desenvolvimento das potencialidades do estudante superdotado. O ambiente - mais especificamente, a educação adequada e o trabalho intenso -, é elemento de destaque na determinação do desenvolvimento do potencial.

Aspesi (2007) enfatiza que os pais de superdotados, em grande maioria, utilizam técnicas indutivas de educação, empregando a explicação e a descrição de regras, bem como prestando esclarecimentos a respeito das consequências tanto emocionais, quanto físicas, do comportamento do filho diante das demais pessoas.

A literatura sustenta que grande parte das famílias de indivíduos superdotados apresenta estilo parental com alto nível de responsividade e de exigência. Apesar disso, na prática diária de orientação aos pais e nos discursos e

⁵ Será utilizado o termo “pais” para se referir aos responsáveis legais e/ou afetivos dos estudantes superdotados compreendidos por esta investigação.

ações dos próprios estudantes superdotados, pode ser percebida a adoção de outros princípios, constatando-se que, mesmo de modo assistemático, os pais utilizam também os modelos permissivo e negligente na educação dos seus filhos. Para que os pais compreendam e desenvolvam seu papel enquanto guias do talento dos filhos, os programas de orientação à família da criança superdotada são essenciais. Esses programas são elaborados como forma de promoção do respeito ao desenvolvimento do indivíduo, de modo que sejam evitadas tanto a transmissão de questões pessoais (dos pais para o filho) quanto a criação de expectativas utópicas (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2020).

O trabalho com as famílias apresenta impacto crucial no ajuste social de pessoas superdotadas. As interações familiares e sociais, se insalubres, podem se apresentar como fator de risco, culminando no adoecimento psíquico do indivíduo superdotado, bem como dos demais envolvidos, interpondo barreiras ao seu pleno desenvolvimento. O uso de intervenções estruturadas dirigidas à orientação parental certamente aprimora as interações acima citadas, por meio da conscientização das características que adjetivam a relação pais-filhos, resultando no treinamento de estratégias positivas de atuação, na prevenção de alterações de comportamento e na promoção da saúde mental (Weber; Salvador; Brandenburg, 2018).

A exposição a práticas educativas parentais positivas, principalmente na infância, modela fatores protetivos do desenvolvimento socioemocional, permitindo a ampliação das oportunidades de expressão saudável das habilidades socioemocionais. O contraponto é válido, ou seja, quando exposto a suporte familiar deficiente ou práticas consideradas negativas (ambiente hostil, diálogo empobrecido e relacionamento conflituoso entre o casal, por exemplo), o indivíduo superdotado tende a apresentar inabilidade na expressão socioemocional (Oliveira, 2021).

Os programas que desenvolvem as práticas educacionais dos pais revelam-se, muitas vezes, adaptações. Considerando que a educação adequada dos pais - principalmente aquela possibilitada pela discussão de temáticas comuns - é necessária para favorecer a felicidade tanto deles (pais), como das crianças superdotadas, a organização de um programa próprio, elaborado especificamente para este público, é de grande valia (Saranli; Metin, 2014).

O programa de referência para acolhimento e atendimento de pais de crianças superdotadas é o SENG⁶. O SENG foi criado nos Estados Unidos, em 1980, como um projeto da Escola de Psicologia Profissional da Wright State University. Era à época um projeto controverso, pois os professores acreditavam que a orientação e o acolhimento de crianças superdotadas e suas famílias não eram atribuições típicas dos psicólogos (Webb, 2012). O foco do SENG⁷ é a compreensão das necessidades socioemocionais de crianças superdotadas, por meio de um programa de educação parental, o qual prioriza a prevenção primária das problemáticas relacionadas ao seu desenvolvimento emocional. Os idealizadores do programa entendem que os pais são os primeiros e mais importantes professores de seus filhos (Saranli; Metin, 2014).

Os estudos da área são concordantes em afirmar que as pessoas superdotadas apresentam desenvolvimento emocional mais aguçado, percebendo as situações do seu entorno de modo mais amplo e profundo (Arantes-Brero, 2020). É como se o superdotado conseguisse alcançar o eixo das circunstâncias, além de apresentar facilidade no entendimento das consequências destas, de suas ações e dos demais envolvidos. Outro ponto harmônico diz respeito ao precoce desenvolvimento moral e de senso de justiça. Ainda crianças, os superdotados compreendem a justiça para além da figura de autoridade, direcionam seus sentimentos e pensamentos tal como ocorre com pessoas de mais idade e experiência e demonstram entendimento mais aprofundado do que é certo ou errado (Gross, 2014).

Achados comuns na literatura indicam falta de confiança, excesso de crítica (principalmente autocrítica), bem como ansiedade e instabilidade (Piske; Stoltz; Camargo, 2014). Isto pode decorrer também da sensibilidade exacerbada, por vezes de difícil elaboração, processamento e absorção pelo indivíduo. Contudo, estas

⁶ Supporting Emotional Needs of the Gifted. Em tradução livre: Apoiando as Necessidades Emocionais dos Superdotados.

⁷ O SENG é organizado em 10 sessões presenciais, conduzidas com pais em grupo. Cada sessão é composta por uma discussão dirigida sobre temas socioemocionais típicos da superdotação, por compartilhamento de experiências pessoais e orientações práticas de prevenção e intervenção (Saranli; Metin, 2014).

particularidades não podem ser vistas como prejuízo ou patologia (Arantes-Brero, 2020).

O superdotado apresenta a consciência mais afinada, advinda da associação entre a grande sensibilidade e a habilidade de entender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais. Mesmo apresentando assincronia no desenvolvimento, é possível chegar a um patamar ótimo de aperfeiçoamento do potencial superdotado (Kane, 2018).

Enfatiza-se a importância de compreender a concepção da identidade enquanto superdotado, tomando-se por base a gama de fatores inerentes à condição. A maioria dos superdotados compreende que suas ações são pouco comuns. Na construção do seu autoconceito, acabam por se ver como desequilibradas, dramáticas, ou ainda, introvertidas. Muitas vezes buscam ter total controle de suas reações, o que nem sempre tem resultados positivos. O trabalho com esses indivíduos deve esclarecer que os seus sentimentos são normais, quando considerados no âmbito da superdotação (Fonseca, 2024). O superdotado necessita ser entendido em suas idiossincrasias, participar de projetos ou programas que permitam o desenvolvimento de seu autoconceito enquanto pessoa superdotada, para então construir sua autorreferência (Paludo; Loos-Sant'ana; Sant'ana-Loos, 2014).

Quando mais velhos, muitos superdotados podem não revelar suas habilidades, medos ou vulnerabilidades, pois temem o destaque, compreendido como algo negativo. Assim, procuram demonstrar uma imagem mais comum, normalizada, principalmente diante de pais e professores. É de fundamental importância, portanto, que se tenha atenção tanto aos elementos cognitivos quanto aos fatores psicológicos que constituem o indivíduo superdotado. Isso facilita a vida escolar, inclusive a transição escola-faculdade (Peterson, 2009).

É sabido o efeito que o desenvolvimento saudável das habilidades sociais têm sobre o amadurecimento emocional e a prevenção de quadros psiquiátricos. A literatura aponta resultados que demonstram as pessoas superdotadas como tendo repertório de habilidades sociais mais elaborado. Há estudos que relacionam o desempenho acadêmico superior com a melhor desenvoltura nas habilidades sociais e outros que demonstram a eficácia de programas de aprimoramento das

habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional (Chagas-Ferreira; Vilarinho-Rezende; Lima, 2019).

O aprimoramento das competências sociais desde a infância pode ser considerada fator de proteção ao desenvolvimento ótimo do indivíduo, que manifestará melhores habilidades de comunicação, de expressão do humor, e de resolução de problemas. Com a utilização de programas nessa área, vislumbra-se a possibilidade de superação dos déficits, assim como a promoção de um repertório amplo e significativo de habilidades sociais (Del-Prette; Del-Prette, 2005).

O desenvolvimento das habilidades sociais se relaciona aos estilos parentais e desempenho escolar, demonstrando a eficácia de programas de aprimoramento das habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional (Del-Prette; Del-Prette, 2011). Tais programas podem consistir de intervenção coordenada, isto é, serem aplicados aos adultos de modo concomitante às ações desenvolvidas com as crianças. Desse modo é possível capacitar os pais e aprimorar as habilidades da criança, melhorando o contexto de desenvolvimento socioemocional dos menores. Uma limitação, contudo, é o escasso material relacionando essa temática às AH/SD (Del-Prette; Del-Prette, 2011).

A partir dessas considerações, compreende-se como relevante a efetivação de um programa que enfoque essa população, tendo como objetivo prevenir problemas socioemocionais que possam ser vivenciados por crianças superdotadas. Este programa teria como meta também fornecer aos pais informações específicas para incrementar a sua prática educacional, reduzindo as possíveis ansiedades relacionadas a este papel.

Um bom repertório de comportamentos socialmente habilidosos ajuda no estabelecimento de relacionamentos interpessoais coesos. Desse modo, o incentivo ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à emoção e à cognição, tais como habilidades sociais, ajustamento e autorregulação emocional, vem ao encontro dos objetivos de aperfeiçoamento das competências cognitivas e psicológicas do indivíduo superdotado.

No caso do trabalho com os pais, entende-se que o aprimoramento das práticas educativas, organizadoras do contexto de influência no desenvolvimento da

criança, possibilitaria, em tese, a adoção da educação positiva - ponto-chave no suporte a elementos como autonomia e a desenvolvimento psíquico ajustado.

A partir dessas considerações, esta pesquisa tem como problema: Um programa educacional de intervenção direcionado a crianças superdotadas associado ao treinamento dos seus pais apresenta resultados efetivos no desenvolvimento saudável das habilidades socioemocionais desses indivíduos?

Pressupostos de pesquisa⁸:

- A realização de um programa de intervenção em grupos de crianças superdotadas é facilitadora do desenvolvimento socioemocional da pessoa superdotada.
- Crianças que participam de programas de desenvolvimento das habilidades socioemocionais apresentam melhor desempenho nas relações sociais.
- Pais que participam de programas voltados à formação a respeito das características inerentes à superdotação, por meio do aprimoramento de suas práticas educativas parentais, tornam-se mais aptos a promover o melhor desenvolvimento das habilidades socioemocionais de seus filhos superdotados.

1.2.1 Objetivo geral:

Avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas que passaram por um programa de intervenção coordenada e simultânea com filhos e pais.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Formular um programa de intervenção para crianças superdotadas e seus pais, visando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos

⁸Becker et al (1999) indicam que as hipóteses, do ponto de vista do enfoque quantitativo de pesquisa, são vistas como a expressão de ideias positivistas e mensuráveis, implicando a relação entre as variáveis (independentes e dependentes). Estes autores indicam que, quando se trata de pesquisas com enfoque qualitativo, têm-se pressupostos.

infantes e o aprimoramento de habilidades parentais dos pais, tendo em vista as peculiaridades do desenvolvimento socioemocional de seus filhos superdotados;

- Aplicar o programa de intervenção com as crianças e seus pais de modo coordenado e simultâneo, combinando estratégias para o desenvolvimento dos objetivos da formulação do programa;
- Verificar a efetividade da proposta, utilizando escalas e questionários de investigação de desenvolvimento socioemocional das crianças superdotadas, antes e após a aplicação do programa educacional.

2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A literatura apresenta amplo rol de características das pessoas superdotadas, sendo ponto harmônico a evidência de que demonstram raciocínio mais célere e grande capacidade de abstração (Virgolim, 2007; Sabatella; Cupertino, 2007). Em geral, os superdotados também apresentam destaque nos quesitos curiosidade e espírito investigativo (Silva, 2018).

Embora ainda muitos acreditem no estereótipo do gênio - indivíduo que apresenta desempenho extraordinário em determinada área do conhecimento -, a definição de superdotação contempla outros aspectos. Para que se considere um indivíduo como superdotado, ele precisa apresentar potencial cognitivo acima da média, combinado a alguma aptidão especial em determinada área de conhecimento e acompanhado pela manifestação de motivação intrínseca e de independência. É importante destacar que a superdotação é evidenciada quando o indivíduo está exposto a um ambiente que é por um lado desafiador e, por outro, facilitador do seu desenvolvimento afetivo, intelectual e autônomo (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2020).

No início dos estudos sobre a inteligência, ela era concebida como capacidade inata, possível de ser testada. A evolução dos estudos sobre esta temática segue seu roteiro pelas propostas de Stern, idealizador do conceito de quociente de inteligência – QI; Terman, colaborador na elaboração da Escala de Inteligência Stanford-Binet; Wechsler, organizador das escalas mais utilizadas até hoje para a avaliação de potencial cognitivo; e Spearman, formulador do ‘fator G’ – um fator geral, definidor de todo o desempenho nos testes de aptidão mental (Sternberg; Sternberg, 2017).

Outros estudiosos, numa contraproposta, trouxeram diferentes constituintes desta definição, postulando uma concepção que compreende a inteligência de modo multidimensional, refutando a noção de que raciocínio e conhecimento linguístico seriam os únicos responsáveis pela aferição da inteligência. Negrini (2018) indica que foi Guilford, nos anos de 1960, que auxiliou na formulação de um novo conceito de inteligência. Este foi acrescido pelas interpretações de Torrance, nos anos 1970, que assinalou a importância de se combinar à definição de inteligência de um

indivíduo as suas capacidades de criatividade, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração.

Duas teorias que se destacam na definição da inteligência de modo multidimensional são as elaboradas por Howard Gardner e a concebida por Robert Sternberg. A pesquisa de Gardner resultou na proposta de uma teoria em que a inteligência engloba diversos constructos independentes, concebendo não uma, mas oito inteligências, entendidas como sistemas separados, mas que interagem entre si, a fim de expressar o que se compreende como desempenho inteligente; é a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas. Sternberg, por sua vez, apresenta um ponto de vista em que o destaque é a conexão entre três elementos: o mundo interno individual (processamento de informações), a experiência (automatização de tarefas rotineiras) e o mundo externo (inteligência como adaptação ao ambiente). Sua teoria, denominada Teoria Triárquica de Inteligência, se subdivide em três classes: a inteligência analítica, a inteligência prática e a inteligência criativa (Sternberg; Sternberg, 2017).

Ambas as teorias trazem reflexões importantes para o entendimento das características da pessoa superdotada. Quando se analisa a partir das inteligências múltiplas, compreende-se que é possível o superdotado apresentar alto desempenho em somente uma ou outra área do conhecimento ou desenvolvimento humano, enfraquecendo o mito do superdotado com alto desempenho global. Já a teoria triárquica sugere a possibilidade do indivíduo relacionar suas habilidades e expressar as suas estratégias de resolução dos problemas de modo diverso, tendo assim uma construção particular, divergente (Gama, 2014).

No âmbito educacional, são seguidas as orientações do Ministério da Educação, que definem como superdotados aqueles estudantes que apresentam "potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (Brasil, 2009, n. p.). Essa definição vem ao encontro da perspectiva abrangente das habilidades da pessoa, uma vez que o dispositivo legal sustenta a possibilidade destes elementos serem encontrados de modo isolado ou combinado.

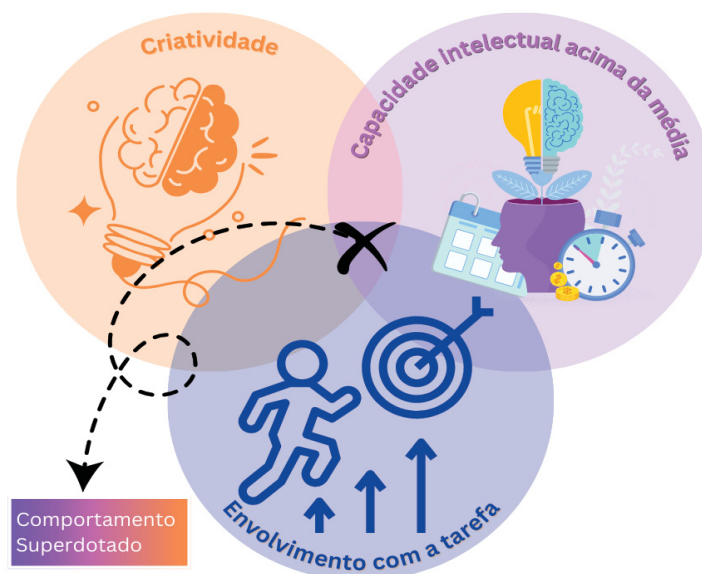
Ainda em respeito às orientações encontradas na legislação educacional, o autor de base para o entendimento de superdotação é o pesquisador estadunidense

Joseph Renzulli. Ele compreende esta condição de modo dinâmico, definindo não a pessoa, mas o comportamento superdotado. Para Renzulli (2014) o comportamento superdotado compreende a intersecção de três fatores: a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a capacidade 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. (p. 544)

A Figura 1 ilustra o conceito formulado por Renzulli (2014).

FIGURA 1 - OS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI



Fonte: A autora (2025), adaptado de Renzulli (2014).

Renzulli (2016) indica que os trabalhos de Sternberg e Gardner contribuem para a tarefa de explicar o complexo conceito de inteligência. Para além disso, ele

informa que os atributos do que se compreende como comportamento inteligente precisam ser considerados dentro do contexto cultural e situacional. Assim, é viável que a definição de superdotação se estenda para múltiplos contextos, sejam acadêmicos ou não, e também que se oriente de acordo com o tempo, seja no desenvolvimento da pessoa (potencial e performance) ou tendo em vista as mudanças da conceituação do que é uma pessoa superdotada (Crawford; Snyder; Adelson, 2020).

2.1 A CONCEPÇÃO DA INTELIGÊNCIA NA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Durante muito tempo, a definição de superdotação esteve relacionada principalmente ao desempenho mensurável por meio de testes e escalas. Contudo, os procedimentos para a identificação dos superdotados continuam sendo foco de uma discussão ampla nos dias atuais, sendo temática de eventos e periódicos especializados. Supunha-se que as AH/SD estivessem intimamente relacionadas ao alto QI, mas essa posição, amplamente aceita no século XX, foi revista e até mesmo refutada. Atualmente, as investigações permitem compreender de modo mais profundo a condição da superdotação (Pfeiffer, 2017).

A superdotação é uma condição complexa de ser definida, pois engloba os construtos inteligência, motivação e criatividade, combinados à associação das variáveis culturais e contextuais. Há entendimento de que a superdotação tem grande parcela de fatores genéticos, biológicos e neurológicos. Contudo, há entendimento de que os elementos ambientais são fundamentais para o desenvolvimento ou a inibição da condição (Rodrigues; Sanchez, 1999). As características psicológicas, assim como as experiências de cada pessoa, influenciam no desempenho intelectual (Rocha; Perales; Almeida 2020).

Os indivíduos superdotados são identificados a partir da comparação com seus pares etários (usualmente colegas de classe) com experiências e oportunidades similares. Pfeiffer (2017) arremata essa construção de conceito ao destacar que os superdotados se sobressaem em algum domínio do conhecimento humano, mostrando um rendimento visivelmente superior aos pares etários. Suas produções são evidenciadas como importantes na sociedade em que vivem.

Renzulli (2014), numa perspectiva didática, apresenta dois importantes conceitos que auxiliam no entendimento das diferentes formas de apresentação do comportamento superdotado: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. Embora distintas, as duas categorias não se excluem mutuamente, uma vez que é possível encontrar pontos de ambas num mesmo sujeito. Resumidamente, a superdotação escolar diz respeito ao estudante que apresenta adequação e até mesmo conforto dentro do sistema escolar: tem bom desempenho e alta performance. Por outro lado, quando se trata da superdotação criativo-produtiva, os superdotados mostram atributos mais associados à criatividade e a propostas de solução de problemáticas reais: são os artistas e os inventores (Renzulli, 2004b; Renzulli, 2014; Renzulli, 2018).

Os instrumentos padrão ouro para a avaliação de potencial intelectual, em âmbito global, são as escalas Wechsler⁹, que, mesmo trazendo elementos sociais em suas questões a subtestes, ao final não avalia elementos da inteligência social. De modo geral, a ênfase dos instrumentos formais de avaliação de potencial cognitivo é verificar as competências verbais-proposicionais, lógico-matemáticas e lógico-espaciais (Mayer; Salovey, 1999).

Entretanto, as provas que tem por objetivo principal a mensuração do QI são inadequadas para pressupor o êxito na vida, pois o quociente de inteligência teria uma porcentagem pequena no todo que é o desenvolvimento pessoal. González (2009) explica que cerca de 80% de fatores que podem auxiliar no entendimento de um posterior êxito na vida é composto por variáveis como autodomínio, a capacidade de motivar a si mesmo, tolerância à frustração, controle dos impulsos, regulação do humor e empatia.

Tendo em vista essas informações, compreende-se que o processo de identificação dos indicadores de AH/SD deve ser planejado cuidadosamente para

⁹ No Brasil as escalas Wechsler utilizadas para a investigação de potencial intelectual são: WISC-IV (WECHSLER, David. Escala Wechsler de inteligência para crianças: WISC - IV. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018), que avalia crianças a partir de 6 anos e zero meses a adolescentes de 16 anos e 11 meses; WAIS-III (WECHSLER, David. Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos: WAIS III. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008), que avalia adolescentes a partir dos 16 anos e zero meses a adultos de 89 anos; e a WASI (WECHSLER, David. Escala Wechsler Abreviada de Inteligência: WASI. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014), que avalia crianças a partir dos 6 anos até idosos de 89 anos.

que se investigue o indivíduo de modo amplo e individualizado (Konkiewitz, 2014). O processo precisa ser pensado para cada avaliando em particular, tornando-se praticamente artesanal. O rol de instrumentos possíveis deve ser cuidadosamente escolhido, a fim de explorar as diversas facetas apresentadas por aquela pessoa. O embasamento teórico será responsável por nortear o entendimento das relações entre as funções psicológicas superiores, a criatividade e o pensamento divergente, propondo uma discussão rica e que forneça o melhor quadro do avaliado naquele momento da vida.

A escolha dos instrumentos para avaliação é função dessa adoção de base teórica, ou seja, é influenciada pela visão do pesquisador a respeito da superdotação. Diante da perspectiva contemporânea da inteligência, é possível abandonar o padrão conservador e pautar as novas análises conforme o padrão multidimensional e mais flexível (Renzulli, 2004b). Propõe-se a quebra da supremacia do QI e a aproximação com os conceitos de pensamento divergente propostos por Guilford e Torrance (Renzulli, 2004a).

A avaliação, portanto, deve ser compreendida como um processo intimamente relacionado com a construção social e cultural da pessoa (Birch, 2004) e não com a conquista de um “lugar” ou exposição de um “número” ou “nota”. Esta “conquista” se embasa no modelo conservador, trazendo implicações negativas e limitantes na educação das crianças e jovens superdotados, com prejuízo à constituição enquanto pessoa. 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 (Araújo; Alencar, 2013).

2.2 AS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DO SUPERDOTADO

A superdotação compreende mais do que os elementos cognitivos, sejam eles relacionados aos processos de raciocínio, ou sejam associados a outros elementos mensuráveis em avaliações de potencial. Silverman (2013) esclarece que a condição vai além do alto desempenho cognitivo, sendo uma experiência psicológica única. Destaca ainda que as crianças superdotadas apresentam traços emocionais e comportamentais característicos, os quais precisam ser

compreendidos para que recebam apoio adequado (Silverman, 2013). As pessoas superdotadas apresentam particularidades na intensidade emocional, exibindo um modo diverso de compreender e processar o mundo. Ainda crianças, os superdotados podem vir a demonstrar dificuldades nas relações com os colegas, o que pode ser explicado tanto pela assincronia, como pela falta de interesses comuns com os pares (Borges; Rodriguez-Naveiras; Rodriguez-Dorta, 2018; Paludo, 2018).

Rimm (2004), quando se refere às crianças superdotadas, comenta sobre elementos que são comuns à grande maioria delas:

- Imaginação: os superdotados são curiosos, apreciam questionamentos, faz-de-conta e humor.
- Independência: os superdotados apreciam estar sozinhos, preferem desafios e não temem ser diferentes dos pares.
- Diversidade de interesses: os superdotados são interessados em arte, escrever e a aprender sobre a vida de outros tempos e sobre outros lugares.

No aspecto do desenvolvimento socioemocional, as pessoas superdotadas usualmente apresentam as seguintes características (Chagas-Ferreira, 2014):

- Maior intensidade em seus posicionamentos, tendo em vista sua complexidade intelectual e sensibilidade emocional;
- Capacidade maior para responder a vários estímulos (tanto internos, quanto externos) simultaneamente;
- Maior motivação, concentração e produção em suas áreas de conhecimento;
- Impulso para buscar a perfeição em que se envolvem;
- Autoconsciência, senso de justiça e desenvolvimento moral mais aprimorados;
- Senso de humor inusitado.

Daniels e Piechowski (2008) informam que no grupo de pessoas que compartilham essa condição, mesmo que tenham um QI semelhante, possivelmente os interesses, as personalidades e as habilidades serão diferentes, o que se configura, de um lado, um enigma e, de outro, um desafio. É fundamental, portanto, compreender o indivíduo superdotado na perspectiva da complexidade, pois sua condição é associada ao seu modo de ser, constituído em suas relações.

2.2.1 O desenvolvimento emocional

A relação entre as emoções, a consciência intelectual e o desenvolvimento físico é de mútua influência. Soma-se a isso o entendimento de que os pensamentos e as emoções das pessoas superdotadas são diferentes, pois são reações diferentes ao mundo (Kane, 2018). O resultado é que muitas vezes se compreende a percepção de mundo do superdotado como fator que leva ao desajuste emocional, o que não é verídico. O extenso estudo longitudinal sobre indivíduos superdotados realizado por Lewis Terman¹⁰, da Universidade de Stanford, concluiu que os indivíduos superdotados (no caso do estudo, com QI acima de 140, aferido pelo teste Stanford-Binet) eram mais saudáveis, com melhor ajuste social e protagonistas de grandes feitos (Pfeiffer, 2017).

É sabido que as características ímpares dos superdotados podem conduzir ao isolamento social e ao chamado perfeccionismo patológico, chegando à negação do talento e a altos estados de frustração e ansiedade (Chagas-Ferreira, 2014). O importante a se destacar é que eles precisam ser atendidos em suas necessidades, em espaços onde se sintam acolhidos e possam trabalhar suas vivências emocionais (Arantes-Brero, 2020).

Peterson (2009) sustenta que a literatura clínica que associa as sobre-excitabilidades à superdotação contribui muito para que se observem as diferenças no desenvolvimento emocional do superdotado como potencialidade de desenvolvimento. Outro ponto indicado pela autora esclarece que a dificuldade socioemocional pode ser maior quanto maior for a competência cognitiva. Além disso, outro fator agravante é o parco entendimento, *lato sensu* (social e escolar) e *stricto sensu* (familiar), das potencialidades e das idiossincrasias dos superdotados.

O desenvolvimento emocional da pessoa superdotada tem como melhor definição a assincronicidade (Daniels; Piechowski, 2008). Ou seja, não há relação explícita e direta entre precocidade intelectual e maturidade socioemocional (Chagas-Ferreira; Vilarinho-Rezende, 2019). O superdotado apresenta discrepância

¹⁰ O estudo do professor Lewis Terman teve a duração de cinquenta anos. Seus propósitos fundamentais eram encontrar as características comuns a crianças com alto quociente de inteligência e realizar o seguimento deles o maior número de anos possível, para observar como foi seu desenvolvimento durante a vida e o que se tornaram na fase adulta (Pfeiffer, 2017).

entre a evolução de uma ou mais funções (Cupertino, 2008). De um lado, tende a apresentar alto nível de entusiasmo em relação às atividades e tarefas de seu interesse, mas, de outro, pode se sentir incompreendido e pressionado para se adequar à norma (Chagas-Ferreira; Vilarinho-Rezende, 2019).

A assincronia está relacionada ao desenvolvimento intelectual acelerado associado ao desenvolvimento emocional e social típico ou imaturo em relação ao esperado para a faixa etária (Silverman, 2013). Esse quadro pode desencadear problemas no ajustamento emocional (estresse, ansiedade ou isolamento) e é até mesmo visto como uma das causas das vulnerabilidades psicossociais dos superdotados (Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025).

As experiências e as habilidades das pessoas superdotadas são diferentes das pessoas com desenvolvimento típico, pois aquelas são, em geral, mais intensas, sensíveis e propensas a experimentar extremos emocionais. A problemática reside no fato de que poucos pais e professores recebem formação para apoiá-los em suas necessidades intelectuais e emocionais (Daniels; Piechowski, 2008). Além disso, o superdotado passa por vários desafios no curso da vida para que consiga alcançar seu equilíbrio emocional. Conforme explanado, experienciam suas emoções de modo muito mais intenso, fato que, associado à assincronicidade, pode trazer algumas dificuldades para que consigam elaborar e assimilar essas experiências (Borges; Rodriguez-Naveiras; Rodriguez-Dorta, 2018).

Um fator essencial na compreensão do desenvolvimento emocional da pessoa superdotada é trazido por Vötter e Schnell (2019), que relatam a exígua pesquisa focada no sentido da vida e nas estratégias adotadas para desenvolvê-lo - mesmo com o disseminado entendimento de que o superdotado experimenta o bem-estar integral ao conseguir formular o sentido da vida para si. Pollet e Schnell (2017) complementam ao informar que o superdotado percebe o sentido da vida por meio de um viés eudaimônico (em contraposição ao padrão hedônico). Assim, seu sentido da vida é elaborado em conjunção com os valores comunitários, superando o padrão que visa apenas benefícios pessoais. A pessoa superdotada se vê como parte de uma engrenagem social, um componente do universo. Diante disso, anseia que suas ações contribuam para modificações nesse ambiente amplo, beneficiando não só a si, mas a todos que fazem parte de seus contextos de relacionamento. O

termo “eudaimonia” tem origem grega, podendo ser compreendido como “viver bem” ou ainda pode ser entendido como sinônimo de “felicidade” (Carreño-Saucedo; Beltran; Jiménez, 2021).

Em suma, existem adultos superdotados mais ou menos adaptados, o que é mais um ponto sinalizando a necessidade da educação das crianças superdotadas. Desse modo, pode-se fomentar o aprimoramento de fatores como otimismo, valores, sensibilidade para temas humanos, visão e sentido do destino. Assim, possibilita-se a formação de uma referência socialmente construtiva (Mosquera; Stobäus; Freitas, 2014).

2.2.2 Habilidades Socioemocionais

O que se considera no conceito de Habilidades Socioemocionais são as habilidades que as pessoas desenvolvem nos seus contextos relacionais. Elas surgem a partir do autoconhecimento, quando o indivíduo reconhece e gerencia as próprias emoções. A partir daí, consegue compreender as emoções do outro, conseguindo se relacionar, tomar decisões responsáveis e agir com empatia e ética. Para compreensão mais apurada do conceito, propõe-se o entendimento de dois elementos formativos dessas habilidades: as Habilidades Sociais e a Inteligência Emocional.

As Habilidades Sociais são entendidas como diferentes classes de comportamentos sociais, pertencentes ao repertório comportamental do indivíduo. Quando socialmente hábil, o indivíduo expressa 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; Del-Prette; Del-Prette, 2005). Essas habilidades são consideradas dentro de um determinado contexto cultural e são definidas como um conjunto de capacidades aprendidas na atuação.

As características representadas pelas habilidades sociais estão relacionadas à melhor qualidade de vida, por sua contribuição para o melhor desenvolvimento das relações interpessoais e maior realização pessoal. O déficit nas habilidades sociais é

visto como fator de risco para problemas comportamentais ou emocionais, entre outros desajustes psicossociais (Caballo, 2003; França-Freitas; Del-Prette; Del-Prette, 2017).

A inteligência emocional diz respeito à capacidade de reconhecer os significados das emoções e também resolver questões ou problemas relacionados a elas. Ainda envolve a capacidade de reconhecer emoções, compreender os sentimentos relacionados a elas, bem como entender e gerenciar as informações a seu respeito (Mayer; Salovey, 1999; Mayer; Caruso; Salovey, 2004a).

Ela é particularmente requisitada para a compreensão e gerenciamento das informações levantadas a partir da relação social, que são analisadas sob a ótica das emoções. O termo Inteligência Emocional recebeu grande destaque nos anos 1990, após a publicação da obra de Daniel Goleman, enunciando esse conceito como uma ampla gama de competências e habilidades, que guiam a performance de gerenciamento, podendo ser avaliada de forma multimodal. O conceito de quociente emocional sofreu oposição dos acadêmicos logo que foi proposto, pois grande parte destes entendiam o quociente de inteligência como a única medida aceitável das aptidões humanas (Goleman, 2011).

A habilidade denominada inteligência emocional, segundo Bar-On (2006), é desenvolvida com a finalidade de resolver questões relacionadas ao funcionamento social, em especial quando as informações analisadas provêm de emoções. Peter Salovey e John Mayer associaram a inteligência emocional como parte da inteligência social, anunciando que inteligência socioemocional seria a habilidade para perceber, entender, gerenciar e usar as emoções, com fins de facilitar o pensamento. Eles realizaram pesquisas em diferentes áreas e sugeriram que algumas pessoas, no que concerne às emoções, podem ser mais inteligentes do que outras (Bar-On, 2006).

O pesquisador israelense Reuven Bar-On expandiu o significado do conceito de Inteligência Emocional, propondo um modelo que pretendia responder a perguntas do tipo “Qual a razão de alguns indivíduos terem mais sucesso na vida do que outros?”. Esse autor revisou o que se tinha de literatura da Psicologia a fim de compreender quais características de personalidade tinham relação com o sucesso na vida e entendeu que seriam cinco as grandes áreas de funcionamento que leva

ao sucesso, a saber: habilidades intra e interpessoais, adaptabilidade, gerenciamento de estresse e humor geral. O modelo de Bar-On a respeito da Inteligência Emocional é considerado misto, pois associa habilidades mentais, como a autoconsciência das emoções, com características como humor e autoestima (Mayer; Salovey; Caruso, 2004b).

Unindo-se esses conceitos e compreendendo suas fundamentações, tem-se os pontos que podem ser designados como elementos das Habilidades Socioemocionais. Estes seriam:

1. Autoconhecimento: entender as próprias emoções, pensamentos e valores;
2. Autocontrole: gerenciar emoções e comportamentos de forma adequada;
3. Empatia: compreender e respeitar os sentimentos e perspectivas dos outros;
4. Habilidades de relacionamento: comunicar-se bem, cooperar e resolver conflitos;
5. Tomada de decisão responsável: fazer escolhas baseadas em valores, empatia e bem-estar coletivo.

Bar-On (2006) sugere que o constructo Inteligência Socioemocional seria uma forma mais acurada de compreender os processos resultantes da inter-relação entre competências sociais e emocionais, habilidades e facilitadores, que impactam no comportamento inteligente. Isso significa que ao usarmos o termo Inteligência Socioemocional (ou, no caso dessa investigação, habilidades socioemocionais) aliamos os conceitos de habilidades sociais e habilidades emocionais. A Inteligência Socioemocional determina quão efetivamente nós nos entendemos e expressamos, compreendemos os outros e com eles nos relacionamos, além de como enfrentamos as demandas diárias (desafios e pressões). 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 (Bar-On, 2006).

O bem-estar se relaciona ao âmbito socioemocional e se entende que é composto por três componentes: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. Percebem-se indicadores de bem-estar quando o indivíduo faz uso de estratégias para lidar com os sentimentos e negociar nas relações sociais. Essa

temática se mostra relevante a partir da consideração das pesquisas que associam os termos felicidade, utilidade, bem-estar e satisfação com a vida, propondo o entendimento de suas relações com a expressão de boa saúde (Carreño-Saucedo; Beltran; Jiménez, 2021).

Atualmente há uma série de programas que organizam ações visando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de crianças. Esses programas agem em prevenção primária, uma vez que ao se orientar positivamente o desenvolvimento emocional, diminui-se a probabilidade de problemáticas como uso abusivo de substâncias, violência, depressão e evasão escolar. As habilidades-chave a serem desenvolvidas são relacionadas ao autoconhecimento (e autoconsciência), administração de sentimentos, controle dos impulsos, empatia, escolha de perspectiva, cooperação e resolução de conflitos (Goleman, 1999).

Faz-se necessário compreender que os programas vêm para o ensino de habilidades socioemocionais básicas, e não uma inteligência. As habilidades socioemocionais usualmente começam em casa, portanto, compreende-se que crianças que apresentam reações emocionais disfuncionais possivelmente são oriundas de lares em que a comunicação e o acolhimento emocional são ineficazes. Esses indivíduos poderão ter o aprimoramento de suas habilidades socioemocionais no convívio escolar, tendo o professor como modelo (Mayer; Salovey, 1999).

