



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL NO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E SUBJETIVO, FORÇAS  
DE CARÁTER E OTIMISMO DE ESTUDANTES SUPERDOTADOS**

**Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa**

Brasília, novembro de 2024



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL NO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E SUBJETIVO, FORÇAS  
DE CARÁTER E OTIMISMO DE ESTUDANTES SUPERDOTADOS**

**Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH**

Brasília, novembro de 2024

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof. Dr. Nielsen Pereira - Membro  
Purdue University

---

Profa. Dra. Juliana Célia de Oliveira - Membro  
Faculdade Metodista Granbery

---

Profa. Dra. Renata Muniz Prado Basto - Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Liliane Bernardes Carneiro – Suplente  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Brasília, novembro de 2024

Dedico este trabalho à minha avó, Bartoloméia (*in memoriam*), por ser fonte eterna de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

O caminho para chegar até aqui foi longo e, por muitas vezes, a estrada se apresentou sinuosa. Ao longo desses quatro anos muita coisa mudou e, por diversos momentos, a vida precisou se ajustar, se reorganizar... encontros, desencontros, alegrias, tristezas e muita coragem fizeram parte desse percurso que nunca foi solitário, pelo contrário, sempre foi rodeado de pessoas especiais que impulsionaram e encorajaram esse processo transformador. Hoje, certamente não sou a mesma de quatro anos atrás, acertei, errei, chorei e sorri, mas nunca desisti! Essa nunca foi uma opção! Finalizar esse trabalho é certamente encerrar esse ciclo da melhor maneira possível, com a certeza de que não é uma linha de chegada, mas um ponto de partida para novos sonhos e projetos.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por guiarem meus passos.

Agradeço a minha avó, Bartoloméia (*in memoriam*), por me ensinar muito sobre amor.

A minha mãe, Regina, as minhas madrinhas Carmem e Edna, e ao meu avô Luiz, por me incentivarem todos os dias e por me mostrarem o valor da educação.

Ao meu padrasto, Paulo (*in memoriam*), por me ensinar sobre resiliência e força.

As minhas tias-avós Teresa e Graça, por estarem comigo todos os dias me enchendo de carinho, amor e cuidado.

Ao Iago, companheiro de vida que, por muitas vezes, acredita mais em mim do que eu mesma, que me incentiva e vibra a cada pequena conquista.

As minhas primas-irmãs, Meyrinha, Iuli e Camime, parceiras de vida com quem partilho as alegrias e vivencio os momentos de tristeza.

Aos familiares e amigos que, mesmo não entendendo bem o que eu estava fazendo, sempre apoiaram e compreenderam as minhas escolhas, ainda que estivessem associadas à minha ausência em muitos momentos especiais, muito obrigada pelo carinho e amor.

Aos amigos que compreenderam a correria, as mensagens não respondidas, os momentos de introspecção, em especial a Thaisa, Lanna e Lannara, que acompanharam essa jornada de perto e me fortaleceram em muitos momentos. Agradeço aos colegas da pós Waleska, Dominique, Raquel, Marina e Thiago por tornarem os dias e, por vezes, a vida mais leve.

Ao Instituto Dom Barreto (IDB), na figura das diretoras, coordenadoras, professores e demais funcionários, por acreditar no meu trabalho e incentivar o meu desenvolvimento profissional.

Aos professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que possibilitaram meu primeiro contato com a pesquisa por meio da iniciação científica.

Aos professores da Universidade de Brasília (UnB), por ampliarem minhas possibilidades.

À querida professora Denise que, com gentileza, competência e dedicação, conduziu o desenvolvimento deste trabalho. Você é fonte de inspiração!

Aos participantes desta pesquisa, estudantes e professores que prontamente se disponibilizaram a participar.

Aos membros da Banca Examinadora, professores Nielsen, Renata, Juliana e Liliane que se dispuseram a avaliar e contribuir com este trabalho.

Por fim, agradeço a CAPES pelo apoio financeiro.

## RESUMO

O interesse crescente em entender o fenômeno da superdotação para além do conceito de quociente intelectual ou de critérios de produtividade, ressaltando os pontos fortes em detrimento de possíveis dificuldades emocionais, evidencia a necessidade de se examinar o papel de variáveis socioemocionais no desenvolvimento dos superdotados. Nesse viés, Renzulli (2005, 2012) destaca seis fatores cocognitivos que contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos com potencial superior: otimismo, coragem, paixão por um tema, sensibilidade às preocupações humanas, energia física e mental e senso de destino. Tais fatores contribuem para o aumento do comprometimento social e para a promoção da saúde mental e bem-estar dos estudantes superdotados. Também Pfeiffer (2013, 2018a) sinaliza a importância das forças de caráter ou forças pessoais no desenvolvimento de talentos, especialmente a humildade, persistência, generosidade, gratidão, entusiasmo e senso de humor, para o bem-estar, satisfação com a vida e autorrealização dos superdotados. Reconhecendo a importância do suporte socioemocional para o desenvolvimento das pessoas com altas habilidades, uma vez que viabilizam a construção de experiências afetivas únicas, este estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esta pesquisa foi construída por meio do uso de método misto—quantitativo e qualitativo. Participaram do estudo 39 estudantes que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), distribuídos entre Grupo de Tratamento ( $n=22$ ) e Controle ( $n=17$ ), além de duas professoras do atendimento. O programa desenvolvido neste estudo, nomeado FloreSer, foi elaborado para enfatizar potencialidades e destacar os pontos fortes dos estudantes, e foi implementado por meio de dinâmicas e discussões ancoradas nos referenciais de Renzulli (1990, 2002, 2005, 2012

e Pfeiffer (2013, 2016, 2018a, 2018b), bem como na proposta elaborada pelo grupo da *Collaborative for Academic, Social and Emocional Learning* (CASEL), sobre aprendizagem socioemocional (*Socioemotional Learning* – SEL), cujo princípio destaca que aspectos sociais e emocionais podem ser ensinados e aprendidos em espaços escolares, contribuindo para a felicidade e o bem-estar dos estudantes. O programa foi organizado em 10 encontros semanais de 1h30 cada, com foco nos seguintes eixos: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades interpessoais e tomada de decisão responsável. Aos estudantes foram aplicados os seguintes instrumentos: Escala de Bem-estar Psicológico (Ruff & Essex, 1992 – adaptada e validada para o contexto brasileiro por Machado & Bandeira, 2010), Escala de Bem-estar Subjetivo (Albuquerque & Tróccoli, 2004), Escala de Forças do Caráter (Noronha & Barbosa, 2016), *Life Orientation Test* (LOT-R, Bastianello et al., 2014), além de um questionário de avaliação do programa. Realizou-se uma entrevista semiestruturada com as professoras. A análise dos dados provenientes das escalas foi realizada por meio do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), na versão 25.0, mediante análises estatísticas e inferenciais. Os dados oriundos do questionário de avaliação do programa foram analisados por meio de estatística descritiva e análise temática. Utilizou-se análise temática para tratar os relatos obtidos a partir das entrevistas. Os resultados sugeriram que o programa de desenvolvimento socioemocional impactou no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo dos estudantes que participaram da intervenção. No que diz respeito à análise intragrupos, no Grupo de Tratamento, foram observadas diferenças significativas entre pré e pós-teste nas quatro medidas, com médias superiores no pós-teste. Já em relação ao Grupo de Controle, não foram observadas diferenças significativas entre pré e pós-teste. Na análise intergrupos, não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos no pré-teste. Contudo, os achados revelam diferenças significativas entre os dois grupos, no pós-teste, nas medidas de bem-estar psicológico e forças de caráter, com o Grupo de Tratamento apresentando médias superiores.

Quanto à avaliação do programa, os estudantes analisaram as intervenções positivamente como “Excelente” e “Boa”, e reconheceram o impacto gerado na vida pessoal por meio das reflexões realizadas. No entanto, sinalizaram o acesso limitado à discussão de questões sociais e emocionais tanto no contexto escolar quanto familiar. No que se refere ao resultado das entrevistas com as professoras, de maneira geral, as docentes ressaltaram a relevância de trabalhar os aspectos socioemocionais na educação dos superdotados. As profissionais relataram ainda que esses estudantes muitas vezes estão inseridos em contextos de cobranças sociais mais ampliadas e, por essa razão, dedicar-se à dimensão emocional é primordial para o desenvolvimento desse público. Todavia, apontaram lacunas na formação inicial e continuada sobre esse tema, ao tempo que ratificaram a importância da parceria com instituições de ensino, pesquisa e extensão como a Universidade de Brasília. Nessa direção, sugere-se: (a) implementação de programas de desenvolvimento socioemocional no serviços de atendimento ao estudante superdotado; (b) construção de programas de formação de professores, psicólogos escolares e agentes da comunidade escolar acerca do desenvolvimento socioemocional do superdotado, com ênfase na potencialidade; (c) utilização de estratégias socioemocionais para impulsionar o desenvolvimento dos estudantes superdotados; e (d) realização de encontros psicoeducativos aliados a rodas de conversas para familiares com o intuito de difundir informações sobre a temática.

**Palavras-chave:** superdotação, desenvolvimento socioemocional, programa de desenvolvimento socioemocional, fatores cocognitivos, bem-estar, forças de caráter, estudante.

## ABSTRACT

The growing interest in understanding the phenomenon of giftedness beyond the concept of intellectual quotient or productivity criteria, highlighting strengths over potential emotional difficulties, underscores the need to examine the role of socio-emotional variables in the development of gifted individuals. In this regard, Renzulli (2005, 2012) highlights six co-cognitive factors integral to nurturing high-potential individuals: optimism, courage, passion for a subject, sensitivity to human concerns, physical and mental energy, and a sense of destiny. These factors not only foster social commitment but also promote the mental health and well-being of gifted students. Similarly, Pfeiffer (2013, 2018a) emphasizes the importance of character strengths—such as humility, persistence, generosity, gratitude, enthusiasm, and humor—in supporting the life satisfaction, well-being, and self-fulfillment of gifted individuals. Recognizing the critical role of socio-emotional support in cultivating the unique affective experiences of gifted students, this study aims to investigate the effects of a socio-emotional development program on the psychological and subjective well-being, character strengths, and optimism of gifted students in the final grades of elementary and secondary education. In this research was used a mixed—quantitative and qualitative—method. Thirty-nine students, who attended the Specialized Educational Service for Students with High Ability/Giftedness within the Secretary of Education of the Federal District (SEEDF), participated. They were divided into a Treatment Group ( $n=22$ ) and a Control Group ( $n=17$ ), alongside two teachers from the service. The program developed in this study, titled FloreSer, was structured to emphasize students' strengths and potential, utilizing activities and discussions based on the frameworks of Renzulli (1990, 2002, 2005, 2012) and Pfeiffer (2013, 2016, 2018a, 2018b), as well as the socioemotional learning (SEL) model proposed by the Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning (CASEL). The SEL model promotes the principle that social and emotional skills can be taught and cultivated in educational settings, thereby enhancing students' well-being and happiness. The FloreSer program consisted of 10 weekly sessions, each lasting 1.5 hours, and focused on five core areas: self-knowledge, self-management, social awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making. The following instruments were administered to the student participants: the Psychological Well-Being Scale (Ruff & Essex, 1992 – adapted and validated for the Brazilian context by Machado & Bandeira, 2010), the Subjective Well-Being Scale (Albuquerque & Tróccoli, 2004), the Character Strengths Scale (Noronha & Barbosa, 2016), and the Life Orientation Test (LOT-R, Bastianello et al., 2014). Additionally, a program evaluation questionnaire was used, and a semi-structured interview was conducted with the teachers. Data from the scales were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), version 25.0, employing both statistical and inferential analyses. Program evaluation data were examined through descriptive statistics and thematic analysis, while interview responses were analyzed through thematic analysis. The results indicated that the socio-emotional development program influenced on psychological and subjective well-being, character strengths, and optimism of the students who participated. Within-group analysis for the Treatment Group revealed significant pre- to post-test differences across all four measures, with higher post-test averages. As for the Control Group, no significant pre- to post-test differences were observed. In between-group analysis, no significant differences emerged between groups at the pre-test. However, post-test comparisons showed significant differences between the Treatment and Control Groups on measures of psychological well-being and character strengths, with the Treatment Group displaying higher mean scores. Regarding program evaluation, students rated the interventions positively, marking them as “Excellent” and “Good,” and acknowledged the personal impact of the program through self-reflection. However, they noted limited access to

discussions around social and emotional topics both in the school and family context. In the teacher interviews, participants generally emphasized the critical role of addressing socio-emotional factors in educating gifted students. Teachers also reported that these students are often situated in environments with heightened social expectations, and for this reason, focusing on the emotional dimension is essential for the development of this group. They also pointed out a need for enhanced professional development in socioemotional support and reinforced the value of collaboration with higher education institutions, such as the University of Brasília. Based on these findings, the following recommendations are proposed: (a) implementing socio-emotional development programs within services for gifted students; (b) offering specialized training for teachers, school psychologists, and school community agents focused on the socio-emotional development of gifted students, emphasizing their strengths; (c) employing socioemotional strategies to support these students development; and (d) organizing psychoeducational meetings and discussion groups for family members to disseminate information on this topic.

**Keywords:** giftedness, socioemotional development, socioemotional development program, co-cognitive factors, well-being, character strengths, student.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	x
SUMÁRIO .....	xiii
LISTA DE TABELAS .....	xvi
LISTA DE FIGURAS .....	xviii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DE LITERATURA.....	5
Concepções e Modelos Teóricos sobre Superdotação .....	5
Subteoria I: Modelo dos Três Anéis da Superdotação .....	6
Subteoria II: Modelo Triádico de Enriquecimento .....	8
Subteoria III: Operação Houndstooth .....	10
Subteoria IV: Liderança Para um Mundo de Transformação .....	14
Mega-Modelo de Desenvolvimento de Talentos.....	15
Desenvolvimento Socioemocional do Superdotado: Características Pessoais, Forças do Coração e Bem-Estar .....	19
Características Socioemocionais dos Superdotados .....	19
Forças do Coração.....	22
Forças do Caráter e Bem-estar.....	27
Programas de Desenvolvimento Socioemocional para Estudantes Superdotados: Revisão de Estudos Empíricos .....	30
CAPÍTULO III - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	49
CAPÍTULO IV - MÉTODO .....	52
Contexto de Pesquisa .....	52
Natureza da Pesquisa.....	55

Participantes.....	55
Instrumentos .....	57
Programa de Desenvolvimento Socioemocional FloreSER .....	61
Encontro 1.....	66
Encontro 2.....	69
Encontro 3.....	71
Encontro 4.....	73
Encontro 5.....	76
Encontro 6.....	78
Encontro 7.....	80
Encontro 8.....	82
Encontro 9.....	84
Encontro 10.....	86
Procedimentos.....	88
Análise de Dados .....	91
CAPÍTULO V - RESULTADOS.....	93
Questão de Pesquisa 1: Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo de Tratamento antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?.....	93
Questão de Pesquisa 2: Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo Controle antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?.....	98
Questão de pesquisa 3: Existem diferenças entre estudantes superdotados do Grupo de Tratamento e Grupo Controle em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças	

de caráter e otimismo antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?.....	102
Questão de Pesquisa 4: Como os estudantes superdotados que participaram do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção? .....	109
Questão de Pesquisa 5: Como professoras que acompanharam a implementação do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção?.....	114
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO .....	119
CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	130
Implicações Práticas.....	133
Sugestões para Estudos Futuros.....	135
REFERÊNCIAS .....	136
ANEXOS .....	158
Roteiro de Avaliação do Programa de Desenvolvimento Socioemocional .....	159
Roteiro de Entrevista – Professoras .....	162
Materiais Complementares do Programa .....	163
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	177
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Pais .....	178
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores .....	180