No caso das crianças superdotadas, há uma tendência a apresentar um repertório social mais elaborado que as crianças típicas, especialmente em aspectos como responsabilidade, assertividade e liderança (França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2014; França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2017; Mendonça; Capellini; Rodrigues; Gastaldi, 2025).

É basilar que se desenvolvam ações que visem o aperfeiçoamento aos aspectos socioemocionais das pessoas superdotadas, principalmente as crianças, que estão em processo de desenvolvimento social em cada contexto que realizam trocas. Com essas ações e programas, os pontos a serem favorecidos são o ajustamento pessoal e emocional do superdotado, promovendo-se o seu desenvolvimento social, a construção de sua identidade e, conseqüentemente, fortalecendo seu autoconceito de modo positivo (Alencar, 2008). A ausência de intervenções voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociais nos superdotados

pode limitar o desenvolvimento pleno dessas competências, mesmo quando o indivíduo possui um bom repertório (Mendonça; Capellini; Rodrigues; Gastaldi, 2025).

Pais e professores vivenciam as necessidades emocionais dos superdotados, relacionadas às condições peculiares de sua capacidade. Diante disso, é também necessário que ações de desenvolvimento socioemocional das crianças sejam estendidas aos educadores, para que sejam vistas como particularidades do sujeito, ao invés de desajustes psicológicos. Há desafios que devem ser levados em conta, especialmente o alcance do equilíbrio emocional. Estes certamente estão relacionados com a habilidade excepcional e com a maior amplitude de informações e emoções que os superdotados administram (Borges; Rodriguez-Naveiras; Rodriguez-Dorta, 2018).

2.2.3 O desenvolvimento e a expressão emocional do superdotado

A partir do momento em que se conclui que o indivíduo superdotado apresenta, além do plano cognitivo mais apurado, também as particularidades e, sobretudo, intensidades no plano emocional, surge a questão: como analisar essas idiosincrasias, como classificar o que está dentro de um limite considerado normal e o que pode ser alerta para patologias nas áreas da Psicologia e da Psiquiatria? Uma primeira resposta seria a adoção de uma nova lente, que permita compreender cada pessoa em sua singularidade. Assim, as manifestações que poderiam levar a um viés psicopatológico seriam vistas como constituintes do sujeito. Deixa-se para trás o paradigma de eliminação de sintomas, para o paradigma da compreensão holística do ser humano que tem a condição da superdotação.

Diante disso, apresenta-se uma teoria que está de acordo com o entendimento do desenvolvimento e da expressão socioemocional do superdotado: a Teoria da Desintegração Positiva (TDP)¹¹, elaborada por Kazimierz Dabrowski¹² (Silva-Schröeder, 2020). Dabrowski foi estudioso das obras de Freud, mas construiu o embasamento da TDP como contraposto à Psicanálise. Pela TDP se averigua que

¹¹ A Teoria da Desintegração Positiva também é citada como TDP.

¹² Teoria sobre a desintegração positiva e estudos sobre as sobre-excitabilidades.

as psiconeuroses podem ter caráter positivo no desenvolvimento da pessoa, pois entende que o nível de personalidade construído pelo sujeito é desorganizado para que então possa se reorganizar num nível mais elevado (Tillier, 2009).

Essa teoria, quando ajustada ao olhar da Psiquiatria, permite nova compreensão do indivíduo, respeitando-o e orientando-o com ênfase nas forças psicológicas. Também é conferida especial atenção ao potencial criativo e ao desenvolvimento do indivíduo. Pela TDP se investiga a natureza da desintegração e, uma vez considerada a sua forma positiva, esta passa a representar uma mudança no modelo psiquiátrico tradicional, estatístico e que utiliza a doença e a normalidade como antagônicos (Dabrowski, 2016).

A TDP é utilizada como base para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo superdotado, mas a sua construção não se baseou somente nestes sujeitos. Dabrowski estudou pessoas que julgava serem indivíduos excepcionais, mas adotou visão abrangente de excepcionalidade, não necessariamente restrita aos aspectos de desenvolvimento intelectual superior. Seus participantes de estudo eram em grande parte artistas que lograram grande potencial e expressão criativa. Outra observação é que eles não foram analisados somente diante de situações de extremo estresse, porque a pesquisa tomou como base a vida toda dessas pessoas (Tillier, 2009).

A TDP apresenta uma hierarquia de níveis de desenvolvimento humano, sendo os mais baixos suplantados pelos mais altos, com a evolução do indivíduo de um modo mais egocêntrico para o mais altruísta. O processo desintegrador está baseado em três fatores:

- Biológicos: relacionados à hereditariedade;
- Ambientais: pautados no contexto e nas relações sociais;
- Processos autônomos: manifestados pelo indivíduo como resultado de lutas internas, autonomia, aumento de consciência, entre outros.

Sousa (2019), explica que é no terceiro nível de desintegração (Desintegração Espontânea Multinível), que a hierarquia de valores do indivíduo é constituída diante de um processo de autorreflexão, avaliação e autopercepção. Com isso, ele passa a questionar as situações do mundo, perceber as singularidades, as fragilidades e as ansiedades dos outros e inicia a busca por um

desenvolvimento superior. É no quinto nível, denominado de Integração Secundária, que são resolvidos os conflitos internos apresentados nas fases de desintegração, trazendo ao indivíduo a paz interior e real manifestação de sua personalidade, forjada numa hierarquia pessoal de valores.

Tillier (2018) explica que para Dabrowski o sujeito é visto em sua complexidade, abandonando o paradigma reducionista presente nas pesquisas em ciências naturais. Essa abordagem foi inovadora tanto para a época em que foi formulada, como para os dias atuais, pois busca compreendê-los enquanto seres únicos. Também propõe-se um novo entendimento dos sintomas, que, considerados como negativos na psiquiatria tradicional, aqui são vistos sob outra ótica, permitindo sua compreensão como reflexos dos desafios enfrentados na constituição da personalidade do indivíduo.

Outro ponto de destaque da teoria de Dabrowski é a diferenciação entre etapas e níveis, pois ele construiu seu pensamento com um entendimento particular do conceito de níveis, uma vez que etapas podem ser vistas como deterministas, inflexíveis e sequenciais. O que ocorre na transição entre os vários níveis é mais fluido, sendo possível e observável a não evolução de um nível para outro seguinte e até mesmo a regressão ao nível anterior. Os níveis não são marcos de desenvolvimento (Tillier, 2018).

É fundamental para Dabrowski a diferença existente entre as experiências uninível (mais básicas e ligadas ao fator biológico) e as multiníveis (em que o terceiro fator, relacionado à volição do indivíduo, se faz mais presente). O quinto nível, mais elevado, representa um indivíduo que consegue alcançar um ideal de personalidade, refletido numa atuação consciente na realidade. Os níveis mais elevados de personalidade revelam um sujeito consciente, que supera o padrão biologicamente determinado e não obedece ao socialmente designado, pois tem capacidade para perceber seus impulsos e elaborá-los, conseguindo assim estabelecer o entendimento de quem se é. Os níveis mais baixos apontam para uma maior probabilidade de surgimento de transtornos psíquicos, como ansiedades e obsessões (Tillier, 2018).

Segundo as observações de Silva-Schröeder (2020), o superdotado tem maior probabilidade de vivenciar os processos desintegrativos positivos, o que lhe

possibilitaria alcançar o quinto nível. Com isso, entende-se que suas capacidades são desenvolvidas também para a atuação no mundo.

Outro conceito advindo do mesmo pesquisador é o das sobre-excitabilidades (SE's)¹³. Atrelado à TDP, é o que tem mais auxiliado no entendimento da expressão emocional do superdotado (Oliveira; Barbosa; Alencar, 2017). As sobre-excitabilidades são constituintes identificados nas pessoas superdotadas, isto é, fazem parte do perfil superdotado. Contudo, muitas vezes são mal interpretadas e diagnosticadas como TDAH, ansiedade ou transtornos do humor (Silverman, 2013). É sabido que há uma relação entre as habilidades acima da média e a possibilidade maior de surgimento de psiconeuroses, mas há também a necessidade de se considerar que o desenvolvimento ocorre de modo único para cada indivíduo (Tillier, 2009).

A sobre-excitabilidade emocional diz respeito ao modo como o indivíduo vivencia suas relações, sendo percebida em pessoas sensíveis, com emoções complexas e altos níveis de empatia. A intelectual se apresenta em pessoas que têm a mente questionadora e apresentam facilidade na resolução de problemas; contudo ela não deve ser confundida com a inteligência. A sobre-excitabilidade imaginativa é a que promove a liberação da tensão emocional por meio da imaginação, sendo encontrada em pessoas criativas e fantasiosas, com facilidade em se expressar por meio de metáforas. A psicomotora é percebida pelo excesso biológico de energia, decorrente da sensibilidade do sistema neuromuscular e é identificada em pessoas que têm a fala rápida e são entendidas como impulsivas e muito entusiasmadas. A sensorial é constatada em pessoas que têm prazer em degustar alimentos raros, buscam conforto e admiração alheios e apreciam objetos bonitos (Sousa, 2019).

O potencial de desenvolvimento será mais forte se todas ou a maioria das sobre-excitabilidades se fizerem presentes. Contudo, Dabrowski postula que há uma hierarquia de valores entre essas sobre-excitabilidades: as dos âmbitos emocional, imaginativo e sensorial seriam tidas em mais alta conta. As características das sobre-excitabilidades podem ser facilmente encontradas em indivíduos superdotados, principalmente quando se trata da empatia, autoconsciência,

¹³ O termo “sobre-excitabilidade” pode também ser citado pela sigla SE (sobre-excitabilidades (plural): SE's).

atividade artística, autonomia e autocontrole. Além da percepção do alcance de níveis mais altos de desenvolvimento, os estudos relacionam que os superdotados tendem a apresentar níveis mais altos de sobre-excitabilidades (Oliveira; Barbosa; Alencar, 2015).

2.3 INTERAÇÕES CONTEXTUAIS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM PESSOAS SUPERDOTADAS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO

As pessoas se desenvolvem por meio de processos proximais (interações próximas e regulares), que ocorrem em diferentes contextos (família, escola, clube, igreja etc.), e fatores como o status socioeconômico também influenciam o desenvolvimento social das crianças (Ashiabi; O'Neal, 2015). Com isso, é importante a participação da criança em múltiplos contextos, cada um com seu papel específico, mas que visa a promoção de competências e desenvolvimento psicológico (Bronfenbrenner, 1979).

Com a pessoa superdotada não é diferente. Conforme vai se desenvolvendo, ela passa por desafios diferentes, que propiciam experiências variadas, com o aumento de interlocutores, diversidade de ambientes e de padrões de interação. O comportamento social depende dessas experiências e, ainda na infância, ocorre por meio da observação. As experiências pelas quais as pessoas superdotadas passam ao longo de seu desenvolvimento são muito melhor aproveitadas se acompanhadas de orientação adequada em época propícia. Uma vez que a superdotação faz parte da constituição do indivíduo, caso ele não tenha apoio adequado, a condição pode ser combustível para a vulnerabilidade, com sérios riscos para a saúde mental e o desenvolvimento psicológico (Silverman, 2013).

Na adolescência há o aperfeiçoamento das habilidades de comunicação e de interação. Na vida adulta, por sua vez, a necessidade de exercer liderança em determinadas situações, o contato com diferentes grupos culturais e a constituição de família demandam aprimoramento dos comportamentos sociais. Imersos num contexto sócio-histórico-cultural, as pessoas precisam apresentar comportamentos condizentes com o que é esperado em determinada ocasião, grupo e classe social (Chagas-Ferreira, 2014).

Brown, Peterson e Rawlinson (2020) comentam que nas pesquisas recentes há um crescente interesse tanto de pesquisadores, como de profissionais de saúde, a respeito da superdotação após a infância. Contudo, este interesse ainda não é acentuado o suficiente para que o número de produções tenha aumentado. As autoras complementam, indicando que a pesquisa que tem como participantes ou objeto de estudo os superdotados em etapas mais avançadas da vida acaba por se fixar nos temas da educação de superdotados, psicologia da inteligência ou enfoque de diferenças individuais. Caso o pesquisador tenha interesse em conteúdos mais subjetivos ou que digam respeito à família, emprego, saúde mental ou trabalho, acaba por ter dificuldades para alinhar os conhecimentos, que acabam fragmentados em vieses específicos (Brown; Peterson; Rawlinson, 2020).

Matta, Gritti e Lang (2019) informam que estudos recentes examinaram alguns estereótipos acerca dos indivíduos superdotados. De um lado eles são descritos como pessoas de mente aberta, inteligentes e envolvidos com atividades acadêmicas. Por outro lado, são vistos como pouco competentes emocionalmente, retirados socialmente e menos motivados para atividades pró-sociais. No caso das mulheres superdotadas, estas demonstram apresentar grandes vulnerabilidades na regulação emocional, inclusive tendo dificuldades na expressão de suas emoções. Elas podem apresentar sentimentos negativos a respeito de si, podendo não atribuir a si suas próprias realizações, mas sim a situações externas ou por acaso, não considerando merecidas suas conquistas.

É importante compreender que cada pessoa vivencia as emoções de modo particular. Quando se entende o indivíduo de modo biopsicossocial, deve-se levar em conta o meio em que ele está inserido, pois, mesmo que todos tenham a máquina biológica próxima (cérebro, neurônios, neurotransmissores etc), é o meio que determina de que modo os processos emocionais serão estimulados (Moraes, 2020).

Em suma, é trazido pela literatura uma similaridade de padrões de funcionamento cognitivo, emocional e social dos adultos superdotados com o de crianças superdotadas. O sujeito superdotado se constitui pelos processos que desenvolve nos múltiplos contextos que participa. Contudo, elementos como a alta sensibilidade, velocidade de pensamento e desenvolvimento emocional peculiar são

constantes em essência, modificando a forma de apresentação a depender da época do ciclo de vida da pessoa em questão. É preciso se ter claro que esses pontos, aliados à capacidade criativa, à independência e ao perfeccionismo, tendem a permanecer durante todo o transcurso da vida. O olhar atento a si e o reconhecimento como parte do grupo são variáveis importantes para minimizar a ocorrência de perfeccionismo disfuncional e de conflitos interpessoais e intrapessoais.

2.4 A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

A família é o microssistema mais fundamental na infância, pois é o contexto onde se estabelecem as primeiras e mais importantes interações sociais do indivíduo. É no contexto familiar que ocorrem os processos proximais, definidos como as interações recíprocas, regulares e progressivamente complexas entre a criança e os pais (Bronfenbrenner, 1986). Essas interações, definidas como processos proximais, são os mecanismos pelos quais os potenciais genéticos se transformam em competências desenvolvidas. As relações são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, das competências cognitivas e do estabelecimento da expressão emocional e social saudável (Bronfenbrenner; Ceci, 1994).

A importância da família e das interações saudáveis entre as pessoas que a compõem é uma temática recorrente nos estudos do desenvolvimento emocional da criança. Segundo Weber (2007, p. 14), grande parte dos pais “deseja mesmo um filho perfeito, que tenha sucesso na escola, nos esportes, que ganhe medalhas nas competições e tire somente notas exemplares”. Contudo, para que se chegue próximo do “filho ideal” é necessário trabalho e acompanhamento contínuo, uma vez que a maioria dos pais espera que seus filhos se tornem adultos responsáveis, com boa autoestima, tenham autonomia e autocontrole.

Na literatura da área da Psicologia do Desenvolvimento, é possível encontrar vários artigos e livros que se propõem a descrever e discutir características comportamentais e emocionais dos pais que possam promover ou prejudicar o desenvolvimento das crianças. Estudos trazem evidências de relações

entre os padrões de comportamento dos pais e aspectos de desenvolvimento dos filhos. Considera-se basilar que os pais estejam atentos às necessidades dos filhos, o que se denomina responsividade. Além da responsividade, fatores como estabelecimento de regras, expressão do afeto e comunicação, são componentes que definem os estilos parentais (Alvarenga; Weber; Bolsoni-Silva, 2016).

Os modelos de classificação dos pais, tomando por base esses apontamentos, foi proposto por Diana Baumrind, que explanou acerca dos estilos autoritativo, autoritário e permissivo. Ela relacionou as estratégias de educação utilizadas por pais de crianças pequenas, separando três grupos principais, no que se refere ao comportamento social e emocional.

O primeiro grupo era formado por pais de crianças que são mais autoconfiantes, autocontroladas e exploradoras. Os pais, ao mesmo tempo em que controlavam a situação e demandavam a exigência, se mostravam carinhosos e receptivos à comunicação da criança, pertencendo ao grupo definido pelo comportamento parental autoritativo. Os pais que apresentam o estilo parental autoritativo exercem controle quando há pontos de conflito, usando sua visão enquanto adulto, mas sem deixar de lado a perspectiva da criança diante do fato, o que é um determinante da preparação do filho para a autonomia.

No segundo grupo, estavam pais de crianças que, em relação às anteriores, mostravam-se descontentes, afastadas e desconfiadas. Os pais que são caracterizados pelo estilo autoritário fazem questão de obediência, encarando-a como virtude e fazem uso de punição para eliminar os comportamentos que julgam inadequados.

Por fim, o terceiro grupo era composto pelos pais das crianças menos autoconfiantes, exploradoras e autocontroladas. Os pais do tipo permissivo eram caracterizados como sendo não controladores, não exigentes e relativamente afáveis. Eles buscam não usar punição, mas acabam tendo uma postura passiva diante dos comportamentos dos seus filhos, evitando qualquer tipo de confronto (Baumrind, 1971; Minetto; Cruz, 2018).

Os pesquisadores MacCoby e Martin¹⁴ (1983 apud Weber; Prado; Viezzer; Brandenburg, 2004) desmembraram o estilo parental permissivo em dois: o estilo indulgente e o estilo negligente, reorganizando os protótipos de Baumrind em duas dimensões: exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). Surgiu daí um quarto estilo parental, que é composto pelos pais que não são exigentes nem responsivos, tendendo a se orientar pela esquiva das situações impróprias. Quando se comenta acerca do estilo parental negligente, este abrange o grupo de pais que pouco se envolvem com seus papéis, correndo o risco dessa função parental diminuir cada vez mais, até restar uma mínima relação funcional entre pais e filhos (Weber; Prado; Viezzer; Brandenburg, 2004).

De acordo com Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano acontece na interação com o contexto, ou seja, a pessoa é entendida como ser interacional e contextual. O autor expõe uma hierarquia de sistemas, os quais o mais próximo do indivíduo é o microssistema, que “envolve estruturas e processos que ocorrem em um contexto imediato, no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida” (p. 114). O microssistema é formado por atividades, papéis e relações dentro do contexto familiar, sendo as interações visualizadas pelos aspectos físico, social e simbólico. Assim, considera-se imprescindível a interação primária do indivíduo com a família, para que possa ter preparo para avançar aos demais sistemas.

Quando se comenta a respeito do modelo sistêmico¹⁵ de suporte familiar, são observadas três dimensões das relações familiares: a coesão, a adaptabilidade e a flexibilidade. Na primeira se encontra o vínculo emocional entre os integrantes daquele grupo, bem como suas ligações e interesses em comum. Quando se define a adaptabilidade, são observadas a flexibilidade às mudanças e às estruturas de poder e regras de relacionamento dentro do grupo. No terceiro item, da comunicação familiar, são evidenciados os fatores de empatia, escuta reflexiva, comentários suportivos e capacidade dos membros de compartilharem seus sentimentos uns com os outros (Baptista, 2005).

¹⁴ MACCOBY, E.; MARTIN, J.. Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. In: HETHERINGTON, E. M. (org.). **Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development**. New York: Wiley, 1983, p. 1-101.

¹⁵ Baptista (2005) se refere especificamente ao modelo proposto pelos autores Olson, Russel e Sprenkle.

É por meio da interação com os pais que há o desenvolvimento das habilidades cognitivas, que permitem ao sujeito direcionar seu comportamento a metas, avaliar a eficiência e adequar esses comportamentos, além de escolher estratégias adequadas para a resolução de problemas, promover sua autorregulação, autocontrole, pensamento criativo e flexibilização diante das diferentes circunstâncias (Sakaguti; Bolsanello, 2012; Diamond, 2013; Martins; León; Seabra, 2016). A interação dos pais, em grupos voltados ao aprimoramento das suas habilidades sociais educativas, possibilita que eles afinem suas capacidades de manejo e promoção dos comportamentos de seus filhos (Del-Prette; Del-Prette, 2011).

2.4.1 A família da criança superdotada

A família é considerada o primeiro espaço de interação do indivíduo com o ambiente, 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. Essa interação é apoiada pela cultura, sendo que valores, crenças, práticas diárias e a linguagem possibilitam que o indivíduo tenha acesso à cultura e interaja com o ambiente. Na família, o ambiente é fundado pelas estratégias dos pais, o que tem grande impacto no desenvolvimento pessoal e social, podendo ser incentivadora ou impeditiva no desenvolvimento das habilidades sociais da criança (Dessen, 2007; Olszewski-Kubilius; Lee; Thomson, 2014; Miranda-Galvão; Fleith, 2024).

Por essa razão, tendo em vista o potencial diferenciado do superdotado, a família tem papel fundamental no incentivo ao desenvolvimento das habilidades, por meio da promoção de experiências enriquecedoras e do incentivo à participação em atividades relacionadas ao talento; a criança inserida nesse contexto também influencia o desenvolvimento das características da família, trazendo a proposta de influência mútua na construção das características e habilidades. A família é fundamental para que o potencial da criança seja identificado, encorajado e desenvolvido, provendo não apenas apoio educacional, mas também emocional e social (Lazhar; Khiari; Karima; Abderrahmane, 2022).

Para tanto, almeja-se que seu ambiente familiar seja permeado pela liberdade e entendimento das suas características únicas, incentivando um clima favorável ao seu desenvolvimento. A partir do entendimento das influências que as práticas parentais têm no desenvolvimento da criança superdotada e na derivada expressão de competências e habilidades socioemocionais, existe a possibilidade de encaminhar ações de suporte e prevenção às possíveis dificuldades encontradas, seja nos relacionamentos sociais ou na intensidade de emoções ou ansiedade (Alencar, 2008; Delou, 2007b).

Os pais de crianças superdotadas, ao se depararem com o diagnóstico, apresentam reação similar aos pais que têm filhos com dificuldades de aprendizagem. Isso pode ser devido tanto ao fato de que a identificação é usualmente realizada durante o processo de escolarização, quanto à ausência de características fenotípicas próprias da condição de superdotação. Os pais de crianças superdotadas vivenciam as peculiaridades durante o desenvolvimento da criança (Aspesi, 2007; Sakaguti; Bolsanello, 2012). Quando se confirma a superdotação da criança, o grupo familiar compartilha a responsabilidade de organizar-se para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, buscando a melhor e mais saudável estimulação ao filho (Cruzeta; Minetto, 2023).

Outro ponto a ser considerado é que, a partir da identificação das AH/SD, a criança pode vir a ser percebida como especial, com os familiares envidando esforços para promover o seu melhor desenvolvimento. Por um lado, essa atenção é vista de modo muito positivo, com os pais se inclinando no planejamento e investimento num futuro ótimo para a criança, pois se espera que a família compreenda seu importante papel no progresso de seu filho. De outro, é possível que, agindo dessa forma, essas ações venham a acarretar prejuízos, principalmente se o filho 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 (Sakaguti; Bolsanello, 2012; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2020).

Os pais de filhos superdotados podem experimentar sentimentos conflitivos: de um lado se sentem quase como abençoados e orgulhosos de ter uma criança tão inteligente; de outro, apresentam receios de não conseguirem arcar com as

responsabilidades de educá-la e criá-la de modo a desenvolver o máximo de suas habilidades (Webb; Gore; Amend; Devries, 2007).

Assim, é considerável o trabalho direcionado aos pais, para que possam ajustar tanto as suas expectativas, como suas práticas educativas. O envolvimento da família é canal de geração de apoio para o progresso tanto do aluno, quanto da própria família, compreendendo que crianças com essa especificidade são capazes de ressignificar o ambiente e a cultura em que vivem (Aspesi, 2007; Delou, 2007a; 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. Sabe-se que 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.

É proveitoso que os pais sejam exemplo de dedicação e trabalho, impulsionando o filho a seguir esse exemplo, buscando a *expertise*. A família que mescla afetividade, apoio e estímulos, além da expectativa de altos padrões de desempenho dos filhos, é a que constrói um ambiente familiar ideal. A família da criança superdotada sofre tanto por se deparar com uma sociedade que carrega preconceitos em relação à criança com essa característica (como a não percepção da necessidade do atendimento e das adaptações), quanto por encontrar profissionais que não são capazes de reconhecer a singularidade dessas crianças. Logo, as redes de acompanhamento das famílias de alunos superdotados devem apresentar informações às famílias no que concerne aos seus direitos legais e à necessidade dos atendimentos especializados (Aspesi, 2007; Delou, 2007b; Sabatella, 2007).

Por meio da orientação em grupos, é possível formar e informar as famílias, por meio de vivências direcionadas e experiências compartilhadas. Os grupos encorajam os pais para que expressem suas angústias e temores, facilitam a disseminação de informações e orientações advindas de profissionais e também promovem a participação em discussão com seus pares (Webb, 2012).

A partir das modificações nas práticas parentais e educacionais formais, pode-se alcançar o desenvolvimento ótimo das crianças superdotadas. Ao serem apresentados aos estilos e práticas parentais e 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 criança superdotada, os pais têm a oportunidade de resgatar seu entendimento do 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, conseqüentemente, na condução da educação dos filhos (Weber; Salvador; Brandenburg, 2018).

Isso é importantíssimo na educação de todas as crianças, mas, tratando-se das peculiaridades da criança superdotada, considera-se indispensável, elementar. 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 (Kane, 2018).

Sumariamente, pode-se compreender então a importância do desenvolvimento das crenças de autorreferência, autoconceito e autoestima em indivíduos superdotados. Esses elementos serão chave para o estabelecimento de uma identidade de superdotado, que é de suma importância para o seu desenvolvimento (Paludo; Loos-Sant'Ana; Sant'Ana-Loos, 2014). A partir do entendimento de si e de seus motivadores, é possível traçar estratégias para o aprimoramento das habilidades socioemocionais, agindo com empatia e até generosidade nos diversos contextos de desenvolvimento.

A criança superdotada tem consciência de que é diferente desde muito cedo. Então, é determinante a ação parental baseada em práticas educacionais positivas, a fim de dirimir os sentimentos de confusão, que podem levar ao isolamento e à visão de que é uma pessoa anormal ou estranha. A presença da assincronia é comum no desenvolvimento do superdotado, o que faz ainda mais necessário que ele seja entendido nas suas particularidades, respeitado em seu tempo e incentivado no aprimoramento dos seus talentos e potenciais, especialmente de modo holístico, podendo assim alcançar o bem-estar, pois terá consciência do que é determinante no seu sentido de vida.

3 MÉTODO

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, transversal, de alcance correlacional e com desenho embasado no Método Ecológico de Engajamento¹⁶ (Koller; Raffaelli; Morais, 2020).

Quando se refere à pesquisa com enfoque qualitativo, busca-se a compreensão do fenômeno, atribuindo grande importância à percepção dos sujeitos em relação a sua realidade. Sampieri, Collado e Lucio (2013) apontam que esse enfoque é utilizado também quando algum tema de estudo tenha sido pouco explorado ou ainda quando esse tema não tenha sido enfatizado em algum grupo específico. Com destaque na subjetividade, a pesquisa sob o ângulo qualitativo acaba por ser única e flexível, ajusta-se ao problema e respeita as condições de realização da exploração.

Os estudos correlacionais 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, medem-nas, quantificam e analisam o vínculo entre elas. A mensuração das variáveis a serem correlacionadas usualmente são provenientes dos mesmos participantes, ou seja, do mesmo grupo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O embasamento no Método Ecológico de Engajamento (Koller; Raffaelli; Morais, 2020) organiza a análise dos dados diante da perspectiva da teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011). Esse desenho foi desenvolvido com o objetivo de trazer aplicabilidade da teoria proposta por Urie Bronfenbrenner à pesquisa e é utilizado sobretudo em estudos sobre o desenvolvimento em contexto e tem como base o fundamento do PPCT - Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (Bronfenbrenner, 2011). Seguindo a lógica desse pressuposto, justifica-se a utilização de múltiplos instrumentos, dentre eles questionários, entrevistas e observações.

¹⁶ Ecological Engagement Methodology.

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Federal do Paraná, em agosto de 2023, registrado sob o CAAE 72938823.7.0000.0214 e aprovado sob o parecer nº 6.415.490, emitido em 09 de outubro de 2023.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa onze estudantes superdotados, sete meninos e cinco meninas, matriculados em instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental I da região metropolitana de Curitiba. Uma das meninas apresentava dupla-condição na associação entre as altas habilidades/superdotação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como um dos meninos apresentava a dupla-condição na associação entre as altas habilidades/superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ainda foram considerados participantes da pesquisa os pais/responsáveis dos estudantes. As informações sobre os participantes estão dispostas no quadro 1.

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA (continua)

NOME ¹⁷	GÊNERO	IDADE	ANO ESCOLAR	TIPO ESCOLA	DE	OBS.	RESPONSÁVEL (IS) PARTICIPANTE (S)
Ben	Masculino	10	4º	Particular			mãe
Cleo	Feminino	7	1º	Particular			mãe e pai
Dusty	Masculino	9	3º	Pública			mãe
Hércules	Masculino	7	2º	Pública		Dupla-condição AH/SD e TDAH	mãe e pai
Lolla	Feminino	8	3º	Particular			mãe e pai
Leo	Masculino	7	1º	Particular			mãe
Luna	Feminino	9	3º	Pública		Dupla-condição AH/SD e TEA	mãe e pai

¹⁷ Os pseudônimos remetem a personagens de desenhos animados e foram escolhidos com base no gênero e características de personalidade de cada criança.

NOME ¹⁷	GÊNERO	IDADE	ANO ESCOLAR	TIPO DE ESCOLA	OBS.	RESPONSÁVEL (IS) PARTICIPANTE (S)
Pogo	Masculino	9	4º	Pública		mãe e pai
Patrick	Masculino	9	4º	Particular		mãe
Toby	Masculino	9	4º	Particular		mãe e pai
Vanellope	Feminino	10	5º	Pública		mãe

FONTE: a autora (2025)

3.3 LOCAL

A fase de coleta de dados da pesquisa ocorreu no Laboratório de Pesquisas em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH), situado na sala 1 (subsolo) do campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná. O LAPEEDH tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas relacionadas à Prevenção, Promoção do Desenvolvimento Humano típico e atípico, nas diferentes etapas do ciclo vital, partindo de uma perspectiva contextual envolvendo famílias, professores, profissionais e comunidade.

A escolha do local se deu pelo fato do laboratório possuir excelente estrutura para receber grupos, uma vez que possui ampla mesa, cadeiras, computadores e televisão. Ainda conta com facilidades como micro-ondas, frigobar, cafeteira e bebedouro de água mineral, o que é importante fator para armazenamento dos lanches oferecidos às crianças no dia de seu grupo.

Os estudantes participantes da pesquisa compareceram ao programa educacional em modo presencial, enquanto que o programa realizado com os pais/responsáveis se desenvolveu em modo remoto, com a utilização de plataformas de reuniões *online*.

3.4 MATERIAIS

QUADRO 2 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS

Objetivo	Instrumento
Aplicar um programa de intervenção conjunta com pais e filhos, combinando estratégias que fortaleçam tanto o desenvolvimento socioemocional das crianças, como as habilidades parentais, tendo em vista as peculiaridades do desenvolvimento socioemocional de seus filhos superdotados.	- Aldeiahs - Programa Educacional para o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais de crianças superdotadas: - Encontros presenciais com as crianças; - Encontros <i>online</i> com os pais/responsáveis.
Verificar a efetividade da proposta, utilizando escalas e questionários de investigação de desenvolvimento socioemocional das crianças superdotadas, antes e após a aplicação do programa educacional.	Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) - formulário de aplicação para crianças; - formulário de aplicação para pais.

FONTE: A autora (2025).

3.4.1 Instrumentos utilizados para levantamento de dados acerca dos participantes da pesquisa

O quadro 3 apresenta a descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa.

QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS (continua)

Instrumento	Descrição
Questionário sociodemográfico ¹⁸	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,

¹⁸ Disponível pelo link <https://forms.gle/Ns9dTkej9zTpdhTA>.

Instrumento	Descrição
	escolar, laboral e das condições socioeconômicas e culturais dos participantes.
Escala de Qualidade na Interação Familiar - EQIF (Weber; Salvador; Brandenburg, 2009)¹⁹	Instrumento apresentado em forma de inventário, em que os participantes respondem sobre os comportamentos de seus pais, de modo a retratar as práticas parentais (versão filhos) ou ainda em que os pais respondem sobre seus comportamentos no que concerne às práticas utilizadas na educação de seus filhos (versão pais). O embasamento deste instrumento diz respeito à importância que as relações familiares têm no desenvolvimento do repertório comportamental das crianças e adolescentes. Na intervenção com as famílias é fundamental a avaliação da qualidade predominante nas relações familiares, ou seja, deve-se compreender como a relação entre pais e filhos contribui para a formação do repertório comportamental dos filhos. Portanto, o objetivo da EQIF é detectar se o contexto familiar ao qual a criança está é fator de risco ou de proteção ao seu desenvolvimento. A EQIF é um instrumento Brasileiro, que avalia as práticas educativas parentais e demais aspectos da interação familiar, com duas versões: para os pais e para os filhos. A EQIF avalia nove aspectos da interação familiar, a saber: • Envolvimento: relacionada aos pais que dão apoio, são sensíveis às reações dos filhos e presente 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.

¹⁹ Disponível pelo link <https://forms.gle/15dCfFptNFRRQvJQA>.

Instrumento	Descrição
	• Regras e monitoria: avalia se existem regras e se há a monitoria para o cumprimento destas. • 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. • Comunicação negativa: indica se a maneira pela 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. • Clima conjugal positivo: basicamente, investiga se há uma boa relação entre o casal. • Clima conjugal negativo: avalia se as formas de interação entre o casal se mostram de forma agressiva. • Punição corporal: investiga se os pais batem nos filhos, seja com a justificativa de discipliná-los ou mesmo para descarregar tensões acumuladas. • 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. • Sentimento dos filhos: é a parte mais subjetiva da escala, pois avalia como os filhos se sentem em relação aos seus pais.
Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças - SSRS (Gresham; Elliott, 2016)²⁰	O Inventário de Habilidades Sociais - SSRS tem por objetivo avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças, através de

²⁰ Anexos 5 e 6.

Instrumento	Descrição
	múltiplos avaliadores, crianças, pais e professores. A população a que se destina são crianças de 06 a 13 anos, matriculadas no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Há três formulários a serem aplicados, que contribuem para uma avaliação cruzada de informações: para as crianças, para os pais e para os professores. Nesta pesquisa foram utilizados os formulários para as crianças e para os pais. O Inventário de Habilidades Sociais - SSRS - é um instrumento de fácil aplicação e apuração, válido e preciso para mapear as competências acadêmicas, habilidades sociais e comportamentos, além de monitorar a efetividade de intervenções voltadas para o desenvolvimento socioemocional de crianças. Ao coletar e comparar informações de fontes distintas, o inventário pode atender a diferentes tipos de situações de pesquisa e prática, junto à população infantil, entre elas: • rastreamento e diagnóstico de problemas de ajustamento psicossocial; • planejamento de intervenções, pela identificação de recursos e déficits que devem ser alvos da atenção terapêutica e/ou educativa; • acompanhamento do desenvolvimento socioemocional; • avaliação da efetividade de práticas e programas de intervenção com crianças; • descrição de características de populações específicas de interesse. No que diz respeito aos fatores avaliados, destacam-se: • As Habilidades Sociais: com informações nos campos de frequência e importância, sendo observados os fatores: empatia, afetividade, responsabilidade,

Instrumento	Descrição
	autocontrole, civilidade, cooperação, assertividade e desenvoltura social; Os problemas de comportamento: mensurada sua frequência de ocorrência e sendo agrupados em problemas de comportamentos externalizantes, problemas de comportamentos internalizantes e hiperatividade.
Escala de sobre-excitabilidade - ESE (Oliveira, 2013) ²¹	É uma versão Brasileira do <i>Overexcitability Questionnaire Two</i>, proposta no estudo de Mestrado da autora. O conceito de sobre-excitabilidade diz respeito à forma “ampliada e intensificada de reagir perante um ou mais conjuntos de estímulos” (Oliveira, 2013, n. p.). A sobre-excitabilidade é um dos elementos da Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski e é um indicador confiável, no aspecto não-cognitivo, da superdotação. O <i>Overexcitability Questionnaire Two</i> tem como objetivo avaliar a presença e a intensidade das cinco categorias de sobre-excitabilidades (sensorial, psicomotora, emocional, intelectual e imaginativa). É preenchido pelas crianças e tem fácil aplicação e correção, bem como bons indicadores de validade.
Avaliação do Programa Aldeiahs (Questionário para as crianças) ²²	Questionário aplicado às crianças, em modo físico, formulado pela pesquisadora, composto por cinco perguntas de múltipla escolha e duas perguntas de escrita livre, a saber: 1. Você gostou de participar do Programa? 2. Qual era a emoção que você sentia com mais intensidade antes de participar do Programa?

²¹ Anexo 7.

²² Apêndice 4.

Instrumento	Descrição
	3. Qual é a emoção que você sente atualmente, depois de finalizar o Programa? 4. Você acha que consegue identificar melhor suas emoções e sentimentos agora? 5. E você acha que consegue ter mais estratégias para regular seus sentimentos e suas emoções? 6. Do que você mais gostou? 7. Do que você menos gostou?
Avaliação do Programa Aldeiahs (Questionário para as famílias)²³	Questionário aplicado às famílias, em modo de formulário (<i>Google</i> Formulários), elaborado pela pesquisadora, composto por perguntas de múltipla escolha, escalas de <i>Likert</i> e de escrita livre, a saber: 1. Seu nome 2. Nome do seu filho/sua filha 3. Como você se sentiu quando recebeu a notícia de que seu filho/sua filha apresentava AH/SD? 4. Você pensou que estava preparado/a para ser pai/mãe de uma criança superdotada? 5. Quais foram as suas estratégias para compreender a condição do seu filho/da sua filha? 6. Atualmente, considero que me sinto preparado/a para ser pai/mãe de uma criança com AH/SD 7. Como avalio meus conhecimentos atuais a respeito das altas habilidades/superdotação 8. Como avalio meus conhecimentos atuais a respeito do desenvolvimento de pessoas superdotadas

²³ Disponível em: <https://forms.gle/n9K6VAP6DyYUvZ4P6>

Instrumento	Descrição
	9. De quantos encontros on-line você participou? 10. Você conseguiu assistir a todos os vídeos? 11. Indique qual foi o impacto de cada temática na sua formação enquanto pai/mãe de uma criança superdotada 12. Qual conteúdo/temática abordado no programa que você considera que foi mais importante para melhorar seus conhecimentos? 13. Indique o seu grau de satisfação com o programa 14. O programa estava dentro das minhas expectativas? 15. Você recomendaria o programa a outros pais/mães? 16. Você considera que sua relação com seu filho/sua filha melhorou com as informações que você obteve no programa? 17. Você notou melhora/aprimoramento nas suas práticas educativas parentais, após participar do programa? 18. Qual você considera que foi o destaque positivo do programa? 19. Qual você considera que são os pontos que podem ser melhorados no programa? 20. Use este espaço para suas considerações ou o que não foi abordado nas perguntas anteriores.

FONTE: A autora (2025).

A análise dos dados coletados nos instrumentos foi realizada com o uso dos crivos, gabaritos e tabelas próprias. As comparações dos dados numéricos foram realizadas com a utilização do aplicativo *Google Planilhas*. A interpretação dos

dados usou como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Método Ecológico de Engajamento.

3.4.2 O programa educacional²⁴

O programa de intervenção em grupo para as crianças superdotadas se baseou em encontros semanais, temáticos, compostos por:

- Atividade inicial: história infantil ou curta-metragem;
- Atividade vivencial: jogo em grupo ou atividade com materiais artísticos;
- Atividade reflexiva: roda de conversa mediada por material relacionado ao tema disparador;
- Atividade à distância: proposta a ser desenvolvida pela criança, durante a semana.

As temáticas-base dos encontros são relacionadas aos pressupostos das teorias das Habilidades Sociais (Caballo, 2003; Del-Prette; Del-Prette, 2005; Del-Prette; Del-Prette, 2011; Gresham; Elliott, 2016) e da Inteligência Emocional (Goleman, 1999; Goleman, 2011; Mayer; Salovey; Caruso, 2004; Bar-On, 2006). São habilidades comprovadamente fundamentais para o melhor ajuste social, base para o desenvolvimento de relações emocionalmente saudáveis e profícuas.

Já a formação disponibilizada aos pais das crianças superdotadas participantes teve por objetivo esclarecer a respeito das particularidades que fazem parte da constituição da identidade de uma pessoa superdotada. Ainda objetivou promover a adoção de práticas educativas parentais positivas ao desenvolvimento tanto do talento, como das habilidades socioemocionais das crianças. A base teórica do programa para os pais engloba o disposto por Oliveira, Gerone e Miranda (2021) e DeVries e Webb (2007).

²⁴ O detalhamento da formulação do Programa Aldeiahs está disposto na seção “Resultados e Discussão”.

3.5 PROCEDIMENTO

3.5.1 Seleção e recrutamento dos participantes

A amostragem foi selecionada por uma estratégia mista: homogênea e de julgamento. Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que por vezes é necessária essa combinação, a depender da exigência da própria pesquisa, no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Uma amostragem homogênea agrupa participantes que apresentam perfis similares e é utilizada quando o propósito da pesquisa é investigar aspectos inerentes a esse determinado perfil. Já uma amostragem por julgamento é válida a depender do desenho da pesquisa.

Como este trabalho utilizou o Método Ecológico de Engajamento, compreende-se a validade dos resultados, além da própria amostragem, para grupos similares em termos de tempo e lugar. Os estudos que utilizam a amostragem por julgamento não são generalizáveis (por isso são vinculados aos estudos qualitativos) e nem têm interesse nessa generalização (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Os pais dos estudantes receberam uma mensagem de texto²⁵, que continha em seu corpo um *flyer* com a breve descrição da pesquisa. Nesse *flyer* os pais tinham acesso a dois *links*: o primeiro²⁶ levava a um vídeo breve, gravado pela pesquisadora, no qual se detalhava um pouco mais a pesquisa em si. O outro²⁷ *link* deveria ser acessado após assistirem ao vídeo e conduzia a um formulário, no qual o responsável sinalizaria sua opção para a disponibilidade de participação no processo investigativo.

A partir do aceite da participação, os pais e os estudantes foram convidados a participar de uma reunião inicial. Quinze famílias demonstraram interesse em participar da pesquisa e preencheram o formulário inicial. Uma das mães informou, antes mesmo da reunião inicial, que não poderia participar devido à distância (ela não tinha compreendido que seria no Campus Rebouças). Outra mãe não

²⁵ A fim de possibilitar que a mensagem seja esclarecedora a respeito dos principais pontos da pesquisa a ser desenvolvida, foi utilizado o aplicativo de mensagens WhatsApp.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=we5XBHGFOQI>

²⁷ <https://forms.gle/Lzhq1eLLwH6huj7D8>

compareceu na reunião inicial e não justificou a ausência. Um pai compareceu na reunião, mas, ao final desta, informou que não iriam participar devido à agenda de atividades do filho. Por fim, uma família participou em menos de 50% das ações (a mãe participou de duas reuniões *online*, assim como o filho, que participou integralmente de dois encontros). Portanto, das quinze famílias selecionadas, onze participaram efetivamente do programa.

A reunião foi direcionada pela pesquisadora e por uma assistente de pesquisa, tendo sido organizados três grupos, dispostos segundo a preferência de dia da semana e horário, expressa pelos pais no formulário de aceite. Na reunião foram entregues para leitura, preenchimento e ciência, tanto os formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos pais, como o formulário do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), aos estudantes. Também foram explicados detalhadamente os objetivos da pesquisa, construto utilizado e resultados esperados; foi enfatizada a importância da participação deles para desenvolvimento do conhecimento a respeito da área. Por fim, foi entregue uma pasta de documentos para cada família, contendo: cronograma de encontros das crianças e dos pais, documento com *link* direcionando para o preenchimento do Questionário Sociodemográfico (QSD)²⁸ e para a Escala de Qualidade na Interação Familiar – EQIF (versão pais)²⁹. A pasta da família também continha o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS)³⁰ - formulário de aplicação para pais. Assim, eles puderam responder em casa, solicitando a colaboração do outro genitor, caso desejassem.

3.5.2 Desenvolvimento do programa

O programa com as crianças superdotadas foi aplicado de modo presencial, em três grupos que, inicialmente, contavam com quatro crianças cada um³¹. O

²⁸ tinyurl.com/questsd2024

²⁹ tinyurl.com/eqif2024

³⁰ Os estudantes preencheram o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) - formulário de aplicação para crianças, no primeiro encontro, com o auxílio da pesquisadora e da assistente de pesquisa.

³¹ O estudante que compareceu somente em dois encontros pertencia ao grupo de sexta-feira. Com isso, os grupos ficaram heterogêneos, com quatro crianças na quarta e na quinta-feira e três crianças na sexta-feira.

Grupo A se reunia nas quartas-feiras, os encontros do Grupo B ocorriam nas quintas-feiras e o Grupo C tinha suas reuniões agendadas para as sextas-feiras. Os encontros ocorreram das 18h às 20h. Foi recomendado que as crianças não trocassem de grupo durante a intervenção, para que pudessem se habituar aos colegas e formassem uma identidade de grupo. Os encontros foram gravados em áudio, trazendo material para enriquecimento da análise. Essa possibilidade foi indicada por escrito, tanto no TCLE, como no TALE.

O programa de formação aos pais ocorreu *online*, combinando momentos assíncronos, síncronos e atividades reflexivas. Os encontros ocorreram com o suporte de ferramentas de reuniões online. Os vídeos disparadores de cada temática eram enviados a cada duas semanas. No primeiro dia da semana de envio do vídeo, os pais recebiam um lembrete no grupo de *WhatsApp* com o *link* de acesso.

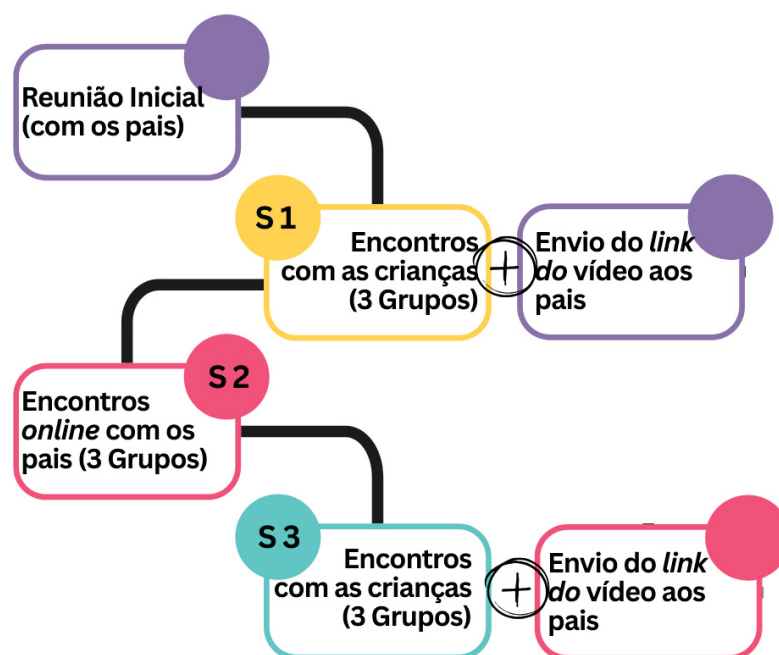
Os encontros com os pais ocorriam a cada duas semanas, intercalando com a semana em que se davam os encontros presenciais com as crianças. Foram disponibilizados dois dias na semana para os encontros (quartas e sextas-feiras), tendo em vista a possibilidade de agenda dos pais, expressa quando do preenchimento do formulário de aceite. Formou-se um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que auxiliou na comunicação e na troca de experiências entre os pais. No início da semana era enviado um lembrete com o *link* que seria utilizado para acesso à reunião.

Uma vez que o objetivo da investigação era avaliar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de crianças superdotadas que passaram pelo programa educacional aqui descrito, verificou-se a validade da proposta com nova avaliação, com a utilização do instrumento “Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS)”, utilizado na primeira fase da pesquisa. O *follow up* foi realizado após cinco meses do último encontro presencial com as crianças, em uma reunião em que compareceram pais e filhos. Para melhor ajuste da agenda dos pais, a mesma reunião ocorreu em três dias distintos da semana, no período noturno. Os estudantes tiveram apoio da assistente de pesquisa para preenchimento do formulário de aplicação para

crianças. As orientações aos pais para o preenchimento do formulário de aplicação para pais foram realizadas pela pesquisadora.

A figura 2 sintetiza a dinâmica de três semanas do programa. A organização se repetiu até a décima semana, a última do programa, em que ocorreu a reunião *online* com os pais. O programa se estendeu de agosto a outubro de 2024 e o *follow up* foi realizado em março de 2025.

FIGURA 2 - DINÂMICA PARCIAL DO PROGRAMA EDUCACIONAL ALDEIAHS



FONTE: A autora (2025).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados e analisados os principais resultados da pesquisa, organizados em tópicos correlatos aos objetivos da investigação. A opção por integrar os resultados e a discussão visa promover uma leitura articulada entre os achados da coleta e da intervenção, associados ao referencial teórico-metodológico que orienta este trabalho, em consonância com a perspectiva qualitativa e o desenho adotados.

Cada tema será tratado em um tópico específico, como um capítulo, que contará com a exposição dos dados, conectados às análises e interpretações, dialogando com os autores que alicerçam este estudo. Serão apresentados os resultados e discussão de cada uma das proposições, versando sobre as seguintes temáticas: (i) formulação do programa Aldeiahs; (ii) aplicação do programa Aldeiahs para as crianças, (iii) aplicação do programa Aldeiahs para as famílias e (iv) o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças superdotadas.

4.1 O ALDEIAHS

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

Provérbio africano

O Aldeiahs é em essência um programa que prevê intervenção coordenada e simultânea, associando, de um lado, trabalho em grupo com as crianças superdotadas, visando promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e de outro lado, trabalho com seus pais, objetivando o aperfeiçoamento de suas práticas educativas. A escolha do nome remete:

- Ao ditado africano: “é preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança”;
- Aos vários ambientes (sistemas) nos quais a criança se relaciona (processos proximais), sendo que todos eles são importantes para o seu desenvolvimento integral;
- À ênfase no trabalho com crianças superdotadas, por isso a escrita com o “A-H-S” (altas habilidades/superdotação).

A fim de verificar a ocorrência contemporânea de programas que visem o aprimoramento de habilidades socioemocionais em crianças superdotadas e/ou orientações a respeito das práticas parentais para responsáveis de crianças superdotadas, foi realizada uma pesquisa no mês de maio de 2025. Foram elencadas bases de dados nacionais e internacionais (SciELO, Elsevier e SAGE Journals) e realizado levantamento quantitativo de artigos (somente artigos) publicados entre 2021 e 2025, em qualquer idioma, que abordam programas voltados para crianças superdotadas e seus pais.

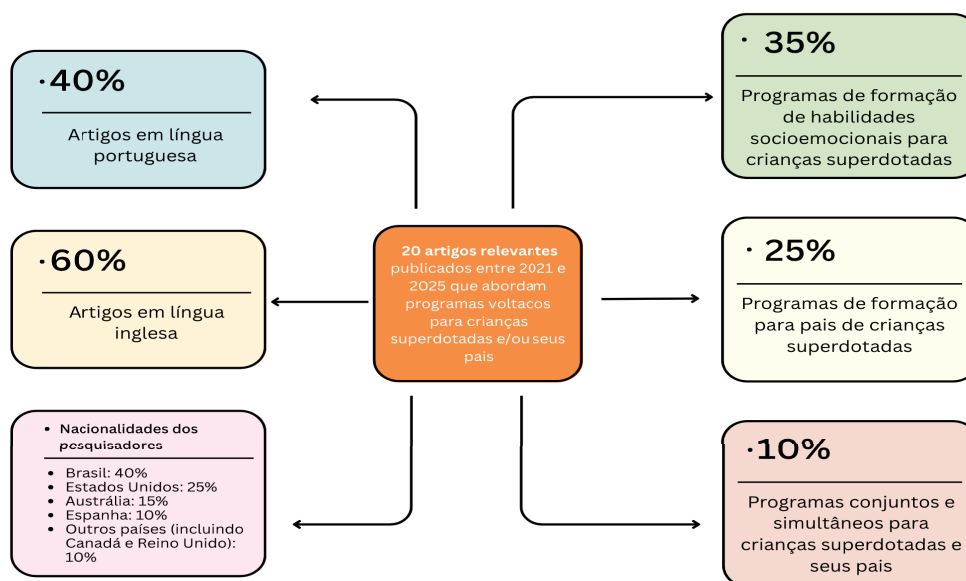
O levantamento identificou um total de 20 artigos abordando programas voltados para crianças superdotadas e/ou seus pais publicados entre 2021 e 2025 e que atendiam a todo os critérios³². Trinta e cinco por cento (35%) deles abordam programas específicos para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças superdotadas. Os objetivos eram, em suma, o aprimoramento de competências como empatia, autocontrole e assertividade, fundamentais para o desenvolvimento integral dessas crianças. Cerca de 25% dos artigos focam em programas destinados aos pais de crianças superdotadas, versando sobre o apoio e à construção de estratégias, para que os pais possam lidar de maneira eficaz com as necessidades específicas de seus filhos, fazendo com que o contexto doméstico possa ser, ao mesmo tempo, saudável e estimulante. Apenas 10% dos artigos tratam de programas que envolvem simultaneamente crianças superdotadas e seus pais, tendo como base alinhar as intervenções realizadas com as crianças às orientações fornecidas aos pais.

Dos artigos identificados, 40% foram publicados em língua portuguesa, sendo destaque as produções do Brasil, pois a pesquisa levou em consideração os países lusófonos. Todos os demais artigos (60%) foram publicados em língua inglesa. Quando se considera a nacionalidade dos pesquisadores, a distribuição se mostra da seguinte forma: Brasil: 40%; Estados Unidos: 25%; Austrália: 15%; Espanha: 10%; outros países (incluindo Canadá e Reino Unido): 10%. Diante disso, percebe-se o interesse de várias culturas no desenvolvimento de programas. No

³² Foram contabilizados somente artigos que pormenorizavam o programa aplicado. Foram excluídos artigos de revisão e os que traziam somente a temática das habilidades socioemocionais ou das práticas educativas parentais relacionadas à superdotação exclusivamente, sem propor a relação entre os assuntos.

caso de programas coordenados e simultâneos, percebe-se a pequena quantidade de pesquisas, o que confirma a importância do desenvolvimento do programa Aldeiahs. Os resultados, considerando o total de artigos identificados, estão expostos na Figura 3.

FIGURA 3 - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE PROGRAMAS PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS E/OU PAIS, DE 2021 A 2025.



FONTE: A autora (2025).

No Brasil, há o relato de um programa que foi aplicado uma única vez, referente a uma pesquisa de Mestrado, do programa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Bauru, estado de São Paulo. Nesse programa, participaram nove crianças de escolas públicas, seus professores e familiares. Foram realizados 8 encontros semanais com os estudantes, visando a intervenção em habilidades sociais, além de três encontros quinzenais com pais e com professores, para repasse de orientações sobre a superdotação e o desenvolvimento de habilidades sociais (Mendonça; Capellini; Rodrigues, 2020).

Tendo em vista essas informações, destacam-se as diferenças propostas pelo Programa Aldeiahs: ele associa o trabalho coordenado e simultâneo com filhos e com pais; a ação com os pais vai além de um grupo para orientação a respeito da superdotação, pois se trata de um espaço tanto de troca de informações entre os familiares quanto de direcionamentos, quando necessários, visando o bem estar da

criança e da família; e a intervenção com as crianças visa mais do que somente o aperfeiçoamento das habilidades sociais, pois atua também no contexto emocional.

Isso assinala o caráter do programa, que versa sobre as Habilidades Socioemocionais - ponto de convergência entre as competências emocionais e sociais. Essas habilidades acabam por determinar quão efetivamente nós nos entendemos e nos expressamos, compreendemos os outros e com eles nos relacionamos, além de como enfrentamos as demandas diárias (Bar-On, 2006).

Tendo em vista a proposta e considerando que o nome do programa apresenta significado próprio, o Aldeiahs teve sua identidade fortalecida com a adoção de uma logomarca exclusiva. A ilustração tem ao centro a imagem de uma menina (identificada com a pesquisadora) que apresenta expressão intensa e curiosa (remetendo a algumas características da criança superdotada). A menina é envolvida por vários pequenos grupos de pessoas, que representam os vários contextos de desenvolvimento da criança (seus microssistemas), nos quais se constitui por meio dos processos proximais. A logomarca foi idealizada pelo *designer* Luiz Gustavo Paulino de Almeida, sob encomenda da pesquisadora. A figura 4 traz a imagem identitária do programa Aldeiahs:

FIGURA 4 - LOGOMARCA DO PROGRAMA ALDEIAHS



FONTE: Criação de Luiz Gustavo Paulino de Almeida, edição da autora (2025).

A paleta de cores (laranja, azul e roxo) também tem significado, pois representam aspectos inerentes à volição e ao temperamento, segundo os estudos da Psicologia das Cores. Heller (2014) expressa que a cor laranja tem em sua essência a alegria e a energia e é ligada ao dinamismo e à extroversão. O roxo traduz a união do intelecto com a emoção e é relacionado com a sensibilidade, a criatividade e a imaginação. Já o azul é frequentemente utilizado em contextos médicos e educacionais, pois remete à segurança e à credibilidade.

A organização dos encontros do programa para as crianças se baseou nos programas de desenvolvimento das habilidades sociais, citados em Del-Prette e Del-Prette (2011) e nas habilidades fundamentais para o desenvolvimento e expressão da inteligência emocional, citados por Goleman (1999) e apontados por Bar-On (2006). O quadro 4 expõe de modo detalhado a organização dos encontros para a intervenção com as crianças.

QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO EM GRUPO PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS (continua)

	Atividade Inicial	Atividade Vivencial	Atividade Reflexiva	Atividade à distância
Encontro 1 “Quem sou eu?”	<i>Leitura do livro:</i> “João Feijão, o talentoso amigo: lidando com a superdotação no ambiente escolar”	<i>Material:</i> massinha de modelar (ou argila) <i>Atividade:</i> as crianças irão modelar uma imagem de si. Este “boneco” será guardado no local de desenvolvimento da dinâmica, ficando à mostra em todos os encontros.	<i>Material:</i> Baralho “O que você faria?” ³³ <i>Atividade:</i> Roda de conversa mediada.	<i>Material:</i> Jogo do Autoconhecimento ³⁴ <i>Atividade:</i> As crianças levarão para casa uma folha com as seguintes questões: - Alguém que admiro - Um defeito que tenho - Uma parte do meu corpo que não gosto - Um talento que tenho - Algo de que me arrependo - Uma dúvida que tenho - Uma qualidade que tenho - A parte do meu corpo que mais gosto - Uma emoção que sinto com frequência - Algo que espero fazer no meu futuro - Algo que aprendi

³³ TADEU, Paulo. **O que você faria?** 100 perguntas para iniciar uma conversa. São Paulo: Matrix, s/d.

³⁴ Material desenvolvido pela pesquisadora.

	Atividade Inicial	Atividade Vivencial	Atividade Reflexiva	Atividade à distância
				- Uma certeza que tenho
Encontro 2 “Emoções e Sentimentos”	<i>Exibição de resumo³⁵ do filme: “Divertida Mente”³⁶.</i>	<i>Material:</i> Praça das Emoções - pôster de colorir e atividades ³⁷ <i>Atividade:</i> As crianças receberão um exemplar do material, para colorir e realizar as atividades propostas.	<i>Material:</i> “Baralho das Emoções” ³⁸ . <i>Atividade:</i> Roda de conversa mediada.	<i>Material:</i> Livro “Duda no mundo sem emoções” ³⁹ . <i>Atividade:</i> Será encaminhado um exemplar do livro, para que as crianças leiam em casa.
Encontro 3 “Assertividade”	<i>Leitura do livro: “Perfeita...sqn: uma fábula pra lá de real”⁴⁰.</i>	<i>Material:</i> “Baralho das Habilidades Sociais” ⁴¹ . <i>Atividade:</i> As crianças participarão de jogo mediado pelo material e orientado pela facilitadora.	<i>Material:</i> “Socialize-se: um jogo para aprender a se relacionar” ⁴² . <i>Atividade:</i> Roda de conversa mediada pelas situações apresentadas em cartões, foco de ações cotidianas.	<i>Material:</i> Livro “Seja você mesmo” ⁴³ . <i>Atividade:</i> Será encaminhado um exemplar do livro, para que as crianças leiam em casa.
Encontro 4 “Empatia e escolha de perspectiva”	<i>Exibição do curta-metragem: “Lou”⁴⁴.</i>	<i>Material:</i> “Jogo da Vida” <i>Atividade:</i> Jogo mediado pela facilitadora.	<i>Material:</i> “Habilidades para a vida na infância” ⁴⁵ . <i>Atividade:</i> Roda de conversa mediada.	<i>Material:</i> Livro “O livro da gentileza” ⁴⁶ . <i>Atividade:</i> Será encaminhado um exemplar do livro, para que as crianças leiam em casa.

³⁵ Foi feito um resumo de partes principais da história, a fim de enfatizar elementos cruciais no entendimento das relações entre as diversas emoções.

³⁶ **Divertidamente** (Inside Out). Direção de Pete Docter. Los Angeles: Pixar Animation Studios: Distr. Walt Disney Studios, 2015. 1 filme (102min), sonoro, dublado, color., digital.

³⁷ GUSMÃO, Ricardo. **Praça das Emoções**: pôster de colorir e atividades. Porto Alegre: Sinopsys, 2022. O livro possibilita que, de forma lúdica, as crianças identifiquem as emoções pelas expressões dos personagens que as expressam. O cenário é de um ambiente conhecido pelas crianças, o que auxilia no reconhecimento dessas expressões de forma natural e cotidiana.

³⁸ BARROSO, Sabrina Martins. **Baralho das emoções**: representação e psicoeducação para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Sinopsys, 2022.

³⁹ SILVA, Alline Teixeira da Silva; TECHIO, Mayara. **Duda no mundo sem emoções**. Porto Alegre: Sinopsys, s/d.

⁴⁰ SAUERMAN, Ronit Mazer. **Perfeita...SQN**: Uma fábula pra lá de real. Porto Alegre: Sinopsys, s/d.

⁴¹ RODRIGUES, Camila Luisi; FOLQUITTO, Camila Tarif. **Baralho das habilidades sociais**: desenvolvendo as relações. Porto Alegre: Sinopsys, s/d.

⁴² BELLÉ, Andressa Henke; SCHUCH, Elisabete. **Socialize-se**: um jogo para aprender a se relacionar. Porto Alegre: Sinopsys, s/d.

⁴³ PARR, Todd. **Seja você mesmo**. São Paulo: Panda Books, 2022.

⁴⁴ **Lou**. Direção de David Mullins. Los Angeles: Pixar Animation Studios: Distr. Walt Disney Studios, 2017. 1 filme (7 min), sonoro, dublado, color., digital.

⁴⁵ CARDOSO, Bruno Luiz Avelino; REBESSI, Isabela Pizarro; NEUFELD, Carmem Beatriz. **Habilidades para a vida na infância**: 100 cards para desenvolver relações saudáveis. Porto Alegre: Sinopsys, 2022.

⁴⁶ PARR, Todd. **O livro da gentileza**. São Paulo: Panda Books, 2020.

	Atividade Inicial	Atividade Vivencial	Atividade Reflexiva	Atividade distância à
Encontro 5 "Cooperação e Solidariedade"	Exibição do curta-metragem: "Parcialmente nublado" ⁴⁷ .	Material: Blocos de montar. Atividade: As crianças deverão realizar uma produção em grupos, sob orientação da facilitadora. Durante a execução do trabalho, as consignas serão modificadas, bem como os papéis dos componentes do grupo.	Material: Livro "Vavá e Popó descobrem a comunicação ativa e construtiva" ⁴⁸ . Atividade: Leitura do livro e associações com as demais atividades.	X

FONTE: A autora (2025).

Tudge, Mokrova, Hatfield e Karnik (2009) comentam que para se ter a compreensão completa do desenvolvimento humano é fundamental considerar como as características individuais interagem com os processos proximais, os contextos ambientais e as dimensões temporais. A partir desse entendimento, ponto central na Bioecologia do Desenvolvimento Humano, entendeu-se que somente uma intervenção integrada permitiria o apoio ao desenvolvimento e à expressão socioemocional da criança superdotada.

Por esse motivo emergiu a necessidade de se incluir o trabalho com os pais, pois a família é o contexto primário de desenvolvimento da criança. Um programa direcionado aos pais de crianças superdotadas deve levar em conta a educação parental sobre superdotação, a explanação sobre o desenvolvimento socioemocional diferenciado do filho superdotado e a descrição do papel dos pais na prevenção de problemas emocionais. Isso ocorre diante do envolvimento ativo das famílias (Saranli; Metin, 2014; Almeida; Rocha; Santana, 2016; Leana-Tascilar; Ozyaprak; Yilmaz, 2016; Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020).

⁴⁷ **Parcialmente nublado** (Partly Cloudy). Direção de Peter Sohn. Los Angeles: Pixar Animation Studios & Walt Disney Studios: Distr. Walt Disney Studios, 2009. 1 filme (5 min), sonoro, dublado, color., digital.

⁴⁸ RODRIGUES, Miriam. **Vavá e Popó descobrem a comunicação ativa e construtiva**. Porto Alegre: Sinopsys, s/d.

O programa para as famílias se baseou no Programa de Qualidade na Interação Familiar (Weber; Salvador; Brandenburg, 2018), no Programa SENG (DeVries; Webb, 2007) e no Programa Dialogando com as Famílias sobre Altas Habilidades/Superdotação (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021). O quadro 5 expõe detalhadamente a organização das etapas e atividades do programa de formação aos pais.

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO PARA PAIS DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS

	Atividade assíncrona	Atividade Reflexiva ⁴⁹
Tema 1: “Superdotação: definição e caracterização”	Vídeos explicativos da temática, gravado pela pesquisadora. ⁵⁰	X
Tema 2 “Características emocionais da pessoa superdotada”		Preenchimento do “Mapa de identificação” dos indicadores de AH/SD do filho, baseado na Lista base de indicadores de superdotação (Delou, 2001 ⁵¹).
Tema 3 “Comunicação na família”		Atividade “Bilhetes Afetivos” ⁵² .
Tema 4 “Particularidades nas relações familiares”		Atividade “Álbum de fotos” ⁵³ .
Tema 5 “Orientação, disciplina e desenvolvimento da autonomia”		Atividade “Quadro da rotina” ⁵⁴ .

⁴⁹ As atividades foram elaboradas pela pesquisadora.

⁵⁰ Os vídeos podem ser acessados pelo *link*:

https://youtube.com/playlist?list=PLnVSzSgZu_JPmesJbicLI4yaQJYgql92s&si=-Q7A46rJ-pk4hFdi

⁵¹ DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista base de indicadores de superdotação**: parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/seminario-educacao-inclusiva-para-gestor-professor-434/andrea-fcee-435/2038-lista-basica-de-indicadores-ahs-cristina-Delou-3786/file>. Acesso em 25 abr. 2023.

⁵² Os pais deixaram para os filhos, em locais estratégicos, bilhetes enfatizando as qualidades que eles mais admiram na criança. Também deixaram bilhetes indicando quais são os comportamentos ou atitudes que deveriam ser modificados, evidenciando essas “dicas” em linguagem positiva.

⁵³ Pais e filhos se reuniram para conversar sobre as relações, sendo o momento mediado por fotos da família (tios, avós, bisavós etc). Foram elencados (e anotados) como eram as relações entre os pais e os avós (seus pais), quais as melhores lembranças e as dificuldades. Os filhos também tiveram espaço para relatar essas impressões e percepções. Durante a conversa poderiam ser indicadas possibilidades de aprimoramento das relações, com “dicas” para que o entendimento mútuo, com o respeito às características individuais, seja mantido e melhorado.

⁵⁴ Pais e filhos se reuniram para elaborar o quadro de rotinas diárias e também para a distribuição de tarefas e responsabilidades para cada membro da família. O quadro deveria ser elaborado com atividades para todos os membros da família, sendo destacada a importância da participação de cada um para o sistema familiar e também para o desenvolvimento da independência, responsabilidade e autonomia de cada um.

FONTE: A autora (2025).

A família atua como um mediador das interações sociais, sendo responsável pelo início do processo de socialização e também pelo apoio à socialização fora do ambiente doméstico. Assim, é notória sua influência direta em aspectos psicológicos como identidade, autoconceito e atitudes do superdotado (Silva; Fleith, 2008). A identificação da superdotação no filho certamente causa um impacto emocional nos pais, que podem sentir medo, insegurança ou mesmo impotência, quando confrontados com a necessidade de prover mais estimulação à criança (Nauroski; Sakaguti, 2018). Reconhece-se, portanto, a importância de se desenvolver um programa que mobilize os pais, para que se habilitem na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, sejam ativos na manutenção do bem estar para si, para o filho e o contexto familiar em geral.

4.2 O ALDEIAHS DAS CRIANÇAS

“Giftedness is more than a student’s score on an IQ test or their performance on a series of academic tests. It involves every aspect of the person, including intellectual and social-emotional development. Understanding the complex nature of giftedness is the first step to supporting our gifted youth.”⁵⁵

Christine Fonseca

O Aldeiahs foi planejado para intervenção em grupo, uma vez que é nos contextos diversos que ocorre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O programa para as crianças foi desenvolvido em modo presencial, pois a troca entre os pares é fundamental para a constituição da identidade enquanto pessoa superdotada. A definição da faixa etária entre 7 e 11 anos (Ensino Fundamental I) vem ao encontro do entendimento que, nessa fase, a criança efetivamente está se constituindo enquanto ser social, relacionando-se com os demais pares etários, conhecendo outras formas de cultura e de organização familiar.

⁵⁵ Em tradução livre: “Superdotação é mais do que a pontuação de um aluno em um teste de QI ou seu desempenho em uma série de testes acadêmicos. Envolve todos os aspectos da pessoa, incluindo o desenvolvimento intelectual e socioemocional. Compreender a natureza complexa da superdotação é o primeiro passo para apoiar nossos jovens superdotados.”

As crianças superdotadas ainda têm um desafio maior, pois é usualmente a partir do ingresso na escola que mostram o descompasso no desenvolvimento cognitivo e acadêmico. A condição da superdotação, embora tenha o elemento genético, é normalmente averiguada a partir da percepção desse descompasso, com a criança sendo encaminhada ao processo de identificação (Nauroski; Sakaguti, 2018).

Então torna-se fundamental o apoio à criança, uma vez que ela começa a se perceber (ou ser percebida) como diferente dos demais colegas. Isso pode vir a afetar seu bem-estar e desenvolvimento, sendo passível ocorrerem dificuldades no gerenciamento de emoções e até mesmo isolamento. É primordial a intervenção focada no desenvolvimento socioemocional.

O quadro 6 traz a composição dos grupos de crianças participantes do Aldeiahs.

QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS DO PROGRAMA ALDEIAHS

Grupos	Participante	Idade	Gênero	Tipo da escola	Ano escolar	Observação
Grupo A (encontros nas quartas-feiras)	Lolla	8	menina	Particular	3º	
	Luna	9	menina	Pública	3º	Dupla-condição AH/SD e TEA
	Pogo	9	menino	Pública	4º	
	Toby	9	menino	Particular	4º	
Grupo B (encontros nas quintas-feiras)	Ben	10	menino	Particular	4º	
	Dusty	8	menino	Pública	3º	
	Leo	7	menino	Particular	1º	
	Vanellope	10	menina	Pública	5º	
Grupo C (encontros nas sextas-feiras)	Cleo	7	menina	Particular	1º	
	Hércules	7	menino	Pública	2º	Dupla-condição AH/SD e TDAH
	Patrick	9	menino	Particular	4º	

FONTE: A autora (2025).