## LISTA DE TABELAS

1. Descrição das Virtudes e Forças de Caráter.....	25
2. Descrição de Artigos Acerca da Avaliação de Intervenções Envolvendo Currículo Afetivo e Social.....	38
3. Descrição de Artigos sobre Programas de Mindfulness.....	41
4. Descrição de Artigos sobre Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais.....	45
5. Descrição dos Eixos, Temas e Objetivos dos Encontros.....	64
6. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Psicológico – Grupo de Tratamento.....	94
7. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Subjetivo – Grupo de Tratamento.....	94
8. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Forças de Caráter – Grupo de Tratamento.....	96
9. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala Life Orientation Test – Grupo de Tratamento.....	97
10. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Psicológico – Grupo de Controle.....	98
11. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Subjetivo – Grupo de Controle.....	99
12. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Forças de Caráter – Grupo de Controle.....	100
13. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala Life Orientation Test – Grupo de Tratamento.....	101

14. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar	
Psicológico Pré-teste – Análise Intergrupos.....	102
15. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar	
Psicológico Pós-teste – Análise Intergrupos.....	103
16. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar	
Subjetivo Pré-teste – Análise Intergrupos.....	104
17. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar	
Subjetivo Pós-teste – Análise Intergrupos.....	104
18. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Forças de	
Caráter Pré-teste – Análise Intergrupos.....	106
19. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Forças de	
Caráter Pós – Análise Intergrupos.....	107
20. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala Life Orientation	
Test Pré-teste – Análise Intergrupos.....	108
21. Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala Life Orientation	
Test Pós-teste – Análise Intergrupos.....	108
22. Frequência de Respostas dos Temas Mais Relevantes.....	110

**LISTA DE FIGURAS**

1. Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	7
2. Fatores Cocognitivos no Contexto da Operação Houndstooth.....	11
3. Teoria de Intervenção da Operação Houndstooth.....	12
4. Estrutura de Aprendizagem Socioemocional.....	63

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem se observado um interesse crescente em identificar fatores que, para além da inteligência, são determinantes para a manifestação da superdotação (Alencar & Fleith, 2001; Jenaabadi et al., 2015; Kim, 2016; Koršir et al., 2015; Papadopoulos, 2020, 2021; Renzulli, 2005, 2012; Sternberg, 2020; Subotnik, et al., 2011). Subotnik et al. (2011) destacam as habilidades psicossociais como elementos que influenciam no desenvolvimento do talento ao longo do curso de vida, já que podem contribuir para transformar o potencial em produtividade criativa na vida adulta. Tais habilidades devem ser intencionalmente cultivadas em todos os domínios do talento e estimuladas no contexto escolar, familiar e social (Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2019; Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015).

Também Renzulli (2005, 2012, 2020) chama a atenção para necessidade de se compreender como fatores socioemocionais impactam no desenvolvimento dos superdotados. Ele destaca especialmente o otimismo, a coragem, a paixão por um tema, sensibilidade às preocupações humanas, a energia física e mental e o senso de destino como elementos propulsores da saúde mental e bem-estar desses indivíduos (Renzulli et al. 2006, 2018). Salienta, ainda, a importância de prover, a crianças e jovens com alto potencial, experiências promotoras do desenvolvimento socioemocional de maneira a estimular o comprometimento e responsabilidade social em prol do bem individual e coletivo (Renzulli & D'Souza, 2015).

Do mesmo modo, Pfeiffer (2016, 2018a) ressalta a importância de se fortalecer a dimensão socioemocional do desenvolvimento do superdotado. Tão importante quanto as *strengths of head* (forças cognitivas), são as *strengths of heart*, ou seja, as forças do coração, pois estão diretamente relacionadas ao bem-estar dos estudantes superdotados (Pfeiffer & Prado, 2020). Pfeiffer (2013, 2018c) salienta seis forças: humildade, persistência, generosidade,

gratidão, entusiasmo e senso de humor. Essas forças equilibram aspectos cognitivos e emocionais e, quando potencializadas, tornam-se fator de proteção para o desenvolvimento do superdotado, pois auxiliam na promoção da sua saúde mental (Pfeiffer & Prado, 2018).

Nesse sentido, torna-se imperativo, portanto, considerar o papel das variáveis socioemocionais na promoção do talento. Entre as estratégias utilizadas para enfatizar os fatores sociais e emocionais dos superdotados, os programas de desenvolvimento socioemocional ganham destaque já que podem contribuir para o fomento das potencialidades e bem-estar desses indivíduos (Bates-Krakoff et al., 2016; Pfeiffer & Prado, 2020). Tais programas são de natureza remediativa ou preventiva. A remediativa tem caráter terapêutico e visa solucionar demandas existentes. Por exemplo, o estudo de Jackson e Moyle (2009) investigou problemas comportamentais de um aluno superdotado de 7 anos. Os pesquisadores realizaram uma entrevista inicial com os pais e professores da criança, com o objetivo de obter dados acerca da sua vida escolar, familiar e social. Em seguida, professores e pais receberam informação e orientação sobre desenvolvimento socioemocional dos superdotados, sobre-excitabilidades, além de materiais de apoio para realização de atividades de enriquecimento. Os resultados da intervenção revelaram aumento da interação da criança com seus pares, da sua produtividade e do seu envolvimento com as tarefas escolares.

Outro estudo, realizado por Mofield e Chakraborti-Ghosh (2010), analisou os efeitos do currículo afetivo no perfeccionismo de 153 alunos superdotados do ensino fundamental, que frequentavam um programa de enriquecimento escolar. Oitenta e um integraram o Grupo de Tratamento, e 72 o Grupo Controle. Foram realizadas nove sessões ao longo de seis semanas, elaboradas a partir de resultados de estudos empíricos, conteúdo de livros destinados a professores e pais de superdotados, além de sugestões de profissionais com experiência em atendimento clínico a esse público. Aplicou-se um instrumento para medir o perfeccionismo no

pré e pós-teste, e observou-se que as intervenções em sala de aula ajudaram de maneira significativa na diminuição dos níveis de perfeccionismo não saudável dos estudantes.

Já os programas de desenvolvimento socioemocional de caráter preventivo enfatizam a potencialidade em detrimento da dificuldade, contribuindo significativamente para o crescimento pessoal dos indivíduos a médio e longo prazo (Proyer et al., 2016). O estudo longitudinal realizado por Peterson e Lorimer (2011) investigou o impacto, ao longo de cinco anos, da implementação de um currículo afetivo em uma escola para estudantes superdotados do ensino fundamental. No primeiro ano, foram abordados temas como mudanças, valores, competitividade, estresse, relacionamento com os pais, estereótipos, transtornos alimentares, amizades, desenvolvimento de carreira, perfeccionismo e procrastinação. Nos anos seguintes, os temas foram selecionados de acordo com os interesses dos estudantes, tais como ética, moral, bullying, cyberbullying, liderança, resiliência, assertividade e coragem para assumir riscos. Os achados revelaram que o currículo afetivo impactou positivamente a vida os estudantes superdotados, desenvolvendo e potencializando aspectos como falar sobre as emoções, dialogar com os pais e manter um bom relacionamento com os colegas. Os autores ressaltaram, ainda, que as mudanças ocorreram lentamente, reiterando a importância da implementação contínua de programas dessa natureza (Peterson & Lorimer, 2011).

No estudo conduzido por Armstrong et al. (2018) foi implementado um programa de suporte socioemocional ao aluno superdotado. A proposta teve como finalidade desenvolver resiliência a partir de músicas autorais e atividades práticas (jogos, artesanato), contribuindo para a aquisição de competências como reconhecer as emoções, organizar pensamentos e apresentar maior envolvimento com a comunidade. As intervenções foram organizadas em dez unidades, construídas a partir de dados oriundos de questionário online respondido por pais, professores e estudantes, em que foram identificados desafios e necessidades dos superdotados.

Os estudantes que participaram do programa apresentaram aumento significativo da resiliência, impactando positivamente em sua saúde mental.

Embora evidências empíricas revelem a eficácia de programas de desenvolvimento socioemocional, observa-se que, na prática, iniciativas que visam oferecer suporte aos estudantes superdotados, por meio da elaboração intencional de estratégias para a promoção e potencialização de aspectos socioemocionais, ainda são limitadas, especialmente no Brasil (Prado & Fleith, 2016). Para superar esse desafio, a implementação de programas socioemocionais em espaços escolares, com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes superdotados, por meio do fortalecimento de habilidades, competências e características pessoais, configura-se como uma poderosa estratégia para a promoção do bem-estar desses indivíduos (Reis & Renzulli, 2003; Proyer et al., 2016; Renzulli, 2005, 2012; Moran, 2020).

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados. Espera-se que os resultados do presente estudo possam ampliar a compreensão da dimensão socioemocional desses indivíduos, bem como subsidiar a construção de programas de caráter contínuo, que favoreçam o desenvolvimento e promovam o potencial superior dos superdotados. Almeja-se ainda que os resultados possam orientar a elaboração de propostas de formação inicial e continuada para profissionais que atuam na área da superdotação, especialmente psicólogos e professores, de maneira que estudantes superdotados encontrem apoio para suas necessidades sociais e emocionais.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo, estruturado em três seções, apresenta o referencial teórico e os estudos empíricos que fundamentam este projeto. A primeira trata de concepções e modelos teóricos sobre superdotação que foram adotados neste estudo, com destaque para a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 2002, 2005, 2012, 2020), em especial a Operação Houndstooth, e o Mega-Modelo de Desenvolvimento de Talentos (Subotnik et al., 2011). A segunda seção versa sobre o desenvolvimento socioemocional dos superdotados, abordando características pessoais e as forças de caráter (Pfeiffer, 2013, 2018a, 2018b, 2018c). A terceira seção foi dedicada à revisão de pesquisas empíricas a respeito de programas de desenvolvimento socioemocional para estudantes superdotados.

#### **Concepções e Modelos Teóricos sobre Superdotação**

Vários modelos teóricos acerca da superdotação foram construídos com o intuito de compreender um fenômeno que se caracteriza pela sua multidimensionalidade (Gagné, 2011; Renzulli, 2002, 2020; Subotnik et al., 2011; Sternberg, 2020, 2024). No cenário mundial, concepções de superdotação fundamentadas em uma compreensão rígida e estática, associada exclusivamente ao quociente de inteligência, foram perdendo força a partir do reconhecimento do papel de fatores não cognitivos e contextos socioculturais no desenvolvimento do talento (Fleith, 2018; Fleith & Prado, 2022; Stoeger et al., 2018).

Perspectivas emergentes reconhecem o potencial humano como um processo em desenvolvimento, no qual mudanças ocorrem à medida que o indivíduo tem acesso a oportunidades, ao tempo que lida com os desafios que surgem no seu ambiente (Dai, 2021; Kuo, 2022; Matthews & Dai, 2014; Fleith, 2018; Fleith & Prado, 2022; Sternberg & Desmet,

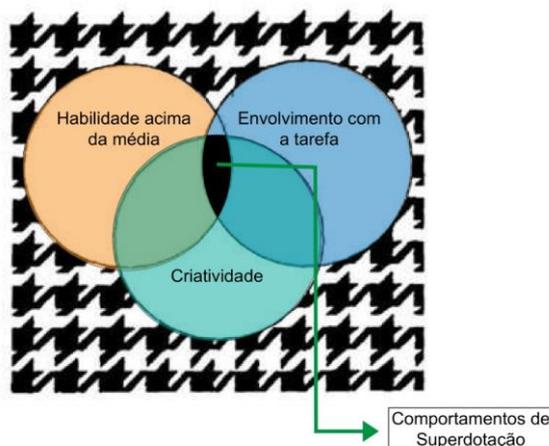
2022). Defender concepções dessa ordem implica compreender a superdotação como um processo dinâmico, de interação entre predisposições genéticas e fatores ambientais, capaz de levar a diversos caminhos e resultados que podem ser potencializados por práticas familiares, pedagógicas, psicológicas, além de programas e serviços voltados ao superdotado (Matthews & Dai, 2014).

Para Renzulli (2005), o objetivo da educação dos superdotados deve ser o de fornecer aos jovens o máximo de oportunidades de autorrealização, com vistas a promover seu bem-estar e contribuir com a sociedade. A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano, elaborada pelo autor (Renzulli, 1990, 2002, 2005; Renzulli & Reis, 2021), visa compreender tanto o desenvolvimento cognitivo e acadêmico do superdotado, quanto o socioemocional. Essa proposta teórica subdivide-se em quatro subteorias inter-relacionadas, a saber: Modelo dos Três Anéis da Superdotação, Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, Operação Houndstooth e Liderança Para um Mundo de Transformação, apresentadas a seguir.

### **Subteoria I: Modelo dos Três Anéis da Superdotação**

A concepção proposta pelo Modelo dos Três Anéis compreende a superdotação expressa a partir de três dimensões que interagem entre si: habilidade acima da média—não necessariamente superior—, envolvimento com a tarefa e criatividade (ver Figura 1).

Renzulli (2005) aponta que, embora nenhum critério único possa ser utilizado para identificar a superdotação, pessoas que conseguiram reconhecimento por suas contribuições significativas possuem um conjunto relativamente bem expressivo dessas três dimensões. É válido destacar que tais dimensões podem estar presentes em níveis diferentes em uma mesma pessoa e que estão inseridas em um fundo denominado houndstooth, que representa a interação entre aspectos pessoais e fatores sociais/ambientais. O autor destaca, ainda, que é a inter-relação entre os três anéis que possibilita a expressão dos comportamentos de superdotação.

**Figura 1***Modelo dos Três Anéis da Superdotação*

O anel habilidade acima da média deve ser compreendido de forma mais ampla do que o aprendizado acadêmico tradicional, e é constituído por habilidades gerais e específicas. As habilidades gerais são consideradas traços que podem estar presentes em qualquer domínio e envolvem processar informações, desenvolver respostas apropriadas, construir pensamento abstrato em áreas verbais e numéricas, criar relações espaciais, e experiências envolvendo memória e fluência de palavras. Habilidades gerais são aplicáveis a diversas situações de aprendizagem tradicional e são frequentemente avaliadas por testes de inteligência ou aptidão. As habilidades específicas caracterizam-se pela capacidade de adquirir conhecimento e/ou habilidade que possibilitam o alto desempenho em uma ou mais áreas de domínio. São exemplos de atividades específicas: fotografia, cinema, liderança, balé. A avaliação das habilidades específicas geralmente é realizada por especialistas de cada área (Renzulli, 2002, 2005; Renzulli & Reis, 2021).

O anel envolvimento com a tarefa não é tão fácil de ser identificado quanto a habilidade acima da média. Contudo, contribui para a expressão do comportamento de superdotação, uma vez que associa fatores referentes à motivação intrínseca e extrínseca, permitindo à pessoa a se

dedicar por um longo período de tempo a um problema ou área específica devido aos altos níveis de interesse, entusiasmo, resiliência, perseverança e dedicação. O anel criatividade concentra-se em aspectos relacionados à fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura para experiências, curiosidade e coragem para assumir riscos. Ressalta-se que a concepção de superdotação dos três anéis compreende a criatividade como um processo de/em desenvolvimento (Renzulli, 1990, 2002, 2005; Renzulli & Reis, 2021).

Para Renzulli (2005), existem dois tipos de superdotação, a acadêmica e a criativa-produtiva. A superdotação acadêmica é a mais valorizada pelo sistema educacional e também mais facilmente identificada pelos testes de inteligência e notas escolares. Logo, mais estudantes superdotados acadêmicos são selecionados para programas de atendimento especializado. Já a superdotação criativa-produtiva está associada às características que inventores, designers e artistas, por exemplo, apresentam, e às habilidades para trabalhar em atividades envolvendo resolução criativa de problemas.

## **Subteoria II: Modelo Triádico de Enriquecimento**

O Modelo Triádico de Enriquecimento foi desenvolvido na década de 1980 e vem sendo revisado e ampliado nas últimas décadas (Renzulli & Brandon, 2017). O seu foco está no desenvolvimento de habilidades de pensamento, criatividade produtiva e comportamento investigativo para todos os estudantes, mediante exposições a tópicos, áreas de interesse e campos de estudos para além do currículo regular, possibilitando o contato com conteúdos avançados e estimulando a investigação, criatividade e autonomia dos estudantes (Renzulli & Brandon, 2017; Renzulli, 2012).