Os participantes compareceram, ao menos, em quatro encontros. A assiduidade proporcionou o entendimento de si enquanto um componente daquele grupo, sendo que todos eles tiveram características distintas entre si. Cada grupo foi conduzido pela pesquisadora, com o suporte de, ao menos, uma assistente de pesquisa.

As assistentes de pesquisa⁵⁶ foram selecionadas pela pesquisadora e pela orientadora. Ivy é estudante do Mestrado em Educação e já atuou como professora especializada no atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação (AEE-AH/SD) de uma rede pública de ensino. Gadget⁵⁷ é estudante de Pedagogia e Psicologia, participante do LAPEEDH. Lila é estudante do Doutorado em Educação e participante do LAPEEDH. Charlotte ingressou como assistente de pesquisa no terceiro encontro, é estudante de Pedagogia e bolsista de iniciação científica do LAPEEDH. A figura 5 expõe a organização das mediadoras da intervenção com as crianças.

FIGURA 5 - PARTICIPANTES DA CONDUÇÃO DA INTERVENÇÃO COM AS CRIANÇAS⁵⁸



FONTE: Canva [figuras compostas pela Inteligência Artificial] (2025).

⁵⁶ As assistentes de pesquisa estão identificadas por pseudônimos, que remetem a personagens femininas adultas de desenhos animados.

⁵⁷ Gadget participou em dois encontros. Os demais encontros da quinta-feira foram conduzidos pela pesquisadora e pela assistente Charlotte.

⁵⁸ As imagens foram geradas por inteligência artificial na plataforma Canva.

Os encontros foram organizados por temáticas, levando em consideração três conteúdos norteadores. Em primeiro lugar, a análise dos estudos dos teóricos das habilidades sociais (Caballo, 2003; Del Prette; Del Prette, 2011). Em segundo, o conjunto de estudos referentes à inteligência emocional (Goleman, 1999; Bar-On, 2006). Em terceiro lugar, as características comuns na identificação de crianças com altas habilidades/superdotação, no que diz respeito à expressão socioemocional, tais como motivação, criatividade, autonomia, persistência, compreensão, sensibilidade, avançado julgamento moral, liderança, expressão e regulação emocional, autoconhecimento, empatia (Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025), bem como metacognição e habilidades de comunicação (Oliveira; Minetto, 2021).

Os encontros receberam títulos que remeteram ao tema que seria trabalhado e foram planejadas atividades em sequência, com focos diversificados, para elaboração da temática e possibilidade de interação dos participantes entre si e com as organizadoras. Isso é substancial numa intervenção que adote o viés teórico da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, pois a pesquisadora e as assistentes de pesquisa saem de um papel de observadoras, para serem participantes ativas no processo, pois essa orientação teórica reconhece a importância da interação e da reciprocidade entre pesquisador e participantes (Prati; Couto; Moura; Poletto; Koller, 2008).

Os encontros foram gravados em áudio, trazendo rico material, que foi transcrito e analisado.

4.2.1 Quem sou eu?

O primeiro encontro, chamado de “Quem sou eu?”, trouxe a temática da identificação enquanto pessoa superdotada. A dinâmica do encontro foi organizada da seguinte forma:

1. Leitura e discussão em grupo do livro: “João Feijão, o talentoso amigo: lidando com a superdotação no ambiente escolar”;
2. Modelagem, com massinha de modelar, de uma imagem de si;
3. Roda de conversa mediada pelo Baralho “O que você faria?”;

4. Entrega da tarefa para casa “Jogo do Autoconhecimento”.

Numa análise geral, esse encontro trouxe contribuição significativa a respeito da identidade enquanto superdotado. Lolla informou que oculta essa informação na escola, Toby tratou em modo de brincadeira essa condição, além de abordar que não se sente mais inteligente que as crianças que conhece e Luna realizou uma autorreflexão a respeito da sua dupla-excepcionalidade.

“Ninguém na minha sala sabe que eu sou superdotada... Só a profe. E ela se aproveita para dar umas belas brigas em mim.” (Lolla - Grupo A)

“Eu não sou superdotado, eu sou super...adotado. (...) Fui jogado no rio, fez uma enchente, apareci na porta dos meus pais.” (Toby - Grupo A)

“Bom, uma coisa que eu descobri, uma coisa muito boa que eu descobri é que ninguém vai me xingar. Porque antigamente, quando eu não sabia que eu era superdotada e eu simplesmente me achava autista, todo mundo me xingava. Mas dá para ser autista e superdotada também. É. E agora, aleluia, descobri.” (Luna - Grupo A)

No que diz respeito ao tema central, que enfatizou a identidade e percepção de si, as crianças conseguiram expressar noções sobre a sua identidade ("sou superdotada" - Lolla), sobre suas alegrias, medos e frustrações ("Eu também tenho um pouco de medo." - Pogo), habilidades ("sou muito boa em abrir coisas com o dedo" - Lolla), e sobre a percepção que os outros têm delas ("ninguém sabe que sou superdotada" - Lolla). Luna expressou baixa autoestima e reconheceu sua forma específica de lidar com sentimentos ("não sou sensível, mas desenho sobre o que me emociona"); Toby refletiu sobre sua dificuldade ou habilidade escolar e emocional ("Não é de baixa estima não... Na verdade eu acho que eu não sou burro não, é que tem pergunta que é muito difícil e parece que os caras têm um *Chat GPT* na cabeça.").

Muitas falas mostram que as crianças já possuem algum nível de reflexão metacognitiva (pensar sobre seu próprio pensar e agir), especialmente Lolla e Toby ao falarem sobre desempenho escolar e relações sociais. Por fim, a identificação com o personagem João Feijão e a reflexão sobre superdotação e autoconhecimento aparecem em várias falas, principalmente de Lolla e Toby.

Durante a atividade de modelagem, também pôde-se verificar reflexões a respeito das condições emocionais humanas.

“O socioemocional é a habilidade socioemocional, uma habilidade que você tem quando... uma habilidade emocional que você tem com as pessoas. (...)” (Ben - Grupo B)

No geral, as crianças foram capazes de expressar aspectos de sua identidade, seja pela escolha de objetos e produções simbólicas (com a massinha), seja por relatos de sua rotina, gostos e hábitos. Seguem exemplos do Grupo B:

“Eu só gosto de cores quentes.” (Leo - Grupo B)

“Esse é uma mistura de todos do Divertidamente... das emoções que eu mais tenho. (...) É porque acho que todo mundo não tem só uma emoção.” (Ben - Grupo B)

A intervenção em grupo de indivíduos que compartilham a mesma condição, no caso a superdotação, promove tanto a identificação em grupo como a identificação enquanto sujeito (Oliveira; Minetto, 2021). No primeiro ponto, a criança superdotada ingressa num círculo em que é acolhida e se percebe nos outros, que são como ela, mesmo tendo personalidades diferentes. No segundo, ela consegue compreender suas potencialidades e, diante da aceitação do grupo e do incentivo ao desenvolvimento, consegue se constituir enquanto sujeito, demonstrando segurança em si. A intervenção foi conduzida de acordo com os objetivos esperados para o trabalho em grupo com superdotados, que é elevar as crianças a essa condição de sujeito (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021), levando-as a desenvolver principalmente, no caso do Aldeiahs, as competências pessoais e sociais.

4.2.2 Emoções e sentimentos

O segundo encontro versou sobre o tema “Emoções e sentimentos” e teve a seguinte dinâmica:

1. Exibição de resumo do filme: “Divertida Mente”, seguido de roda de conversa;
2. Atividade com uso do pôster “Praça das Emoções”, recebido por cada uma das crianças, acompanhado de material para colorir e realizar as atividades propostas;
3. Entrega da tarefa para casa do livro “Duda no mundo sem emoções”.

A análise do segundo encontro trouxe considerações a respeito da capacidade de identificação emocional, da empatia e da escuta, da expressão emocional e das variadas estratégias de regulação emocional. As crianças fizeram vários comentários durante a exibição do resumo do filme e o primeiro assunto trazido na roda de conversa foi sobre qual seria a emoção que dirigia o Centro de Comando de cada um deles. As crianças puderam refletir e trabalhar no grupo o que seria sentir determinada emoção e verificaram que, mesmo tendo identificado um padrão em si, cada situação é gatilho de uma (ou mais) emoções. Demonstraram também compreensão sobre a complexidade emocional, reconhecendo que múltiplas emoções podem coexistir.

“Eu tive ansiedade. Eu tive ansiedade e alegria ao mesmo tempo.” (Patrick - Grupo C)

“É que um dia eu tava chorando de dor e chorando de rir.” (Cleo - Grupo C)

“Nojinho. (...) Eu também fico com raiva, às vezes. (...) E eu já senti vergonha.” (Lolla - Grupo A)

“Acho que todo mundo não tem só uma emoção.” (Ben - Grupo B)

“Chuva é muito ruim, porque você tem que ficar em casa não dá nem pra brincar lá fora.” (Luna - Grupo A)

A figura 6 apresenta a distribuição da emoção predominante de cada criança, tomando como base as emoções manifestas no filme.

FIGURA 6 - EMOÇÃO(ÕES) PREDOMINANTE(S) NAS CRIANÇAS (“DIRETORA DO CENTRO DE COMANDO”)



FONTE: Criação de Kelsey Mann, Deanna Marsigliese, Evan Bonifacio e Dovi Anderson (Pixar Studios). Adaptação da autora (2025).

Outro ponto interessante, ainda no momento de discussão do filme, foi relativo à interpretação pessoal de cada um de determinado sentimento.

“Profe, eu queria mostrar o orgulho próprio.” (Lolla - Grupo A)

“O que me deixa orgulhosa é eu ir muito bem nas minhas atividades.”
(Luna - Grupo A)

“Mas eu tenho humildade, não consigo ter esse orgulho próprio.” (Pogo - Grupo A)

Pogo compreende o sentimento de “orgulho” como algo que não é benéfico, pois seria contrário ao seu entendimento de “humildade”. Já Lolla e Luna compreenderam que o “orgulho” pode ser uma espécie de alegria por uma conquista, refletindo o bom desenvolvimento da autoestima. Pogo também associou a emoção “medo” à característica “humildade” e à situação de “injustiça”. A partir da condução da conversa para o tema da “injustiça”, Toby também se manifestou.

“A humildade vem do medo de você ser injustiçado.” (Pogo - Grupo A)

“Quando eu vou na casa da minha avó eu sou um pouquinho injustiçado.”
(Toby - Grupo A)

A discussão caminhou por entre pontos já trazidos, a respeito da intensidade emocional e senso de justiça desenvolvido. Outro aspecto que permeia os achados dos estudos sobre crianças superdotadas é o “tédio”.

“Qual é a emoção principal que vocês identificam em vocês?”
(Pesquisadora)

“Tédio.” (Patrick - Grupo C)

“Tédio. É ... eu tenho todo dia também” (Ben - Grupo B)

“Eu não sabia que eu ia ter tédio.” (Vanellope - Grupo B)

“O que me deixa no tédio é quando eu deito na minha cama, e daí eu fico assim aí, eu descanso, daí depois eu fico pensando, o que, que eu faço, daí eu fico lá o que, que eu faço...” (Luna - Grupo A)

“Tá, na viagem do carro. (...) Quando você tá na área rural e só tem, só tem mato por aí do lado. (...) E que eu fico, fico enjoado e entediado.”
(Toby - Grupo A)

Nesses recortes são percebidos elementos da intensidade emocional, do senso de justiça e da necessidade de um ambiente que estimule a criança, mas que ao mesmo tempo seja desafiador e acolhedor. Esses são elementos muito comuns na identificação da superdotação. As crianças superdotadas apresentam, via de regra, alta intensidade emocional (nas respostas afetivas profundas e duradouras, especialmente no que se refere a injustiça, ética e empatia) e alta sensibilidade emocional (tendo facilidade para perceber e reagir emocionalmente aos estímulos) (Fabio; Buzzai, 2022; Wood; Bouchard; De Wit; Martinson; Van Petegem, 2024).

A análise geral do segundo encontro indica que as crianças foram capazes de identificar e nomear emoções básicas, associando-as a experiências pessoais. A maioria reconheceu a sua emoção de base, a que melhor os descreve, usando os referenciais do filme *Divertida Mente*. Elas expressaram suas emoções utilizando um vocabulário emocional variado, conectaram as emoções às suas rotinas e foram capazes de reconhecer emoções em si e nos outros, especialmente ao relacionar cenas do filme às suas próprias vivências. Ao perceber as emoções dos colegas, também as validaram, o que ocorreu muito nas conversas mediadas. Alguns relatos mostram como elas gerenciam ou buscam regular suas emoções.

“ (...) que nem você estava falando, é muita coisa misturada. A gente sente várias coisas ao mesmo tempo por uma pessoa, por uma mesma situação.

Já aconteceu isso com vocês? Por exemplo, sentir raiva de alguém que vocês amam? (Pesquisadora)

“Já.” (Vanellope - Grupo B)

“E resolveu?” (Pesquisadora)

“Sim.” (Vanellope - Grupo B)

“Como que resolve? Conversando, dando um tempo? Ela [Riley] deu um tempo, ela [Riley] não queria conversar.”
(Pesquisadora)

“É, eu converso.” (Vanellope - Grupo B)

“Ah, eu converso.” (Leo - Grupo B)

“Eu dou um tempo, daí volta tudo ao normal.” (Ben - Grupo B)

“Daí passa?” (Pesquisadora)

“Aham.” (Ben - Grupo B)

Isso vem ao encontro do informado por vários estudos, reconhecendo que a superdotação não se resume apenas ao quociente intelectual (QI), uma vez que envolve uma constelação de traços cognitivos, emocionais e comportamentais. A literatura especializada frequentemente associa a superdotação com elevada sensibilidade emocional, capacidade criativa acima da média, pensamento divergente e maior complexidade cognitiva. Contudo, a superdotação também é uma condição heterogênea, pois um indivíduo pode ser intelectualmente superdotado sem ser altamente criativo ou apresentar todas as sobre-excitabilidades (Ruiz-Melero; Bermejo; Ferrando; Sainz, 2018/19; Fabio; Buzzai, 2022; Castro; Bueno; Peixoto, 2021; Wood; Bouchard; De Wit; Martinson; Van Petegem, 2024).

4.2.3 Assertividade

O terceiro encontro teve como tema “Assertividade” e teve a seguinte dinâmica:

1. Leitura do livro “Perfeita... SQN.”
2. Roda de conversa mediada pelo “Baralho das habilidades sociais”
3. Entrega da tarefa para casa do livro “Seja você mesmo.”

O encontro possibilitou que as crianças elaborassem e ampliassem seus entendimentos sobre a assertividade, especialmente na roda de conversa que ocorreu depois da leitura do livro.

“Chegou um momento que a menina se questionou, como que eu vou saber se estou sendo assertiva ou não?” (Pesquisadora)

“Sabendo.” (Ben - Grupo B)

“A fada que presenteou ela com a inteligência que contou para ela como que resolveria isso, usando uma habilidade, um superpoder chamado empatia. Vocês sabem o que é empatia?” (Pesquisadora)

“Sim.” (Ben - Grupo B)

“O que é empatia Ben?” (Pesquisadora)

“É se colocar no lugar do outro.” (Ben - Grupo B)

“Perfeito, Ben, isso mesmo.” (Pesquisadora)

Empatia? (Vanellope - Grupo B)

“Empatia, é se colocar no lugar do outro.” (Pesquisadora)

O conjunto de atividades do encontro, associado à mediação da pesquisadora, também favoreceu o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes, para que eles refletissem a respeito de como expressar sentimentos, determinar limites e ajudar os outros de maneira respeitosa.

“Mas eu gosto do seu cabelo.” (Pesquisadora)

“Meu cabelo é totalmente seco, eu prefiria ele quando ele era grande, só que o idiota de um cabeleireiro cortou errado.” (Patrick - Grupo C)

“Você tá com muita raiva, né?” (Pesquisadora)

“Era para cortar a minha franja, não. Eu fiquei com vontade de xingar.”
(Patrick - Grupo C)

“Mas o que você fez?” (Pesquisadora)

“Eu só falei que o corte ficou ruim.” (Patrick - Grupo C)

“Que você não gostou ou que o corte ficou ruim?” (Pesquisadora)

“Falei que o corte ficou ruim e que eu não gostei.” (Patrick - Grupo C)

“Então, porque são duas coisas diferentes. Ele pode ter feito um bom corte, mas que não ficou bom na sua opinião porque você não gostou.”
(Pesquisadora)

“Mas eu falei as duas coisas, um negocinho pra você, o corte tá horrível e eu detestei. Você é um péssimo profissional, era pra cortar a minha franja, não metade do meu cabelo.” (Patrick - Grupo C)

“Isso não foi muito adequado. O que vocês acham? O que você acha?”
(Pesquisadora)

“Ele era pra cortar só a franja e cortou metade do meu cabelo.”
(Patrick - Grupo C)

“Não, mas, veja, você pode falar pras pessoas o que você está sentindo, é muito bom você falar o que está sentindo. Mas você chamar uma pessoa de idiota ou xingar por conta de um sentimento seu, aí você tá invadindo o espaço dele. Lembra que a gente conversou sobre não invadir os espaços das pessoas?” (Pesquisadora)

“Eu tô achando que ele fez de propósito, porque a minha mãe ficou, não corte o cabelo inteiro, corte só a franja.” (Patrick - Grupo C)

“Mas seu cabelo ficou bom?” (Pesquisadora)

“Não.” (Patrick - Grupo C)

“Ficou sim, na sua opinião, você não gostou?” (Pesquisadora)

“Não gostei, tá horrível, quero meu cabelo grandão de novo.”
(Patrick - Grupo C)

Nessa situação em específico, ocorrida à parte do momento da intervenção, a mediadora procurou trabalhar de modo a apresentar para Patrick as suas atitudes pouco assertivas, encaminhando estratégias e possibilidades de ação diversas das que ele estava acostumado a ter. Foi quase uma “batalha” entre a agressividade de Patrick e a postura assertiva e orientadora da pesquisadora. Mesmo diante do emprego dessa tática, o menino se mostrou refratário às investidas. Isso corrobora o trazido por O'Reilly (2018), que nos informa que as crianças superdotadas usualmente têm dificuldades em aceitar críticas externas. Diante disso, valida-se o pressuposto que, para proteger o bem-estar psicológico do superdotado é essencial promover o autoconhecimento e apoiar o desenvolvimento emocional (Holahan, 2020).

A mediadora trabalhou para demonstrar às crianças os três estilos de comunicação: agressiva, passiva e assertiva. A partir disso, as crianças

demonstraram estar aprendendo a identificar e ajustar seu estilo comunicativo conforme a situação em que se encontram. Embora nem todos tenham conseguido nomear a assertividade, as crianças estabeleceram relações entre o conceito e comportamentos cotidianos, sabendo que ser assertivo é se expressar e sem agredir o outro. A utilização da história da princesa para desencadear as reflexões favoreceu a compreensão sobre como a falta de assertividade pode gerar conflitos e isolamento.

“Até aí gente, estava tudo bem, mas a princesa começou a fazer algumas coisas que deixavam os amigos incomodados, era o início do feitiço daquela fada maldosa. E ele estava se manifestando, por exemplo, quando terminava rapidamente a tarefa, olhava os colegas se esforçando para terminar. E ela dizia assim, nossa, foi muito fácil, sério que vocês ainda não terminaram?” (Ivy)

“Antipática.” (Lolla - Grupo A)

“Hoje sabemos o que ela queria dizer.” (Ivy)

“Inteligente, antipática.” (Lolla - Grupo A)

“Que ela sabia fazer a tarefa, podia ajudar os colegas, mas eles também não entendiam assim. Parecia que para eles, a princesa queria aparecer e se mostrar. Ou pior, humilhá-los. (...) Nessa época começaram a chamar ela do que?” (Ivy)

“Metida.” (Pesquisadora)

“Antipática.” (Lolla - Grupo A)

“Chata.” (Toby - Grupo A)

“Besta. Besta.” (Lolla - Grupo A)

Uma situação inesperada e coadjuvante ocorreu quando uma das crianças relacionou a história da princesa à condição da superdotação. O recorte serve de exemplo para que se compreenda que muitos superdotados se sentem “estranhos” ou “fora do lugar”, principalmente quando eles não têm acesso a grupos de pares intelectuais. Essa “estranheza” pode ter como resultado a solidão, o retraimento ou ainda o comportamento desafiador (Silverman, 2013).

“Mas, nessa idade, não saberá muito bem como usar as suas qualidades, e vai despertar muitos sentimentos e emoções. Antipatia, inveja nos outros jovens e ela acabará totalmente excluída. Totalmente só.” (Ivy - na leitura do livro)

“Por que ela vai ficar antipática? Tão antipática é que ela vai excluir todo mundo com nojo?” (Lolla - Grupo A)

“Nem para as festas ela será convidada, e assim saberá como me sinto hoje. Vocês vão pagar caro por terem me deixado de fora da festa.” (Ivy)

“Eu já sei o que é.” (Pogo - Grupo A)

“E pior, quanto mais tentar resolver seus problemas, mais essa maldição vai piorar, vai aumentar e intensificar.” (Ivy)

“Eu sei o que, que é isso, o mundo, eles não entendem o que é a superdotação, e daí tratam como se fossem pessoas normais.”
(Pogo - Grupo A)

Esses resultados servem como exemplo para a forma com que os superdotados entendem e participam do mundo. Apresentam um modo intenso de perceber e interagir com os demais, além de profundidade emocional, questionamentos existenciais e alta sensibilidade (Silverman, 2013).

4.2.4 Empatia e escolha de perspectiva

O quarto encontro versou sobre a temática “Empatia e escolha de perspectiva”. A dinâmica ocorreu da seguinte forma:

1. Exibição do curta-metragem “Lou”;
2. Atividade: jogo “Corrida da vida”;
3. Roda de conversa mediada pelo material: habilidades para a vida na infância;
4. Entrega da tarefa para casa: “O livro da gentileza”.

O filme apresenta uma narrativa de transformação de um personagem *bully*⁵⁹. A partir da intervenção simbólica do personagem-título e a condução da pesquisadora, procurou-se facilitar a discussão entre as crianças sobre sentimentos, escolhas e influência do contexto social nas atitudes humanas. O curta-metragem funcionou como um excelente ponto de partida para as discussões. As crianças

⁵⁹ O *bully* (ou agressor) é a pessoa que pratica o *bullying*. Esse indivíduo intimida, humilha, agride ou exclui intencionalmente outra pessoa, geralmente se aproveitando de uma situação de vantagem (seja ela física, social ou emocional). O comportamento do agressor pode estar relacionado a: (i) desejo de exercer poder ou controle; (ii) necessidade de autoafirmação ou; (iii) repetição de padrões de violência aprendidos em casa ou em outros contextos. (Essa síntese foi elaborada com o suporte de inteligência artificial Chat GPT AI).

foram capazes de se conectar emocionalmente com a história e projetar nela suas histórias de vida.

“L-O-U, e daí os brinquedos querem dar uma lição nele, pelo jeito, né? Já que ele pega as coisas de todo mundo e ele é maldoso, pegou a mochila dele.” (Pesquisadora)

“E depois ele mostrou o ursinho que ele tanto gostava na infância, e daí ele falou, não vou te dar, porque ele refletiu o que ele fez.” (Luna - Grupo A)

“Mas daí vocês lembram o que aconteceu quando ele... O que ele lembrou quando ele viu lá o cachorrinho, o ursinho?” (Pesquisadora)

“Ele lembrou que...” (Luna - Grupo A)

“Que tinham feito isso com ele...” (Pogo - Grupo A)

“Tinham feito a mesma coisa com ele. E daí depois ele ficou feliz em devolver, porque ele lembrou.” (Luna - Grupo A)

“Porque ele queria o cachorrinho de volta.” (Pesquisadora)

“Queria.” (Luna - Grupo A)

(...)

“É, isso não é uma coisa muito inteligente de se fazer, né, porque daí ele vai ficar sozinho, as pessoas vão ter medo dele.” (Pesquisadora)

“Eu to fazendo também, só que de um jeito diferente.” (Luna - Grupo A)

Nesse recorte foi possível perceber o funcionamento das competências socioemocionais, principalmente a empatia e a regulação emocional. Esses são fatores muito importantes na identificação da superdotação, para além do funcionamento cognitivo (Silverman, 2013; Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025). A empatia também faz parte da constituição das sobre-excitabilidades, assim como as respostas emocionais intensas, o senso de humor refinado e a maturidade precoce nas relações (Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025).

De acordo com os achados desse encontro, considera-se que as crianças demonstraram compreensão conceitual de empatia, conseguindo verbalizar definições pertinentes. No entanto, quando a temática exigiu introspecção sobre a influência das próprias atitudes e a adoção de novas perspectivas, percebeu-se resistência e evidências de sentimentos de inadequação, ou seja, a aplicação prática e a autorreflexão ainda são desafios.

“Luna, o que você acha que é empatia?” (Pesquisadora)

“Empatia?” (Luna - Grupo A)

“É.” (Pesquisadora)

“É se colocar no lugar dos outros e pensar o que os outros estão sentindo para poder ajudar, né?” (Luna - Grupo A)

(...)

“E ele vai descobrir lá com a menininha que faz o... que abraça ele e tal, que de repente eu ser uma pessoa mais legal vai valer a pena, né? Vocês se consideram pessoas legais?” (Pesquisadora)

“Não.” (Lolla - Grupo A)

“Por que não, Lolla, conta para nós?” (Pesquisadora)

“Eu acho que eu sou irritante porque as outras pessoas dizem, ai, ai, Lolla, você é irritante, ai, ai, Lolla, você é cucu, ai Lolla...” (Lolla - Grupo A)

“E o que você acha disso, como que você se sente?” (Pesquisadora)

“Irritante.” (Lolla - Grupo A)

“E como que você acha que poderia fazer diferente?” (Pesquisadora)

“Sendo mais irritante ainda.” (Lolla - Grupo A)

“Será? E será que isso vai resolver?” (Pesquisadora)

“Não, mas eu nunca penso nas coisas que resolvem, só penso nas coisas que atrapalham.” (Lolla - Grupo A)

A complexidade emocional presente nos indivíduos superdotados pode levar a uma predisposição à autocrítica e ao perfeccionismo, além de maior sensibilidade às frustrações. Essa complexidade também pode dificultar a regulação emocional e o controle da impulsividade (Silverman, 2013; Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025).

O padrão emocional geral do grupo pende para o pessimismo ou autodepreciação, com baixa autoestima aparecendo como um fator relevante que pode interferir na construção de competências socioemocionais como a empatia e a escolha de perspectiva.

“Eu não tenho muita autoestima às vezes.” (Luna - Grupo A)

(...)

“Deixa eu ver, não, você tá demais, o romano agora. E o Otomano e o Romano, e qual que era o império do Alexandre?” (Pesquisadora)

“É...o Bizantino” (Pogo - Grupo A)

“Cara, você é demais.” (Pesquisadora)

“E eu?” (Lolla - Grupo A)

“E você também é demais.” (Pesquisadora)

“Eu aqui sou um horror?” (Lolla - Grupo A)

“Você é linda, e você tem um cabelo lindo.” (Pesquisadora)

“Ah, obrigada, eu não gosto do meu cabelo.” (Lolla - Grupo A)

Essas falas remetem ao que os teóricos consideram riscos de ajustamento, sendo os principais deles a ansiedade, a depressão e as crises existenciais (Silverman, 2013; Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025). A percepção negativa de si pode estar relacionada às expectativas internas, pois a identificação enquanto superdotado pode gerar uma auto-cobrança intensa. Mesmo ainda criança, há padrões muito elevados de desempenho e realização, com a sensação frequente de que, independente do sucesso, nunca será suficiente (Hollahan, 2020).

A experiência com o jogo favoreceu a expressão espontânea das crianças, revelando características importantes de seu funcionamento socioemocional. Durante a partida, a maioria delas participou ativamente, respeitou a vez do outro e compreendeu e se envolveu nas dinâmicas sociais e econômicas do jogo. Eles compartilharam o momento, mostrando alternância de momentos de competição, de colaboração e de humor, bem como expressaram aspectos de empatia (como nas escolhas de companhia e *pets*) e refletiram sobre consequências de escolhas (como assumir dívidas ou escolher carreiras).

“Perdeu as alianças do casamento, pague cinco.” (Pesquisadora)

“Ué, mas eu nem sou casado.” (Patrick - Grupo C)

“Mas é que você ia casar, paga cinco para o banco.” (Pesquisadora)

(...)

“Eu falei daqui que eu não sabia que o filho nasceu.” (Hércules - Grupo C0)

“Vamos ver se vai dar tempo do filho nascer.” (Pesquisadora)

“É, se não, eu não vou ter filho.” (Hércules - Grupo C)

O grupo demonstrou competências emocionais heterogêneas, oscilando entre expressões de entusiasmo e frustração, mas foi predominante a postura lúdica, ou seja, compreenderam que estavam brincando. Algumas crianças, como Lolla, apresentaram padrões de fala mais negativos ou autodepreciativos.

“Você poderia comprar esta casa muito bela.” (Pesquisadora)

“Caso precise de dinheiro, pode pegar um empréstimo com o banco.” (Ivy)

“Essa casa é feia.” (Lolla - Grupo A)

“Essa casa é muito bonita, essa casa é muito bonita. [mostrando as opções de casas no jogo]” (Pesquisadora)

“Essa casa é feia.” (Lolla - Grupo A)

(...)

“Meu marido feio serviu para alguma coisa.” (Lolla - Grupo A)

(...)

“É, agora você paga 40, porque você parou no imposto de renda.”
(Pesquisadora)

“Mas que droga.” (Lolla - Grupo A)

“Filha, a vida é assim.” (Pesquisadora)

“Meu, minha vida tá...” (Lolla - Grupo A)

Em termos de escolha de perspectiva, todos os participantes fizeram algum esforço para considerar o ponto de vista do outro (ou do personagem do filme, ou dos colegas da vida real), o que aponta para certa maturidade das habilidades socioemocionais, especialmente no que se refere à construção da alteridade. Novamente o curta-metragem foi um ótimo disparador, pois guiou o grupo na reflexão sobre os motivos do personagem ter se transformado num *bully*, bem como elencaram outras possibilidades de ação, destacando que ele apenas repetia o que havia vivido. Assim, as crianças colaboraram numa discussão sobre escolhas e

consequências, explorando o conceito de assertividade, as bases das decisões e a possibilidade de mudanças de postura.

“É, ele tentou devolver, mas tava cheio de coisa, agora ele vai tentar devolver pros outros, até ele...” (Luna - Grupo A)

“Isso, ele não gostou muito no começo.” (Pesquisadora)

“Não, mas depois ele foi gostando, ó, quer ver, ele vai mudar.”
(Luna - Grupo A)

“O que, que fez ele mudar?” (Ivy)

“O amor.” (Luna - Grupo A)

“O abraço.” (Lolla - Grupo A)

“O amor e o abraço.” (Luna - Grupo A)

4.2.5 Cooperação e Solidariedade

O quinto e último encontro com as crianças foi conduzido sob o tema “Cooperação e solidariedade”. A divisão das atividades ocorreu da seguinte forma:

1. Exibição do curta-metragem “Parcialmente nublado”;
2. Atividade em grupo, direcionada, utilizando blocos de montar;
3. Leitura do livro “Vavá e Popó descobrem a comunicação ativa e construtiva” seguida de roda de conversa orientada, para que fossem feitas associações entre a temática do livro e as demais atividades.

De modo geral, as crianças apresentaram discernimento a respeito do significado dos termos cooperação e solidariedade. Mesmo quando não havia a nomeação objetiva, a essência da ação foi compreendida. Ou seja, o grupo sabia que esses termos significam ajudar, compartilhar, estar junto, por exemplo.

“Eu não quero te soltar Luna (...) vem pra cá que agora a gente vai começar.” (Lolla - Grupo A)

Esse exemplo vai ao encontro do que expressam França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017) ao afirmarem que a qualidade das relações interpessoais e a competência social influenciam o ajustamento psicológico. Embora os autores

compreendam o revés que é a ausência de programas que promovam sistematicamente o desenvolvimento socioemocional, eles enfatizam que esses programas educacionais promovem interações interpessoais positivas e estratégias específicas, a fim de estimular habilidades como empatia e assertividade (França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2014, 2017).

Considera-se que o filme “Parcialmente Nublado” foi um recurso importante como elemento desencadeador das reflexões. Com esse instrumento, foi possível aproximar as crianças das ideias de empatia, ajuda mútua e persistência nas relações.

Durante a conversa a respeito do curta-metragem, as crianças demonstraram empatia ao identificarem mal-entendidos em suas próprias vivências. As crianças reconheceram que a nuvem ficou triste por acreditar ter sido abandonada, destacando sentimentos como raiva, solidão e depressão. Além disso, foram relatadas experiências escolares que envolviam julgamentos equivocados e sentimento de injustiça, indicando reconhecimento de emoções no outro.

“Como que a nuvem se sentiu quando a cegonha foi embora?”
(Pesquisadora)

“Raiva e tristeza! Não! Solidão!” (Hércules - Grupo C)

“Eu acho que não chegou na depressão!” (Patrick - Grupo C)

(...)

“A cegonha abandonou de vez ou não? A cegonha voltou, né, Luna?”
(Pesquisadora)

“Eu acho que ela foi ajudar o outro e aproveitou para buscar alguma coisa.”
(Luna - Grupo A)

“Um equipamento de proteção lá, né?” (Pesquisadora)

“Proteção para... Porque ela já sabia que os bichinhos ... queriam criar bichinhos.” (Luna - Grupo A)

(...)

“Uma vez eu estava andando na escola, daí um menino ia se bater comigo. Ele estava correndo assim, olhando para trás. Eu estava aqui [mostra com gestos], ele estava olhando para trás, daí ele olhou para frente, tropeçou no próprio pé e caiu. Só que daí, eu não tinha visto ele, eu andei para o lado. Quando ele caiu, ele colocou a culpa em mim. Eu fui para a vice-diretora...”
(Ben - Grupo B)

“E como você resolveu?” (Toby - Grupo B⁶⁰)

“Ele falou que eu tinha derrubado ele.” (Ben - Grupo B)

“Tá parecendo jogador da seleção Argentina.” (Tooby - Grupo B)

“Por que?” (Ben - Grupo B)

“Porque eles caem e falam que é culpa dos outros.” (Toby - Grupo B)

A roda de conversa temática a respeito do curta-metragem possivelmente ofereceu espaço para que as crianças pudessem refletir sobre o desenvolvimento e a expressão das suas habilidades socioemocionais. Essas têm, nos superdotados, forte ligação com os processos psicológicos particulares dos indivíduos com essa condição. Entre os processos, destacam-se a alta sensibilidade, a intensidade emocional e a busca por aceitação social. Esta última pode gerar conflitos na criança, tanto consigo mesma, quanto com o ambiente, pois nem sempre seus processos são compreendidos pelos demais (França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2014, 2017; Mendonça; Capellini; Rodrigues; Gastaldi, 2025).

Na atividade direcionada, em que deveriam efetuar, com os blocos de montar, uma obra coletiva, foi possível observar nas crianças muitos comportamentos indicativos de proximidade afetiva, participação ativa na atividade, cooperação cognitiva e também alguns episódios de impulsividade, que demandaram intervenções das mediadoras sobre respeito e colaboração.

“Eu vou fazer o carro com a de (inaudível), que nem o de Beto Carrero. Eu sou Beto Carrero. Bora fazer as coisas.” (Dusty - Grupo B)

“Bora fazer o Beto Carrero.” (Ben - Grupo B)

“Bora fazer o Beto Carrero. Tem que juntar as peças aqui.” (Toby - Grupo B)

“É fácil.” (Ben - Grupo B)

(...)

“Porque eu não tenho esse carro. É muito estranho. Eu não sei como tá fazendo. (...) Mas é uma parede.” (Toby - Grupo B)

“Então... você tá perguntando pra mim? Não.” (Dusty - Grupo B)

⁶⁰ Inicialmente Toby fazia parte do Grupo A, mas depois de ter faltado e reposto a falta no Grupo B, identificou-se melhor e realizou os últimos encontros nas quintas-feiras.

“Ninguém tá entendendo. Você tá fazendo uma parede? Ah, não.”
(Toby - Grupo B)

(...)

“Eu vou fazer com a Cleo. Eu quero fazer um robô!” (Hércules - Grupo C)

“Quando a gente vai fazer alguma coisa em grupo, o que a gente faz primeiro? Antes de começar a fazer. (...) A gente não planeja? Planeja, combina o que cada um vai fazer. Já que você quer fazer um robô, eu vou dar um tema. Então, o tema de vocês vai ser a cidade dos robôs.”
(Pesquisadora)

“Eu construo.” (Patrick - Grupo C)

“Lembra que é pra todo mundo. Conversem, vão montando. Pode ter robôs, carros- robôs, bichinhos- robôs.” (Pesquisadora)

“Eu tenho que fazer uma coisa. Vamos separar as cores pra primeiro. Será?
Eu vou começar a fazer um robô.” (Patrick - Grupo C)

“Vamos dar o roxo pro Vamos usar o roxo pros prédios, o azul pro robô e o amarelo pros carros. Quer dizer?” (Patrick - Grupo C)

“É, eu sabia que vou usar o vermelho pra fazer o robô. Mas é que tem aquelas que são diferentes, as pecinhas, que tem aquelas que escorregam. Também tem rodinha. Ah, daí fica legal o robô. Isso é legal, né? Eu vou fazer um robozinho.” (Hércules - Grupo C)

A literatura demonstra que é relativamente comum que as crianças superdotadas apresentem menores índices de autoaceitação e integração social. Contudo, o reconhecimento da pessoa e das suas particularidades possibilita que as crianças mostrem melhor conduta e mais habilidades pró-sociais (Kroesbergen; van Hooijdonk; Van Viersen; Middel-Lalleman; Reijnders, 2016). A participação de um grupo de pares intelectuais, associado ao incentivo à expressão e ao acolhimento das características únicas de cada um, seja pelos demais, seja pelas mediadoras, possivelmente colaborou para que as crianças tivessem melhor integração social.

Durante a execução da atividade, a pesquisadora, observando atentamente as dinâmicas, surpreendia trazendo uma regra nova, que servia para verificar tanto a flexibilidade das crianças, como a capacidade de reorganização do grupo. Foi explicado que esse tipo de comando iria ocorrer durante a tarefa. Mesmo assim, surgiram expressões de frustração e desentendimentos pontuais. Contudo, essas circunstâncias também promoveram discussões construtivas, importantes para a

vivência da solidariedade e do respeito mútuo, prevalecendo o senso de realização compartilhada.

“São 15 minutos. Durante a tarefa. Durante a sua tarefa, algumas regras vão... Eu vou falando algumas regras que vão acontecer. Ok? E vocês vão ter que respeitar as regras. (...) Vocês têm que fazer um circo juntos. Vocês têm que planejar e executar juntos, ok?” (Pesquisadora)

“Eu vou falar uma coisa bem importante para vocês agora. Regra número um. Não pode usar peças cinzas. Não pode usar peças cinzas.” (Pesquisadora)

“Eu fui de amarelo. Eu já fui de amarelo. Mais amarelo. Vou fazer. Gente, olha a peça amarela. Eu só vi.” (Toby - Grupo B)

“Ó, regra número... 4. Um tem que colocar a pecinha na produção do outro! Não pode colocar na sua! Tem que montar o outro, o outro tem que colocar! Um explica pro outro como é que tem que colocar... Ah, cumprindo a regra, vocês dois aí! Comunicação!” (Pesquisadora)

“Fazer parede não!” (Ben - grupo B)

“Ah, não, cara! Eu tô fazendo... Eu tô fazendo...” (Toby - Grupo B)

“Eu acho que sim! Pois é, né? De circo pra parede de diversão...” (Dusty - Grupo B)

Esse momento colocou em xeque algumas problemáticas comumente encontradas em crianças superdotadas, como os problemas de relacionamento com os pares, o perfeccionismo extremo, o medo de falhar e críticas internas excessivas. São fatores que podem encaminhar a criança à baixa autoestima e à frustração (O'Reilly, 2018). A intervenção junto a essas crianças deve enfatizar a inclusão e bem-estar emocional. Seus objetivos devem mirar o aprimoramento da autoestima e a autorregulação dos alunos, bem como o favorecimento da adaptação social, prevenção do isolamento e das dificuldades emocionais. Diante da verificação da flexibilidade das crianças e da capacidade de resolução dos conflitos, pautando-se pelo respeito mútuo, compreende-se que o programa transcorreu de modo ajustado, efetivamente auxiliando no desenvolvimento das crianças.

O conteúdo do encontro se mostrou presente durante a atividade que exigia planejamento conjunto e execução em grupo e também quando as crianças relataram situações do cotidiano escolar e familiar, pois vivenciaram ou refletiram sobre empatia, ajuda mútua, comunicação clara e resolução de mal-entendidos. Do

mesmo modo, por meio da ponderação a respeito do curta-metragem, ocorreram observações sobre sentimentos de abandono, raiva, tristeza, e reconciliação. Esses sentimentos, percebidos no filme e relacionados com eventos da vida das crianças, foram fundamentais para entender a necessidade da solidariedade.

“O que você achou do filminho? Não sei Não sei, tá bom. Vamos por partes
Do que se trata a história?” (Pesquisadora)

“Ah, de uma nuvem, que era escolhida (...) E a cegonha não aguentava
mais ela!” (Toby - Grupo B)

“A Cegonha, a hora que ela viu que a nuvem tava fazendo o tubarão, ficou
com medo e deu no pé. O que a nuvem pensou? Tinha abandonado, tchau.
(...) Ela ficou com... e depois, triste, porque ela chorou de raiva.”
(Toby - Grupo B)

“Você chegou no ponto que eu queria conversar sobre o filme. Vocês já
passaram algum dia na vida de vocês por algum mal entendido? Porque ali
a gente entende que foi um mal entendido, porque se a cegonha tivesse
comunicado de alguma forma pra nuvem, que ela ia e já voltava, a nuvem
não ia ficar com raiva e não ia chorar, certo? Alguma vez vocês já passaram
algum mal entendido por problema de comunicação?” (Pesquisadora)

“Já me tiraram de sala porque eu falei alto demais.” (Toby - Grupo B)

“O professor já me culpou, falando que chutei meu amigo.” (Leo - Grupo B)

A empatia é uma característica marcante de muitas crianças superdotadas, sendo habitual que demonstrem preocupação intensa com os sentimentos alheios, mesmo quando pequenas. Também há elevada capacidade de se colocar no lugar do outro ou mesmo de sentir angústia ao presenciar dor ou sofrimento, mesmo em situações alheias ao cotidiano ou fictícias (telejornais, livros e filmes, por exemplo (Silverman, 2013). As características emocionais foram amparadas durante toda a intervenção, possibilitando que as crianças tivessem liberdade e segurança para se expressar, uma vez que sabiam que iriam ser ouvidas sem julgamentos.

O diálogo sobre mal-entendidos na comunicação, presentes no filme, foi aprofundado pela leitura da história, exemplificando como a escuta, o acolhimento e o interesse pela alegria do outro fortalecem os vínculos.

“[Lendo o livro] É. Então, primeira coisa, vamos prestar atenção quando a
pessoa está falando. Depois, precisariam reaprender a sorrir. E sorrir para a
outra pessoa é muito fácil. Você só precisa abrir um pouco a boca para os
lados e pensar algo bom. Então, olhar nos olhos e sorrir.” (Pesquisadora)

“Mostrar que está sorrindo?” (Patrick - Grupo C)

“Isso. Ponto. Seria assim que eles ajudariam os amiguinhos a cuidarem das suas amizades. Eles nos ensinaram a resposta ativa e construtiva que é a melhor coisa a fazermos para cuidar das nossas relações. Ou seja, quando alguém contasse uma coisa boa, eles iriam olhar nos olhos das pessoas, sorrir e comemorar.” (Pesquisadora)

“Ah, que legal.” (Hércules - Grupo C)

“Todos os seus amigos contam coisas boas. Ei, só fala a mesma cara que eu estou fazendo. Sorria. Sorria, sorria. E também, poderia fazer... Faz a mesma cara que eu estou fazendo, olhando direto para mim.” (Patrick - Grupo C)

O último encontro encerrou de modo oportuno a intervenção com as crianças. Mostrou-se rico em oportunidades para desenvolver habilidades socioemocionais ligadas à cooperação e à solidariedade. As crianças demonstraram que conseguem trabalhar juntas, mesmo com divergências. Também foram empáticas, reconhecendo e compartilhando sentimentos, bem como mostraram interesse em construir vínculos e resolver conflitos com base no diálogo. Outros cenários apreendidos concernem ao engajamento coletivo nas tarefas, crescimento emocional, postura respeitosa e criativa na convivência com os pares e, por fim, a presença de humor, espontaneidade e imaginação balanceados em relação aos momentos de escuta, empatia e trabalho conjunto.

O envolvimento num círculo com outras crianças superdotadas tende a favorecer o bem-estar psicológico e o sentimento de pertencimento, em adição ao ambiente desafiador, uma vez que a criança superdotada é entendida nas suas potencialidades (O'Reilly, 2018).

Eu fui no lugar lá e eu consegui ter mais estratégias para regular seus sentimentos e emoções. (Dusty - Grupo B)

“Por que você aprendeu aqui no programa? Você acha que você consegue agora ter mais estratégias?” (Pesquisadora)

Programas que se propõem a aperfeiçoar as habilidades sociais frequentemente geram melhorias no comportamento e na autoestima, assim como aumento da motivação nas crianças superdotadas (García-Martínez; Cáceres; de la

Rosa; León, 2021). Diante disso, aponta-se para o trabalho das mediadoras como contribuinte para o sucesso do programa, pois se transformou em uma escuta ativa. Esta certamente foi essencial para que essas vivências fossem significativas e integradas à construção de valores coletivos.

4.2.6 Como o Aldeiahs foi para você?

Ao fim dos encontros de intervenção, foi entregue a cada criança um questionário impresso⁶¹, para que opinassem a respeito de sua percepção acerca do programa. O questionário foi formulado usando ilustrações, de modo a facilitar a compreensão da criança a respeito do que se buscava saber. As crianças preencheram os seus questionários sozinhas ou com a ajuda dos pais.

As questões abordadas no instrumento foram:

1. Identificação
 - a. Nome;
 - b. Dia de participação;
 - c. Faltas.
2. Perguntas de múltipla escolha (as crianças deveriam marcar um “X” na resposta que melhor se adequasse):
 - a. Você gostou de participar do programa?
 - b. Qual era a emoção que você sentia com mais intensidade antes de participar do programa?
 - c. Qual é a emoção que você sente atualmente, depois de finalizar o programa?
 - d. Você acha que consegue identificar melhor suas emoções e sentimentos agora?
 - e. E você acha que consegue ter mais estratégias para regular seus sentimentos e suas emoções?
3. Perguntas abertas:
 - a. Do que você mais gostou?
 - b. Do que você menos gostou?

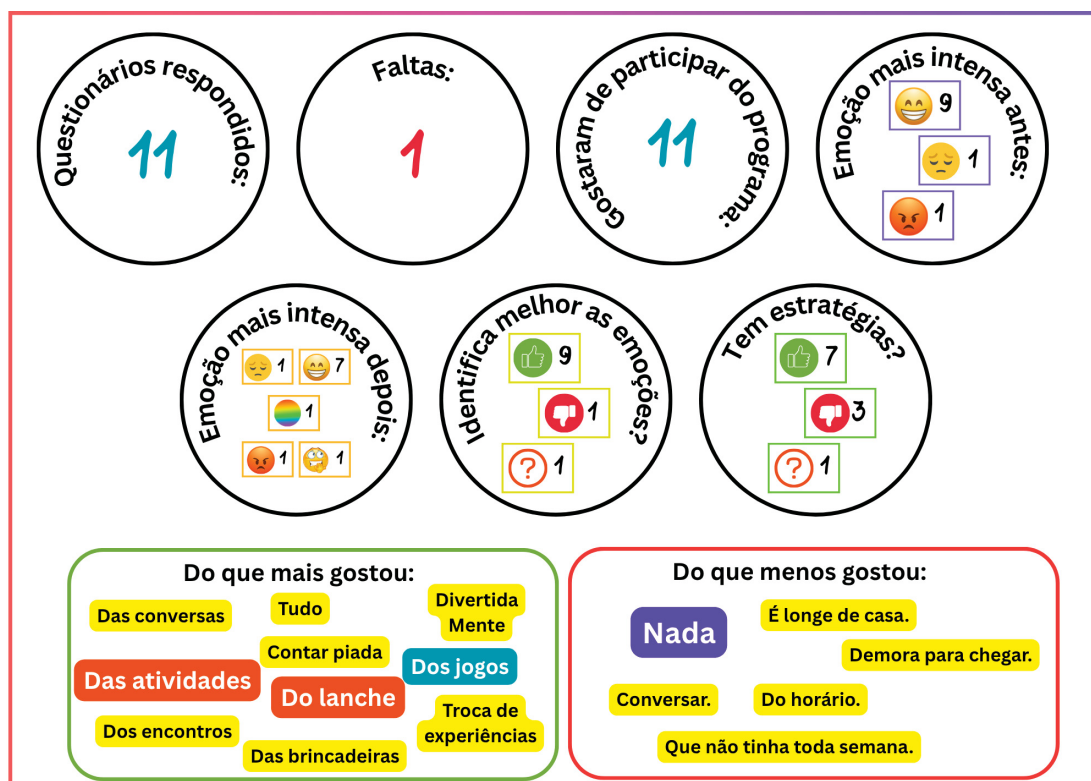
⁶¹ Apêndice 4.

A análise das respostas das crianças, a respeito da avaliação do programa, revela, de forma geral, uma experiência positiva, uma vez que elas mesmas evidenciaram mudanças emocionais e reflexivas. Todas as crianças afirmaram que gostaram de participar do programa, demonstrando adesão à proposta. A ocorrência de somente uma falta mostra esse engajamento.

Pelas respostas, percebe-se mudança no relato das emoções predominantes, uma vez que, antes do programa, embora a maioria tenha mencionado a Alegria como emoção predominante, uma indicou a emoção Raiva, o que aponta para a presença de conflitos emocionais em alguns casos. Após o programa, a emoção mais recorrente continua sendo a Alegria. Uma criança respondeu que sentia todas, o que pode ser indicativo de maior consciência da complexidade emocional. Uma das crianças respondeu que sentia Tristeza após o programa finalizar; quando questionada se gostaria de explicar, ela disse que ficou triste, pois tinha acabado. Com essas informações, entende-se que o programa, além de promover sentimentos positivos, ampliou o vocabulário e a compreensão emocional das crianças.

Os resultados são expostos na Figura 7:

FIGURA 7: REPRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE O PROGRAMA



FONTE: A autora (2025).

A maioria das crianças relatou que agora consegue identificar melhor suas emoções e tem mais estratégias para regular seus sentimentos. Diante dessas respostas, pode-se afirmar que o programa foi eficaz em fomentar habilidades socioemocionais. Algumas crianças responderam "não" ou "não sei", o que indica a necessidade de reforço ou abordagens complementares.

O encaminhamento para atendimento psicológico individualizado é uma alternativa quando, nos encontros em grupo, alguns comportamentos observados recomendam a necessidade desse apoio. Exemplos de comportamentos dignos de atenção:

- Dificuldade em aceitar regras do grupo;
- Esquiva ou resistência às situações em que há possibilidade de ocorrência da frustração;
- Retraimento acentuado;
- Reações emocionais desproporcionais.

Quando o grupo não é suficiente para promover o avanço esperado, o encaminhamento pode colaborar na elaboração das questões emocionais mais

profundas ou específicas, impraticáveis de serem trabalhadas no coletivo (França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2014, 2017).

Os momentos mais apreciados foram:

- Jogos e brincadeiras (como o baralho das emoções, jogo da vida, etc.);
- Os curta-metragens;
- Os encontros em si;
- Lanches e atividades diversas;
- Uma das crianças expressou que gostou da troca de experiências e das conversas, revelando maturidade no entendimento da proposta;
- Tudo, em respostas mais amplas.

A ênfase nos jogos e nos componentes lúdicos revela que o aprendizado emocional decorrente das atividades interativas se comprovou bem-sucedido e bem acolhido pelas crianças. Os estudos de França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014, 2017) destacam a viabilidade do uso de recursos lúdicos para a intervenção que visa o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças superdotadas.

Ao serem utilizados jogos, dramatizações e brincadeiras, pretende-se facilitar o engajamento e reduzir a possível manifestação de ansiedade social. Com a ludicidade, é possível a vivência prática de empatia, escuta e cooperação, incentivando a autorregulação emocional. O caráter lúdico também é visto como fundamental para manter o interesse do grupo, além de criar um ambiente seguro para que as crianças expressem emoções e simulem interações sociais (França-Freitas; Del Prette; Del Prette, 2014, 2017).

As poucas críticas apontadas incluem a distância do local do programa e a necessidade de faltar em alguns momentos. Houve uma resposta genérica, indicando que não havia pontos negativos. Perante o exposto, sugere-se que a estrutura física e o deslocamento podem ter afetado a adesão, além de indicar que certos momentos mais reflexivos (como as rodas de conversa) talvez não sejam igualmente bem recebidos por todos os perfis.

No primeiro ponto, os pais das crianças se colocaram muito engajados para que elas não faltassem aos encontros, até mesmo solicitando uma possibilidade de reposição, diante da falta no dia combinado (como aconteceu com Toby, do grupo A).

Na segunda questão, as crianças com perfil mais introvertido tinham a liberdade de participar das rodas de conversa de acordo com sua segurança e vontade. Isso é um aspecto importante para ser levado em consideração nesse tipo de intervenção. Há superdotados com perfil introspectivo, podendo ser associado à elevada sensibilidade emocional e à menor iniciativa social. Eles tendem a observar mais do que interagir, o que pode levar à subnotificação de dificuldades emocionais, especialmente em contextos onde a expressividade é valorizada. Por isso a utilização da mediação cuidadosa e tempo para construção de confiança, evitando forçá-los a situações de exposição excessiva (Ruiz-Melero; Bermejo; Ferrando; Sainz, 2018/19). O programa prezou pela construção de um ambiente acolhedor, estruturado e que acolhesse o ritmo emocional dessas crianças, por meio da sensibilidade e preparo das mediadoras (Wood; Bouchard; De Wit; Martinson; Van Petegem, 2024).

Em suma, os dados indicam que o programa teve impacto positivo na percepção das crianças sobre suas próprias emoções e estratégias de regulação. A ludicidade foi um ponto alto e a avaliação das crianças mostra uma combinação de bem-estar, aprendizado emocional e valorização da experiência coletiva.

4.3 O ALDEIAHS DAS FAMÍLIAS

*"Your 10-year-old child is easy to raise – most days. The rest of the time she is a handful. A big handful. A bit of an enigma, she possesses qualities of being both highly intelligent and completely ignorant when it comes to the mundane."*⁶²

Christine Fonseca

4.3.1 Caracterização do programa para os pais

O programa direcionado aos pais, desenvolvido visando a modalidade *online*, teve como pressuposto a necessidade das famílias quanto a esse tipo de atividade, que visa o aperfeiçoamento de suas práticas educativas e as conscientiza a respeito da sua responsabilidade no desenvolvimento das habilidades dos filhos. O grupo

⁶² Em tradução livre: "É fácil criar sua filha de 10 anos – na maioria dos dias. No resto do tempo, ela é uma pessoa difícil. Um tanto quanto enigmática, ela possui qualidades de ser extremamente inteligente e completamente ignorante quando se trata do cotidiano."

para os pais se embasou no estudo de pautas enriquecedoras, na troca de experiências, na formação a respeito das particularidades da superdotação e nas discussões orientadas, promovendo a transformação dos pais em agentes de defesa dos direitos e das peculiaridades de seus filhos.

O quadro 7 expõe as informações a respeito do grupo de responsáveis participantes do programa.

QUADRO 7: CARACTERIZAÇÃO DOS FAMILIARES DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (continua)

Nome da criança	Responsável(is) participante(s)	Município de residência	Estado Civil	Grau de Escolaridade
Ben	mãe	Pinhais/PR	Viúva	Superior completo
Cleo	mãe e pai	Colombo/PR	Casados	Superior completo
Dusty	mãe	Pinhais/PR	Casados	Pós-graduação
Hércules	mãe e pai	Pinhais/PR	Casados	Pós-graduação
Leo	mãe	Curitiba/PR	Divorciada	Pós-graduação
Lolla	mãe e pai	Curitiba/PR	Casados	Pós-graduação
Luna	mãe e pai	Pinhais/PR	Casados	Ensino Técnico
Pogo	mãe e pai	Pinhais/PR	Casados	Ensino Médio Completo
Patric	mãe	Curitiba/PR	Casados	Superior incompleto
Toby	mãe e pai	Curitiba/PR	Casados	Pós-graduação
Vanellope	mãe	Pinhais/PR	Casados	Superior completo

FONTE: A autora (2025).

Seis das onze famílias tiveram a mãe e o pai como participantes efetivos do programa. As demais famílias tiveram a mãe como representante efetiva. Não houve caso de participação apenas do pai. A predominância da participação materna pode indicar um papel mais ativo das mães nos processos educativos e de apoio escolar.

A teoria é consonante, indicando que é comum a participação materna como majoritária, o que sugere que mães tendem a se envolver mais ativamente nos

programas de orientação e apoio a filhos superdotados (Saranli; Metin, 2014; Leana-Tascilar; Ozyaprak; Yilmaz, 2016). Os pais aparecem em número menor ou são agrupados genericamente, o que pode indicar uma sub-representação paterna ou uma falta de detalhamento nas pesquisas. Ainda há estudos de intervenção que não especificam se os participantes eram pais ou mães (ou ambos), o que traz a necessidade de um olhar mais atento ao recorte de gênero, pois é de fundamental importância o engajamento conjunto de ambos os responsáveis (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020).

Seis famílias residem no município de Pinhais, o que pode ser explicado pela forma de composição da amostragem, homogênea e de julgamento. A pesquisadora encaminhou primeiramente o convite para participação às famílias de educandos que são atendidos na rede municipal de ensino daquele município, no AEE para altas habilidades/superdotação. As demais famílias foram convidadas por convite direto da pesquisadora ou de profissionais colegas, atuantes na área da superdotação, o que explicita a composição da amostragem por 4 famílias residentes em Curitiba e uma residente em Colombo.

A grande maioria dos pais convive em regime de casamento ou união estável (9 casais); há ainda uma mãe viúva e outra que informou ser divorciada. No que se refere ao grau de escolarização, a maioria assinalou que tem a formação superior completa (3 respostas) e pós-graduação (5 respostas). Completam o grupo uma família que informou sua escolarização como superior incompleto, além de ensino técnico (1 resposta) e ensino médio completo (1 resposta). Isso indica o alto nível de escolaridade dos familiares. Essa situação pode favorecer um ambiente propício à valorização da aprendizagem e ao reconhecimento das altas habilidades.

Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia e Penna (2023) consideram que pais com maior nível educacional tendem a adotar estratégias educacionais mais efetivas e positivas (uma vez que usualmente são mais bem informados e têm maior proatividade), o que pode influenciar positivamente no suporte emocional oferecido aos filhos. Isso é percebido também no quesito das habilidades cognitivas, pois, segundo Pezzuti, Farese, Dawe e Lauriola (2025), a escolaridade materna atua como preditor positivo na habilidade de compreensão verbal dos filhos superdotados; as habilidades cognitivas dos pais, por sua vez, em geral

associam-se positivamente ao melhor desempenho das crianças em tarefas que exigem memória de curto prazo.

4.3.2 Práticas educativas parentais

Para iniciar o trabalho, foi necessário conhecer melhor como os responsáveis entendiam as suas práticas educativas. Para tal, eles responderam à Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) - versão para pais (Weber; Salvador; Brandenburg, 2009). O inventário foi transformado em formulário do *Google*, possibilitando que os pais tivessem tranquilidade e tempo de reflexão para responder (e para que o cônjuge ou co-responsável pela criança respondesse também, mesmo não participando efetivamente dos encontros).

O EQIF é utilizado nos casos em que se busca: (i) avaliar a qualidade das interações familiares, em contextos clínicos ou educacionais; (ii) identificar áreas que necessitam de intervenção para melhorar o ambiente familiar e; (iii) subsidiar programas de orientação parental e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a família (Weber; Salvador; Brandenburg, 2009) .

O quadro 8 sumariza os resultados diante da análise das respostas ao EQIF - versão pais.

QUADRO 8: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO EQIF AOS RESPONSÁVEIS (continua)

	Quem respondeu?	Práticas positivas (mãe)	Práticas negativas (mãe)	Práticas positivas (pai)	Práticas negativas (pai)
Ben	mãe	123	20	x	x
Cleo	mãe	139	14	x	x
Dusty	mãe	108	23	x	x
Hércules	mãe e pai	129	18	109	19
Leo	mãe	118	19	x	x
Lolla	mãe e pai	109	25	125	17
Luna	mãe e pai	122	18	134	18
Patrick	mãe	128	22	x	x
Pogo	mãe	135	18	x	x

Toby	mãe	135	16	x	x
Vanellope	mãe	123	14	x	x

FONTE: A autora (2025)

Os critérios adotados para a verificação das práticas educativas parentais consideram que, nas práticas positivas, quanto mais próximo de 140 pontos, melhor. Já no que diz respeito às práticas negativas, o ideal é se aproximar do mínimo (no caso 12 pontos), mas 60 pontos é o limite máximo considerado saudável (Weber; Salvador; Brandenburg, 2009; Alvarenga; Weber; Bolsoni-Silva, 2016). É importante esclarecer que o EQIF é um instrumento de autoanálise subjetivo. Contém 40 questões avaliadas pelo sistema de *Likert* de cinco pontos e produz os seguintes escores:

- escore total de qualidade na interação familiar;
- escore de cada prática educativa parental;
- escore da percepção dos pais sobre outros aspectos da vida familiar.

A maioria das mães apresentou práticas positivas em níveis satisfatórios ou excelentes. Há destaques com pontuação próxima ao ideal (140) e algumas com pontuações mais baixas, sendo relevante a menor frequência de comportamentos afetivos ou acolhedores. Todas elas mostraram tendência a evitar o uso de práticas negativas (punições severas, rejeição ou coerção), enquadrando-se na faixa considerada saudável.

A figura 8 ilustra as classificações das práticas educacionais de mães e pais, segundo os resultados do EQIF.

FIGURA 8: CLASSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PARENTAIS DE MÃES E PAIS.

	Práticas positivas (mãe)	Práticas negativas (mãe)	Práticas positivas (pai)	Práticas negativas (pai)
Ben	Boa	Saudável	-----	-----
Cleo	Excelente	Muito saudável	-----	-----
Dusty	Abaixo do ideal	Saudável	-----	-----
Hércules	Muito boa	Muito saudável	Positivo moderado	Saudável
Leo	Razoável	Muito saudável	-----	-----
Lolla	Abaixo do ideal	Limítrofe, mas aceitável	Excelente	Saudável
Luna	Boa	Muito saudável	Excelente	Saudável
Patrícia	Muito boa	Saudável	-----	-----
Pogo	Excelente	Muito saudável	-----	-----
Toby	Excelente	Muito saudável	-----	-----
Vanellape	Boa	Muito saudável	-----	-----

FONTE: A autora (2025)

Poucos pais responderam ao EQIF. Explorando as respostas obtidas, todos demonstraram bons níveis de práticas positivas, com destaque para o pai de Luna (134). O pai de Hércules, no entanto, pontuou abaixo dos demais e os três apresentaram pontuações muito saudáveis no uso de práticas negativas, abaixo de 20, o que aponta para o baixo uso de práticas coercitivas, negligentes ou hostis.

O pai de Lolla e o pai de Luna superaram as respectivas mães no uso de práticas positivas. Já o pai de Hércules apresentou práticas positivas bem abaixo das empregadas pela mãe. No geral, a ocorrência de práticas negativas por parte dos pais são baixas, às vezes menores que as das mães.

A respeito da adoção de práticas educativas parentais, percebe-se o alto envolvimento positivo das mães e bons indicadores no caso dos pais, sejam práticas positivas tidas como boas ou excelentes, ou ainda a baixa utilização de práticas negativas. Alguns pontos de atenção são referentes a algumas incongruências percebidas em casais, especialmente no caso de Hércules, o que refere a estilos parentais distintos ou mesmo percepções diferentes do seu papel educativo. Diante

do escore das mães com pontuação positiva mais baixa, justifica-se a aplicação do programa aqui descrito, que visa também o apoio parental.

Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia e Penna (2023) destacam que ambientes favoráveis à criação dos filhos - tarefa central dos pais - favorecem a harmonia no desenvolvimento equilibrado das competências cognitivas e socioemocionais das crianças superdotadas. Outro ponto salienta que o envolvimento dos pais está intimamente relacionado com o desempenho escolar dos filhos superdotados, ou seja, estudantes superdotados com baixo desempenho usualmente percebem menor envolvimento parental (Gilar-Corbi; Veas; Miñano; Castejón, 2019). Assim, considera-se fundamental que os pais sejam incentivados à compreensão firme do funcionamento singular de seus filhos, visando adoção de estratégias educativas mais sensíveis e eficazes (Renati; Bonfiglio; Dilda; Mascia; Penna, 2023; Göçen; İnceoğlu; Aydemir, 2024; Pezzuti; Farese; Dawe; Lauriola, 2025).

Compreende-se que é a partir da adoção de práticas educativas parentais positivas que se consegue chegar ao aprimoramento social e emocional da criança superdotada (Raymond, 2012). Para isso, faz-se necessário que os pais conheçam a condição de seu filho, para que possa entender suas especificidades e orientá-lo da melhor maneira. Ser pai ou mãe não é tarefa fácil, até mesmo porque não há um manual que vem anexo à criança. Essa tarefa é ainda um pouco mais complexa no caso da criança seja superdotada (Fonseca, 2024).

4.3.3 O Aldeiahs na prática

O propósito do programa direcionado às famílias foi o de fornecer informações e estimular a construção de dinâmicas coletivas voltadas a um objetivo comum: a compreensão da superdotação. A partir disso, estima-se que ocorra o fortalecimento das práticas familiares em favor do melhor desempenho acadêmico, da segura trajetória escolar e do entendimento das características comportamentais, emocionais e psicológicas do filho superdotado. Cientes desses tópicos, os pais estariam equipados para valorizar as singularidades da superdotação no processo de desenvolvimento integral das suas crianças (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021).

O Aldeiahs para os pais teve, em cada tema, dois momentos associados: a disponibilização de um vídeo catalisador e os encontros propriamente ditos, realizados via plataforma de reuniões *online*⁶³, em modo síncrono. Nesses encontros, foram buscadas as impressões dos pais a respeito da temática (considerando que tivessem assistido ao vídeo), sanaram-se dúvidas e realizou-se a troca de experiências. Pelo grupo (ver a seguir), as famílias com mais vivência em determinado aspecto da superdotação auxiliavam as que estavam inquietas com alguma situação envolvendo o filho. As tarefas para a família eram comentadas durante o encontro e encaminhadas após a sua realização.

A fim de facilitar a comunicação com as famílias, foi organizado um grupo de *WhatsApp*, em que todos os responsáveis participantes do programa tinham a possibilidade de se expressar. Os lembretes, convites, *links* e atividades eram encaminhados por essa via. Os combinados acerca dos dias da semana, horários das reuniões *online* e confirmações de presença também foram realizados com a utilização desse recurso.

O estudo de Leana-Tascilar, Ozyaprak e Yilmaz (2016) também foi realizado de modo online. Os autores indicam que esse formato é efetivo para a aprendizagem dos conteúdos propostos, conseguindo oferecer flexibilidade para os pais e ampliar o acesso. Os autores consideram que é uma solução viável e acessível para famílias que apresentam impossibilidades geográficas, temporais e/ou financeiras, que poderiam ser obstáculos no caso de um programa presencial.

As temáticas dos encontros do Aldeiahs levaram em consideração os aspectos trabalhados no programa Dialogando com as Famílias (Oliveira; Gerone; Miranda, 2021), junto a alguns dos temas tratados no programa SENG (DeVries; Webb, 2007). O primeiro programa serviu de base para que se formasse um grupo ativo, que resultasse em relações próximas e de apoio entre as famílias, para além do tempo de duração do grupo; por isso, tinha-se em mente o protagonismo dos pais. O programa SENG, desde o seu início em 1981, tem impactado positivamente a vida de inúmeras famílias, tornando-se referência por sua efetividade e comprometimento com o desenvolvimento integral de crianças superdotadas. O

⁶³ O programa iniciou com a utilização do *Google Meet*, mas depois os encontros migraram para a plataforma *Jitsi*, pois esta não tinha limite de tempo para a reunião, tal qual a anterior, que possibilitava que o encontro tivesse somente uma hora de duração.

SENG, de acordo com os seus fundadores, influenciou a vida de milhares de pessoas superdotadas e suas famílias de forma positiva (Webb, 2012).

No que tange ao SENG, as ideias para as temáticas do Aldeiahs foram extraídas daquilo que se considerou ponto de extrema relevância para ser trabalhado com os pais, em cinco encontros. Os temas⁶⁴ do SENG que auxiliaram na organização do Aldeiahs são:

- Características da crianças superdotada;
- Comunicação: a chave para os relacionamentos;
- Disciplina;
- Intensidade, perfeccionismo e stress;
- Idealismo, infelicidade e depressão;
- Complexidades da parentalidade de sucesso.

Os temas da intervenção com os pais estão apresentados na Figura 9:

FIGURA 9: TEMÁTICAS DOS ENCONTROS DO PROGRAMA ALDEIAHS PARA OS PAIS



FONTE: A autora (2025).

⁶⁴ DeVries; Webb (2007).

4.3.4 O Aldeiahs em ação

O primeiro vídeo⁶⁵ para os pais teve como título “Superdotação: definição e caracterização” e duração de pouco mais de 26 minutos. Nesse primeiro momento, a pesquisadora trouxe informações a respeito das características de identificação da superdotação, evolução dos modelos de inteligência ao longo do tempo, classificação didática da superdotação e particularidades da condição.

O primeiro encontro, portanto, teve como plataforma o tema a esse respeito, sendo que os pais puderam trazer suas impressões e comparar o que tinham aprendido com o seu cotidiano. As mães compareceram em maioria e após a reunião online enviaram seus comentários, o que se tornou comum durante o transcurso do programa.

“Foi muito bom” (mãe do Pogo)

“Pra D., esse funcionou por causa dos cheiros” (mãe do Patrick)

“Adorei.” (mãe do Patrick)

“Obrigada pela oportunidade.” (mãe da Cleo)

O segundo vídeo⁶⁶ versou sobre o tema “Características emocionais da pessoa superdotada”. A pesquisadora enfatizou o entendimento das características não cognitivas na identificação da superdotação, bem como a multidimensionalidade da condição. Foram abordadas particularidades como a intensidade emocional e o processamento diferenciado do mundo. Um ponto de destaque foi a explicação a respeito da sinestesia. Foi nesse vídeo que se tratou do perfeccionismo e do precoce desenvolvimento do senso de justiça. Foi exposta a necessidade de compreender o superdotado na perspectiva da Complexidade. Definiu-se o *underachievement*, a assincronia e, sumariamente, as teorias de Dabrowski: Teoria da Desintegração Positiva e as Sobre-excitabilidades. Para aprimorar o conhecimento das famílias, foi enviado, em formato digitalizado, o artigo “Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação⁶⁷”.

⁶⁵ Disponível pelo link: <https://youtu.be/3lRnsM-3CEw?si=dcnVKdpMRHddrD1r>

⁶⁶ Disponível pelo link: <https://youtu.be/l5CDdzRncgU?si=uNgYc19FgUTHt5yd>

⁶⁷ Oliveira; Barbosa; Alencar (2017).

Uma das mães, considerando a importância do conteúdo dos vídeos, solicitou o compartilhamento com pessoas de fora do grupo.

“Oie. Chris... Os vídeos são exclusivos para os participantes da pesquisa?”
(mãe do Patrick)

“Sim, N.. Até esqueci de pedir pra vocês não compartilhem, por enquanto. Em breve libero pra vocês.” (Pesquisadora)

O terceiro tema foi “Comunicação na família”⁶⁸. Os tópicos tratados se relacionam com a definição do que é comunicação, a importância da atenção ao outro (no caso, ao filho), a necessidade de conexão para nutrir relacionamentos saudáveis e a responsabilidade dos pais no desenvolvimento social do filho. Comentou-se sobre empatia e o cuidado que os pais devem ter ao educar o filho (pois são exemplos). Sugeriu-se filmes com a temática e forneceu-se alertas a respeito do uso desmedido de telas. Listaram-se dicas, técnicas e estratégias para a melhor comunicação com os filhos e também algumas dificuldades que podem surgir nesse processo. Nesse encontro, foi solicitado que as mães organizassem a atividade “Bilhetes Afetivos”. A figura 10 reproduz o lembrete encaminhado às famílias pelo grupo de *WhatsApp*.