Para Reis et al. (2021), esse modelo oportuniza experiências de aprendizagem enriquecidas com o objetivo de desenvolver talento, oferecer uma ampla gama de experiências de enriquecimento de nível avançado e proporcionar aprendizado com base nos interesses e forte motivação. Contudo, para que o enriquecimento seja aplicado a todos os alunos, ele deve

ser organizado em três grupos de atividades com características próprias, denominados Enriquecimento do Tipo I, II e III (Renzulli & Reis, 2021).

O Enriquecimento do Tipo I envolve atividades exploratórias gerais e é operacionalizado a partir de experiências e atividades projetadas para o estudante ampliar o contato com novos tópicos, ideias e campos do conhecimento que geralmente não são abordados nos currículos desenvolvidos pela escola regular. As atividades desse tipo de enriquecimento devem envolver pouca estrutura e podem incluir, palestras, visitas a espaços culturais, centro de atividades específicas (universidades, hospitais, empresas e etc.) e o uso de recursos de multimídia. A exposição a experiências dessa natureza pode auxiliar os jovens a tomarem suas próprias decisões sobre os tópicos que gostariam de explorar com mais profundidade nos outros tipos de enriquecimento (Renzulli, 1984, 2011, 2012).

O Enriquecimento do Tipo II caracteriza-se pelos métodos, materiais e técnicas específicas e estruturadas, planejadas para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico reflexivo e criativo, que podem contribuir para a resolução de problemas do mundo real. Esse tipo de enriquecimento envolve estratégias para expandir os interesses dos estudantes por meio de processos que envolvem analisar, sintetizar e avaliar. Promove ainda o desenvolvimento de habilidades de pesquisa mediante condução de entrevista, análise de dados e elaboração de relatórios, bem como de habilidades de liderança e comunicação. Além disso, possibilita acesso para atividades de enriquecimento do tipo III (Alencar & Fleith, 2001; Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 2012).

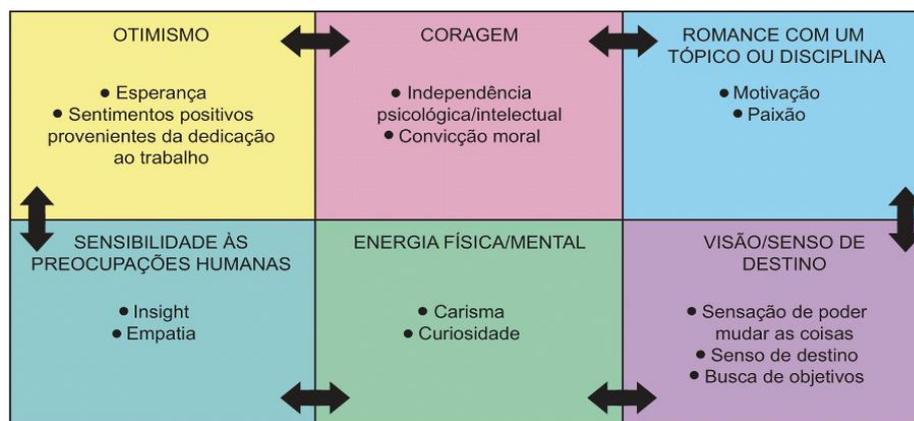
O Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas e produções artísticas nas quais o estudante assume o papel de um pesquisador, realizando a atividade de forma semelhante a um profissional da área, com alto nível de envolvimento com a tarefa (Reis et al., 2021). As propostas devem ser focadas em projetos individuais que propiciem a identificação

de problemas e o desenvolvimento de habilidades investigativas e metodológicas (Renzulli, 2012).

Em suma, cada tipo de enriquecimento é visto como parte de um processo holístico que combina interesses atuais ou recém desenvolvidos (Tipo I), habilidade de pensamento e pesquisa de nível avançado (Tipo II), com situações de aplicações baseadas nos comportamentos de pesquisadores experientes na área (Tipo III; Reis et al., 2021). Renzulli ressalta que a característica mais importante obtida mediante imersão no modelo triádico de enriquecimento é o *flow*, estado de concentração que pode ser potencializado a partir do envolvimento do estudante nessas atividades (Renzulli, 1984, 2012).

### **Subteoria III: Operação Houndstooth**

Renzulli (2020), compreendendo a importância de fatores para além dos cognitivos nas realizações de jovens superdotados, enriqueceu a sua concepção de superdotação com aspectos cocognitivos, a partir da construção da Operação Houndstooth, subteoria que descreve aspectos não cognitivos que interagem com habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (Brendon et al., 2021; Chancey & Butts, 2018). Inspirado nos estudos de Seligman (2000), baseados na Psicologia Positiva que ressalta as forças humanas e na promoção de virtudes socialmente construtivas, Renzulli et al. (2006, 2018) identificaram seis fatores cocognitivos (ver Figura 2; Renzulli, 2012; Renzulli & D'Sousa, 2015).

**Figura 2***Fatores Cocognitivos no Contexto da Operação Houndstooth*

Para Renzulli et al. (2006, 2018), otimismo é estado de ânimo caracterizado por um sentimento de esperança associado a uma expectativa sobre o futuro, incluindo componentes cognitivos, sociais e emocionais. A coragem diz respeito a capacidade de enfrentar dificuldades ou perigos mediante superação de medos físicos, psicológicos e/ou morais. A paixão por um tema caracteriza-se pelo estado de envolvimento emocional e forte interesse por um tema específico. Já a sensibilidade às preocupações humanas refere-se à habilidade de compreender o mundo afetivo de outra pessoa e de comunicar com precisão e sensibilidade por meio de ação. A energia física e mental tem a ver com a quantidade de energia que o indivíduo está disposto e é capaz de investir para atingir uma meta. Por fim, a visão e senso de destino tem relação com a capacidade de apresentar clareza de objetivos, motivação e autoeficácia.

Segundo Renzulli (2020), o desenvolvimento do capital social deve incluir os seis fatores, mas não pode estar limitado aos aspectos identificados na operação, posto que outros elementos não cognitivos podem influenciar na produtividade criativa. Para Renzulli e D'Souza (2015), as estratégias utilizadas para promover a superdotação em jovens precisam enfatizar aspectos cocognitivos de maneira equivalente à atenção direcionada aos fatores cognitivos. Nesse sentido, o autor desenvolveu a Teoria de Intervenção da Operação Houndstooth (ver

Figura 3), constituída por seis abordagens práticas e fundamentadas em procedimentos que possibilitam experiências de aprendizagem direcionadas a aspectos do desenvolvimento não cognitivo (Renzulli & D'Souza, 2015).

### Figura 3

#### *Teoria de Intervenção da Operação Houndstooth*



A abordagem *Rally-Round-the-Flag* caracteriza-se por apresentar, aos estudantes, cartazes, faixas, folders, avisos com valores, exemplos de comportamentos nobres e aspectos morais, que contribuem para a construção do caráter. A abordagem *The Gold Star* é fundamentada na teoria comportamental da aprendizagem, e destaca-se por ser uma estratégia muito semelhante às formas tradicionais de recompensar o aluno pelo bom desempenho,

podendo ser implementada de forma fácil e criativa nas salas de aula (Renzulli et al., 2006, 2018; Renzulli & D'Souza, 2015).

A abordagem *The Teaching-and-Preaching Approach* é uma das mais utilizadas no cenário mundial para a promoção de atitudes e comportamentos relacionados ao desenvolvimento do caráter e do capital social. Trata-se de intervenções organizadas em programas específicos que buscam promover o desenvolvimento de aspectos morais e liderança mediante diálogos, debates, uso de biblioterapia e cinematerapia. A abordagem *The Vicarious Experience* é frequentemente utilizada como uma extensão da abordagem *The Teaching-and-Preaching Approach* e diz respeito à inserção do estudante em situações nas quais ele tenha oportunidades de desenvolver aspectos morais e éticos, praticar a liderança e entrar em contato com situações que demandem o emprego de fatores não cognitivos tais como empatia, justiça e coragem. Essa abordagem envolve a utilização de atividades como encenações, dramatizações e simulações que viabilizem, especialmente, o pensamento crítico (Brandon et al., 2021; Renzulli et al., 2006, 2018; Renzulli & D'Souza, 2015).

A abordagem *Direct Involvement I: Participatory Activities* configura-se como um nível de intervenção mais persuasivo, posto que o estudante entra em contato direto com situações e eventos que mobilizam aspectos afetivos, ao tempo que levantam novas questões e despertam novas curiosidades. Trabalhos voluntários e projetos de ação são exemplos dessa abordagem. Já a abordagem *Direct Involvement II: Creative/Productive Activities* possui grande impacto no desenvolvimento do capital social, uma vez que os estudantes assumem um papel de liderança ativa em contextos de voluntariado, com o intuito de promover mudanças sociais, educacionais e ambientais com o foco na justiça, paz e relações mais harmoniosas entre indivíduos e grupos (Renzulli, 2020; Renzulli et al., 2006, 2018; Renzulli & D'Souza, 2015).

À medida que as intervenções avançam das menos complexas para propostas que exigem mais envolvimento do estudante, observa-se um maior grau de internalização de

atitudes, crenças e valores que foram identificados na Operação Houndstooth (Renzulli & D'Souza, 2015). Contudo, ressalta-se que o processo de internalização geralmente não é alcançado por meio da implementação isolada das abordagens, mas pela junção de muitas delas com vistas a promover o bem-estar dos estudantes e, como consequência, ampliar o capital social (Renzulli et al., 2006). É válido destacar que, embora o comprometimento social seja um ponto de destaque nessa subteoria, reconhece-se, também, a relevância da saúde mental e do bem-estar subjetivo dos estudantes superdotados para o sucesso pessoal e profissional (Chancey & Butts, 2018).

#### **Subteoria IV: Liderança Para um Mundo de Transformação**

Considerando a possibilidade de muitos jovens superdotados assumirem posições de liderança, Renzulli (2012) desenvolveu a subteoria IV com foco nas funções executivas. Tais funções envolvem processos que se relacionam com a autorregulação e o autogerenciamento de objetivos por meio de planejamento, tomada de decisões, soluções de problemas e liderança ética, contribuindo para melhorar os resultados acadêmicos e potencializar o aprendizado emocional, a autoconfiança e autoeficácia (Renzulli, 2021).

A partir de estudos envolvendo liderança psicológica e empresarial, cinco fatores foram identificados com o intuito de sinalizar um potencial de liderança (Renzulli, 2012, 2021; Renzulli & Reis, 2021): orientação para a ação (tomada de decisões, estabelecimento de metas, gestão de tempo), interações sociais (escuta, comunicação, colaboração), liderança altruísta (trabalho em equipe, delegação de funções), autoconsciência realista (autoconfiança, autoeficácia) e consciência das necessidades dos outros (empatia, tolerância, paciência).

As quatro subteorias teóricas foram projetadas para sinalizar como é possível oferecer suporte ao estudante superdotado, por meio de intervenções que enfatizam com igual relevância aspectos cognitivos e não cognitivos (Renzulli, 2012). Para além da construção de um arcabouço teórico-científico para compreensão da superdotação, que ampliou a concepção do

fenômeno e possibilitou a expansão do acesso aos programas de desenvolvimento de talento para um número maior de estudantes, Renzulli (2002, 2005, 2012) propôs ferramentas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do potencial humano com ênfase na área educacional. Além disso, construiu um modelo que apresenta embasamento empírico e está em constante revisão e avaliação (Dai, 2021; Renzulli, 2021; Renzulli et al., 2018). Por essas razões, decidiu-se utilizar essa concepção teórica para embasar a presente pesquisa.

### **Mega-Modelo de Desenvolvimento de Talentos**

O estudo fundamenta-se ainda em uma segunda abordagem teórica. Subotnik et al. (2011), a partir de uma revisão de literatura fundamentada na ciência psicológica, abrangendo temas como superdotação, talento, eminência e alta performance, desenvolveram o Mega-Modelo de Desenvolvimento de Talentos que, entre muitos aspectos, apresenta como núcleo central o papel das habilidades psicossociais para a promoção do talento (Dixon et al., 2020; Orione & Fleith, 2022).

Os autores propuseram os seguintes princípios como balizadores da proposta teórica (Dixon et al., 2020; Subotnik et al., 2011; Worrell et al., 2019):

1. Habilidades gerais e específicas são importantes e podem ser desenvolvidas. Habilidades intelectuais gerais, assim como habilidades específicas tais como raciocínio matemático, percepção espacial e musicalidade, são pré-requisitos para grandes realizações e eminência em campos específicos.
2. Domínios de talento têm trajetória de desenvolvimento diferentes. Alguns domínios exigem identificação e estimulação precoces por possuírem uma janela curta para o desempenho e produtividade, geralmente os que exigem aspectos físicos como futebol, atletismo ou ginástica, outros começam mais tarde e não possuem um ponto final fixo, as carreiras acadêmicas, em geral, são exemplos de

domínios com essa trajetória. Assim, não existe uma idade limite ou ideal para identificar a superdotação ou para iniciar o processo de desenvolvimento de talento, uma vez que os domínios apresentam diferentes pontos de início, picos e finalizações das trajetórias.

3. Oportunidades precisam ser oferecidas dentro e fora da escola de forma contínua e aproveitadas pelo indivíduo. Em muitos casos as oportunidades dependem de programas desenvolvidos para a área de talento e exigem esforço e dedicação do superdotado.
4. O alcance da eminência, fazendo descobertas pioneiras e alterando o campo com contribuições criativas por meio de produtos, inovações e desempenho, deve ser o objetivo da educação dos superdotados. Essa concepção, no entanto, rejeita a ideia de que aspirar à eminência é prejudicial ao bem-estar ou à saúde mental dos indivíduos. O processo de busca pela eminência pode ser benéfico ao indivíduo quando guiado e impulsionado pelo conhecimento sobre os tipos e níveis apropriados de suporte necessário de professores, familiares, psicólogos e comunidade, bem como por meio de políticas públicas com foco no desenvolvimento do talento.
5. As variáveis psicossociais são importantes em todas as fases do desenvolvimento. Coragem para assumir riscos, resiliência, capacidade para lidar com críticas, competitividade, motivação e comprometimento com a tarefa são fatores capazes de diferenciar pessoas que alcançam níveis cada vez mais elevados de talento, daqueles que não alcançam a eminência.

As habilidades psicossociais são elementos essenciais para o desenvolvimento de talentos, impulsionando os indivíduos em trajetórias do potencial à competência, da

competência à especialização, e da especialização à eminência, sendo que em cada estágio as habilidades requeridas mudam à medida que as exigências e os desafios também se alteram (Subotnik et al., 2019). O potencial é o ponto de partida e é caracterizado por habilidades como interesse, envolvimento, curiosidade por determinadas áreas de domínio. A passagem do potencial para a competência, período no qual ocorre a aquisição de importantes habilidades e competências fundamentais no domínio do talento, exige um compromisso crescente com aprendizado, estudo e prática em áreas de interesse. Por isso, é necessário o desenvolvimento de habilidades relacionadas à abertura para o novo, aceitação de feedbacks, persistência, *mindset* produtivo e resiliência (Olszewski-Kubilius et al., 2015; 2016; Subotnik et al., 2012, 2019).

A etapa que diz respeito à passagem da competência para a especialização envolve duas grandes transições: a especialização no domínio do talento e a socialização no campo. Ela ocorre por meio de contato com outros profissionais, mentores, estudantes, bem como participação em aulas, palestras e congressos. Esse período do desenvolvimento exige um compromisso mais profundo e uma identidade pessoal mais ligada ao domínio do talento, logo, habilidades psicossociais como capacidade para assumir riscos e lidar com críticas, estratégias de enfrentamento para lidar com situações de estresse, pressão e ansiedade, além de autoconfiança, são fundamentais para o superdotado prosseguir na trajetória de desenvolvimento do talento (Olszewski-kubilius et al., 2015; 2016; Subotnik et al., 2011, 2019).