FIGURA 10: LEMBRETE DE ATIVIDADE ENCAMINHADO ÀS FAMÍLIAS



FONTE: A autora (2025).

⁶⁸ Vídeo disponível em <https://youtu.be/6ztRIC-0Gk0?si=wPF48YNfnLtk551o>

Após o terceiro encontro, a mãe de Patrick escreveu um depoimento, em que apresenta algumas características particulares de seu filho.

“Vou fazer mais um comentário (...) eu preciso falar do meu filho... O Patrick tem o mesmo problema com comida que eu. Eu sou uma pessoa que trabalho para comer. E o Patrick tem a mesma coisa com comida. Sábado nós saímos para jantar, eu e o pai dele... e ele se serviu de sushi, um prato bacana, considerável. Comeu tudo. E foi servir de novo para pegar um risoto de camarão. Mas ele veio com um prato transbordando. E eu fiquei muito nervosa. Porque eu sempre falo: “você pode comer quanto você quiser, repetir quantas vezes você quiser, mas coloque pouca comida no prato. Porque se você não comer [é] um desperdício de comida, a gente não joga fora.”
(...)

(...) o Patrick é muito petulante com o pai dele. Ele questiona mais o pai dele do que eu. E o pai dele falou assim: “Patrick, você não vai conseguir comer tudo isso.” (...) “Eu vou porque eu estou com fome.” E obviamente ele não comeu e o pai dele falou para ele que ele ia ficar de castigo por causa do comportamento dele. Gente, essa criança ficou sábado à noite, domingo, até hoje, à tarde, sem tela nenhuma. Ele só faltou morrer de tédio.
(...)

Se não tiver tela para ele, ele não tem o que fazer. Porque durante a tarde ele fica sozinho com a irmã dele em casa, né? E desesperado. Hoje ele saiu do castigo, porque ontem ele cumpriu todas as obrigações dele em casa, bem feitas. Aí hoje ele já é uma criança mais feliz.”

A partir da tarefa, as mães foram trazendo imagens no grupo e comentários das crianças.

“Gente, Patrick encontrou os 3 primeiros bilhetes. Ele perguntou porque estava fazendo e eu disse que era pra ele saber o quanto é especial. A resposta: mas mamãe, eu prefiro quando você fala e eu posso te abraçar.”
(mãe do Patrick)

O quarto tema trabalhado foi “Particularidades nas relações familiares”. O vídeo desse tema teve a duração de 42 minutos e retratou a família dentro de uma perspectiva cultural, enquanto ambiente de desenvolvimento da criança. Projetou-se o entendimento dessa perspectiva relevante sobre o papel da família da criança superdotada como incentivadora das habilidades desse filho. Comentou-se a respeito de práticas parentais e de definições relacionadas com a superdotação, evidenciando a necessidade de estimulação ambiental para levar a potencialidade à performance. Comentou-se a respeito dos desafios e angústias de pais de crianças superdotadas e trouxeram-se estratégias de aprimoramento deles enquanto

promotores do aperfeiçoamento do filho. Também houve uma atividade direcionada para as famílias, reproduzida na figura 11.

FIGURA 11: LEMBRETE DE ATIVIDADE ENCAMINHADO ÀS FAMÍLIAS



FONTE: A autora (2025).

A mãe de Ben trouxe o depoimento de uma atividade que adaptou com o uso do livro-caixinha “Puxa conversa - família”⁶⁹.

“Oi pessoal ... Sobre a atividade da semana... nós fizemos aqui em casa, em um jantar, lendo as cartinhas (...). Foi uma experiência muito legal para as crianças pois ouviram histórias dos avós, tio, que eles não imaginavam E para nós também foi muito legal saber como eles se sentiram em momentos que nós nem imaginávamos.” (mãe do Ben)

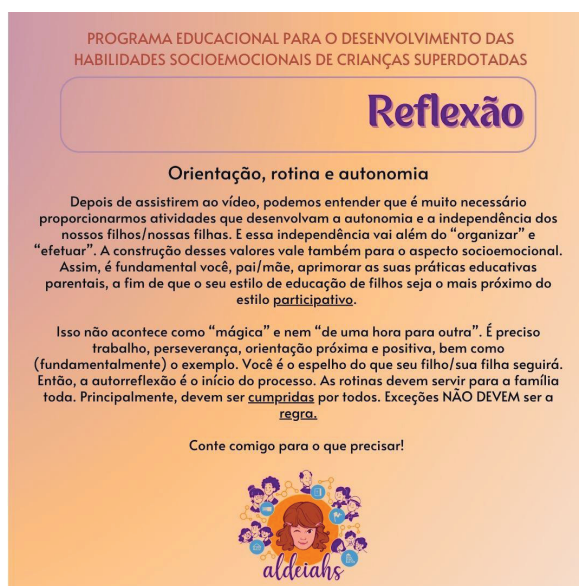
“Que legal essas cartinhas já vou procurar pra comprar... adorei a ideia.” (mãe do Hércules)

O quinto e último tema foi “Orientação, disciplina e desenvolvimento da autonomia”. Os tópicos abordados foram associados à qualidade da parentalidade. Sugeriram-se livros, estilos e práticas parentais, bem como explanou-se sobre disciplina *versus* punição, avaliação do método de educação empregado e

⁶⁹ Tadeu, 2015. Descrição do livro: Conversar é um jeito gostoso de unir ainda mais a família. Para ajudar, aqui está este livro em forma de caixinha. São 100 cartas. Em cada carta, uma pergunta. Basta puxar uma e começar a bater papo. Os temas são divertidos, reveladores e sentimentais. E a conversa vai longe. Disponível em: <https://matrixeditora.com.br/produtos/puxa-conversa-familia/?srsltid=AfmBOoqdqXf8wdD7eMtghsXte6ng6n7sK8sQvOECp2IOQ7CueQpQuzgj>

estratégias para aprimorar a forma de educar o filho superdotado. Como atividade para ser realizada em família, a pesquisadora encaminhou aos pais uma reflexão, reproduzida na figura 12.

FIGURA 12: REFLEXÃO FINAL ENCAMINHADA ÀS FAMÍLIAS



FONTE: A autora (2025).

Para o fechamento do programa com os pais foi encaminhado um *link* que levou a um formulário do *Google*, intitulado “Avaliação do Programa Aldeiahs - Famílias”⁷⁰. O documento trazia questões concernentes ao entendimento dos pais a respeito das temáticas trabalhadas no programa, antes e após participar dele. O questionário continha as seguintes perguntas:

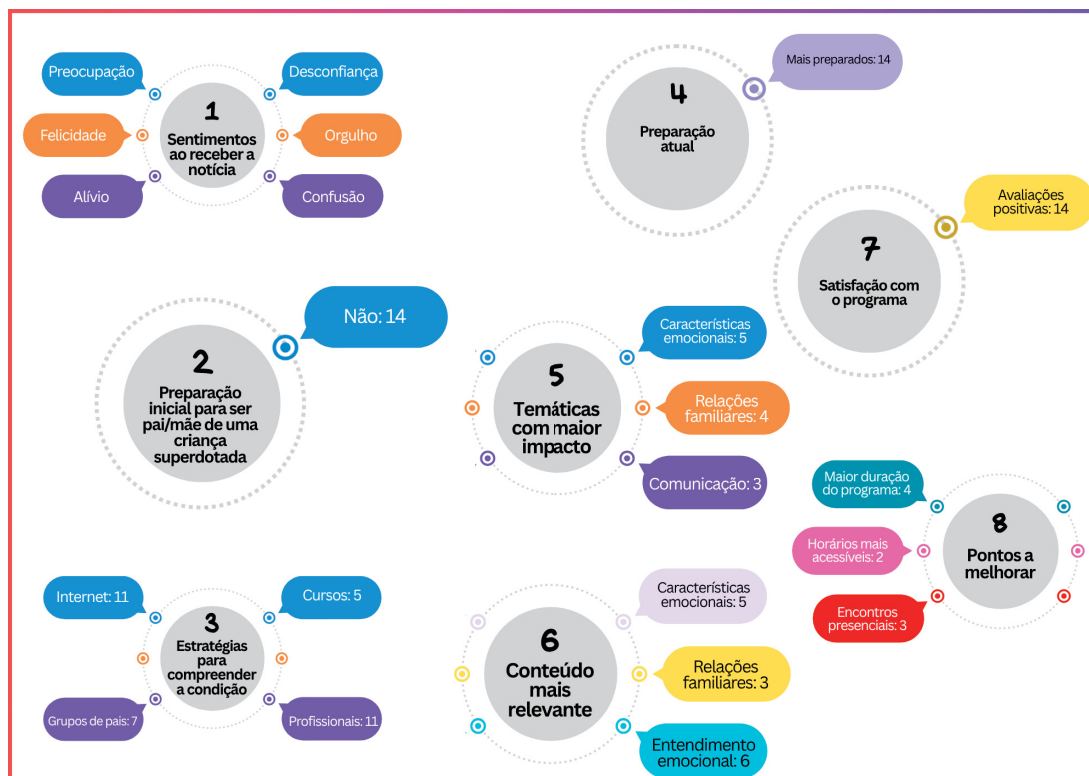
1. Identificação
 - a. Nome
 - b. Nome do filho/a
2. As altas habilidades/superdotação (AH/SD) - o início
 - a. Como você se sentiu quando recebeu a notícia de que seu filho/sua filha apresentava AH/SD?
 - b. Você pensou que estava preparado/a para ser pai/mãe de uma criança superdotada?

⁷⁰ Acesso pelo *link* <https://forms.gle/fVrwEetKmzdHBzj38>

- c. Quais foram as suas estratégias para compreender a condição do seu filho/da sua filha?
3. As altas habilidades/superdotação (AH/SD) - momento atual
- a. Atualmente considero que me sinto preparado/a para ser pai/mãe de uma criança com AH/SD.
 - b. Como avalio meus conhecimentos atuais a respeito das altas habilidades/superdotação?
 - c. Como avalio meus conhecimentos atuais a respeito do desenvolvimento de pessoas superdotadas?
4. Sobre o programa Aldeiahs
- a. De quantos encontros on-line você participou?
 - b. Você conseguiu assistir a todos os vídeos?
 - c. Indique qual foi o impacto de cada temática na sua formação enquanto pai/mãe de uma criança superdotada.
 - d. Qual conteúdo/temática abordado no programa você considera que foi mais importante para melhorar seus conhecimentos?
 - e. Indique o seu grau de satisfação com o programa.
 - f. O programa estava dentro das suas expectativas?
 - g. Você recomendaria o programa a outros pais/mães?
 - h. Você considera que sua relação com seu filho/sua filha melhorou com as informações que você obteve no programa?
 - i. Você notou melhora/aprimoramento nas suas práticas educativas parentais, após participar do programa?
 - j. Qual você considera que foi o destaque positivo do programa?
 - k. Qual você considera que são os pontos que podem ser melhorados no programa?
5. Finalizando
- a. Use este espaço para suas considerações ou o que não foi abordado nas perguntas anteriores.

As informações coletadas no questionário podem ser visualizadas na figura 13.

FIGURA 13: RESPOSTAS DOS FAMILIARES AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ALDEIAHS



FONTE: A autora (2025).

Responderam ao questionário 11 mães e 3 pais. A análise das respostas informa que os sentimentos relatados pelos pais ao receberem o diagnóstico de superdotação dos filhos foram variados, com predominância de emoções ambivalentes. Isso porque em algumas respostas foram informados sentimentos positivos como “feliz”, “orgulhoso”, “entusiasmado”, mas, por outro lado, predominaram sentimentos relacionados à insegurança, como “preocupado”, “perdido” e “desconfiado”.

A descoberta da superdotação geralmente desperta emoções ambivalentes nos pais. Muitas vezes se sentem confusos, orgulhosos e ansiosos, especialmente ao se darem conta da nova responsabilidade, que é de apoiar adequadamente o filho (Renati; Bonfiglio; Dilda; Mascia; Penna, 2023). Renati, Bonfiglio e Pfeiffer (2017) observam que pais também relataram a presença de estresse, quando se

remetem ao comportamento intenso da criança, o que pode desarranjar o cotidiano familiar e exigir ajustes contínuos.

Todos responderam "não" à pergunta sobre estar preparado inicialmente para lidar com a superdotação da criança, revelando certo desamparo inicial, lacunas de informação e falta de apoio anterior ao ingresso no programa. Isso reforça a relevância de ações estruturadas de orientação e formação parental desde o início do processo de identificação da superdotação. No quesito falta de apoio, observou-se grande identificação por parte dos pais. Isso sugere principalmente interesse por parte dos pais em compreender e apoiar melhor seus filhos.

No estudo de Fajardo, Zuta, Moran e Díaz (2020) muitos pais do Equador relataram desconhecimento sobre o que significa ser superdotado, e expressaram que a escola não os apoiava suficientemente para desenvolver estratégias educativas compatíveis com as necessidades dos filhos. Silva e Fleith (2008) reforçam esse dado, ao noticiar que é de certo modo comum os pais desconhecerem os modos para estimular e apoiar adequadamente o filho superdotado, o que pode gerar insegurança e atitudes ambíguas em casa.

A respeito da satisfação com o programa, verificou-se unanimidade, com todos os respondentes atribuindo nota máxima. Outro elemento que corrobora a satisfação com o programa é a percepção de praticamente todos os pais a respeito da melhora da relação com a criança, considerando que ninguém negou a existência de melhora. A maioria (12) relatou que houve melhora nas práticas educativas parentais e também foi alta a percepção de aprimoramento na capacidade de lidar com as especificidades dos filhos.

As temáticas citadas como de maior impacto foram as que trataram das emoções e das relações familiares. O tema mais citado foi “Características emocionais”, “Comunicação na família” e “Particularidades nas relações familiares”.

A respeito disso, Olszewski-Kubilius, Lee e Thomson (2014) enfatizam que há relação direta entre o ambiente familiar afetivo e respeitoso e o desenvolvimento saudável das competências sociais e emocionais dos filhos superdotados. No caso da comunicação, pais relatam a importância da escuta ativa e da comunicação empática. Esses recursos são valiosos quando buscam auxiliar os filhos a lidarem com frustrações, dúvidas existenciais ou isolamento social (Renati; Bonfiglio; Dilda;

Mascia; Penna, 2023). É possível que a superdotação seja vivenciada pelos pais como um problema, já que a criança superdotada é diferente, nem sempre compreendida e, por conta disso, há resultados frustrantes quando se tenta adequar a criança à norma (Nauroski; Sakaguti, 2018).

O questionário demonstra o percurso que é considerado típico de muitas famílias que têm filhos singulares. Eles iniciaram o programa com sentimentos de confusão e preocupação, associando a percepção de pouco preparo e desconhecimento inicial da condição. Pela alta adesão e pela valorização do espaço formativo, foram alcançadas a melhora relacional e educativa nas famílias. Também compreenderam a importância do entendimento dos aspectos emocionais e relacionais no processo de compreensão da superdotação. Os próprios pais notificam a transformação nos aspectos informacional, afetivo e prático. Alguns se pronunciaram a respeito do programa:

“Nós amamos essa oportunidade de aprendizado, foi uma experiência incrível pra nós. Muito obrigada.” (mãe do Hércules)

“Nós agradecemos por esse projeto incrível! Como foi valioso todo o aprendizado, como pais e para a Cleo! A empolgação dela em cada dia que tinha os encontros foi única! Com certeza, fez a diferença na vida deles e na nossa.” (mãe da Cleo)

“Certeza que a sua pesquisa irá gerar muitos frutos para os superdotados, a sociedade precisa refletir mais, sobre quem eles são. Obrigada, Obrigada.” (mãe da Cleo)

O papel da mediadora foi de elo entre o conhecimento especializado e a realidade familiar, preenchendo as lacunas informativas e promovendo momentos de reflexão sobre o desenvolvimento integral da criança superdotada. Sua atuação visou contribuir para a formação pessoal e parental dos responsáveis, ampliando sua compreensão sobre os direitos, necessidades e singularidades emocionais, cognitivas e sociais dos seus filhos.

A mediação, quando realizada por uma psicóloga escolar, como foi o caso do programa, vem a contribuir para que as famílias compreendam melhor as necessidades das suas crianças e para esclarecer a respeito das especificidades cognitivas, emocionais e sociais dos superdotados (Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025).

Ao favorecer o acesso a informações qualificadas, a mediadora fortaleceu os pais como agentes ativos no encaminhamento e promotores de trajetórias saudáveis e bem-sucedidas, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal das crianças.

4.4 A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA SUPERDOTADA

“Being acutely aware of both their physical environment and their emotional life, gifted children tend to be more intense, more sensitive, and more prone to experiencing emotional extremes - whether exuberance or despair.”⁷¹

Susan Daniels & Elizabeth Meckstroth

A proposta de intervenção do Aldeiahs tem como foco o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de crianças superdotadas. Contudo, somente com um instrumento comparativo, aplicado antes e depois do desenvolvimento do programa, é que se torna possível compreender os seus reais efeitos. Para a compreensão da efetividade da proposta, optou-se por aplicar o SSRS (Social Skills Rating System)⁷², um instrumento de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica em crianças e adolescentes. Entre as definições de uso desse instrumento estão: (i) avaliar o repertório de habilidades sociais; (ii) identificar problemas de comportamento; (iii) monitorar o progresso do desenvolvimento socioemocional.

O SSRS pode ser aplicado aos pais, aos professores e à própria criança. No caso do Aldeiahs, os protocolos foram aplicados às crianças e aos pais. A primeira aplicação ocorreu no primeiro encontro de intervenção com as crianças, sendo que os pais responderam o protocolo em casa, para que pudessem, caso desejassem, fazê-lo em conjunto com o cônjuge ou outra pessoa responsável pela criança. As respostas das crianças versaram sobre a sua autopercepção de suas habilidades sociais. Nos registros dos pais, investigou-se o entendimento deles a respeito das habilidades sociais do filho e também a ocorrência de indícios de problemas de comportamento. No documento dos pais, eles deveriam apontar tanto a frequência

⁷¹ Em tradução livre: “Estando extremamente conscientes tanto do seu ambiente físico como da sua vida emocional, as crianças superdotadas tendem a ser mais intensas, mais sensíveis e mais propensas a experimentar extremos emocionais - seja exuberância ou desespero.”

⁷² Gresham; Elliott (2016)

que seu filho apresentava determinado comportamento, como a importância que percebem em cada situação apresentada. Os inventários foram corrigidos com o uso da Q-plataforma Web⁷³, que é utilizada para a correção informatizada dos testes comercializados pela editora Pearson Clinical Brasil⁷⁴. A plataforma de correção é exclusiva aos profissionais que adquirem os protocolos de respostas no site ou nas revendas autorizadas da Pearson Clinical Brasil. O quadro 9 expõe os resultados fatoriais das crianças, em formato de percentil, na aplicação anterior à intervenção.

QUADRO 9 - ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS AO SSRS - PRÉ-INTERVENÇÃO

	Empatia / Afetividade	Responsabilidade	Autocontrole / Civilidade	Assertividade	Percentil Geral	Classificação
Ben	75	75	75	90	85	Repertório altamente elaborado
Cleo	70	10	40	75	40	Bom repertório
Dusty	60	100	85	65	80	Repertório altamente elaborado
Hércules	60	50	25	65	40	Bom repertório
Leo	100	100	85	45	85	Repertório altamente elaborado
Lolla	100	100	70	95	95	Repertório altamente elaborado
Luna	70	25	55	55	45	Bom repertório
Patrick	3	35	40	45	10	Repertório abaixo da média inferior
Pogo	100	75	100	90	97	Repertório altamente elaborado
Toby	100	100	85	80	95	Repertório altamente elaborado
Vanellope	55	25	85	35	45	Bom repertório

FONTE: A autora (2025)

A análise geral dos percentis gerais apresentados diante das respostas das crianças indica três agrupamentos de crianças. O primeiro engloba as crianças que

⁷³ A plataforma está hospedada na internet e o *link* de acesso é https://cprogerwin0927.websiteseuro.com/casadopsicologo2/testepsi_new/login.asp

⁷⁴ <https://br.pearson.com/educacao-basica-1/pearson-clinical.html>

têm a percepção elevada de habilidades sociais, classificadas com repertório altamente elaborado (percentis entre 80 e 100). Neste grupo estão Pogo (percentil 97), Lolla e Toby (percentil 95), Ben e Leo (percentil 85) e Dusty (percentil 80). Essas crianças se veem como muito habilidosas socialmente, demonstrando, de modo geral, confiança em sua empatia, autocontrole, responsabilidade e assertividade. Sua autopercepção é altamente positiva, revelando que elas se veem como competentes, socialmente ajustadas e emocionalmente preparadas para interações complexas.

O segundo grupo é das crianças que têm uma percepção moderada das suas habilidades sociais. São elas Luna e Vanellope (percentil 45) e Cleo e Hércules (percentil 40). Elas se veem como equilibradas e socialmente funcionais, mas com alguns pontos específicos mais frágeis.

Patrick apresentou autopercepção muito baixa de suas habilidades sociais. Ele demonstra perceber que tem grandes dificuldades no convívio e regulação social. Isso pode indicar baixa autoestima (no campo das interações sociais) ou experiências de convívio que reforçaram sentimentos de inadequação.

O quadro 9 também demonstrou os percentis alcançados pelas crianças, na avaliação por fatores. Desse modo é possível realizar uma análise mais minuciosa dos aspectos que compõem o conjunto das habilidades sociais.

O fator 1 avalia a empatia e a afetividade e se refere à capacidade de demonstrar interesse e agir com consideração em relação aos outros, bem como compreender os sentimentos alheios. Nove crianças apresentaram alta percepção de desenvolvimento nesse fator: Ben, Cleo, Lolla, Leo, Luna, Pogo, Toby. Elas se veem como altamente empáticas. Vanellope, Dusty e Hércules consideram essas capacidades em si como dentro da média. Em vista disso, nota-se que elas se reconhecem como sensíveis e atentas aos sentimentos dos outros (ou ainda que desejam se enxergar assim). Patrick é o único com percepção muito baixa, divergindo significativamente do grupo, exibindo uma possível dificuldade em identificar ou valorizar essa dimensão.

O fator 2 (Responsabilidade) inclui atitudes como cumprir tarefas, respeitar regras e ser confiável. Consideram-se muito responsáveis as crianças: Ben, Dusty, Lolla, Leo, Pogo e Toby. Consideram-se dentro do esperado: Hércules, Patrick, Luna

e Vanellope. As duas meninas mostraram um patamar médio-inferior, o que pode indicar alguma dúvida a respeito da sua competência. Quem mostrou baixa percepção de desenvolvimento dessa aptidão foi Cleo, com um percentil muito baixo, podendo ser indicativo autocobrança ou perfeccionismo. Ela manifesta estar mais vulnerável a sentimentos de inadequação ou baixo autoconceito.

No fator que avalia o autocontrole e a civilidade, tem-se exposto o que as crianças entendem a respeito de sua forma de lidar com frustrações, controlar impulsos e agir com cortesia. Ben, Dusty, Leo, Lolla, Pogo, Toby e Vanellope apresentaram alta percepção de desenvolvimento dessas competências. Quem se vê como apresentando autocontrole e civilidade dentro da média foram Luna e Patrick. Hércules constata que esse fator está pouco desenvolvido em si. As crianças que apresentaram os percentis mais altos compreendem que são capazes de gerenciar emoções e comportamentos. A respeito da pontuação de Hércules, essa pode indicar que ele tem um olhar mais crítico sobre si ou constata dificuldades reais, o que merece atenção.

A assertividade (fator 4) tem relação com a habilidade de expressar ideias, opiniões e sentimentos de forma clara, respeitosa e segura. Quem mostrou alta percepção foram Ben, Cleo, Lolla, Pogo e Toby. Dusty, Hércules, Leo, Luna e Patrick mostraram que se veem como ajustados nessa competência, dentro da média. Vanellope, contudo, apresenta percepção de baixo desenvolvimento dessa capacidade. É interessante notar que Leo apresentou alto percentil em empatia, mas percebe que a assertividade está pouco desenvolvida. Isso pode indicar tendência à passividade ou dificuldade de se posicionar, mesmo sendo sensível às necessidades alheias.

Patrick aparece com o perfil geral e fatorial abaixo dos demais colegas, o que chama a atenção para a identificação de alvos específicos de intervenção em termos de autopercepção e habilidades socioemocionais.

A esse respeito, considera-se que o apoio psicológico deve levar em conta as peculiaridades socioemocionais da criança superdotada, em especial as sobre-excitabilidades, oferecendo um ambiente seguro para que a criança possa expressar suas emoções sem julgamento. É fundamental apoiar o superdotado na construção do equilíbrio entre seu alto nível intelectual e seu desenvolvimento

emocional, levando em consideração as assincronias (Silverman, 2013). A intervenção psicológica presta suporte ao superdotado, a fim de que ele tenha êxito no sentimento de pertença e de aceitação (Gross, 2014). Os superdotados comumente apresentam fragilidades na percepção emocional e social, fomentando a necessidade de apoio contínuo, com intervenções centradas na autopercepção, na empatia e na regulação emocional (Negreiros; Wechsler; Nakano; Virgolim, 2025).

Todavia, é importante realizar a comparação entre a auto-percepção e a percepção que os pais têm do desenvolvimento das habilidades sociais de seus filhos. O quadro 10 traz de modo claro os resultados das crianças e de seus pais.

QUADRO 10 - COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS E DOS PAIS NO SSRS

	Classificação (Crianças)	Classificação (pais)
Ben	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado
Cleo	Bom repertório	Repertório altamente elaborado
Dusty	Repertório altamente elaborado	Repertório abaixo da média inferior
Hércules	Bom repertório	Bom repertório
Leo	Repertório altamente elaborado	Repertório abaixo da média inferior
Lolla	Repertório altamente elaborado	Repertório médio inferior
Luna	Bom repertório	Repertório abaixo da média inferior
Patrick	Repertório abaixo da média inferior	Bom repertório
Pogo	Repertório altamente elaborado	Bom repertório
Toby	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado
Vanellope	Bom repertório	Bom repertório

FONTE: A autora (2025)

O quadro comparativo traz informações importantes a respeito do que os pais percebem de seus filhos no quesito das habilidades sociais. Os principais destaques se dão, de um lado, nos casos de Dusty, Leo, Lolla e Luna. A autopercepção e a heteropercepção (dos pais em relação a eles) é muito díspar, com a criança indicando o repertório bem mais elaborado do que é percebido pelos pais. O caso de Patrick é o inverso, com a criança apresentando baixa percepção do desenvolvimento de suas habilidades sociais e os pais indicando que ele tem um bom repertório.

A discrepância pode estar associada a fatores como pouco conhecimento de si, baixo entendimento dos efeitos de seus comportamentos, pouca noção das consequências dos seus atos, desacordo no entendimento dos conceitos avaliados por parte da criança e dos pais, variabilidade na importância que a família e a criança atribui aos fatores avaliados, visão irrealista dos pais em relação às capacidades dos filhos ou ainda o emprego de práticas educativas pouco eficientes.

No que concerne à criança superdotada, Renati, Bonfiglio, Dilda, Mascia e Penna (2023) destacam que elas muitas vezes enfrentam dificuldades em compreender suas próprias emoções e comportamentos sociais, havendo desequilíbrios entre sua percepção de competência e a percepção externa. Na prática, essas crianças tenderiam a idealizar ou minimizar suas dificuldades sociais, especialmente quando subentendidas. Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que o desenvolvimento emocional nem sempre acompanha o intelectual, o que pode acarretar um baixo entendimento das consequências de seus atos e também levar a uma visão superestimada de suas habilidades (Renati; Bonfiglio; Pfeiffer, 2017). Negreiros, Wechsler, Nakano e Virgolim (2025) mostram que mesmo que apresentem desempenho superior no SSRS, as crianças superdotadas nem sempre têm clareza de suas fragilidades interpessoais. Tal afirmação reforça a ideia de uma percepção desequilibrada entre seu potencial e sua expressão prática nas relações.

A família, por sua vez, requer conhecimento especializado sobre as necessidades socioemocionais de filhos superdotados. Diante dessa necessidade, pode-se gerar uma visão idealizada sobre suas habilidades ou subestimar aspectos relevantes do desenvolvimento emocional da criança (Fajardo; Zuta; Moran; Díaz, 2020). Renati, Bonfiglio e Pfeiffer (2017) observam que a parentalidade pode ser afetada por estresse crônico, porque as demandas da vida diária com a criança superdotada são amplas e intensas. Sintomas do estresse parental repercutem numa prática educativa menos responsiva, mais normativa ou ainda confusa, levando ao comprometimento do alinhamento de percepções. Ao se aplicarem práticas educativas pouco eficazes (baseadas na pouca escuta, na exigência de desempenho elevado e estímulo emocional insuficiente) obstam-se o estabelecimento dos vínculos e a compreensão das verdadeiras habilidades socioemocionais da criança (Lazhar; Khiari; Karima; Abderrahmane, 2022).

Uma forma de ponderar a respeito dessa questão é utilizar a comparação fatorial entre as habilidades das crianças e a importância que os pais imprimem às situações em que essas habilidades são expressas. O quadro 11 demonstra a importância que os pais dedicam aos fatores avaliados.

QUADRO 11 - IMPORTÂNCIA QUE OS PAIS EMPREGAM AOS FATORES RELACIONADOS ÀS HABILIDADES SOCIAIS DOS FILHOS

Fatores	Importância				
	Dusty	Leo	Lolla	Luna	Patrick
Responsabilidade	Média	Média	Baixa	Média	Baixa
Autocontrole	Alta	Média	Média-alta	Média	Média-alta
Afetividade/ Cooperação	Alta	Média	Média	Média	Média
Desenvoltura social	Média	Média	Baixa	Média	Baixa
Civilidade	Média	Média	Média	Média	Média
Geral	Média-alta	Média	Média	Média	Média

FONTE: A autora (2025)

O que se pode captar diante dos dados apresentados no quadro 11 é que os pais de Leo, Lolla, Luna e Patrick colocam a importância dentro de uma média, no que concerne aos tópicos avaliados. Isso pode ser indicativo de que talvez não apresentem um nível de exigência que os leve a compreender o desenvolvimento das habilidades sociais nos filhos. Um ponto notável é a baixa importância que os pais de Lolla e de Patrick aplicam nos temas da responsabilidade e da desenvoltura social. No caso de Lolla, diante da pouca expectativa dos pais, possivelmente o que ela conseguir aprimorar e demonstrar será o suficiente para si. Já no caso de Patrick, que foi a criança que apresentou mais percentis fatoriais em baixa, os itens em baixa na avaliação (da importância) pelo olhar dos pais também se mostram em baixa na avaliação dele. Essa informação pode ser relacionada a questões de desajuste emocional, sendo necessária especial atenção.

Já os pais de Dusty se importam com esse desenvolvimento até mais do que o esperado. Entretanto, ao se retomar as informações trazidas no resultado do EQIF respondido pela mãe de Dusty, verifica-se que ela apresentou uma das menores pontuações, em comparação com as demais famílias, no que se refere ao emprego de práticas educativas parentais positivas, associada ao baixo uso de práticas educativas parentais negativas.

Esse resultado é sugestivo da composição do estilo parental permissivo. Os dados indicam que os pais gostariam que o filho apresentasse comportamento socialmente ajustado, bem como bom gerenciamento de suas emoções. Todavia, suas respostas aos instrumentos indicam que eles precisam do apoio e da orientação para que consigam estabelecer a disciplina com o filho, bem como desenvolver estratégias que aprimorem as habilidades socioemocionais dele.

O estilo parental permissivo é caracterizado por altos níveis de afeto e responsividade, combinados com baixa exigência e controle. Os pais que desenvolvem esse estilo parental usualmente evitam confrontos e determinam regras que não são muito claras. No caso das crianças superdotadas, podem compreender que o filho é mais maduro do que realmente é, permitindo liberdade além do que seria indicado para a faixa etária. A inconsistência na disciplina e o pouco esclarecimento acerca dos limites podem dificultar o desenvolvimento da autorregulação, da responsabilidade e da convivência social (Baumrind, 1971; Weber, 2007).

Um ponto importante a ser associado às percepções das habilidades sociais das crianças é compreender a intensidade com que se mostra o conjunto de sobre-excitabilidades. Para auxiliar no entendimento da constituição emocional das crianças, elas responderam à Escala de Sobre-Excitabilidade - ESE (Oliveira, 2013). A ESE, na versão adaptada Oliveira (2013), é uma ferramenta para a identificação das sobre-excitabilidades em pessoas superdotadas. A ESE oferece indicadores úteis para compreensão do funcionamento emocional, cognitivo e comportamental desses indivíduos. O quadro 12⁷⁵ expõe os resultados gerais das crianças na ESE.

⁷⁵ O quadro 12 foi representado em página à parte, a fim de possibilitar melhor visualização dos dados,

QUADRO 12 - RESULTADOS APRESENTADOS PELAS CRIANÇAS NA ESCALA DE SOBRE-EXCITABILIDADE (ESE)

	Ben	Cleo	Dusty	Hércules	Leo	Lolla	Luna	Patrick	Pogo	Toby	Vanellope
SE Psicomotora	Atividades Físicas	15	14	12	16	10	11	9	14	13	13
	Atividades Gerais	17	8	3	16	16	14	19	20	16	12
SE Imaginativa	25	32	10	19	27	12	35	34	18	35	29
SE Sensorial	Olfato	13	9	8	15	4	10	11	13	8	9
	Tato	14	15	7	10	1	9	9	5	14	9
	Visão	16	15	9	16	5	12	11	12	14	10
SE Intelectual	Paladar	15	14	7	10	4	10	15	10	11	10
	Audição	11	10	5	6	1	6	8	3	11	7
SE Emocional		32	27	25	34	30	33	26	39	35	27
	Interpessoal	21	24	7	23	15	21	17	21	18	15
	Intrapessoal	11	14	9	6	7	15	10	16	11	11

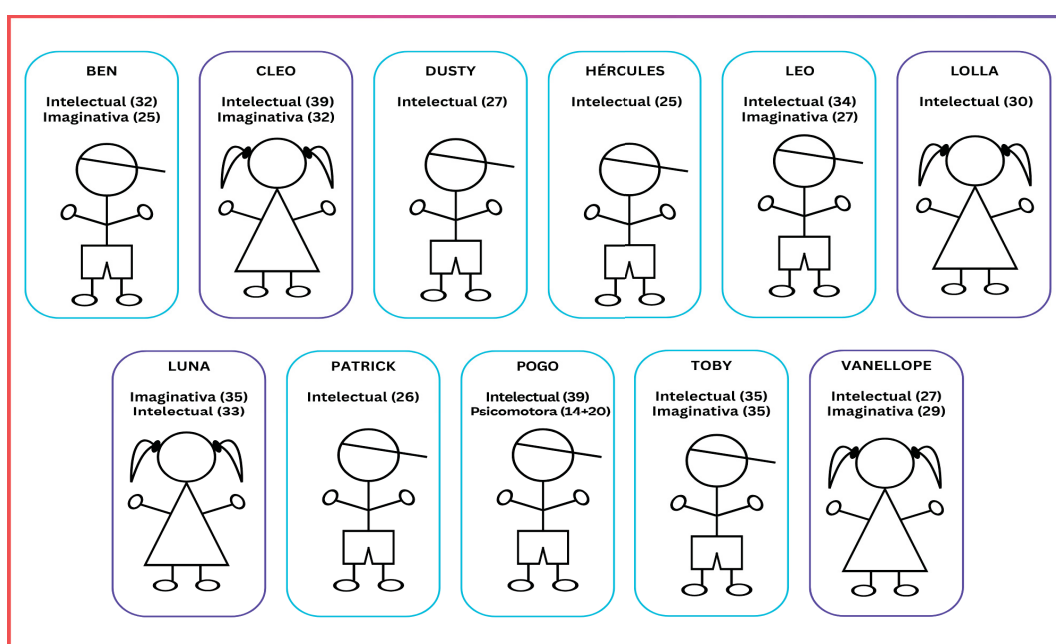
FONTE: A autora (2025)

A análise geral do grupo indica que a sobre-excitabilidade Intelectual é a mais acentuada entre todas as crianças. Todos os participantes apresentaram escores elevados, com Pogo e Cleo alcançando o valor máximo observado. A sobre-excitabilidade intelectual é uma das características mais associadas com as crianças (e adultos) superdotados e ela se expressa na paixão por resolver problemas (Daniels e Piechowski, 2008).

A segunda sobre-excitabilidade com maiores picos individuais foi a Imaginativa, com Luna, Toby e Cleo atingindo 35 pontos ou mais. Daniels e Piechowski (2008) informam que a SE Imaginativa é relacionada a um alto potencial criativo e, para as pessoas que a tem muito desenvolvida, a necessidade por novidades é desmedida, o que faz do tédio uma companhia constante.

Já a SE Psicomotora (subdividida em atividades físicas e atividades gerais) aparece com destaque em algumas crianças, especialmente Pogo e Cleo. Na SE Emocional (subdividida nos aspectos interpessoal e intrapessoal) Leo e Cleo demonstraram maior profundidade afetiva. Por fim, a sobre-excitabilidade Sensorial aparece de forma mais moderada no grupo, com picos específicos por canal, como a visão e o tato em Ben, Cleo e Toby. A figura 14 ilustra as SE's mais destacadas nas crianças.

FIGURA 14 - DISPOSIÇÃO DAS SOBRE-EXCITABILIDADES MAIS DESTACADAS NAS CRIANÇAS



Além dos pontos de destaque, foi possível explorar as combinações entre os resultados nas cinco sobre-excitabilidades, para que fosse possível traçar um perfil emocional aproximado de cada uma.

O arranjo percebido em Ben demonstra que ele tem alta sensibilidade visual e tátil, retratando forte cognição e fantasia, com sensorialidade acentuada em alguns aspectos. Já Cleo tem alta sensibilidade em todos os canais sensoriais e demonstrou ter emoções interpessoais bem desenvolvidas, o que é característico de um perfil globalmente muito sensível, reflexivo, criativo e responsivo ao ambiente. Dusty teve a dimensão intelectual como destaque, o que indica um delineamento mais centrado na cognição, em detrimento da sensibilidade emocional e sensorial. Hércules apresentou características de uma pessoa mais reservada. Leo, por sua vez, demonstrou muita sensibilidade interpessoal e intrapessoal, traçando um delineamento intensamente cognitivo e emocional, o que assinala grande complexidade interna. Lolla, além do grande destaque intelectual, apresentou também relevância no que concerne à SE Psicomotora (principalmente em atividades gerais), com sensibilidade geral mais baixa, mas com bons índices em emoção interpessoal, revelando a sua tendência mais prática. Luna apresentou baixa sensibilidade sensorial, mas boa profundidade emocional, o que é indicativo de perfil criativo e reflexivo. Patrick demonstrou tendência a ter menor responsividade afetiva. Pogo teve pontuação emocional e sensorial moderada, descrevendo-se de modo ativo, cognitivo e criativo, com boa fluidez mental. Toby mostrou boa sensibilidade visual e tátil, revelando uma marca criativa, com profundidade intelectual. Por fim, Vanellope apresentou parâmetros criativos elevados, com menores traços de sobre-excitabilidade Emocional e Psicomotora.

O ponto em comum a todos, que é a presença da forte SE Intelectual, sugere um grupo com alta demanda cognitiva, reflexão intensa e busca constante por significado. Esses são claramente pontos de identificação de pessoas superdotadas.

As sobre-excitabilidades muitas vezes são compreendidas como se fossem um obstáculo, pois amplificam a forma da pessoa perceber e acessar o mundo. Segundo Tillier (2009) elas se desenvolvem junto à construção da personalidade, promovem o estresse e a crise que, associados aos fatores de desenvolvimento, geram o conflito interno responsável pela atenção às respostas ao meio externo,

ampliando a experiência psíquica do sujeito. No caso dos superdotados, a associação entre a alta capacidade de perceber as informações nas entrelinhas, a amplitude e profundidade de compreensão do mundo, além da empatia altamente desenvolvida, colaboram para a percepção de sua expressão como exagerada. Como se destaca da norma, a expressão emocional do superdotado é vista como inadequada (Daniels; Piechowski, 2008).

A verificação da efetividade da proposta foi averiguada com o *follow up*, que ocorreu cinco meses após o último encontro de intervenção. As famílias foram convidadas a retornar ao LAPEEDH para um encontro em que seria novamente aplicado o SSRS, tanto para os pais, como para as crianças. Os encontros destinados ao *follow up* tiveram a duração média de uma hora.

Foram organizados três grupos, devido à disponibilidade de agenda dos participantes. Nos dias programados, eles foram recepcionados pela pesquisadora e pelas assistentes de pesquisa. Foi retomado o objetivo do *follow up*, indicando que a partir das respostas deles seriam feitas análises para verificar como foi o processo interventivo. Os pais responderam sozinhos, podendo tirar suas dúvidas com a pesquisadora, e as crianças tiveram suporte das assistentes de pesquisa para a compreensão das questões, caso necessário. A pesquisadora enfatizou a necessidade de que eles refletissem e fossem totalmente sinceros nas suas respostas, uma vez que não era objetivo da pesquisa o julgamento de suas escolhas.

Cinco famílias participaram na quarta-feira, quatro na quinta-feira e duas na sexta-feira. O momento de reencontro foi muito esperado pelas crianças, o que pode ser verificado no depoimento de algumas mães, no grupo do *WhatsApp*:

“Boa noite, famílias!!!
Esta é a semana do nosso reencontro. Mando aqui os convites com os
nomes confirmados na enquete.” (Pesquisadora)

“Pensa num piá pulando de feliz e depois triste pq vai ser só 1 dia.”
(Mãe do Hércules)

“Cleo está igualzinha aqui.” (Mãe da Cleo)

Pela verificação dos dados pré e pós intervenção, foram percebidas algumas mudanças de percepção de suas habilidades sociais, tanto nas crianças, como nos pais. A comparação geral está demonstrada no quadro 13:

QUADRO 13 - COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS GERAIS DAS CRIANÇAS E DOS PAIS AO SSRS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO

	Pré (crianças)	Pós (crianças)	Pré (pais)	Pós (pais)
Ben	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado	Repertório elaborado	Repertório altamente elaborado
Cleo	Bom repertório	Repertório abaixo da média inferior	Repertório altamente elaborado	Bom repertório
Dusty	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado	Repertório abaixo da média inferior	Repertório abaixo da média inferior
Hércules	Bom repertório	Repertório médio inferior	Bom repertório	Bom repertório
Leo	Repertório altamente elaborado	Repertório altamente elaborado	Repertório abaixo da média inferior	Bom repertório
Lolla	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado	Repertório médio inferior	Bom repertório
Luna	Bom repertório	Bom repertório	Repertório abaixo da média inferior	Repertório abaixo da média inferior
Patrick	Repertório abaixo da média inferior	Repertório médio inferior	Bom repertório	Bom repertório
Pogo	Repertório altamente elaborado	Repertório elaborado	Bom repertório	Bom repertório
Toby	Repertório altamente elaborado	Bom repertório	Repertório elaborado	Bom repertório
Vanellope	Bom repertório	Bom repertório	Bom repertório	Repertório abaixo da média inferior

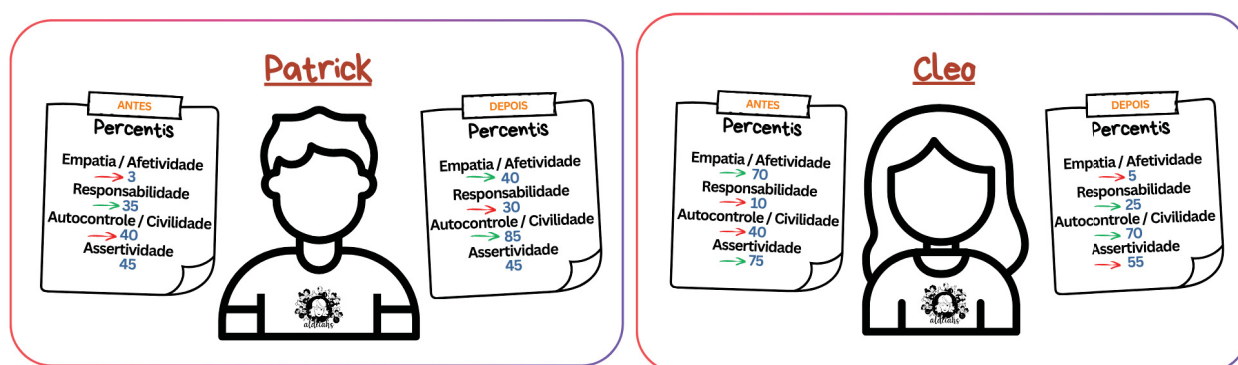
FONTE: A autora (2025).

As percepções das crianças e dos pais a respeito da expressão das habilidades sociais antes e após a intervenção foram discrepantes. Os apontamentos trazidos no quadro 13 serão analisados em alguns tópicos.

Houve casos em que a criança percebeu melhora na sua expressão socioemocional. Patrick, antes da intervenção, considerava que tinha “repertório abaixo da média inferior” nas habilidades. Após a intervenção, ele passou para a classificação de “repertório médio inferior”. Ainda existem elementos a serem trabalhados, mas, no geral, identificou melhora em suas habilidades sociais. Os

principais pontos de progresso, na opinião dele, foram nos fatores “empatia/afetividade” (do percentil 3 para o 40), “autocontrole/civilidade” (do percentil 40 para 85). No caso de Cleo, ela considerava que tinha um “bom repertório” de habilidades sociais. Entretanto, ao responder o instrumento após a intervenção, apontou que compreendia seu repertório como “abaixo da média inferior”, indicando a queda acentuada na autopercepção. Os principais destaques vão para a baixa nos fatores “empatia/afetividade” (do percentil 70 para o 5) e “assertividade” (do percentil 75 para o 55). Ela exibiu percentis fatoriais de aperfeiçoamento, em “responsabilidade” e “autocontrole/civilidade”. A figura 15 traz a comparação dos percentis fatoriais de Patrick e Cleo, antes e depois da intervenção.

FIGURA 15 - PERCENTIS FATORIAIS DE PATRICK E CLEO, PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO



FONTE: A autora (2025).

Além do aumento do percentil dos fatores já explanados, Patrick permaneceu no mesmo patamar em “assertividade” e teve leve queda em “responsabilidade”. Já Cleo apresentou avanços nos fatores “responsabilidade” e “autocontrole/civilidade”.

Lolla, Ben, Dusty, Pogo e Toby tiveram um leve declínio na sua autopercepção, passando de repertório altamente elaborado para repertório elaborado. Houve queda na autoimagem, mas ainda permaneceram em níveis altos.

Os resultados apresentados por Cleo unem baixa na “empatia/afetividade” e aprimoramento da “responsabilidade” e do “autocontrole”. A “assertividade” também ficou com percentil mais baixo no pós-intervenção, de acordo com a percepção da criança. Isso pode ser indicador de conflitos psicológicos, possivelmente desencadeados pela auto-cobrança ou perfeccionismo. A responsabilidade e o autocontrole aumentados indica que Cleo pode estar se dando conta de seu papel

social, procurando se organizar de modo que seja ajustada aos contextos em que desenvolve relações. Mas, diante da destacada sobre-excitabilidade Emocional (mais profunda no aspecto interpessoal), essa necessidade de ajuste pode gerar estresse na criança. Negreiros, Wechsler, Nakano e Virgolim (2025) contribuem, informando que junto à sensibilidade emocional, o perfeccionismo pode configurar-se como fator de vulnerabilidade, relacionado à ansiedade, à baixa autoestima e ao estresse. Silverman (2013) complementa explicando que muitos superdotados internalizam expectativas elevadas desde cedo, configurando perfeccionismo exacerbado e medo do fracasso. Essa situação pode levar à ansiedade e à autossabotagem, principalmente quando não há validação emocional adequada, razão pela qual é iminente a necessidade de apoio, a fim de evitar uma possível sensação de desamparo (Fonseca, 2024).

Os dados também permitiram conhecer a percepção dos pais a respeito dos filhos, depois da intervenção. Ben, Leo e Lolla, na opinião dos pais, demonstram melhor repertório de habilidades sociais, destacando-se Leo e Lolla, que passaram de “repertório abaixo da média inferior” e de “médio inferior” (respectivamente) para “bom repertório”. Ou seja, os pais dessas duas crianças perceberam melhora significativa em seus filhos.

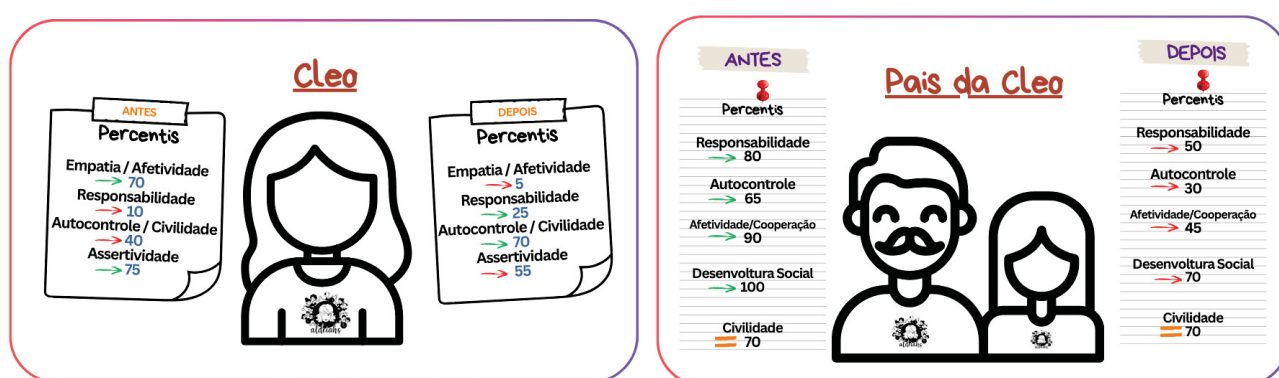
Vanellope e Toby, diante da percepção dos pais, tiveram queda na expressão das habilidades sociais. O destaque vai para Vanellope, que iniciou o programa com classificação “bom repertório” e, após a finalização, apresentou, segundo os pais, “classificação abaixo da média inferior”. Ela, contudo, não percebe esse declínio, pois manteve a classificação “bom repertório”.

Uma evidência interessante no caso de Vanellope diz respeito à sua faixa etária. Ela é a criança mais velha do grupo de intervenção e apresenta vários indicadores do início da fase da adolescência. Bronfenbrenner (1986) comenta que o cronossistema pode abarcar as transições normativas (entre elas a puberdade). Essas transições acabam por interagir com os processos intrafamiliares, promovendo uma relação em que o resultado é a mudança da percepção de si dentro do microssistema familiar e o desenho do desenvolvimento psicológico do indivíduo. O cronossistema pode ser considerado o pano de fundo temporal influenciador do efeito dos outros sistemas. Portanto, é uma dimensão crucial para

interpretar o impacto de mudanças sociais, familiares e contextuais sobre o bem-estar psicológico da pessoa (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986; Vélez-Agosto; Soto-Crespo; Vizcarrondo-Oppenheimer; Vega-Molina; Coll, 2017).

Outro fator interessante de análise diz respeito às discrepâncias entre as percepções das crianças e as percepções dos pais, antes e depois da intervenção. No caso de Cleo, que notou em si piora mais substancial, os pais verificaram que ela saiu de uma classificação “repertório altamente elaborado” para “bom repertório”. A criança e os pais perceberam piora, mas Cleo se vê muito pior do que eles. Ao se propor a análise fatorial comparando os resultados de Cleo e de seus pais, vê-se muita discrepância. A figura 16 expõe os resultados.

FIGURA 16 - COMPARATIVO DOS PERCENTIS FATORIAIS DE CLEO E DE SEUS PAIS



FONTE: A autora (2025)

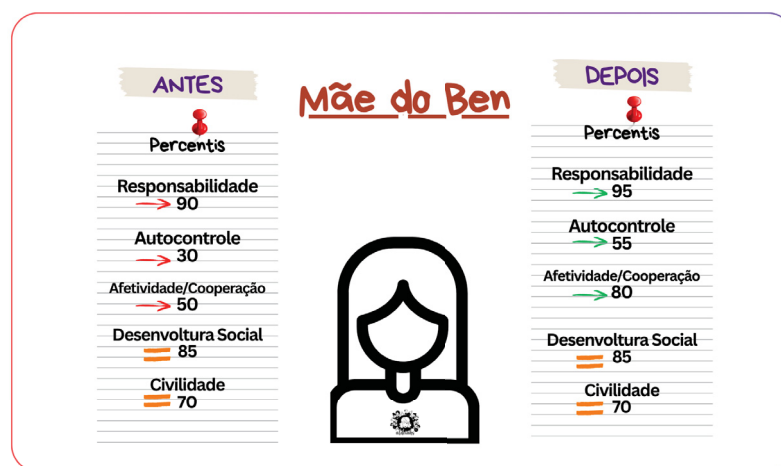
Quando se comparam os percentis há uma surpresa. Os pais notaram que houve prejuízo na expressão das habilidades de Cleo, mantendo a mesma pontuação somente no fator “civilidade”. Interessante notar que Cleo percebeu aumento em “responsabilidade” e em “autocontrole”, indo de encontro ao notado pelos pais. Isso pode ser decorrente da definição desses conceitos para cada um e também possivelmente pelo nível de exigência dos pais ter aumentado durante o processo interventivo. Nas respostas da mãe ao EQIF, quase todas as questões alcançaram a pontuação ideal (5 pontos nas perguntas referentes às práticas positivas e 1 ponto nas que remetem ao uso de práticas negativas). As exceções foram a questão 29 (“Meu/minha filho/a costuma ouvir eu e meu/minha esposo/a brigar.”), com a resposta “quase nunca” e a questão 40 (“Qual a nota que você dá

para você mesmo como mãe ou pai?”), na qual a mãe se avaliou com a nota “4”. A mãe de Cleo afirmou que usava quase exclusivamente práticas parentais positivas na educação da filha. A pontuação das práticas negativas ficou muito próxima do mínimo (práticas positivas = 139 e práticas negativas = 14), o que é sugestivo de adequação nos métodos educacionais. Diante do exposto, possivelmente é necessário um melhor ajuste na comunicação entre os membros da família, para que consigam estabelecer uma coerência nos conceitos aqui avaliados, para que Cleo saiba o que se espera dela e para que os pais consigam ser o apoio que ela precisa nessa aprendizagem.

Patrick teve a sua autopercepção melhorada, mas os pais já o enxergavam com boas habilidades e mantiveram suas respostas na classificação “bom repertório”. A autopercepção de Dusty teve uma pequena queda, saindo de “altamente elaborado” para “elaborado”. Os pais continuaram vendo o filho como uma criança com repertório “abaixo da média inferior”.

Ben demonstrou melhora, segundo a mãe (saiu de “elaborado”, para “altamente elaborado”, mas ele percebeu piora (de “altamente elaborado” para “elaborado”). Os destaques das respostas da mãe de Ben estão no desenvolvimento do “autocontrole” e no fator “afetividade/cooperação”. O elemento “responsabilidade” já era visto como “muito desenvolvido”, contudo, alcançou percentil ainda maior depois da intervenção. A figura 17 traz os percentis fatoriais apontados pela mãe de Ben.

FIGURA 17 - PERCENTIS FATORIAIS BASEADOS NAS RESPOSTAS DA MÃE DE BEN



Situação semelhante ocorreu com Lolla, pois a criança percebeu piora (de “altamente elaborado” para “elaborado”), mas os pais perceberam melhora (de “médio inferior” para “bom repertório”).

No caso dos pais de Lolla, é importante associar esse aprimoramento à importância que os pais empregam aos fatores contemplados na avaliação. Os percentis fatoriais aumentaram, na avaliação dos pais, em “afetividade/cooperação” e “responsabilidade”. A importância que eles enfatizaram nesses fatores aumentou, o que pode levar a uma maior atenção às ações realizadas por Lolla e que fazem parte do rol de comportamentos avaliados nessas classes. Deste modo, os pais tiveram a oportunidade de reconhecer o esforço da filha, apoiá-la e até mesmo servir de modelo para o amadurecimento de Lolla nesses quesitos. Os fatores “autocontrole” e “civildade”, na percepção dos pais, mostraram déficit no paralelo pré e pós intervenção. A importância também aumentou no instrumento preenchido no *follow up*. Nesse caso, é plausível dizer que, novamente por conta da atenção dispensada, os pais tiveram um olhar mais rigoroso aos comportamentos de Lolla e compreenderam a necessidade de ajuste no seu papel de orientadores para a melhor regulação da criança. O quadro 14 ilustra esses comparativos.

QUADRO 14 - COMPARATIVO ENTRE EVOLUÇÃO DOS FATORES E GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS PAIS DE Lolla NO PARALELO PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO.

FATOR AVALIADO PELOS PAIS	COMPARAÇÃO COM A PRÉ-INTERVENÇÃO	
	PERCENTIL	IMPORTÂNCIA
Habilidades Sociais (geral)	Aumentou	N/A
Responsabilidade	Aumentou	Aumentou
Afetividade / Cooperação	Aumentou	Aumentou
Autocontrole	Diminuiu	Aumentou
Desenvoltura social	Igual	Aumentou
Civildade	Diminuiu	Aumentou

FONTE: A autora (2025).

Outra argumentação viável é que os pais indicaram maior importância à expressão socioemocional de Lolla, pois eles próprios participaram da intervenção e,

diante das temáticas trabalhadas, orientações e trocas de experiência, puderam aprimorar suas práticas educativas parentais, a fim de compreender a particularidade da filha e também como agir de modo assertivo, conseguindo guiar a criança à melhor qualidade de vida.

Patrick e Leo representam os dois casos em que há concordância positiva na percepção da evolução. Mesmo que em níveis diferentes, tanto as crianças, como os pais, reconhecem um cenário melhor no pós intervenção. Cabe a conjectura de que a intervenção centrada tanto para a criança, como para os pais, revelou-se válida, ao promover o aperfeiçoamento conjunto das duas esferas, filhos e pais, alcançando totalmente o objetivo do Aldeiahs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"We want[ed] to increase the awareness of parents, teachers and others working with gifted children, and to help them realize that these children and their families do have special emotional needs and opportunities that are often overlooked and, thus, neglected. Sometimes, the result is underachievement or unrealized potential; but sometimes the outcome is misery and depression..."⁷⁶

James T. Webb

A formulação de um programa educacional é uma tarefa à qual se dedica muito trabalho. O embasamento teórico robusto é peça chave para o planejamento. A teoria de base precisa ser claramente compreendida pelo pesquisador, para que todos os elementos constituintes sejam agregados de forma homogênea. A escolha pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento como fio condutor do trabalho se ajustou perfeitamente à formação teórica da pesquisadora e aos objetivos de pesquisa, pois privilegia a concepção global de indivíduo. A superdotação é uma característica integrante do rol de elementos que torna o superdotado um sujeito, mas é a Bioecologia que o humaniza, o insere nos contextos de relacionamento, compreende sua constituição composta nos diversos processos proximais e o localiza no tempo (seja histórico, seja ontogenético).

A partir disso, a escolha da fundamentação e da instrumentalização levou em consideração a concepção contextualista, refletindo a ideia de que somos humanos não por possuir DNA humano, mas por estarmos nos relacionando com humanos numa sociedade estruturada por e para humanos. As teorias adjuntas respeitam sua constituição biológica, mas afirmam que o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento da sua humanidade.

Os resultados encontrados na investigação permitiram compreender em que medida uma intervenção integrada com pais e filhos pode favorecer o desenvolvimento socioemocional de crianças superdotadas, reafirmando a importância de práticas sistematizadas e dialógicas. Repleto de situações de

⁷⁶ Em tradução livre: "Queremos[amos] conscientizar pais, professores e outras pessoas que trabalham com crianças superdotadas e ajudá-los a perceber que essas crianças e suas famílias têm necessidades emocionais especiais e oportunidades que muitas vezes são ignoradas e, portanto, negligenciadas. Às vezes, o resultado é baixo desempenho ou potencial não realizado; mas, às vezes, o resultado é sofrimento e depressão."

intensidade impressionantes, o mergulho no universo das crianças superdotadas sempre é um convite ao desafio. Então, associar as ações voltadas aos filhos à orientação parental foi duplamente estimulante.

Com isso, compreende-se que o trabalho, pautado no fortalecimento das habilidades socioemocionais infantis e no aperfeiçoamento das ações dos pais, mostrou muitas facetas, constituindo uma tese baseada no entendimento de indivíduos complexos, numa perspectiva contextualista, profunda e sistêmica. A pesquisa ultrapassou os limites da análise teórica e metodológica, tornando-se também um espaço de crescimento pessoal e profissional para a pesquisadora, que tanto aprendeu com cada gesto, fala e participação das crianças e seus responsáveis.

A intensidade presente nas crianças comprovou o quão rico foi para a pesquisadora se debruçar para entender cada um, pois eles são únicos, formados em suas habilidades cognitivas, socioemocionais e psicológicas. Na exposição das análises dos instrumentos, foi possível reconhecer um a um. As características particulares constituem um sujeito ímpar e o encontro entre eles certamente possibilitou o aprimoramento do autoconceito, iniciando pelo seu reconhecimento perante o outro e evoluindo diante do pertencimento àquele grupo, que acolheu a cada um e onde cada participante buscou incentivar o colega a explorar de modo poderoso o seu papel, tanto no espaço da intervenção, como na família, na escola e nos diversos contextos de desenvolvimento.

No caso das famílias, percebeu-se o seu perfil de envolvimento positivo, com práticas educativas baseadas no afeto, suporte e orientação. Os responsáveis se mostraram atentos à maior sensibilidade, às necessidades emocionais e cognitivas das crianças, buscando realçar a sua presença constante na rotina dos filhos. Mesmo diante de alguns casos em que as mães traziam sinais de desgaste emocional, sobrecarga e dificuldades de estabelecer práticas consistentes e encorajadoras, os familiares reconheceram o nível baixo de práticas negativas, e descobriram que a presença acanhada de práticas positivas não está atrelada ao uso de práticas prejudiciais, mas sim somente a uma possível dificuldade de expressar apoio de maneira estruturada ou constante. Com essa predisposição, foi possível aprimorar os olhares dos pais para a necessidade de atenção especial aos

elementos socioemocionais de seus filhos e filhas. Um diferencial importante no Aldeiahs foi a inclusão dos vídeos, o encaminhamento de leituras teóricas, o fomento às discussões e o incentivo das tarefas práticas. O programa promoveu engajamento por meio dos fóruns e trocas entre participantes. Isso é tão certo, que o grupo de *WhatsApp* permanece ativo, com dicas, conversas e considerações trocadas entre as mães e pais.

O planejamento inicial contemplava a participação das professoras das crianças, a fim de alcançar e proporcionar evolução em um ponto nevrálgico da vida da criança superdotada, que é a visibilidade e o respeito à sua singularidade dentro do contexto educacional, mediante adoção de propostas pedagógicas desafiadoras, realizadas dentro de um cenário acolhedor. A não participação das docentes nesse programa ocorreu por diversos fatores. Apesar da relevância da parceria com a professora, algumas instituições não permitiram o contato direto com as professoras. Um outro grupo de professoras foram contatadas diretamente para contribuir com o estudo, contudo, optaram por não responder ao convite. Outras não enviaram suas respostas nem ao primeiro instrumento (TCLE), o que limitou a participação do contexto escolar aos dados obtidos com os responsáveis e as crianças. Somente uma optou por iniciar a participação, embora não tenha perseverado na proposta. Desse modo, a coleta e a análise dos dados que seriam expostos pelas professoras foi inviabilizada e, portanto, os objetivos relacionados a essa categoria foram excluídos da pesquisa.

Os resultados, quando integrados e estudados em suas minúcias, revelam que a intervenção ocasionou mudanças em cada um que fez parte do programa. O viés qualitativo supera as pontuações, pois reconhece a transformação de uma sala, antes desconhecida, em um novo microssistema, no qual os processos proximais ofereceram o aprimoramento tanto para os participantes da pesquisa, mas também (e de modo incalculável) à pesquisadora. O reconhecimento de si naquele grupo fez com que a pesquisadora, ciente de ser ambiente para as crianças, trouxesse reflexões e orientações que reuniram o preparo conceitual à experiência própria. Assim, a condução do programa foi além da mediação e assumiu caráter subjetivo. O reconhecimento do pesquisador no grupo e suas percepções subjetivas são

valiosas diante do Método Ecológico de Engajamento, desenho escolhido para a investigação.

Entende-se que uma das lacunas desta pesquisa se refere à ausência de participação das professoras das crianças envolvidas, o que impediu o acesso às suas percepções sobre os alunos com altas habilidades/superdotação. Diante disso, sugere-se que estudos futuros promovam a escuta ativa desses profissionais, de modo a compreender como identificam e interpretam as características dos estudantes superdotados sob sua responsabilidade, bem como de que forma adaptam — ou não — suas práticas pedagógicas para acolher as necessidades e potencialidades desses alunos.

Tomando-se os pressupostos da pesquisa, que fundamentaram o objetivo geral (avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas que passaram por um programa de intervenção coordenada e simultânea com filhos e pais), considera-se que o estudo aqui detalhado expôs a correlação positiva e a viabilidade do programa. O Aldeiahs, contudo, foi além, pois não só conseguiu responder afirmativamente ao problema da pesquisa, como também mostrou que a intervenção foi apenas o ato inicial da história de um grupo que se constituiu nas similaridades, acolheu as diferenças e prossegue vivo e funcional.

Já a recompensa encontrada no término deste percurso é o sentimento de que cada escuta, cada dado e cada reflexão cumpriram seu papel na construção de um saber sensível e comprometido. A expectativa é de que os caminhos aqui trilhados, repletos de escuta, afeto e descobertas, possam florescer em novas possibilidades de apoio e desenvolvimento integral para crianças com altas habilidades/superdotação e suas famílias — caminhos que acolham, compreendam e potencializem cada singularidade com respeito e esperança.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicología**, 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: 5 fev. 2020.
- ALMEIDA, Ana Isabel S.; ROCHA, Alberto; FONSECA, Helena. Programa Parentalidade Positiva: Programa de Intervenção Parental de Crianças e Jovens Sobredotados. **Sobredotação**, [Braga], v. 16, p. 113-130, 2016. Disponível em: https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2017/01/sobredotacao_2016.pdf. Acesso em: 19 maio. 2025.
- 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**, [São Paulo], 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.
- ANGELA, Fabio Rosa; CATERINA, Buzzai. Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. **Current Psychology**, [New York], v. 41, p. 1191-1197, 2022. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>.
- 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. n. 1, p. 67-77, 2013. Disponível em <http://livrozilla.com/doc/1136427/vers%C3%A3o-pdf---revista-Brasileira-de-altas-habilidades>. Acesso em 11 ago. 2021.
- ASHIABI, Godwin S.; O'NEAL, Keri K. Child Social Development in Context: An Examination of Some Propositions in Bronfenbrenner's Bioecological Theory. **SAGE Open**, Thousand Oaks, CA: SAGE Pub, 5(2), april-june 2015. DOI: <https://10.1177/2158244015590840>.
- ASPESI, Cristiana. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. In: **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: 15 ago. 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>.

BAR-ON, Reuven. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. **Psicothema**, [Oviedo], n. 18, p. 13-25, 2006. Suplemento. 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**. Washington, DC: American Psychologist Association, n. 4 (1, Pt.2), p. 1-103, jan. 1971. <https://doi.org/10.1037/h0030372>.

BECKER, Lauro da Silva; KESTRING, Silvestre; SILVA, Marlene Dierschnabel da. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa**: no ensino médio, na graduação, na pós-graduação. Blumenau: Acadêmica, 1999.

BIRCH, J. W. Is any identification procedure necessary? In: RENZULLI, J. (ed.) **Identification of students for gifted and talented programs**. California: Corwin Press, 2004. p. 1-10.

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. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação** (NAAH/S): Documento Orientador. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/11/Documento-Orientador_NAAHS_29_05_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. 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: 18 ago. 2020.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 18 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

BROFENBRENNER, Urie. Contexts of Child Rearing: Problems and Prospects. **American Psychologist**, Washington, DC: American Psychologist Association. v. 34, n. 10, p. 844-850, 1979. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/PsycARTICLES/journal/amp/34/10>. Acesso em: 19 ago. 2021

_____. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. **Developmental Psychology**. Washington, DC: American Psychologist Association, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1987-06791-001>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BROFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen J. Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. **Psychological Review**, Washington, DC: American Psychologist Association. v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984707/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

BROWN, Maggie; PETERSON, Elizabeth R.; RAWLINSON, Catherine. Research with gifted adults: what international experts think needs to happen to move the field forward. **Roeper Review**, [London], v. 42, n. 2, p. 95-108, 2020. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>.

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

CARREÑO-SAUCEDO, Letícia; BELTRAN, Salvador Bobadilla; JIMÉNEZ, Daniel Cardoso. Bienestar psicológico en universitarios de México: prevención y atendimento especializado. **Revista Educação Especial**, [Santa Maria, RS], v. 34, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X67125>.

CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; BUENO, José Maurício Haas; PEIXOTO, Evandro Moraes. Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School. **Paidéia**, [Ribeirão Preto, SP], v. 31, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>.

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 multidisciplinar. São Paulo: Papirus, 2014. p. 283-308.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. VILARINHO-REZENDE, Renata Muniz Prado. LIMA, Rayanne Rodrigues de. Desenvolvendo Habilidades Sociais com Jovens Talentosos: Um Programa e Múltiplas Experiências. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [Brasília], v. 35, p. 1-9, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35310>.

CRAWFORD, B. F.; SNYDER, K. E.; ADELSON, J. L. Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. **High Ability Studies**, [London], v. 1, n. 31, p. 43-74, 2020. doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231.

CRUZETA, Christianne do Rocio Storrer de Oliveira; MINETTO, Maria de Fatima Joaquim. Suporte social familiar e desenvolvimento emocional de jovens superdotados. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** - INFAD Revista de Psicología, [S. l.], v. 2, n. 1, 2023, p. 193-204. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2502/2142>. Acesso em 10 ago.2023.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DĄBROWSKI, Kazimierz. **Positive Disintegration**. Anna Maria, FL: Maurice Bassett, 2016.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with intensity**: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008.

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: 10 ago. 2020

_____. 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. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Práticas baseadas em evidência e treinamento em habilidades sociais. In: Del-Prette, Almir; Del-Prette, Zilda A. P. (orgs.). **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupos. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-82.

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: 10 ago. 2020.

DEVRIES, Arlene R.; WEBB, James T. **Gifted Parent Groups: The SENG Model**. 2nd Ed. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2007.

DIAMOND, Adele. Executive Functions. In: **Annual Review Psychology**, Vancouver, BC, n. 64, p. 135-160, 2013. Disponível em: <http://www.devco neuro.com/Publications/ExecutiveFunctions2013.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FABIO, Rosa Angela; BUZZAI, Caterina. Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. **Current Psychology**, [New York], v. 41, p. 1191–1197, 2022. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>.

FAJARDO, Zila Esteves; ZUTA, Manuel Enrique Chenet; MORAN, Diana Marjorie Muñoz; DÍAZ, Lucia Concepción Tandazo. La familia en la educación de los estudiantes superdotados del Ecuador. **Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología**, Coro, Venezuela, v. VI, n. 10, 2020. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.203>.

FONSECA, Christine. **Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings**. Waco, TX: Prufrock Press, 2024. Edição do Kindle.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza de Pontes de; DEL-PRETTE, Almir; DEL-PRETTE, Zilda A. P. Social skills of gifted and talented children. **Estudos de Psicologia**, Natal, 19 (4), 2014. p. 288-295. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/ZD9BYYfc4N5MSQKdDnr4LSg/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 25 fev. 2020.

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**, [Bragança Paulista], v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220101>.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14320>.

GARCÍA-MARTÍNEZ, Inmaculada; CÁCERES, Rafaela Gutiérrez; DE LA ROSA, Antonio Luque; LEÓN, Samuel P.. Analysing Educational Interventions with Gifted

Students: Systematic Review. **Children**, [Basel], v. 8, n. 365, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.3390/children8050365>.

GILAR-CORBI, Raquel; VEAS, Alejandro; MIÑANO, Pablo; CASTEJÓN, Juan-Luis. Differences in Personal, Familial, Social, and School Factors Between Underachieving and Non-underachieving Gifted Secondary Students. **Frontiers in Psychology**, [Lausanne], v. 10, n. 2367, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984707/>. Acesso em 01 jun. 2024.