A passagem da competência para a eminência depende da área de talento. Geralmente acontece no início da vida adulta na música ou física, na meia idade na psicologia, e da meia idade até o final da vida adulta na diplomacia. Nesse período o indivíduo está socializado com a cultura do campo; ex-professores e mentores se tornam colegas de trabalho. É essencial potencializar pontos fortes e minimizar as dificuldades. Os desafios nesse estágio do desenvolvimento exigem habilidades psicossociais para manter a motivação e a produtividade,

das quais destacam-se a capacidade de tolerar frustrações e lidar com críticas por meio da resiliência (Olszewski-Kubilius et al., 2015; 2016; Subotnik et al., 2019).

O Mega-Modelo de Desenvolvimento do Talento, enfatiza o papel das habilidades psicossociais no desenvolvimento da superdotação. Tais habilidades são maleáveis e podem ser ensinadas e ativamente desenvolvidas, aprimoradas e cultivadas, por meio da instrução e/ou aconselhamento de professores, psicólogos, mentores, além de programas específicos com foco nos aspectos socioemocionais do superdotado (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Davis et al., 2019; Olszewski-Kubilius et al., 2015; Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). Assim, por coadunar com a proposta de investigação deste estudo, centrada nos aspectos socioemocionais do desenvolvimento, optou-se por também utilizar esse modelo teórico para fundamentar a pesquisa.

## **Desenvolvimento Socioemocional do Superdotado: Características Pessoais, Forças do Coração e Bem-Estar**

Compreender o desenvolvimento socioemocional dos superdotados envolve considerar características e experiências sociais e emocionais únicas, bem como habilidades psicossociais necessárias para promoção do talento (Papadopoulos, 2020; Rinn & Majority, 2018). Por muitos anos propagou-se a crença de que pessoas talentosas seriam mais suscetíveis ao isolamento social, instabilidade emocional e adoecimento psicológico. Isso levou pesquisadores da área a investirem em mais pesquisas acerca da dimensão socioemocional desses indivíduos (Jenaabadi et al., 2015; Kim, 2016; Koršir et al., 2015; Olszewski-Kubilius et al., 2014, 2015; Renzulli, 2002, 2005; Rinn & Majority, 2018; Wiley, 2020).

Segundo Kennedy e Farley (2018), os superdotados constituem um grupo heterogêneo e não estão necessariamente mais propensos a enfrentarem desafios psicológicos, sociais ou de desenvolvimento em comparação a seus pares. Por outro lado, não se pode afirmar que estão totalmente imunes às adversidades da vida. Crescer como uma criança ou adolescente superdotado no século XXI pode ser uma experiência complexa com oportunidades únicas de desenvolvimento, uma vez que cada indivíduo tem uma combinação singular de características pessoais, articuladas a fatores socioemocionais que podem se manifestar favorecendo ou dificultando a promoção do talento (Mueller & Winsor, 2018; Papadopoulos, 2021).

### **Características Socioemocionais dos Superdotados**

São diversos os perfis socioemocionais que caracterizam pessoas com altas habilidades (Alencar & Fleith, 2001; Chagas- Ferreira et al., 2019; Rinn & Majority, 2018). Assincronia, por exemplo, pode ser identificada em alguns superdotados e refere-se à disparidade entre o desenvolvimento cognitivo e maturidade física ou socioemocional, propiciando a vivência de

experiências internas e externas que são qualitativamente diferentes das experienciadas pelos pares não superdotados (Blass, 2014; Fleith, 2007; Sansom, 2015).

Perfeccionismo, outra característica frequentemente identificada nos superdotados, diz respeito à tendência em estabelecer altos padrões de desempenho e autoavaliação, sendo vivenciado de maneira saudável ou não (Alodat et al., 2020; Grugan et al., 2021; Mofield & Peters, 2015). A faceta saudável do perfeccionismo não gera desajuste psicológico ou angústia, e envolve estabelecimento de metas realistas, ausência de medo de errar, capacidade de apreciar o trabalho e busca por excelência. Já o perfeccionismo não saudável está associado a preocupações excessivas, dúvidas frequentes, medo do fracasso e objetivos irrealistas que podem gerar ansiedade e sofrimento (Margot & Rinn, 2016; Mofield & Peters, 2015). Estudantes superdotados que vivenciam o perfeccionismo de forma não funcional tendem a compreender o erro como uma falha, e o medo do fracasso pode levar à procrastinação, afastamento das atividades acadêmicas e, até mesmo, abandono da escola, além de desencadear ansiedade e/ou depressão (Alodat et al., 2020).

Para alguns autores a intensidade é uma característica do superdotado expressa por maior sensibilidade e suscetibilidade à estímulos ambientais (Papadopoulos, 2020; Rinn & Majority, 2018). Segundo Dabrowski (1964), intensidades são sensibilidades que influenciam a forma de vivenciar a vida e enxergar o mundo. São denominadas por ele de sobre-excitabilidades e manifestam-se sob a perspectiva emocional, imaginativa, psicomotora, sensorial e/ou intelectual (Mendaglio & Tillier, 2006; Piechowski, 2015; Sisk, 2021).

A presença da sobre-excitabilidade emocional (SEE) possibilita expressão emocional complexa e profundamente sensível, além de altos níveis de empatia, sentimentos extremos, timidez, ansiedade, culpa, medo e entusiasmo (Miller et al., 2009; Piechowski, 2015). A sobre-excitabilidade imaginativa (SEIM) diz respeito à liberação da tensão emocional por meio da imaginação. Pessoas com altos níveis de SEIM fazem uso de metáforas na expressão verbal,

apresentam visualizações nítidas e inventividade, além de pesadelos e sonhos detalhados e vívidos (Ackerman, 2009; Eiserman et al., 2015; Piechowski, 2015).

A sobre-excitabilidade psicomotora (SEP) refere-se a um excesso orgânico de energia e é caracterizada por fala rápida, impulsividade, alta competitividade e entusiasmo (Ackerman, 1997, 2009; Mofield & Peters, 2015). Alto nível de energia está presente na realização das atividades do superdotado, especialmente naquelas de seu interesse (Fleith, 2007). Já a sobre-excitabilidade sensorial (SES) diz respeito a experiências sensoriais intensificadas como forma de aliviar tensões e conflitos interiores, e pode ser expressa pela busca de conforto físico, admiração e atenção dos outros (Ackerman, 1997; Mendaglio & Tillier, 2006; Mofield & Peters, 2015; Piechowski, 1975). A sobre-excitabilidade intelectual (SEI) envolve busca de conhecimento, resolução de problemas, e está associada às habilidades de observação e análise, pensamento crítico e simbólico (Ackerman, 1997; Mendaglio & Tiller, 2006; Piechowski, 1975, 1999, 2015). O superdotado caracteriza-se pela paixão por aprender, expresso pelo fascínio por novas ideias, palavras e relações (Fleith, 2007).

Perseverança, também presente em muitos superdotados, está relacionada à persistência na busca de objetivos, apesar das adversidades que possam vir surgir ao longo do caminho (Santos et al., 2020). Logo, viabiliza a concentração e o direcionamento da energia por longos períodos de tempo a tarefas que impulsionam a busca pelo propósito de vida dos superdotados em esferas acadêmicas, laborais e pessoais (Beckmann & Minnaet, 2018a; Costa & Lubart, 2016; Jochimowic et al., 2018).

Senso de humor refere-se à apreciação ou vivência de situações que geram descontração (Rossing, 2016). Os superdotados apresentam senso de humor elevado e utilizam-no como uma importante ferramenta para lidar com desafios cotidianos (Demir & Konik, 2021; Dijkstra et al., 2011). No que diz respeito ao idealismo e senso de justiça, a preocupação com as questões sociais e morais podem ser mais intensas em superdotados quando comparados a seus pares

(Roeper & Silverman, 2009). Senso de justiça engloba dimensões como liderança, empatia, responsabilidade social e trabalho em equipe (Majid et al., 2014; Roeper & Silverman, 2009). Também é comum que o superdotado tenha independência de pensamento e valores, levando-o a defender suas ideias e, muitas vezes, a questionar regras e normas que não façam sentido para ele (Fleith, 2007).

Para Chagas-Ferreira et al. (2019), a possibilidade do desajustamento social não é intrínseca ao superdotado, uma vez que a análise dessa conjuntura exige considerar a interação entre aspectos pessoais e o ambiente no qual está inserido. Para compreender como os superdotados desenvolvem-se do ponto de vista socioemocional, Pfeiffer (2016, 2017, 2018a; Pfeiffer & Prado, 2020) propõe focar no que ele denomina Forças do Coração, manifestadas por sentimentos, emoções, forças de caráter e competências sociais.

### **Forças do Coração**

Segundo Pfeiffer et al. (2016), o sucesso na vida requer a interação entre forças da cabeça (*strenghts of the head*) e forças sociais e emocionais, denominada forças do coração (*strenghts of the heart*). As forças do coração são constituídas por uma tríade de construtos psicológicos que inclui inteligência emocional, habilidades sociais e forças de caráter que, em conjunto, podem ser preditores de sucesso, saúde mental, felicidade e bem-estar, já que aumentam a possibilidade de crianças superdotadas crescerem e se tornarem jovens adultos bem sucedidos e psicologicamente saudáveis (Pfeiffer, 2016, 2018a, 2018b; Pfeiffer & Prado, 2020).

Inteligência emocional é um conjunto de competências e habilidades que são organizadas para identificar, expressar, processar e regular as próprias emoções e as dos outros. Trata-se da capacidade de ler, compreender e regular os sentimentos, ser tolerante a frustrações, controlar os impulsos, moderar o humor e demonstrar empatia, persistência e sintonia com as outras pessoas (Pfeiffer, 2001; 2018b; Zeidner & Mattheus, 2017). Duas maneiras de

compreender essa dimensão surgiram desde que a conceituação foi apresentada pela primeira vez ao cenário acadêmico (Pfeiffer & Prado, 2020). A primeira delas considera inteligência emocional como uma habilidade cognitiva que relaciona emoção e cognição, e possui como principal representante a proposta teórica desenvolvida por Mayer e Salovey (1997). A segunda fundamenta-se nos estudos de Daniel Goleman (1995) e concebe inteligência emocional como um traço não cognitivo constituído por afetos, personalidade, motivação, estilo comportamental e habilidades sociais, balizando a compreensão teórica de Pfeiffer acerca do construto (Pfeiffer & Prado, 2020; Zeidner & Mattheus, 2017).

A inteligência emocional foi a primeira dimensão investigada por Pfeiffer. Resultados de estudos conduzidos pelo autor no final da década de 90 sugerem que esse tipo de inteligência pode ser a chave para proteger crianças e jovens de problemas psicológicos e emocionais. Contudo, em estudos posteriores, Pfeiffer identificou que somente inteligência emocional não seria suficiente para garantir uma vida saudável e, por isso, dedicou-se a pesquisar outras dimensões socioemocionais (Pfeiffer et al., 2016; Pfeiffer & Prado, 2020).

O segundo aspecto que constitui as forças do coração são as habilidades sociais. Denomina-se de habilidades sociais comportamentos que contribuem para a qualidade e efetividade das interações entre as pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001, 2008). Segundo Pfeiffer (2018b; Pfeiffer & Prado, 2020), crianças superdotadas que apresentam habilidades sociais apropriadas à idade e ao contexto cultural, tais como revezar, ouvir antes de falar e não interromper o colega, possuem relações sociais mais bem sucedidas, especialmente em contextos altamente competitivos. Por outro lado, crianças superdotadas que não apresentam habilidades sociais apropriadas à idade estão mais suscetíveis a vivenciar experiências de isolamento, desânimo e tristeza.

Fundamentadas no estudo do desenvolvimento humano pelo viés da Psicologia Positiva, as forças de caráter ou forças pessoais, terceiro elemento que compõe as forças do coração,

podem ser definidas como traços positivos que refletem nos pensamentos, sentimentos e comportamentos, e possibilitam o desenvolvimento de determinadas virtudes (Park et al., 2004; Seligman, 2004). Peterson e Seligman (2004), precursores de estudos sobre forças de caráter, desenvolverem uma classificação de 24 forças, compiladas em seis virtudes (ver Tabela 1). Trata-se do componente mais enfatizado por Pfeiffer (2018c; Pfeiffer & Prado, 2018), tendo em vista que o conhecimento e uso das próprias forças pode ser um caminho para a promoção da saúde mental, bem como para o aumento da motivação intrínseca de crianças e adolescentes superdotados.

Pfeiffer (2013, 2018c) destaca que seis forças são particularmente importantes para o sucesso na vida do estudante superdotado, uma vez que possibilitam um equilíbrio entre as forças da cabeça (*strenghts of the head*) e as forças do coração (*strenghts of the heart*). A humildade (possibilita reconhecer as habilidades, mas não buscar a qualquer custo ser sempre o centro das atenções); persistência (permite continuar tentando mesmo diante de grandes obstáculos); generosidade (proporciona a construção de relacionamentos pessoais mais satisfatórios e auxilia na percepção de felicidade); gratidão (viabiliza a expressão genuína do agradecimento); entusiasmo (oportuniza a persistência ao trabalhar em problemas difíceis, influenciando no sucesso ou fracasso dos estudantes); e senso de humor (facilita o enfrentamento das adversidades do dia a dia com leveza e alegria).

**Tabela 1***Descrição das Virtudes e Forças de Caráter*

Virtudes	Forças de Caráter	Descrição
<b>Sabedoria e Conhecimento:</b> forças cognitivas que envolvem aquisição e uso do conhecimento.	Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar em maneiras novas para conceituar e produzir objetos, teorias, experiências artísticas.</li> </ul>
	Curiosidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar interesse por experiências e tópicos específicos.</li> </ul>
	Pensamento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as situações por diversas perspectivas/ Ser coerente e buscar evidências que possam auxiliar nas tomadas de decisões.</li> </ul>
	Amor pelo Aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostar de aprender/ Desenvolver constantemente novas habilidades e tópicos do conhecimento.</li> </ul>
<b>Coragem:</b> forças emocionais que envolvem a busca por objetivos.	Perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o mundo de uma forma que faça sentido para si.</li> </ul>
	Bravura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfrentar desafios, ameaças, dificuldades e sofrimento.</li> </ul>
	Perseverança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistir e continuar mesmo diante de obstáculos.</li> </ul>
	Autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sincero e falar a verdade/ Assumir a responsabilidade pelos sentimentos e ações.</li> </ul>
<b>Humanidade e Amor:</b> forças interpessoais que envolve se relacionar com as outras pessoas por meio do cuidado.	Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar energia e vontade na realização de atividades.</li> </ul>
	Amor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a relação com os outros/ Partilhar carinho.</li> </ul>
	Generosidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer favores e boas ações para as outras pessoas.</li> </ul>
<b>Justiça:</b> forças cívicas que possibilitam uma vida comunitária saudável.	Inteligência Emocional e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter ciência dos seus sentimentos e dos das outras pessoas/Analisar a postura que as situações exigem.</li> </ul>
	Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar bem como membro de um grupo/ Ser leal ao grupo.</li> </ul>
	Equidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar as pessoas da mesma forma de acordo com noções de justiça e equidade.</li> </ul>
	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar e gerenciar atividades em grupo, mantendo boa relação com os participantes.</li> </ul>

Virtudes	Forças de Caráter	Descrição
<b>Moderação:</b> forças que protegem contra vaidade e excessos.	Perdão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdoar os seus próprios erros e os das outras pessoas.</li> </ul>
	Humildade/Modéstia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer suas conquistas, mas não se considerar melhor que os outros.</li> </ul>
	Prudência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter cuidado ao fazer escolhas.</li> </ul>
	Autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver disciplina/ Regular as emoções e comportamentos.</li> </ul>
<b>Transcendência:</b> forças que possibilitam conexões e sentido de vida.	Apreciação de Beleza e Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar beleza, excelência e/ou desempenho em vários domínios.</li> </ul>
	Gratidão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar ciente e agradecido pelas coisas boas que acontecem.</li> </ul>
	Otimismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançar.</li> </ul>
	Senso de Humor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostar de rir e brincar/ Levar a vida com leveza.</li> </ul>
	Espiritualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter crenças coerentes com o seu propósito de vida.</li> </ul>

Em geral, pessoas superdotadas bem sucedidas apresentam habilidades sociais desenvolvidas, inteligência emocional notável, além de expressivas forças de caráter. Por essa razão, as forças do coração são potencialmente úteis para entender como crianças superdotadas podem prosperar e florescer (Pfeiffer et al., 2016; Pfeiffer, 2016; Pfeiffer, 2018b). Para além de entender o desenvolvimento, o foco na identificação e potencialização dessas características, habilidades e competências, em especial as forças de caráter, podem promover o bem-estar de superdotados uma vez que reverberam no desempenho acadêmico, performance no trabalho e estilo de vida, influenciando na avaliação de satisfação com a vida, bem como na autorrealização dos indivíduos (Pfeiffer & Prado, 2018; Proyer et al., 2016).