GÖÇEN, Ahmet; İNCEOĞLU, Seval Ördek; AYDEMİR, Fatih. Opinions of parents on their preschool children with gifted potential. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, [Esparta, Turquia], v. 12 (2), p. 83-93, 2024. <https://doi.org/10.17478/jegys.1456490>.

GOLEMAN, Daniel. A inteligência emocional no contexto de hoje. In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (orgs.) **Inteligência emocional da criança**: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 9-12.

_____. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva. 2011. Edição do Kindle.

GONZÁLEZ, N. C. de. Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. **Psicodebate**. Psicología, Cultura y Sociedad, Buenos Aires, n. 9, p. 45-64, 2009. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645279>. Acesso em 11 ago. 2021.

GRESHAM, Frank M.; ELLIOTT, Stephen N.. **Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças**: SSRS. São Paulo: Pearson, 2016.

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

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Editora G. Gili Ltda, 2014.

HOLAHAN, Carole K. Achievement Across the Life Span: Perspectives From the Terman Study of the Gifted. **Gifted Child Quarterly**, [Washington, DC], v. 65, i. 2, 2020. <https://doi.org/10.1177/0016986220934401>.

KOLLER, Silvia H.; RAFFAELLI, Marcela; MORAIS, Normanda Araujo de. From Theory to Methodology: Using EcologicalEngagement to Study Development in Context. **Child Development Perspectives**, [New Jersey], v. 14, n. 3, p. 157-163, 2020. <https://doi.org.10.1111/cdep.12378>.

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.

KONKIEWITZ, E. C.. Neurobiologia da inteligência, um desafio as neurociências. In: Virgolim, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 65-98.

KROESBERGEN, Evelyn H.; HOOIJDONK, Mare van; VAN VIERSEN, Sietske; MIDDEL-LALLEMAN, Marieke; REIJNDERS, Juliët J. W.. The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. **Gifted Child Quarterly**, Washington, DC, v. 60 (1), p. 16-30, 2016. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>.

LAZHAR, Belkacemi Mohammed; KHIARI, Redouani; KARIMA, Mohammedi; ABDERRAHMANE, Mohammedi. The role of the family in the care and development of gifted children. **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 14, issue 06, p. 2048-2055, 2022. <https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V14I6.253>.

LEANA-TASCILAR, Marilena Z.; OZYAPRAK, Melodi; YILMAZ, Ozgur. An Online Training Program for Gifted Children's Parents in Turkey. **Eurasian Journal of Educational Research**, [Hertfordshire], i. 65, p. 147-164, 2016. DOI: 10.14689/ejer.2016.65.09.

MARTINS, Gabriela Lamarca Luxo; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Estilos parentais e desenvolvimento das funções executivas: estudo com crianças de 3 a 6 anos. **Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 216-227, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v47n3/06.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

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

MAYER, John D; SALOVEY, Peter. O que é inteligência emocional: In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (orgs.) **Inteligência emocional da criança**: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 15-49.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David. Models of Emotional Intelligence. In: SALOVEY, Peter; BRACKETT, Marc A.; MAYER, John D. (orgs.) **Emotional Intelligence**: key readings on the Mayer and Salovey model. Naples, FL: Natl Professional Resources, 2004a. p. 81-119.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R.. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. **Psychological Inquiry**. [London], v. 15, n. 3, p. 197-215. 2004b. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-18872-002>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MENDONÇA, Lurian Dionízio. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin 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, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71530>.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; GASTALDI, Daniel German Ramos. Social skills in gifted students. **Support for Learning**, [S..l.], jan. 2025. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12525>.

MINETTO, Maria de Fátima; CRUZ, Ana Caroline Bonato da. Práticas educativas parentais: autonomia e expressão de afeto. In: **Revista INFAD de Psicologia**. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 155-173, 2018. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1181>.

MIRANDA-GALVÃO, Dominique; FLEITH, Denise de Souza. Psicólogos escolares no atendimento a estudantes superdotados: práticas baseadas em evidências. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 20, n. 59, p. 474-499, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14764013>.

MORAIS, Everton Adriano. **Neurociência das Emoções**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: Virgolim, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Papyrus, 2014. p. 265-282.

NAUROSKI, Everson Araujo; SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. Família e escola nas dinâmicas relacionais da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente (DiversaPrática)**, Uberlândia, v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>. Acesso em 27 maio. 2025.

NEGREIROS, Júlia Reis; WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia; VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. Características socioemocionais de crianças com altas habilidades/superdotação: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e27/1 - 20, 2025. <https://doi.org.10.5902/1984686X83882>.

NEGRINI, Tatiane. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de; NEGRINI, Tatiane (orgs.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-92.

OLIVEIRA, Juliana Celia. **Sobre-Excitabilidade e Talento**: Evidências de validade da versão Brasileira do Overexcitability Questionnaire Two. Orientador: Altemir José Gonçalves Barbosa. 2013. 105f. Dissertação de Mestrado Psicologia. Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em:

<https://www2.ufff.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Juliana-C%C3%A9lia-de-Oliveira.pdf>
. Acesso em 24 abr. 2023.

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**, [Brasília] V. 33, p. 1-9, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3332>. Acesso em 15 set. 2020.

OLIVEIRA, Christianne do Rocio Storrer de. **Suporte social familiar e expressão de habilidades socioemocionais do jovem adulto superdotado**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, Christianne Rocio Storrer; MINETTO, Maria de Fatima Joaquim. O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 34, e63/1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686X67141>.

OLIVEIRA, Christianne do Rocio Storrer de; GERONE, Silvana de; MIRANDA, Anadir dos Reis. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Pinhais: práticas e parcerias enriquecedoras. **Cadernos Macambira**, Serrinha, v. 6, n. 1, p. 219-369, 2021. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/603>. Acesso em: 16 mar. 2021.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; LEE, Seon-Young; THOMSON, Dana. Family enviroment and social development in gifted students. **Gifted Child Quarterly**, Washington DC, v. 58 (3), p. 199-216, 2014. <https://doi.org/10.1177/00169862145264>.

O'REILLY, Colm. **Understanding Gifted Children**. Dublin: National Centre for Guidance in Education, 2018. Disponível em: <https://www.etbi.ie/wp-content/uploads/2022/08/NCGE-PP-Understanding-Gifted-Children-EN.pdf>. Acesso em 20 fev. 2025.

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 amigo**: 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.

PETERSON, Jean Sunde. Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. **Gifted Child Quarterly**, Washington DC, v. 53, p. 280- 282, 2009. <https://10.1177/0016986209346946>.

PEZZUTI, Lina; FARESE, Morena; DAWE, James; LAURIOLA, Marco. The Role of Parental Education, Intelligence, and Personality on the Cognitive Abilities of Gifted

Children. **Journal of Intelligence**, [Basel], v. 13, i. 12, p. 1-24, 2025. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020012>.

PFEIFFER, Steven I. **Identificación y evaluación del alumnado com altas capacidades**: una guía práctica. La Rioja: Unir Editorial, 2017.

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, Járcki 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**, [New York], n. 18, p. 1459–1484, 2017. <https://doi.org.10.1007/s10902-016-9783-4>.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; MOURA, Andreína; POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia H.. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [Porto Alegre], 21 (1), p. 160-169, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100020>.

RAYMOND, Carol. SMPG: My Gifted Education. In: **Supporting Emotional Needs of the Gifted**: 30 Essays on Giftedness. Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG). [Scotts Valley, CA]: CreateSpace, 2012. Edição do Kindle, p. 12-24.

RENATI, Roberta; BONFIGLIO, Natale Salvatore; PFEIFFER, Steven. Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. **Gifted Education International**, [S. l.], v. 33(2), p. 145–162, 2017. <https://doi.org.10.1177/0261429416650948>.

RENATI, Roberta; BONFIGLIO, Natale Salvatore; DILDA, Martina; MASCIA, Maria Lidia; PENNA, Maria Pietronilla. Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. **Children**, [Basel], v. 10 (1), 42, 2023. <https://doi.org/10.3390/children10010042>.

RENZULLI, Joseph. Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In: RENZULLI, J. (ed.) **Identification of students for gifted and talented programs**. California: Corwin Press, 2004a. p. xxiii-xxxiv.

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

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. 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.

RIMM, Sylvia. The characteristics approach: Identification and beyond. In: RENZULLI, J. (ed.) **Identification of students for gifted and talented programs**. California: Corwin Press, 2004a. p. 117-129.

ROCHA, Alberto; PERALES, Ramon Garcia; ALMEIDA, Leandro S. Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? **Revista talento, inteligencia y creatividad** (TALINCREA), [Guadalajara], v. 6, n. 12, p. 59-79, 2020. Disponível em: http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/06_12/08_Inteligencia.pdf. Acesso em 10 fev. 2023.

RODRIGUES, Pilar Domingues; SANCHEZ, Luz F. Perez. Perspectiva psicoeducativa de la sobredotacion intelectual. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [Zaragoza], n. 36, p. 93-106, Dez. 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118048>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RUIZ-MELERO, María José; BERMEJO, Rosario; FERRANDO, Mercedes; SAINZ, Marta. Diferentes perfiles de alta habilidad y sus competencias socio-emocionales. **Sobredotação**, [Braga], v. 16, p. 11-28, 2018/19. Disponível em: https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2019/07/revista_sobred_v16.pdf. Acesso em: 01 maio. 2025.

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, p. 67-79, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=124160. Acesso em: 28 out. 2019.

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.

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, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B.. **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**, [Ankara], v. 39, n. 175, p. 1-13, 2014. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3078>.

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, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, [São Paulo], v. 12, n. 2, p. 337-346, julho/dezembro de 2008. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/967826>. Acesso em: 10 maio. 2022.

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

SILVERMAN, Linda Krieger. **Giftedness 101.** New York: Springer Publishing Company, 2013.

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.

TILLIER, William. Dabrowski without the Teory of Positive Desintegration Just Isn't Dabrowsky. **Roeper Review**, [London], n. 31, p. 123-126, 2009. doi.org/10.1080/02783190902737699.

_____. **Personality Development Through Positive disintegration:** The Work of Kazimierz Dąbrowski. Anna Maria, FL: Maurice Bassett, 2018.

TUDGE, J. R. H.; MOKROVA, I.; HATFIELD, B. E.; KARNIK, R. B.. Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, 1(4), 198–210, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

VÉLEZ-AGOSTO, Nicole M.; SOTO-CRESPO, José G.; VIZCARRONDO-OPPENHEIMER; Mónica; VEGA-MOLINA, Stephanie; COLL, Cynthia García. Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. **Perspectives on Psychological Science**, [S. l.], v. 12 (5), p. 900-910, 2017. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>.

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**, [Lausanne], v. 10, p. 1-14, 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972.

WEBB, James T.; GORE, Janet L.; AMEND, Edward R.; DEVRIES, Arlene R.. **A parent's guide do gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press Inc., 2007.

WEBB, James T. SENG's 25th Anniversary Conference: Reflections on SENG's History. In: **Supporting Emotional Needs of the Gifted**: 30 Essays on Giftedness. Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG). [Scotts Valley, CA]: CreateSpace, 2012. Edição do Kindle, p. 11-16.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. **Eduque com carinho**: para pais e filhos. Curitiba: Juruá, 2007.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; SALVADOR, Ana Paula Viezzer; BRANDENBURG, Olivia Justen. **Programa de qualidade na interação familiar**: Manual para facilitadores. Curitiba: Juruá, 2018.

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**, [Porto Alegre], 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.

WOOD, Vanessa Reineke; Bouchard, Lorraine; De Wit, Els; Martinson, S. Pickett; VAN PETEGEM, Peter. Prevalence of Emotional, Intellectual, Imaginational,

Psychomotor, and Sensual Overexcitabilities in Highly and Profoundly Gifted Children and Adolescents: A Mixed-Methods Study of Development and Developmental Potential. **Education Sciences**, [Basel], v. 14, n. 817, p 1-24, 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci14080817>.

APÊNDICE 1

FLYER ENVIADO PARA OS PAIS E PARA AS PROFESSORAS, A FIM DE CONVIDÁ-LOS PARA A PESQUISA

VAMOS FAZER UMA PARCERIA?

Eu estudo no Doutorado em Educação na UFPR. Minha área de pesquisa é sobre o desenvolvimento e a expressão emocional nas altas habilidades/superdotação. No Doutorado, minha pesquisa objetiva o trabalho com crianças, famílias e professores.

PARA ISSO PRECISO DE SUA AJUDA!!!

Critérios para participação:

- Ser estudante do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de instituição pública ou privada.
- Possuir laudo ou relatório que confirme os indicadores de altas habilidades/superdotação.
- Disponibilidade da criança para participação de grupo de intervenção presencial, durante os meses de agosto e setembro (em Curitiba/PR).
- Disponibilidade dos pais para participação de formação online.
- Disponibilidade dos professores para formação online.

Peço que assista ao vídeo explicativo disponível no link:
tinyurl.com/aldeiahs

Lá você vai conhecer como será realizada a pesquisa.

Caso deseje participar, é só preencher o formulário disponível no link:
tinyurl.com/aldeiahsform

Em caso de dúvidas, fico à disposição via WhatsApp. Acesse pelo link:
<https://wa.link/nmhsew>

CONTO COM A SUA PARTICIPAÇÃO!

Christianne Cruzeta
PSICÓLOGA
CRP 08/07664




VAMOS FAZER UMA PARCERIA?

Eu estudo no Doutorado em Educação na UFPR. Minha área de pesquisa é sobre o desenvolvimento e a expressão emocional nas altas habilidades/superdotação. No Doutorado, minha pesquisa objetiva o trabalho com crianças, famílias e professores.

PARA ISSO PRECISO DE SUA AJUDA!!!

Critérios para participação:

- Ser professor/a de estudante inscrito na pesquisa.
- Disponibilidade para preenchimento de alguns instrumentos para entendimento do seu/sua estudante.
- Conhecimento básico da Google Sala de Aula.
- Disponibilidade para formação online, assíncrona (você assiste e participa quando puder).

Peço que assista ao vídeo explicativo disponível no link:
tinyurl.com/aldeiahs

Lá você vai conhecer como será realizada a pesquisa.

Caso deseje participar, é só preencher o formulário disponível no link:
tinyurl.com/aldeiahsprof

Em caso de dúvidas, fico à disposição via WhatsApp. Acesse pelo link:
<https://wa.link/nmhsew>

CONTO COM A SUA PARTICIPAÇÃO!



Christianne Cruzeta
PSICÓLOGA
CRP 08/07664



APÊNDICE 2

EXEMPLO DOS LEMBRETES DOS ENCONTROS, ENVIADOS AOS PAIS NO GRUPO DE *WHATSAPP*.

VAMOS JUNTOS MERGULHAR NESSE MUNDO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO!

Encontro 4 – Online

Com os pais/responsáveis

02.10
quarta-feira

19h às 20h

OU

04.10
sexta-feira

18h às 19h



PROGRAMA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS
SUPERDOTADAS

Encontro 1

Crianças - Grupo A

14.08 | 18 HORAS (QUARTA-FEIRA)

Lolla
Toby
Pogo
Luna

UFPR Campus Rebouças
Rua Rockfeller, 57 - Ao lado do
Shopping Estação
LAPEEDH - Subsolo - Sala 01



APÊNDICE 3

RECORTE DO “JOGO DO AUTOCONHECIMENTO”



Jogo do Autoconhecimento



O OBJETIVO DESTES JOGOS É VOCÊ SE CONHECER MELHOR E ENTENDER QUEM SÃO AS PESSOAS QUE TE DÃO EXEMPLOS DE COMO SER UMA BOA PESSOA. SEJA SINCERO NAS SUAS RESPOSTAS, TÁ BOM? PODE DESENHAR OU ESCREVER.

ALGUÉM QUE ADMIRO	UM DEFEITO QUE TENHO	UMA PARTE DO MEU CORPO QUE NÃO GOSTO
UM TALENTO QUE TENHO	ALGO DE QUE ME ARREPENDO	UMA DÚVIDA QUE TENHO
UMA QUALIDADE QUE TENHO	A PARTE DO MEU CORPO QUE MAIS GOSTO	UMA EMOÇÃO QUE SINTO COM FREQUÊNCIA

Data: ____/____/____

Programa Aldeiahs | 2024 | Todos os direitos reservados



APÊNDICE 4

RECORTE DO QUESTIONÁRIO PARA AS CRIANÇAS



AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ALDEIAHS

Oi, tudo bem?

Estamos chegando ao fim dos nossos encontros. Eles foram pensado para que você pudesse tanto ter a oportunidade de conhecer outras crianças superdotadas e também para que pudessemos compreender suas emoções e aprimorar as suas habilidades sociais.

Eu gostaria muito de saber como você se sentiu nesses encontros e na participação do programa como um todo. Para isso, preciso muito da sua ajuda. Você pode, por favor, responder a algumas perguntas aqui desta página? Isso será de grande valia para vermos o que foi bom e o que precisa melhorar no nosso trabalho, tá bem?

Conto com a sua colaboração. Muito obrigada!

Chris

Nome: _____

Dia da semana que participou do programa: _____

Número de faltas: _____

Data de hoje: ____/____/____

1 Você gostou de participar do Programa?



2 Qual era a emoção que você sentia com mais intensidade antes de participar do Programa?



3 Qual é a emoção que você sente atualmente, depois de finalizar o Programa?



APÊNDICE 5

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO ENTREGUE ÀS CRIANÇAS



APÊNDICE 6

AGRADECIMENTO ENTREGUE ÀS FAMÍLIAS AO FIM DO PROGRAMA



Agradecimento

Curitiba, outubro de 2024

Caros pais, mães, responsáveis e crianças,

Poderá soar “ clichê”, mas acredito que não há forma mais adequada de iniciar esta carta de agradecimento dizendo que nada do que vivenciamos seria possível sem a parceria e o comprometimento de vocês.

O ALDEIAHS nasceu de uma ideia que foi sendo alimentada a cada reunião de famílias, a cada orientação, a cada conversa com professoras e profissionais que atendem crianças superdotadas, bem como a cada pesquisa bibliográfica. Os questionamentos que iniciaram o projeto de pesquisa se intensificaram na análise qualitativa dos dados obtidos na minha pesquisa de Mestrado.

E tudo faz sentido quando posso verificar o engajamento de vocês, familiares, e também o interesse e participação de vocês, crianças. Nós nos constituímos enquanto indivíduos nas nossas relações, nos diversos contextos. Enquanto indivíduos também somos contextos de desenvolvimento uns para os outros e, assim, nesses meses que passamos juntos, tivemos a oportunidade de criar laços e aprimorarmos não só nosso conhecimento, mas a nossa forma de entender e agir no universo da superdotação.

O meu desejo é que esse tempo tenha sido proveitoso e que vocês semeiem o que aprenderam, para ajudar as demais famílias que estejam passando seja pelo processo de identificação ou estejam buscando estratégias de intervenção mais adequadas para a educação de seus filhos superdotados.

É com muita gratidão que encerro o período de intervenção. Tenham certeza de que cada uma das crianças tem lugar especial no meu coração. Foi maravilhoso ter tido esses momentos riquíssimos com elas! Foi incrível compartilhar com vocês!

Nessa altura da nossa relação, acredito que vocês sabem que sempre podem contar comigo. Então, mando meu “até logo”, pois adeus... de forma alguma!

Um grande abraço a cada um de vocês! Obrigada por tudo!!!

Elvira Ilustrata

ANEXO 1

RECORTE DO PARECER CONSUBSTANCIADO CONSTANDO A APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS BASEADO EM INTERVENÇÃO TRIÁDICA

Pesquisador: MARIA DE FATIMA JOAQUIM MINETTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72938823.7.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.415.490

Apresentação do Projeto:

A pesquisa a ser desenvolvida apresenta caráter correlacional. O objetivo geral da investigação é formular, aplicar e verificar a validade de um programa para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de crianças superdotadas, baseado em tríplex intervenção: estudantes, seus pais e seus professores. Entre os objetivos específicos estão: a) aplicar um programa, em grupo, a crianças superdotadas, com foco no desenvolvimento das suas habilidades socioemocionais; b) aplicar um programa de formação a pais de crianças superdotadas, visando a construção de saberes e de práticas parentais positivas, tendo em vista as peculiaridades do desenvolvimento socioemocional de seus filhos superdotados e; c) proporcionar formação aos professores regentes das classes comuns, nas quais estão matriculados os estudantes que são público da pesquisa, a fim de promover a construção de práticas educativas ajustadas ao desenvolvimento do superdotado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.415.490

Avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas que passaram por um programa educacional, associado a seus pais e professores.

Objetivo Secundário:

Formular um programa para um grupo de crianças superdotadas, com foco no desenvolvimento das suas habilidades socioemocionais; Aplicar um programa para um grupo de crianças superdotadas, com foco no desenvolvimento das suas habilidades socioemocionais; Aplicar um programa de formação a pais de crianças superdotadas, visando a construção de saberes e de práticas parentais positivas, tendo em vista as peculiaridades do desenvolvimento socioemocional de seus filhos superdotados; Proporcionar formação aos professores regentes das classes comuns, nas quais estão matriculados os estudantes que são público da pesquisa, a fim de promover a construção de práticas educativas ajustadas ao desenvolvimento do superdotado. Verificar a efetividade da proposta, utilizando escalas e questionários de investigação de desenvolvimento socioemocional das crianças superdotadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão apresentados e são condizentes com o previsto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se faz considerações sobre a pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não se faz considerações, todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Não se faz recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.415.490

cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL. 02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente. 03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Outubro de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11° andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(pais/mães/responsáveis)

Título do Projeto: Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica

Pesquisadora responsável: Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Christianne do Rocio Storrer de Oliveira Cruzeta

Local da Pesquisa: *Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH)*

Endereço: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, Sala 01 - Subsolo

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores/as. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica”, tem como objetivos: avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas, por meio de aplicação de um programa educacional, em grupo.

Os pais/responsáveis destes estudantes participantes são considerados co-participantes da pesquisa, assim como os professores regentes. Isto porque serão propostas duas formações: uma com os pais/responsáveis, visando a formação a respeito das peculiaridades do desenvolvimento e expressão socioemocional do indivíduo superdotado e outra com os professores regentes, propondo a compreensão das características da pessoa superdotada e a consequente adoção de estratégias condizentes com as particularidades desse alunado.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



A pesquisa de campo será desenvolvida no segundo semestre de 2024 (entre agosto e outubro), contando com nova coleta de dados entre fevereiro e março de 2025.

Participando do estudo você integrará um programa de formação aos pais/responsáveis dos/as estudantes superdotados/as participantes, que tem por objetivo esclarecer a respeito das particularidades que fazem parte da constituição da identidade de uma pessoa superdotada. Esta formação ainda objetiva promover a adoção de práticas educativas parentais positivas ao desenvolvimento tanto do talento, como das habilidades socioemocionais das crianças.

O programa prevê aplicação **online**, combinando momentos assíncronos, síncronos e atividades reflexivas (a serem desenvolvidas em ambiente doméstico). O material disparador da temática será um vídeo, gravado pelas pesquisadoras, enfocando esclarecimentos advindos da literatura, associados a orientações, diante da temática pertinente para cada bloco, com duração máxima de 30 minutos, serão encaminhados, via **link**, por aplicativo de mensagens, a cada duas semanas (quatorze dias). No décimo-quarto dia a partir da postagem do vídeo será realizada uma reunião virtual, com o suporte da plataforma Google Meet ou similar. Essa reunião terá a duração média de 1 hora e será aberta aos pais/responsáveis que desejarem participar, trazendo a discussão da temática do bloco.

As reuniões poderão ser gravadas, para que se possa realizar **a posteriori** a análise qualitativa dos depoimentos que porventura surjam nesse momento.

Desconfortos e riscos: i) Desconfortos e riscos: pode ser que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à temática concernente aos aspectos emocionais e familiares e diante da exposição no grupo. ii) Providências e cautelas: sua participação neste estudo é voluntária e caso haja alguma manifestação de desconforto durante a atividade em grupo ou que seja decorrente desta, caso você deseje se retirar da atividade proposta, terá sua vontade respeitada;

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



iii) Forma de assistência e acompanhamento: você poderá também ser atendido individualmente, em reunião **online**, pela pesquisadora; iv) Benefícios: o principal benefício da sua participação neste estudo é a reformulação de práticas educativas parentais condizentes com as particularidades no âmbito socioemocional do seu filho superdotado.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: Os formulários e protocolos de resposta dos instrumentos serão arquivados em modo físico e digital. As gravações em vídeo serão arquivadas em modo digital. O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

§ Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: Como sua participação será online, ajustada à sua rotina, não está previsto o ressarcimento de despesas como, por exemplo, transporte e

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



alimentação. Contudo, diante de eventual despesa, você será ressarcido pelas pesquisadoras.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, em feedback individual e também poderá acessar o(s) documento(s) decorrentes da pesquisa, por meio da Tese publicada e/ou artigos relacionados a ela.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Pesquisadora responsável: Maria de Fátima Joaquim Minetto Endereço: 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 E-mail: psi.christianne@gmail.com | fa.minetto@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 72938823.7.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.490 emitido em 09 de outubro de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura do/a participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(pais, mães ou responsáveis)

Título do Projeto: Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica

Pesquisadora responsável: Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Christianne do Rocio Storrer de Oliveira Cruzeta

Local da Pesquisa: *Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH)*

Endereço: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, Sala 01 - Subsolo

Seu/sua filho/filha [REDACTED] está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" visa assegurar os direitos dele/a como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir se ele/a pode participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada "Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica", tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas, por meio de aplicação de um programa educacional, em grupo.

Os pais/responsáveis e os professores regentes são considerados co-participantes da pesquisa. Isto porque serão propostas duas formações: uma com os pais/responsáveis, visando a formação a respeito das peculiaridades do desenvolvimento e expressão socioemocional do indivíduo superdotado e outra com os professores

Rubrica do pesquisador: _____
CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



regentes, propondo a compreensão das características da pessoa superdotada e a consequente adoção de estratégias condizentes com as particularidades desse alunado.

A pesquisa de campo será desenvolvida no segundo semestre de 2024 (entre agosto e outubro), contando com nova coleta de dados entre fevereiro e março de 2025. Participando do estudo, seu filho/sua filha está sendo convidado/a a participar de encontros em grupo presenciais, nos quais serão desenvolvidas atividades lúdicas e reflexivas. O programa de intervenção em grupo para as crianças superdotadas está organizado em cinco encontros, compostos pelas seguintes etapas: a) atividade inicial: história infantil ou curta-metragem; b) atividade vivencial: jogo em grupo ou atividade com materiais artísticos; c) atividade reflexiva: roda de conversa, que pode ser mediada por material relacionado ao tema disparador; d) atividade à distância: proposta a ser desenvolvida pela criança, durante a semana.

As temáticas-base dos encontros são relacionadas aos pressupostos das teorias das Habilidades Sociais (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; GRENSHAM; ELLIOTT, 2016) e da Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1999; GOLEMAN, 2011; MAYER; SALOVEY, 1999; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2004). São habilidades comprovadamente fundamentais para o melhor ajuste social, base para o desenvolvimento de relações emocionalmente saudáveis e profícuas. As temáticas dos encontros serão: a) Quem sou eu?; b) Emoções e sentimentos; c) Assertividade; d) Empatia e escolha de perspectiva; e) Cooperação e solidariedade.

- i) O programa será aplicado presencialmente, sendo desenvolvido em cinco encontros, com intervalo de quatorze dias entre cada um. Os encontros ocorrerão em grupos, respeitando a sua opção de melhor horário para que a criança participe da atividade; Os encontros do programa terão duração média de
- ii) 1h30min a 2h. Os encontros ocorrerão nas dependências do **Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o**

Desenvolvimento Humano (LAPEEDH), sito à Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, Sala 01 - Subsolo (UFPR - Campus Rebouças);

Rubrica do pesquisador: _____
 CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



- iii) Os encontros poderão ser gravados em vídeo, para que se possam compreender qualitativamente as dúvidas e/ou os depoimentos que surjam nesses momentos e também para se proceder com a análise qualitativa do discurso dos participantes; Outros instrumentos que serão utilizados com os estudantes, a fim de
- iv) compreendê-los no aspecto social e emocional são: a) Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS); b) Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE); c) Escala de sobre-excitabilidade (ESE). Estima-se que os encontros se desenvolvam entre os meses de agosto a outubro de 2024.
- v)

Desconfortos e riscos:

i) Desconfortos e riscos: é possível que seu/sua filho/filha experimente algum desconforto, principalmente relacionado à temática concernente aos aspectos emocionais e diante da exposição no grupo. Com isso, entende-se que os riscos são relativos a desconforto emocional. ii) Providências e cautelas: a participação do/da seu/sua filho/filha neste estudo é **voluntária** e caso haja alguma manifestação de desconforto durante a atividade em grupo ou que seja decorrente desta, ele/a será questionado se deseja continuar participando e, caso deseje se retirar da atividade proposta, terá sua vontade respeitada. Nos encontros em grupo sempre haverá, no mínimo, duas coordenadoras, a fim de melhor atender às demandas das crianças; iii) Se necessário, seu/sua filho/filha será atendido individualmente pela pesquisadora, em espaço próprio. iv) Benefícios: Os benefícios esperados com essa pesquisa são auxiliar as crianças superdotadas no seu desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Rubrica do pesquisador: _____
 CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: Os formulários e protocolos de resposta dos instrumentos serão arquivados em modo físico e digital. As gravações em vídeo serão arquivadas em modo digital. O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

)(Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização : Como o estudo será feito durante a rotina do/a participante da pesquisa, durante o período em que frequenta o atendimento educacional especializado, não está previsto o ressarcimento de despesas como, por exemplo, transporte e alimentação. Você, responsável, terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Ou seja, diante de eventual despesa, você será ressarcido pelas pesquisadoras.

Rubrica do pesquisador: _____
 CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, em **feedback** individual e também poderá acessar o(s) documento(s) decorrentes da pesquisa, por meio da Tese publicada e/ou artigos relacionados a ela.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Pesquisadora responsável: Maria de Fátima Joaquim Minetto Endereço: 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 E-mail: psi.christianne@gmail.com | fa.minetto@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/ a e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Rubrica do pesquisador: _____
 CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 72938823.7.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.490 emitido em 09 de outubro de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha filho/filha.

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável

Assinatura do/a responsável legal

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____
CAAE: 72938823.7.0000.0214 Parecer: 6.415.490

Rubrica do participante: _____

ANEXO 4

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CRIANÇAS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica

Pesquisadora responsável: Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Christianne do Rocio Storrer de Oliveira Cruzeta

Local da Pesquisa: *Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH)*

Endereço: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, Sala 01 - Subsolo

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica”. Uma pesquisa é uma investigação, como de detetives, que permite a descoberta de novos conhecimentos na Ciência. Seus pais/responsáveis permitiram que você participasse.

Queremos avaliar o desenvolvimento emocional dos superdotados, após passarem por um programa de intervenção em grupo. Seus pais e professores/as também estão sendo convidados/as a participar de formações que ajudarão a compreender quem é a pessoa superdotada. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no *Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LAPEEDH)*. Teremos 5 encontros, nos quais vamos desenvolver algumas atividades em grupo.

Ao participar da pesquisa você pode ficar desconfortável, emotivo ou com alguma vergonha de se expor no grupo. Caso alguma situação destas aconteça, você pode conversar conosco. Se achar melhor, por falar com a professora ou com seus pais, porque eles poderão nos contatar por telefone ou e-mail. Você também, se desejar, poderá se retirar da atividade. A pesquisadora também poderá atendê-lo individualmente, se você desejar, em espaço apropriado.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais



Há muitas coisas boas que podem acontecer com a sua ajuda nesta pesquisa, como auxiliar as crianças superdotadas a compreender e melhor desenvolver suas habilidades socioemocionais.

Como explicamos, os encontros irão ocorrer no dia em que seus pais indicaram que era o melhor para que você participasse. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Este será um segredo nosso.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa (você poderá escolher um codinome para ser publicado na pesquisa). Quando terminarmos a pesquisa você terá garantia de acesso aos resultados numa reunião junto com seus pais. Também poderá acessar o(s) documento(s) decorrentes da pesquisa, por meio da Tese publicada e/ou artigos relacionados a ela.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou às pesquisadoras Fatima ou Christianne. O telefone de contato do/a pesquisador/a está na parte de cima deste texto.

Eu, [REDACTED] aceito participar da pesquisa "Programa educacional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças superdotadas baseado em intervenção triádica", que tem o objetivo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos superdotados, após passarem por um programa de intervenção em grupo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

 Assinatura do/a participante

 Assinatura da pesquisadora

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

ANEXO 5

RECORTE DO SSRS PARA AS CRIANÇAS

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA ACADÊMICA PARA CRIANÇAS (SSRS)

FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO PARA CRIANÇAS
DO 1º AO 5º ANO (6 A 13 ANOS)

Instruções

Primeiro preencha o quadro abaixo com as suas informações pessoais.

Nome: _____		Ano escolar: _____
Data de nascimento: _____	Idade: _____	
Dia Mês Ano		
Data da avaliação: _____	Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino	
Dia Mês Ano		
Escola: _____	Prof.: _____	

HABILIDADES SOCIAIS

	Frequência		
	Nunca	Algumas vezes	Muito frequente
1. Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas.	0	1	2
2. Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada.	0	1	2

ANEXO 6

RECORTE DO SSRS PARA OS PAIS

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E COMPETÊNCIA ACADÊMICA PARA CRIANÇAS (SSRS)

FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO PARA PAIS DE CRIANÇAS
DO 1º AO 5º ANO (6 A 13 ANOS)

Instruções

Este inventário busca avaliar a **frequência** com que seu(sua) filho(a) apresenta certas habilidades sociais e a **importância** dessas habilidades para o desenvolvimento dele(a). Também são solicitadas avaliações de problemas de comportamento de seu(sua) filho(a). Primeiro, preencha os campos abaixo com as informações sobre você e a criança.

Informações da criança:

Nome: _____			Ano escolar: _____		
Data de nascimento: ____/____/____ Dia Mês Ano			Idade: _____		
Data da avaliação: ____/____/____ Dia Mês Ano			Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino		
Escola: _____			Prof.: _____		

Informações sobre o pai, mãe ou responsável:

Nome: _____		Telefone: _____	
Endereço: _____		Cidade: _____	
Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino		Idade: _____	
Qual sua relação com esta criança? ☐ Mãe ☐ Pai ☐ Responsável ☐ Outro			

HABILIDADES SOCIAIS

	Frequência			Importância		
	Nunca	Algumas vezes	Muito frequente	Não importante	Importante	Indispensável
1. Usa o tempo livre em casa de maneira aceitável.	0	1	2	0	1	2

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

	Frequência		
	Nunca	Algumas vezes	Muito frequente
24. Briga com os outros.	0	1	2
25. Mostra-se triste ou deprimido(a).	0	1	2
26. Parece solitário(a).	0	1	2

ANEXO 7

RECORTE DA ESCALA DE SOBRE-EXCITABILIDADE (ADAPTADA PARA ESSA PESQUISA, COM ANUÊNCIA DA AUTORA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano



ESCALA DE SOBRE-EXCITABILIDADE

INSTRUÇÕES

Antes de iniciar o preenchimento, por favor, marque com um X na escala a seguir (de 1 a 10), o quanto você sabe dizer sobre si mesmo(a), suas características, seus comportamentos e sobre o que você gosta.

POUCO ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ MUITO

Nas outras páginas, há uma lista de características que as pessoas podem ter. Por favor, leia cada afirmação e pense sobre você. Marque um X no número que indica o quanto você se parece com cada uma delas.

Se a frase lida tem nada a ver com você, marque 0.

Se a frase lida tem um pouco a ver com você, marque 1.

Se a frase lida tem mais ou menos a ver com você, marque 2.

Se a frase lida tem muito a ver com você, marque 3.

Se a frase lida tem tudo a ver com você, marque 4.

Veja o exemplo abaixo:

Imagine que este estudante gosta muito – muito mesmo – de usar o computador. De vez em quando ele faz poesias. Gosta de andar de bicicleta, mas não tanto. Não gosta de escovar os dentes. E detesta colecionar figurinhas.	Nada a ver comigo	Um pouco a ver	Mais ou menos a ver	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
a) Eu uso muito o computador.	0	1	2	3	4
b) Eu faço poesias.	0	1	2	3	4
c) Eu gosto muito de andar de bicicleta.	0	1	2	3	4
d) Eu gosto de escovar os dentes.	0	1	2	3	4
e) Eu gosto muito de colecionar figurinhas.	0	1	2	3	4