## **Forças do Caráter e Bem-estar**

Entre os construtos que integram a tríade das forças do coração, as forças de caráter são, usualmente, associadas à satisfação com a vida, autorrealização e senso de destino, possuindo grande relevância na promoção do bem-estar dos superdotados (Park et al., 2004; Pfeiffer & Prado, 2020). Observa-se um interesse crescente em examinar o bem-estar desses indivíduos, tendo em vista que a vivência de experiências sociais e emocionais mais felizes contribuem para potencializar a expressão do talento (Bergold et al., 2015; Cross & Cross, 2017; Rinn & Majority, 2018).

Segundo Seligman (2011), o bem-estar é um construto que pode ser classificado em dois tipos, subjetivo e psicológico, organizado em duas perspectivas distintas: hedônica e eudaimônica (Santana & Gondim, 2016). O bem-estar subjetivo, baseado na concepção hedônica, diz respeito ao estado subjetivo da felicidade, prazer e satisfação com a vida, além de experiências emocionais positivas e negativas (Siqueira & Padovam, 2008). É composto por três elementos (Bergold et al., 2020; Santana & Gondim, 2016; Suldo et al., 2018): satisfação com a vida (avaliação global da satisfação com a família, amigos, escola, trabalho); emoções positivas (frequência de emoções como alegria, animação, interesse); e emoções negativas (frequência de emoções como tristeza, vergonha, medo).

Já o bem-estar psicológico fundamenta-se na perspectiva eudaimônica e refere-se à busca pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, propósito de vida e autorrealização, para além do sentimento de felicidade e satisfação com a vida, destacando a capacidade de pensamento, raciocínio e bom senso (Santana & Gondim, 2016; Casino-Garcia et al., 2019; Hernández & Martins, 2020; Machado & Bandeira, 2012; Robertson, 2013). É constituído por seis elementos (Cachioni et al., 2017; Siqueira & Padovam, 2008): propósito de vida (conferir sentido e direção à vida); autonomia (viver de acordo com suas convicções e crenças); crescimento pessoal (estar aberto a novas experiências, usar seus talentos e desenvolver o seu

potencial); domínio sobre o ambiente (construir um ambiente coerente com suas crenças e criar estratégias para lidar com contextos desafiadores); e relações positivas (demonstrar empatia e manter laços significativos com as outras pessoas).

A relação entre forças do caráter e bem-estar em superdotados tem sido investigada pelo viés da aprendizagem socioemocional (*Socioemotional Learning* - SEL), abordagem defensora de que aspectos sociais e emocionais podem ser ensinados e aprendidos em espaços escolares (Park et al., 2004; Pfeiffer & Prado, 2020). Para Bates-Krakoff et al. (2016), SEL é um processo pelo qual crianças e jovens podem adquirir conhecimento, habilidades e competências necessárias para reconhecer e administrar as emoções, construir relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar com situações desafiadoras de forma construtiva. Pfeiffer e Prado (2020) descreveram seis processos fundamentais para implementação de programas dessa natureza:

- Avaliar a infraestrutura da escola e organizar a equipe responsável por implementar o programa.
- Conhecer a cultura e o clima da escola, bem como debater aspectos da instituição que precisam ser modificados para auxiliar na implementação do programa.
- Definir metas relevantes e apresentar os objetivos do programa de maneira clara e pontual.
- Assegurar que as metas são condizentes com os objetivos das intervenções e sinalizar a importância e relevância de cada uma delas.
- Desenvolver formas simples, confiáveis e quantificáveis de observar o progresso dos estudantes.
- Acompanhar o desempenho do programa e ajustar sempre que necessário.

Intervenções desenvolvidas no contexto escolar enfatizando as forças de caráter dos estudantes superdotados, contribuem para o crescimento pessoal, experiência de emoções

positivas, promoção da saúde mental e do bem-estar dos indivíduos talentosos (Pfeiffer & Prado, 2018; Proyer et al., 2016). Em geral, adolescentes superdotados que apresentam altos níveis de bem-estar são bem sucedidos, possuem relações de amizade e ótimo desempenho acadêmico, veem significado em suas vidas e possuem as forças de caráter bem desenvolvidas (Pfeiffer, 2013; Pfeiffer et al., 2016). Contudo, nem toda criança superdotada torna-se um adulto bem sucedido. Para Pfeiffer (2013), há pouco investimento no desenvolvimento da dimensão socioemocional, especialmente em segmentos educacionais mais avançados como o ensino médio, que enfatiza mais as forças cognitivas do que as forças do coração, especialmente as de caráter.

Construir programas de intervenção pelo viés da aprendizagem socioemocional, identificando e cultivando as forças de caráter, contribui para o desenvolvimento socioemocional do superdotado ao longo do curso de vida, sinalizando que essa dimensão configura-se como ferramenta de proteção, que enfatiza os pontos fortes em detrimento de possíveis dificuldades e/ou déficits, repercutindo na promoção do bem-estar e talento do superdotado (Pfeiffer, 2013; Pfeiffer & Prado, 2018; Pfeiffer et al., 2016). Ademais, tendo em vista que crianças e adolescentes passam parte de suas vidas na escola, os programas de SEL operam como um importante instrumento de trabalho para os profissionais que atuam nesses contextos (Pfeiffer & Prado, 2018).

## **Programas de Desenvolvimento Socioemocional para Estudantes Superdotados:**

### **Revisão de Estudos Empíricos**

Pesquisadores do campo da superdotação têm buscado compreender o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, tendo em vista a possibilidade de contribuir para a construção de ferramentas de enfrentamento e gerenciamento de desafios pessoais e sociais, que reverberam no bem-estar e realização do potencial dos superdotados (Kim, 2016; Papadopoulos, 2020; Rinn & Majority, 2018). No entanto, observa-se uma quantidade ainda reduzida de estudos com foco em intervenções socioemocionais para superdotados, como pode ser identificado, por exemplo, na revisão sistemática de literatura realizada por Jen (2017). Nessa busca, a autora selecionou estudos empíricos envolvendo intervenções afetivas com estudantes superdotados, no período de 1984 a 2015, identificando apenas 17 artigos a respeito.

Embora seja uma área de investigação ainda pouco explorada, dada sua relevância para a promoção do bem-estar dos superdotados e desenvolvimento de seus talentos, examinou-se, por meio de uma revisão sistemática de literatura, a produção científica de estudos empíricos, dos últimos 11 anos, a respeito de programas de desenvolvimento socioemocional para estudantes superdotados. A busca pelos artigos foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2023, ampliada em pesquisas conduzidas em fevereiro e outubro de 2024, e foi organizada em quatro etapas. A etapa 1, envolvendo os procedimentos de busca, consistiu no rastreamento de artigos publicados no período de 2013 a 2024 a partir de três bases de dados nacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), além de sete periódicos especializados na área da superdotação: *Roeper Review*, *High Ability Studies*, *Gifted Child Quarterly*, *Journal of Advanced Academics*, *The Journal for the Education of The Gifted*, *Gifted Education International* e *Gifted and Talented International*. Utilizaram-

se os seguintes pares de descritores separadamente: *Giftedness and Socio-emotional Development Programs*, *Giftedness and Affective Intervention*, *Giftedness and Affective Curriculum*, *Giftedness and Social Emotional Curriculum*, *Giftedness and Socio-emotional Learning*, *Gifted and Affective Intervention*, *Gifted and Emotional Intervention*, *Gifted and Intervention Social*, *High Ability and Socio-emotional Intervention*, *Talented and Socio-emotional Intervention*, *Giftedness and Socio-emotional Intervention*, *Giftedness and Soft Skills* e *Gifted and Soft Skills*.

A etapa 2, correspondente aos procedimentos de seleção de artigos, consistiu na leitura dos títulos de 4.829 publicações localizadas, a fim de verificar sobreposição de estudos. Em uma primeira análise, 2.453 publicações (50,8%) foram excluídas por estarem duplicadas. Foram eliminados ainda 1.780 (36,9%) artigos envolvendo estudos teóricos, revisão de literatura, construção e validação de instrumentos, sem participantes identificados como superdotados ou publicados em outra língua que não a inglesa ou portuguesa. Na etapa 3, que incluiu os procedimentos de leitura e análise de 596 (12,3%) resumos, foram selecionados 12 artigos, de acordo com os seguintes critérios pré-estabelecidos: (a) estudo empírico; (b) implementação de programa de desenvolvimento socioemocional para superdotados; e (c) avaliação do programa de desenvolvimento socioemocional para superdotados com uso de pelo menos um instrumento, quantitativo ou qualitativo, para investigar o processo de implementação do programa e/ou os efeitos no desenvolvimento social e/ou emocional dos superdotados.

Na etapa 4, que consistiu na leitura e análise dos artigos selecionados, realizou-se, em um primeiro momento, uma caracterização dos 12 trabalhos lidos, considerando ano, quantidade de publicações e país em que os programas foram implementados. No período de 2013 a 2024, os anos com maior número de publicações foram 2017, 2020 e 2022 com duas publicações cada ( $n=6$ ; 50%). Apenas um artigo foi publicado em cada um dos seguintes anos:

2014, 2015, 2018, 2019, 2023 e 2024 ( $n=6$ ; 50%). Nos anos de 2013, 2016 e 2021 não foram identificadas publicações sobre programas de desenvolvimento socioemocional para superdotados dentro dos critérios de inclusão deste estudo. No que diz respeito ao país no qual os programas foram implementados e avaliados, ou seja, o contexto em que o estudo foi realizado, percebeu-se uma maior concentração nos Estados Unidos da América (EUA) com sete artigos (58,4%), seguido pelo Brasil com duas publicações (16,7%). Espanha, Hong Kong e Índia Ocidental apresentaram uma publicação cada (24,9%). Em seguida, buscou-se examinar objetivos, participantes, implementação e avaliação dos programas de desenvolvimento socioemocional, agrupando os artigos em três categorias (a) Currículos Afetivos e Sociais ( $n=6$ ), (b) Programas de *Mindfulness* ( $n=2$ ), e (c) Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais ( $n=4$ ).

Seis estudos enfatizaram o desenvolvimento e implementação de currículos afetivos e sociais para superdotados no contexto escolar, bem como em atividades extraescolares. Sands e Heilbronner (2014) examinaram o impacto de experiências de Envolvimento Direto I e Envolvimento Direto II no capital social dos alunos superdotados do ensino médio, mensurado por seis fatores cocognitivos (otimismo, coragem, paixão por um tema, sensibilidade às preocupações humanas, energia física e mental e senso de destino) que balizam a Operação Houndstooth proposta por Renzulli (2012, 2020). Fundamentadas na Teoria de Intervenção da Operação Houndstooth, as atividades que integram o Envolvimento Direto I são desenvolvidas pelo contato direto com situações e eventos que mobilizam aspectos afetivos, ao passo que as realizadas com foco no Envolvimento Direto II possibilitam que os estudantes assumam papéis de liderança em contextos de atividades voluntárias (Renzulli & D'Souza, 2015).

O estudo quase-experimental foi realizado com 126 estudantes superdotados norte-americanos organizados em três grupos: (a) grupo de tratamento: 45 estudantes que participaram de um programa de liderança de pares (Envolvimento Direto II), (b) grupo

comparação: 35 estudantes que frequentaram uma organização internacional nomeada de *Key Club*, que oferece oportunidades de serviços voluntários para escolas e comunidade (Envolvimento Direto I), (c) grupo controle: 48 estudantes que estavam matriculados no último ano de um curso de língua inglesa oferecido em nível semelhante ao universitário. Os estudantes do grupo tratamento foram expostos a uma ampla variedade de tópicos com palestrantes convidados para identificação de possíveis problemas da comunidade a serem solucionados. Participaram ainda de atividades que integravam um currículo socioemocional com foco em responsabilidade social e pessoal, *networking*, mentoria de pares e resolução de conflitos. Já os alunos do grupo comparação frequentaram uma organização de trabalho voluntário na qual realizaram atividades na escola e na comunidade.

As experiências dos estudantes foram avaliadas por meio de questionário demográfico, roteiro de entrevista, além da *Co-Cognitive Factor Scale*. Os resultados indicaram que os estudantes do grupo de tratamento obtiveram pontuações significativamente mais altas na dimensão energia física e mental quando comparados ao grupo controle. Já os participantes do grupo comparação obtiveram pontuações mais altas no fator sensibilidade às preocupações humanas em relação aos participantes do grupo controle. Ao contrário do grupo de tratamento, os participantes do grupo comparação analisaram suas experiências em termos de impacto social e não como planejamento e organização de uma atividade. Em ambos os grupos, no entanto, os estudantes sinalizaram que suas experiências impactaram na persistência e nos afetos mobilizados pela maneira que passaram a ver outras pessoas.

A pesquisa realizada Jen et al. (2017) investigou a percepção de alunos superdotados acerca da participação em um currículo afetivo implementado em um programa de enriquecimento para jovens talentosos de uma universidade norte-americana. Participaram do estudo 77 estudantes superdotados de diversas etnias (grupo 1) que frequentaram o programa em 2014, e 24 nativos americanos (grupo 2) egressos da turma de 2013. O currículo afetivo foi

organizado em três categorias de intervenção—Blue, Gold e Green—, cada uma delas construída a partir de tópicos específicos envolvendo aspectos emocionais que, mediados por conselheiros, norteavam as discussões em pequenos grupos. A categoria Blue, destinada aos estudantes da 5ª e 6ª séries, envolveu os seguintes tópicos: influências externas, bullying, percepção dos outros sobre nós, preocupações e necessidades. A categoria Gold, proposta para alunos da 7ª e 8ª séries, abordou temas como variação de humor, estresse, singularidade versus semelhanças, maturidade, rede de apoio, expectativas de gênero, estilo de vida e papéis familiares. A categoria Green, recomendada para estudantes da 9ª a 12ª séries, focou nas temáticas: sensibilidade, perfeccionismo, competição, satisfação com a vida, escolha da carreira, estereótipos e autoestima. Os estudantes da categoria Blue realizaram três discussões em pequenos grupos ao longo de uma semana, enquanto os das categorias Gold e Green se reuniram seis vezes no decorrer de duas semanas. Todos os encontros tiveram duração média de 1 hora.

A análise do currículo afetivo foi realizada a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado. Os integrantes do grupo de superdotados de diversas etnias pontuaram que as intervenções influenciaram positivamente a interação com os membros dos grupos, contribuíram para aprendizagem de novas habilidades e, de maneira geral, tornaram a experiência no programa de enriquecimento mais interessante. Já os nativos americanos relataram que o currículo afetivo impactou positivamente na autoconfiança e na abertura a novas experiências (Jen et al., 2017).

Shaunessy-Dedrick et al. (2022) avaliaram a aceitação de um currículo preventivo de enfrentamento ao estresse e conexão com a escola para estudantes do ensino médio que cursam currículos avançados, como o *Advanced Placement* (AP), que possibilita aos alunos matricularem-se em disciplinas na universidade ainda no ensino médio, e o *International Baccalaureate Diploma* (IBD), que oferece qualificação internacionalmente aceita por várias

universidades do mundo para ingresso no ensino superior. Duas escolas que ofertavam turmas AP e IBD, mais especificamente 15 turmas—seis de IBD e nove de AP—, avaliaram o currículo. Organizado em 12 módulos implementados ao longo do semestre, as intervenções propostas no currículo foram realizadas semanalmente e abordaram temas como estresse, engajamento, relacionamento com os professores e colegas, resolução de problemas, procrastinação, rede de apoio, relaxamento e pensamento positivo, gerenciamento de tempo e tarefas, ferramentas de enfrentamento, e forças, valores e objetivos. Também participaram do estudo 11 professores, três funcionários das escolas da área de saúde mental, dois diretores assistentes, que realizaram um treinamento sobre o currículo, além de pais/responsáveis que participaram de duas sessões de apresentação da proposta.

Para desenvolver ferramentas de avaliação do currículo, os pesquisadores revisaram medidas existentes de aceitação como *Treatment Evaluation Inventory*, *Intervention Rating Profile*, *Treatment Acceptability Questionnaire (TAQ)*, e o *Usage Rating Profile-Intervention* e, em seguida, desenvolveram um *pool* de itens para uso na coleta de dados. A percepção dos professores, diretores, equipe de saúde mental da escola e pais, foi avaliada por meio de uma escala do tipo likert desenvolvida pela autores. No que diz respeito à aceitação do currículo antes da implementação, os profissionais das instituições relataram alto nível de aceitação em razão da possibilidade do currículo auxiliar os estudantes a lidar com estressores acadêmicos, por meio da construção de estratégias de enfrentamento que podem impactar o desempenho acadêmico e saúde mental dos alunos. A avaliação do currículo durante a implementação, realizada por pais e estudantes, sugeriu alto nível de aceitação imediatamente após a sessão de apresentação para os pais, além de alta aceitação entre os alunos AP e IBD.

Os grupos de estudantes AP e IBD fizeram avaliações positivas em relação à possibilidade de aplicação do conteúdo dos módulos dentro e fora das escolas, uma vez que relataram que os materiais eram compreensíveis e apropriados para o tempo de aula, e indicaram

que provavelmente aplicariam o que foi abordado no currículo em experiências futuras. No tocante à facilidade de implementação dos módulos, os estudantes IBD destacaram o que se referia ao desenvolvimento de habilidades de enfrentamento envolvendo busca de apoio social, e o que salientava a identificação de pontos fortes, valores e objetivos. Já os alunos AP indicaram o módulo de construção de conexões como tendo mais utilidade por encorajar sentimentos de orgulho em fazer parte da escola e, em especial, do programa acadêmico. De maneira geral, as múltiplas avaliações apontaram que o currículo de enfrentamento ao estresse e conexão com a escola é altamente aceitável visto que atinge os objetivos propostos.

Desmet e Pereira (2022), a fim de analisarem a percepção de estudantes acerca do currículo afetivo *Achievement Motivation Enhancement* (AME), cujo objetivo é aumentar a motivação de realização entre superdotados, realizaram um estudo piloto com 20 alunos superdotados do ensino médio que integravam um programa de verão de uma universidade dos Estados Unidos. O currículo AME, que foi elaborado para influenciar autopercepções positivas, avaliação de metas, domínio de metas de aprendizagem, autorregulação, resiliência, aprendizagem autodirigida e diálogo interno positivo, foi implementado ao longo de seis sessões com duração entre 60 e 90 minutos cada, conduzidas ao longo de duas semanas.

Em uma primeira análise do roteiro de entrevista semiestruturado, foram apresentadas percepções dos estudantes acerca dos procedimentos do currículo, constatando-se que 13 participantes (65%) relataram que gostaram das atividades realizadas e do vínculo construído com os colegas. Os alunos enfatizaram com frequência (65%) o aspecto social das sessões do AME, especialmente no que se refere à partilha de experiências, habilidade de ouvir as perspectivas de outras pessoas e falar sobre os tópicos discutidos em pequenos grupos, como uma das dimensões mais pertinentes do currículo. Posteriormente os estudantes analisaram os efeitos da participação do currículo. Doze alunos (60%) mencionaram que o envolvimento nas sessões do AME ajudou a melhorar a autopercepção acadêmica, especialmente mediante

conscientização dos pontos fortes e identificação dos talentos pessoais. O aumento da motivação para realização foi referido por oito estudantes (40%), que atribuíram maior motivação à sessão de avaliação de metas. No contexto das lições aprendidas, o automonitoramento e as estratégias de estabelecimento de metas foram mencionados com mais frequência.

Também com foco na implementação do currículo AME, Desmet et al. (2023) avaliaram a eficácia, vantagens e desvantagens da implementação de um currículo afetivo online para jovens superdotados. O currículo AME, na versão online, foi implementado junto a 106 estudantes do ensino fundamental e médio que frequentavam um programa de enriquecimento acadêmico de verão para alunos superdotados de uma universidade norte-americana. O currículo foi desenvolvido em sete sessões de 1 hora cada, e foi avaliado por meio da aplicação dos instrumentos *Academic Self-perception and Goal Valuation Subscales From the School Attitudes Survey-Revised (SAAS-R)*, *Mastery, Performance, and Avoidance Goal Orientation Scales From the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S)*, *Procedural Knowledge, Monitoring, Evaluation, and Planning Scales of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*, *The Social Presence Scale e the Teacher Presence Scale of the Community* (adaptadas), e roteiro de entrevista semiestruturado.

Os estudantes que participaram das atividades propostas no currículo apresentaram ganhos, com resultados estatisticamente significativos, acerca de autopercepções acadêmicas positivas, e aumento das habilidades de planejamento e automonitoramento. Na análise do ambiente de aprendizagem online, a presença social, que examina a interação com os pares, foi avaliada como positiva pelos estudantes.

Chowkase et al. (2024) examinaram a percepção de estudantes superdotados acerca dos impactos afetivos da participação em um programa de verão na Índia Ocidental. Organizado em quatro dias, o programa de verão oportunizou experiências imersivas e reflexivas a 55

estudantes das 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries, por meio da ampliação da vida social, trabalho em grupo e visitas de campo, que enfatizaram a autoconsciência, autogestão, consciência social e responsabilidade social. Os autores construíram um questionário de avaliação que foi aplicado aos estudantes. Os dados foram interpretados mediante análise temática e os resultados sinalizaram que os participantes perceberam ganhos quanto à autoconfiança, coragem, autoconsciência, consciência social e habilidades sociais. Os estudos agrupados na categoria Currículos Afetivos e Sociais são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Descrição de Artigos Acerca da Avaliação de Intervenções Envolvendo Currículo Afetivo e Social*

Referência	Participantes	Variáveis Impactadas Pelo Programa	Objetivo
Sands & Heilbronner (2014)	126 estudantes superdotados do ensino médio	Energia física e mental, sensibilidade às preocupações humanas e persistência	Examinar o impacto de diferentes tipos de experiências voluntárias sobre os seis fatores cocognitivos
Jen et al. (2017)	77 estudantes superdotados de diversas etnias 24 estudantes superdotados nativos americanos	Interação com pares, aprendizagem de novas habilidades, autoconfiança e abertura a experiências	Investigar a percepção de estudantes superdotados acerca da participação de intervenções afetivas
Shaunessy-Dedrick et al. (2022)	15 turmas de estudantes AP e IBD 11 professores 2 diretores assistentes 3 profissionais da saúde mental	Enfrentamento ao estresse e conexão com a escola	Examinar a aceitabilidade de um currículo de enfrentamento ao estresse e conexão para estudantes com currículos avançados

Referência	Participantes	Variáveis Impactadas Pelo Programa	Objetivo
Desmet & Pereira (2022)	20 estudantes superdotados do ensino médio	Relação com os pares, autopercepção acadêmica, confiança, motivação para realização	Avaliar a percepção dos estudantes em relação aos procedimentos e resultados de um currículo afetivo para aumentar a motivação e o sucesso entre alunos superdotados
Desmet et al. (2023)	38 estudantes superdotados do ensino fundamental e médio	Autopercepções positivas, habilidades de planejamento e automonitoramento e presença social	Analisar a eficácia e as vantagens e desvantagens da implementação de um currículo afetivo online para jovens superdotados
Chowkase et al. (2024)	55 estudantes superdotados do ensino fundamental	Autoconfiança, coragem, autoconsciência, consciência social e habilidades sociais	Examinar a percepção de estudantes superdotados acerca dos impactos afetivos da participação em um programa de verão

A categoria composta por Programas de *Mindfulness* contempla dois estudos que investigaram os efeitos da prática de atenção plena, ou seja, concentração no momento atual, intencional e sem julgamento (Vandenberghe & Sousa, 2006), em características psicossociais dos superdotados (ver Tabela 3). Turanzas et al. (2018) avaliaram o impacto de um programa

de *mindfulness* para crianças espanholas superdotadas, em sintomas de ansiedade, depressão e inteligência emocional. O estudo foi realizado com 22 alunos superdotados com idades entre 8 e 14 anos, e seus respectivos pais/responsáveis. Foi implementado um programa de intervenção constituído por oito sessões de 90 minutos cada, sete realizadas com as crianças e uma com os pais/responsáveis, que abordaram temáticas como introdução ao *mindfulness*, identificação e monitoramento de emoções, análise de pensamentos como eventos mentais, compreensão de valores, compaixão e autocompaixão. Conduziu-se uma avaliação em três momentos, antes da implementação, imediatamente após os sete encontros, e um ano após a finalização do programa. Os instrumentos aplicados foram *The Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM), *The Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth* (AFQ-Y), *The Children's Depression Inventory* (CDI), *The State Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC), *The Positive and Negative Affect Schedule for Children* (PANAS-C), e *The Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ).

As descobertas do estudo sugeriram que, após o programa, os estudantes reduziram seus níveis de esquiva e rigidez cognitiva, bem como os níveis de depressão e ansiedade. Também foi identificado aumento dos afetos positivos e redução de afetos negativos. Os resultados constataram ainda que a combinação do programa de *mindfulness* com treinamento de inteligência emocional produziu uma melhor identificação, entendimento e regulação das emoções, que se mantiveram em níveis elevados após 12 meses do término do programa.

Olton-Weber et al. (2020) examinaram a eficácia de um programa de *mindfulness* nos níveis de perfeccionismo de estudantes superdotados. Integraram o estudo 42 alunos norte-americanos do ensino fundamental, com idades entre 11 a 14 anos. O programa de 6 semanas foi fundamentado na proposta apresentada no livro *Learning to Breathe* desenvolvida por Broderick (2013), que destaca as seguintes temáticas: percepção do corpo, identificação e avaliação dos pensamentos, compreensão das emoções e estratégias para lidar com o estresse e

cultivar o bem-estar. Os alunos que participaram do programa foram avaliados em três momentos, pré-teste, imediatamente após e cinco semanas após a finalização do último encontro, por meio da aplicação de questionário demográfico *Child–Adolescent Perfectionism Scale* e *Child and Adolescent Mindfulness Measure*. Os achados revelaram que os participantes apresentaram níveis significativamente mais baixos de perfeccionismo, que foram mantidos por pelo menos cinco semanas após o término do programa.

### Tabela 3

*Descrição de Artigos Sobre Programas de Mindfulness*

Referência	Participantes	Variáveis Impactadas Pelo Programa	Objetivo
Turanzas et al. (2018)	22 estudantes superdotados do ensino fundamental	Ansiedade, depressão, inteligência emocional e funcionamento social	Avaliar o impacto do impacto de um programa de <i>mindfulness</i> na diminuição de ansiedade e depressão, aumento da inteligência emocional e melhoria do funcionamento social
Olton-Weber et al. (2020)	42 estudantes superdotados do ensino fundamental	Perfeccionismo	Examinar a eficácia de uma intervenção em <i>midfulness</i> na redução de perfeccionismo de superdotados

Quatro estudos avaliaram o impacto de Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais em variáveis psicossociais (ver Tabela 4). Liu et al. (2015) examinaram, a partir da

perspectiva de pais e professores, o impacto de um programa de habilidades sociais na competência social de estudantes superdotados e não superdotados do ensino fundamental de Hong Kong. Os alunos foram organizados em dois grupos mistos que incluíam superdotados e não superdotados. O grupo de tratamento foi composto por 122 estudantes com idades entre 5 a 6 anos, e o grupo controle por 136 com idades entre 5 a 8 anos. Além dos alunos, participaram do estudo 122 pais e oito professores. O programa foi implementado durante oito semanas, com encontros semanais de duração aproximada de 1 hora cada, mediados por pais voluntários que passaram por um treinamento prévio. Utilizou-se de jogos cooperativos específicos para aprendizagem em comunicação, habilidades interpessoais e formação de equipe, para operacionalização das intervenções em ambiente misto e inclusivo.

Os efeitos do programa foram avaliados com base na aplicação do instrumento *The Early School Behavior Rating Scale* (ESBS), que analisa a percepção de pais e professores acerca da competência social de crianças. Pais e professores relataram que o programa de habilidades sociais teve um impacto positivo nos estudantes. Os professores observaram melhor desempenho social das crianças do que os pais ao longo do tempo. Além disso, pais e professores avaliaram a competência social de crianças do gênero feminino significativamente mais desenvolvidas que as do gênero masculino. No entanto, ao término da intervenção, não se observaram diferenças estatisticamente significantes em relação ao gênero. Os pais dos superdotados perceberam um impacto positivo significativamente maior do que os pais dos não superdotados. Já os professores perceberam ganhos relativos à competência social em ambos os grupos de estudantes.

O estudo desenvolvido por Foley-Nicpon et al. (2017) investigou os efeitos de um programa de habilidades sociais na qualidade de amizade de estudantes superdotados com dificuldades sociais autorrelatadas. A pesquisa foi realizada com 43 alunos do ensino fundamental, matriculados em um programa de verão para superdotados ofertado por uma

universidade norte-americana. Trinta e quatro integraram o grupo de tratamento e nove o grupo de controle. As intervenções ocorreram durante duas semanas, e enfatizaram habilidades como estabelecer amizades, pedir a vez para falar, ouvir, fazer perguntas, elogiar, usar linguagem corporal, e iniciar e manter conversas. Os instrumentos utilizados para avaliar o programa foram *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)* e *Friendship Qualities Scale (FQS)*. Os autores concluíram que os estudantes do grupo de tratamento obtiveram ganhos significativamente maiores no domínio de qualidade de amizade em comparação aos do grupo controle. Os alunos do grupo de tratamento relataram ainda sentir que podiam contar com os amigos para ajudá-los, mais do que os que não participaram do grupo de habilidades sociais.

Chagas-Ferreira et al. (2019), com o intuito de descreverem os processos e resultados parciais de um programa de desenvolvimento de habilidades sociais para jovens talentosos, realizaram um estudo com 128 jovens brasileiros com idade média de 18,9 anos. Destes, 44 eram egressos de um programa de atendimento educacional especializado a estudantes superdotados, 59 eram graduandos em psicologia, 21 graduandos de outros cursos e quatro não informaram vinculação educacional. O programa foi implementado ao longo de 13 encontros semanais, com duração média de 1h40 cada, com foco em habilidades sociais, tais como civilidade, comunicação verbal e não-verbal, expressividade e autocontrole emocional, empatia e amizade, assertividade e cidadania e resolução de conflitos interpessoais. Os encontros incluíam acolhimento inicial e técnica de relaxamento, relato sobre atividade prática da semana anterior, seguido de dinâmicas, vivências, ensaios comportamentais e leitura de textos específicos sobre a temática do dia, descrição da atividade de automonitoramento da semana e avaliação do encontro. Aplicou-se o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) antes e após as intervenções.

Ao término do programa observou-se que os estudantes apresentaram ganhos nos cinco fatores avaliados: enfrentamento e autoafirmação com risco, autoafirmação na expressão de

sentimentos positivos, conversação e desenvoltura social, autoexposição a desconhecidos e situações novas, além de autocontrole da agressividade em situações adversas. Os participantes também avaliaram o programa como muito ou altamente satisfatório em relação às expectativas iniciais, dinâmica dos encontros, mediação dos monitores, qualidade e relevância do material impresso, pertinência das atividades de automonitoramento e a interação do grupo.

Por fim, a investigação realizada por Oliveira et al. (2020) descreveu e comparou o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamentos e competências acadêmicas de estudantes brasileiros superdotados, antes e após a implementação de um programa de habilidades sociais. Nove estudantes superdotados do ensino fundamental, seus respectivos pais, além de oito professores, participaram do estudo. O programa foi organizado em três vertentes: intervenção com as crianças, intervenção com os professores e intervenção com os pais. As sessões com as crianças foram realizadas ao longo de oito semanas, com encontros semanais com duração média de 90 minutos cada, nos quais foram trabalhadas habilidades de socialização, comunicação, expressão de sentimentos, autodefesa dos direitos (*self-advocacy*), assertividade e colaboração, por meio de dinâmicas e discussões em grupo. Com os pais e professores foram realizados três encontros com cada grupo, nos quais foram discutidos o desenvolvimento do superdotado e estratégias para construção de habilidades sociais.

O Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais em três versões: crianças, pais e professores, foi aplicado antes e após as intervenções. Os estudantes apresentaram repertório de habilidades sociais classificados nas categorias bom e altamente elaborado. De acordo com os professores, todos os problemas de comportamento—internalizantes e externalizantes—dos alunos diminuíram no pós-teste, tendo em vista ganhos no que diz respeito a habilidades sociais gerais, autocontrole, assertividade/desenvoltura social e cooperação/afetividade. Os docentes relataram ainda que a competência acadêmica dos estudantes aumentou. Na avaliação dos pais, houve um incremento no nível de responsabilidade das crianças.

**Tabela 4***Descrição de Artigos Sobre Programas de Desenvolvimento de Habilidades Sociais*

Referência	Participantes	Variáveis Impactadas Pelo Programa	Objetivo
Liu et al. (2025)	258 estudantes de classes mistas compostas por superdotados e não superdotados	Competência social	Examinar o impacto de um programa de habilidades sociais na competência social de estudantes superdotados e não superdotados
Foley-Nicpon et al. (2017)	43 estudantes superdotados do ensino fundamental	Amizade	Investigar os efeitos de um programa de habilidades sociais na qualidade de amizade de estudantes superdotados com dificuldades sociais
Chagas-Ferreira et al. (2019)	128 jovens superdotados	Enfrentamento e autoafirmação com risco, autoafirmação na expressão de sentimentos positivos, conversação e desenvoltura social, autoexposição à desconhecidos e situações novas, e autocontrole da agressividade em situações adversas	Descrever os processos e resultados parciais relacionados a um programa de desenvolvimento de habilidades sociais para jovens talentosos
Oliveira et al. (2020)	9 estudantes superdotados do ensino fundamental 9 pais ou responsáveis 8 professores	Problemas de comportamento, competência acadêmica	Descrever e comparar repertório de habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica

Com base nos resultados apresentados, destaca-se o número relativamente baixo de artigos publicados, considerando a relevância do tema para subsidiar práticas que contribuam para o desenvolvimento socioemocional dos superdotados. Uma possível explicação para esse achado reside no fato de que apesar dos estudos no campo da superdotação datarem mais de 40 anos, trata-se, ainda, de uma área segmentada no que diz respeito a definição do paradigma, o que propicia múltiplas interpretações sobre as experiências sociais e emocionais dos superdotados, além de diversas configurações de atendimentos ofertados aos estudantes (Cross & Cross, 2017; Rinn, 2023).

Essa realidade possibilita que o desenvolvimento socioemocional dos superdotados seja conceituado por meio de lentes que enfatizam a necessidade de correção de demandas já existentes, ou salientam pontos fortes e recursos dos indivíduos (Suldo et al., 2018), conforme visto nas diferentes categorias identificadas nesta revisão. No grupo de estudos com ênfase na construção e implementação de Currículos Afetivos e Sociais, observou-se a prevalência de programas de abordagem preventiva com foco no crescimento pessoal e coletivo. Logo, os pesquisadores ao focarem no desenvolvimento de habilidades psicossociais evidenciaram que suas crenças acerca do fenômeno estão alinhadas ao paradigma do desenvolvimento de talentos, que possui como um dos seus alicerces o reconhecimento dos aspectos sociais e emocionais como dinâmicos e passíveis de aprendizagem (Rinn & Murphy, 2022).

Os estudos da categoria Programas de *Mindfulness* caracterizaram-se pelo foco em abordagens remediativas, com intuito de trabalhar questões já existentes, em específico, reduzir sintomas de ansiedade, depressão e perfeccionismo. O *mindfulness* é rotineiramente definido como uma habilidade humana de estar totalmente presente de forma consciente, gentil e empática, e configura-se como uma prática utilizada para trabalhar aspectos que impactam a saúde mental como ansiedade, depressão, estresse e insônia (Zhang et al., 2021). Além disso, apresenta uma base crescente de evidências científicas que ratificam seus benefícios para

promoção de mudanças de comportamentos, justificando, assim, a predominância da perspectiva remediativa como foco dos estudos com os superdotados que foram identificados nessa categoria (Schuman-Olivier et al., 2020).

Já o grupo de estudos acerca de Programas de Habilidades Sociais constituiu-se pela presença de ambas as abordagens. Uma vez que as de habilidades sociais são comportamentos que contribuem para a qualidade e efetividade das interações entre as pessoas (Del Prette & Del Prette, 2008), ao tempo que podem fundamentar programas para trabalhar demandas específicas já existentes, também podem balizar propostas que visem impulsionar o desenvolvimento, enfatizando a potencialidade em oposição à dificuldade, como observado nos estudos que integraram esse grupo. É válido ressaltar que, quanto à eficácia de programas de desenvolvimento socioemocional, estudantes não superdotados também se beneficiam de propostas nesse formato, como identificado nas metanálises realizadas por Durlak et al. (2011) e Cipriano et al. (2023).

No que diz respeito à metodologia utilizada na implementação dos programas, identificou-se o predomínio de discussão em grupos, mediadas por conselheiros e/ou professores, organizadas em sessões semanais. Segundo Desmet e Pereira (2022), os estudantes superdotados se beneficiam de discussões realizadas com seus pares, uma vez que podem compartilhar experiências pessoais com os colegas. Em geral, os grupos podem ser abertos ou fechados e normalmente são de curto prazo (Pfeiffer & Prado, 2018), como identificado nos programas analisados que apresentaram um recorte temporal de implementação das propostas variando entre duas e 13 semanas, somente a proposta desenvolvida por Shaunessy-Dedrick et al. (2022) foi executada ao longo de um semestre. A presença dos conselheiros para mediar as sessões, característica predominante nas intervenções, pode ser explicada pelo conhecimento científico sobre superdotação, que possibilita o auxílio ao desenvolvimento de competências e busca pela autorrealização dos superdotados (Kaya & Tortop, 2020).

A execução dos programas com estudantes do ensino fundamental e médio foi preponderante, visto que apenas uma proposta foi concebida no contexto da educação infantil e uma na educação superior. Ressalta-se que o interesse em realizar estudos com participantes nesse período de escolarização pode ter associação com as mudanças significativas nas relações interpessoais, muitas vezes provenientes de inserções independentes em contextos externos ao ambiente familiar, que tem potencial para influenciar entre outras dimensões, o desenvolvimento socioemocional dos jovens (García et al., 2020).

Também prevalente foi a utilização de instrumentos quantitativos para avaliação dos programas e/ou seus efeitos, com delineamento pré e pós-teste. Tal realidade retrata a predominância de estudos quase experimentais para avaliar os impactos das intervenções na vida dos superdotados. De acordo com Rogers e Révész (2019), ao realizar-se um estudo com essa natureza espera-se que a variável independente promova alguma mudança na variável dependente, de modo que a investigação antes e após as intervenções torna-se necessária para realização de uma análise comparativa.

Frente a esse panorama, destaca-se que no cenário brasileiro foram identificadas duas pesquisas, uma de caráter preventivo e outra de natureza remediativa, ambas com o foco no desenvolvimento de habilidades sociais, reforçando a necessidade da realização de estudos no país envolvendo intervenções socioemocionais alicerçadas, especialmente, em referenciais teóricos da área da superdotação que enfatizam, por exemplo, o desenvolvimento de virtudes e forças pessoais (Renzulli et al., 2006, 2018; Pfeiffer, 2018b). Como limitação dessa revisão sistemática da literatura, pontua-se a não inclusão de pesquisas resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutorado que não tenham sido publicadas em forma de artigo, assim como publicações em outras línguas que não a língua portuguesa ou inglesa.

### CAPÍTULO III

#### DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

As habilidades sociais e emocionais, consideradas ferramentas essenciais para enfrentar os desafios do século XXI, estão diretamente associadas ao desenvolvimento intrapessoal e interpessoal dos indivíduos (Zeidner, 2017). São também consideradas competências necessárias para o exercício da cidadania global, especialmente nos ambientes de sala de aula e de trabalho à medida que eles se tornam mais diversificados (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD], 2019). No que diz respeito aos estudantes superdotados, os fatores socioemocionais influenciam na promoção do bem-estar, saúde mental e expressão do talento, e são determinantes para a transformação do potencial em eminência na vida adulta (Casino-García et al., 2021; Pfeiffer, 2018b; Pfeiffer & Prado, 2018; Rinn & Majority, 2018). Uma vez que o alto potencial não é suficiente para garantir o sucesso e o bem-estar dos superdotados, o desenvolvimento e cultivo intencional do desenvolvimento socioemocional têm se mostrado uma estratégia promissora para impulsionar o desenvolvimento do talento (Olszewski-Kubilius et al., 2019; Orione & Fleith, 2022; Subotnik et al., 2011; Worrell et al., 2019). Vale ressaltar que, ao colocarem seus talentos para contribuir para um mundo mais justo, inclusivo e sustentável, os superdotados assumem um papel ativo na sociedade, em prol não apenas do bem-estar individual, mas também do bem-estar coletivo.

Enfatizar os aspectos socioemocionais, portanto, torna-se tão importante quanto estimular a cognição dos superdotados (Pfeiffer, 2016; Pfeiffer & Prado, 2020). Nesse movimento, o desenvolvimento de programas que impulsionam fatores cocognitivos ganha relevância na área, na medida em que jovens talentosos podem se beneficiar significativamente de propostas planejadas para cultivar o bem-estar e a saúde mental, considerando, para além

das melhorias pessoais, o desenvolvimento da responsabilidade social, tendo em vista os papéis sociais e de liderança que podem assumir ao longo da vida (Csikszentmihalyi, 2011; Jen, 2017; Paludo & Koller, 2007; Renzulli, 2005, 2012). Entre os contextos propícios para o desenvolvimento de propostas dessa natureza, as escolas caracterizam-se como terreno fértil para a construção de programas socioemocionais para superdotados, posto que são espaços de encorajamento e promoção das potencialidades e habilidades dos estudantes (Casino-García et al., 2021; Papadopoulos, 2020; Pfeiffer & Prado, 2020).

Pesquisas que investigaram os efeitos desses programas em variáveis psicossociais do aluno com alto potencial indicam a relevância dessa estratégia para a promoção da saúde mental, fortalecimento de características pessoais como forças de caráter e resiliência, e desenvolvimento de habilidades sociais (Armstrong et al., 2018; Desmet & Pereira, 2022; Desmet et al., 2023; Jackson & Moyle, 2009; Jen et al., 2017; Peterson & Lorimer, 2011). Os estudos também sugerem que programas dessa natureza são importantes recursos que auxiliam no desenvolvimento da motivação de estudantes superdotados, já que podem afetar a maneira com que esses indivíduos experienciam a vida (Proyer et al., 2016).

Nesse sentido, implementar um programa de desenvolvimento socioemocional para estudantes superdotados com o intuito de potencializar fatores cocognitivos é mais uma possibilidade de ampliar a compreensão da influência desses aspectos no desenvolvimento do talento, assim como contribuir para a promoção do bem-estar dessas pessoas. Nessa direção, insere-se o presente estudo, cujo objetivo foi investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados. Foram investigadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo de Tratamento antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?

2. Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo Controle antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?
3. Existem diferenças entre estudantes superdotados do Grupo de Tratamento e Grupo Controle em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?
4. Como os estudantes superdotados que participaram do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção?
5. Como professoras que acompanharam a implementação do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção?

## CAPÍTULO IV

### MÉTODO

Este capítulo apresenta o contexto de pesquisa, a natureza do estudo, os participantes, os instrumentos que foram utilizados, a descrição do programa de desenvolvimento socioemocional que foi implementado, além dos procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **Contexto de Pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Criado pela Diretoria de Ensino Especial, o AEE-AH/SD foi implantado no ano de 1976, com o objetivo de possibilitar atendimento especializado ao estudante superdotado da rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir do ano 2000, o atendimento foi estendido a estudantes oriundos de escolas particulares.

Em 2005, o serviço foi reestruturado baseado na proposta do Ministério da Educação (MEC) de implementação dos Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal, com a finalidade de promover a formação de professores, o atendimento aos alunos superdotados e às suas famílias. Em 2009, com o intuito de melhorar a qualidade da execução das políticas públicas de promoção do potencial talentoso dos estudantes da Educação Básica, a estrutura do NAAH/S foi integrada à SEEDF, sendo denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD). Conforme Carneiro (2015), os objetivos do atendimento são: (a) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial intelectual, social e emocional dos alunos identificados, bem como o enriquecimento do currículo; (b) coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e fornecer capacitação dos profissionais; (c) informar e orientar pais e comunidade escolar acerca desse atendimento;

e (d) realizar parcerias com instituições de ensino superior. Como referencial teórico, o atendimento adota o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986, 2002).

A organização do AEE-AH/SD conta com três Unidades de Atendimento Especializado da Educação Especial, mantidas desde o projeto original dos NAAH/S. A Unidade de Atendimento ao Professor (UAP) visa sistematizar cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, especialmente sobre identificação, aprofundamento e enriquecimento curricular, além de oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, proporcionando acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de potencialidades dos alunos.

A Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA) tem por função: (a) promover a orientação das necessidades educacionais dos estudantes; (b) prestar atendimento suplementar para que os alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos e desenvolvam habilidades socioemocionais e as relacionadas à criatividade, resolução de problemas, raciocínio lógico; e (c) oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos. A unidade de Apoio à Família (UAF) tem a finalidade de fornecer orientação e suporte psicológico e emocional às famílias, com o propósito de aprimorar as relações interpessoais e incentivar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a partir de informações que auxiliem na compreensão do comportamento dos seus filhos.

No AEE-AH/SD, as salas de recursos são contextos de mediação entre as áreas de interesse do estudante e o seu potencial, sendo equipadas com recursos que possibilitam a realização de atividades de investigação e construção de protótipos relativos aos projetos produzidos. Para tanto, os estudantes realizam atividades de enriquecimento em áreas de talentos acadêmicos (ciências, linguagens, matemática, robótica) e artísticos (artes plásticas, música, artes cênicas), de uma a duas vezes por semana, em horário oposto ao da escola regular.

Os alunos podem ingressar no atendimento por indicação de professores, familiares, profissionais da área da saúde ou por autoindicação. Na etapa inicial, o estudante frequenta as salas de recursos por um período de observação de aproximadamente 4 a 16 semanas. No decorrer desse tempo, é realizada uma avaliação por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos e professores. Ao final, aqueles alunos que apresentarem comportamentos de superdotação são efetivados no atendimento e aqueles que não expressaram seus potenciais são convidados a retornarem em outra oportunidade.

O atendimento é constituído por atividades fundamentadas no Modelo Triádico de Enriquecimento, uma das quatro vertentes da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 2005, 2012). Esse modelo sugere a implementação de três tipos de atividades de enriquecimento. As Atividades de Enriquecimento do Tipo I proporcionam aos estudantes uma exploração mais ampla, a partir do contato com novos campos, ideias, tópicos, que normalmente não integram o currículo regular. As atividades de Enriquecimento Tipo II envolvem métodos, materiais e técnicas que estimulam habilidades de pesquisas, pensamento superior e características sociais e emocionais, desenvolvendo no aluno habilidade de execução. As atividades de Enriquecimento do Tipo III encorajam investigações e produções artísticas em áreas específicas, nas quais os alunos se tornam investigadores de um problema real. Não há prazo para a permanência do estudante no atendimento, desde que esteja na educação básica. No que concerne à localização, as salas de recursos do AEE-AH/SD estão localizadas em 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

## **Natureza da Pesquisa**

Esta pesquisa foi construída por meio do uso de método misto, quantitativo e qualitativo, integrando-se os dados obtidos, com o intuito de compreender o fenômeno investigado sob múltiplas perspectivas. No que diz respeito às questões de pesquisa 1, 2 e 3, utilizou-se um desenho quase-experimental, envolvendo pré-teste e pós-teste, com grupo de tratamento e controle. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela flexibilização quanto à randomização—não contempla distribuição aleatória dos participantes aos grupos—e pela implementação da intervenção (Dutra & Reis, 2016). Segundo Isaac e Michael (1995), a inclusão de um grupo controle minimiza ameaças à validade interna, tais como efeitos da história, testagem, maturação e instrumentação. As questões de pesquisas 4 e 5 foram investigadas por meio de procedimentos qualitativos (Braun & Clarke, 2006, 2012).

## **Participantes**

Participaram do estudo 39 estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com talento acadêmico e/ou artístico, de ambos os gêneros, que frequentavam salas de recursos do AEE-AH/SD da SEEDF, e duas professoras do atendimento. Ressalta-se que os estudantes foram distribuídos entre Grupo de Tratamento e Grupo Controle, e que a amostra foi selecionada por conveniência, sendo voluntária a participação no programa de desenvolvimento socioemocional.

**Grupo Tratamento.** Os participantes desse grupo foram selecionados com base nos seguintes critérios: (a) frequentar sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, (b) estar na faixa etária dos 13 aos 17 anos, (c) demonstrar interesse em participar do programa de desenvolvimento socioemocional, e (d) participar no mínimo de sete sessões do programa. A princípio, o grupo foi composto por 48 participantes, porém, em decorrência da ausência dos docentes e discentes, saída de docente do AEE-AH, atividades externas às salas de recursos, além do remanejamento de estudantes para

outros dias de atendimento, efetivamente participaram do programa 37 alunos. Contudo, a amostra final desse grupo foi constituída de 22 estudantes que responderam aos instrumentos tanto no pré-teste quanto no pós-teste, sendo 15 (68,2%) do gênero masculino e 7 (31,8%) do feminino. Destes, dois participantes eram identificados como estudantes com dupla excepcionalidade, sendo superdotados com Transtorno do Espectro Autista. A média de idade dos estudantes foi de 14,77 anos ( $DP = 1,35$ ). Em relação ao seguimento escolar, 12 (54,5%) frequentavam o ensino médio e 10 (45,5%) o fundamental II.

**Grupo Controle.** A participação nesse grupo foi vinculada aos seguintes critérios: (a) frequentar sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, e (b) estar na faixa etária dos 13 aos 17 anos. No processo de pré teste o grupo foi composto por 42 estudantes, no entanto, com a ausência dos docentes e discentes, saída de docente do AEE-AH e atividades externas realizadas ao longo do processo, o pós-teste foi realizado com 17 alunos, 12 (70,6%) que se identificaram com o gênero masculino, 4 (23,5%) com o feminino e 1 (5,9 %) com outro gênero. Os participantes apresentaram média de idade de 14,24 anos ( $DP= 1,2$ ). No que diz respeito ao seguimento escolar, 7 (41,2%) frequentavam o ensino médio e 10 (58,8%) o fundamental II.

**Professoras.** As professoras foram selecionadas com base nos seguintes critérios: (a) atuar nas salas de recursos que serviram de cenário para este estudo, (b) exercer a docência na sala de recursos AEE-AH por pelo menos um ano, e (c) estar presentes em pelo menos 70% sessões de implementação do programa de desenvolvimento socioemocional. Uma professora (P1), com 48 anos de idade, possui formação acadêmica em Matemática, tempo total de experiência no magistério de 28 anos, e 6 anos de atuação na sala de recursos para estudantes superdotados. A segunda docente (P2) tem 53 anos, formação acadêmica em Direito, Filosofia e Artes, além de 25 anos de experiência total no magistério e 3 anos de atuação no AEE-AH.

## Instrumentos

Quatro instrumentos foram utilizados para mensurar as variáveis bem-estar psicológico, bem-estar subjetivo, forças de caráter e otimismo. A Escala de Bem-Estar Psicológico refere-se a um instrumento de autorrelato traduzido e validado por Machado et al. (2013), cujo objetivo é avaliar o bem-estar no âmbito psicológico, bem como examinar intervenções que visam o desenvolvimento de características relacionadas às dimensões do construto. É constituído por 36 itens subdivididos em seis dimensões: Relações Positivas com os Outros, Autonomia, Domínio sobre o Ambiente, Crescimento Pessoal, Propósito de Vida e Aceitação. Trata-se de uma escala do tipo Likert de 6-pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo parcialmente, (3) discordo pouco, (4) concordo pouco, (5) concordo parcialmente, (6) concordo totalmente. Os índices de consistência interna de Cronbach dos itens que integram a escala variam entre 0,77 a 0,89 (Machado et al., 2013). A seguir, exemplos de itens que constituem a escala.

- Relações Positivas com os Outros: Eu sinto que ganho muito com as minhas amizades. Parece-me que a maioria das pessoas têm mais amigos do que eu.
- Autonomia: Não tenho medo de expressar minhas opiniões, mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas. Muitas vezes eu mudo de opinião se meus amigos ou familiares discordam das minhas decisões.
- Domínio sobre o Ambiente: Sinto que tenho controle sobre as situações do meu dia a dia. Eu tenho dificuldade para organizar minha vida de uma forma satisfatória para mim.
- Crescimento Pessoal: Eu aprendi com a vida muitas coisas ao longo do tempo, o que me tornou uma pessoa forte e capaz. Para mim, a vida é contínuo processo de aprendizado, mudança e crescimento.

- Propósito de Vida: Na maioria das vezes acho minhas atividades desinteressantes e banais. Sou uma pessoa ativa para executar os planos que estipulei para mim mesmo.
- Autoaceitação: De forma geral, me sinto confiante e positivo sobre mim mesmo. Quando me comparo a amigos e conhecidos, me sinto bem em relação a quem eu sou.

A Escala de Bem-Estar Subjetivo é um instrumento de autorrelato construído e validado por Albuquerque e Tróccoli (2004), com o intuito de medir o bem-estar subjetivo a partir de três dimensões: Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação com a Vida. É composto por 62 itens divididos em duas subescalas. Na primeira, referente aos Aspectos Positivos e Negativos, o participante indica a intensidade dos estados emocionais, classificando-os em (1) nem um pouco, (2) um pouco, (3) moderadamente, (4) bastante, (5) extremamente. Exemplos de itens da primeira subescala são: Ultimamente tenho me sentindo... aflito, interessado, determinado, incomodado.

A segunda subescala avalia Satisfação com a Vida, mediante cinco possibilidades de resposta: (1) discordo plenamente, (2) discordo, (3) não sei, (4) concordo, (5) concordo plenamente. São exemplos de itens: Estou satisfeito com a minha vida, Minha vida está ruim, Minha vida poderia estar melhor, Minha vida é sem graça, Considero-me uma pessoa feliz. O índice de consistência interna de Cronbach da Escala de Bem-estar Subjetivo é 0,86 (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

A Escala de Forças de Caráter caracteriza-se como um instrumento de autorrelato que foi construído e validado por Noronha e Barbosa (2016). A escala possui 71 itens que avalia 24 forças (Criatividade, Curiosidade, Pensamento Crítico, Amor ao Aprendizado, Sensatez, Bravura, Perseverança, Autenticidade, Vitalidade, Amor, Bondade, Inteligência Social, Cidadania, Imparcialidade, Liderança, Perdão, Modéstia, Prudência, Autorregulação,

Apreciação do Belo, Gratidão, Humor, Esperança, Espiritualidade), organizadas em seis virtudes (Sabedoria e Conhecimento, Coragem, Humanidade, Justiça, Temperança, Transcendência). Para cada força os autores construíram três itens, exceto para a força Apreciação do Belo que só possui 2 itens. Trata-se de uma escala do tipo Likert com cinco possibilidades de resposta: (1) nada a ver comigo, (2) um pouco a ver comigo, (3) mais ou menos a ver comigo, (4) muito a ver comigo, (5) tudo a ver comigo. O índice de consistência interna de Cronbach da Escala de Forças de Caráter é 0,93 (Noronha & Barbosa, 2016). São exemplos de itens que integram a escala:

- Criatividade: Faço as coisas de jeitos diferentes. Crio coisas úteis.
- Curiosidade: Gosto de descobrir coisas novas. Sempre quero descobrir como as coisas funcionam.
- Pensamento Crítico: Penso em diferentes possibilidades quando tomo uma decisão. Mantenho minha mente aberta.
- Amor ao aprendizado: Ter que aprender coisas novas me motiva. Não perco as oportunidades que tenho para aprender coisas novas.
- Sensatez: Sou competente para dar conselho. Consigo ajudar pessoas a se entenderem quando há uma discussão.
- Bravura: Enfrento perigos para fazer o bem. Eu me sinto bem ao fazer a coisa certa mesmo que isso possa me prejudicar.
- Perseverança: Não desisto antes de atingir as minhas metas. Persisto para conquistar o meu desejo.
- Autenticidade: Não minto para agradar as pessoas. Sou uma pessoa verdadeira.
- Vitalidade: Viver é empolgante. Sempre tenho muita energia.
- Amor: Eu me sinto amado. Tenho muitos amores.

- Bondade: Gosto de fazer gentilezas para os outros. Acho que é muito importante ajudar os outros.
- Inteligência Social: Sei o que fazer para que as pessoas se sintam bem. Expresso meus afetos com clareza.
- Cidadania: Penso que todo mundo deve dedicar parte do seu tempo para melhorar o local que habita. Consigo criar um bom ambiente nos grupos que trabalho.
- Imparcialidade: Trato as pessoas com igualdade. As regras devem ser cumpridas por todos.
- Liderança: As pessoas confiam na minha capacidade de liderança. Tenho facilidade para organizar trabalhos em grupos.
- Perdão: Não guardo mágoas se alguém me maltrata. Perdo as pessoas facilmente.
- Modéstia: Reconheço meus defeitos. Sou uma pessoa que tem humildade.
- Prudência: Penso muito antes de tomar uma decisão. Analiso o que as pessoas dizem antes de dar minha opinião.
- Autorregulação: Sou paciente. Mantenho a calma mesmo em situações difíceis.
- Apreciação do Belo: Sei admirar a beleza que existe no mundo. Sinto um encantamento por pessoas talentosas.
- Gratidão: Tenho que agradecer pelas pessoas que fazem parte da minha vida. Consigo encontrar em minha vida motivos para ser grato(a).
- Humor: Levo a vida com bom humor. Consigo fazer as pessoas sorrirem com facilidade.
- Esperança: Coisas boas me aguardam no futuro. Sei que as coisas darão certo.
- Espiritualidade: Sinto que a vida tem um sentido maior. Acredito em uma força sagrada que nos liga um ao outro.

A medida utilizada para avaliar otimismo foi o *Life Orientation Test* (LOT-R). Trata-se de um instrumento de autorrelato que foi validado para o contexto brasileiro por Bastianello et al. (2014). O teste consiste em 10 itens, sendo três afirmativas sobre otimismo, três sobre pessimismo e quatro itens-filtro, cujo os escores não são computados. Os participantes são orientados a indicar seu grau de concordância ou discordância com cada item do instrumento, utilizando uma escala Likert de 5-pontos variando entre discordo totalmente (1), discordo (2), neutro (3), concordo (4), concordo plenamente (5). A seguir, exemplos de itens que compõem o instrumento: Diante da dificuldade, acho que vai dar tudo certo, Eu gosto muito dos meus amigos, Eu não espero que coisas boas aconteçam comigo. O índice de consistência interna de Cronbach do LOT-R é 0,76 (Bastianello & Pacico, 2014).

Utilizou-se, ainda, um questionário de avaliação do programa de desenvolvimento socioemocional aplicado aos estudantes (ver Anexo I), que buscou investigar percepções acerca da experiência de participação na intervenção, por meio de sete questões que abordaram os aspectos que mais gostaram, temas mais relevantes, interação com o grupo e sugestões para programas futuros. Já a avaliação do programa de intervenção pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado foi realizada por meio de entrevista semiestruturado (ver Anexo II). O roteiro incluiu questões relativas à caracterização do participante (idade, formação, tempo total de magistério e tempo de atendimento em salas de recursos), além de questões sobre o desenvolvimento emocional dos superdotados, e avaliação do programa implementado— aspectos positivos, pontos a serem aperfeiçoados, relevância da implementação de estratégias promotoras do desenvolvimento socioemocional dos estudantes superdotados e sugestões para programas futuros.

### **Programa de Desenvolvimento Socioemocional FloreSER**

O programa proposto neste estudo, nomeado por FloreSER, visou estimular o desenvolvimento de fatores socioemocionais de estudantes superdotados. Foi elaborado a partir

da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1990, 2002, 2005, 2012), em especial da subteoria Operação Houndstooth, que destaca a necessidade de se investir no desenvolvimento de seis fatores cocognitivos dos superdotados (otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física/mental e senso de destino), bem como dos estudos de Pfeiffer (2001, 2016, 2018a, 2018b) sobre as forças de caráter ou forças pessoais essenciais para o sucesso na vida dos superdotados (humildade, persistência, generosidade, gratidão, entusiasmo e senso de humor). O programa também foi inspirado na proposta elaborada pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), sobre aprendizagem socioemocional (*Socioemotional Learning* [SEL]), cujo objetivo é promover o desenvolvimento socioemocional de estudantes da educação básica (Cipriano et al., 2011; Durlak et al., 2023; Greenberg, 2023).

A aprendizagem socioemocional é o principal componente de implementação de suporte social e emocional nas escolas, uma vez que se configura como uma inovação que visa otimizar o bem-estar pessoal e social dos estudantes (Faria et al., 2018). As cinco competências da SEL incluem autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidade interpessoal e tomada de decisão responsável (ver Figura 4). Tais competências nortearam os eixos temáticos do programa.

**Figura 4***Estrutura de Aprendizagem Socioemocional (SEL)*

Competência referente ao autoconhecimento diz respeito à percepção sobre si mesmo e inclui aspectos como reconhecer emoções e identificar forças e valores pessoais. Autogestão envolve habilidades de expressão e regulação emocional (Varner, 2020). Consciência social diz respeito à compreensão do contexto, resolução de conflitos e problemas sociais, cooperação, empatia, reconhecimento da importância da diversidade e valorização das diferenças (Lawson et al., 2019). As habilidades de relacionamento envolvem a capacidade de comunicação de maneira eficaz, o gerenciamento de conflitos por meio da escuta, bem como a construção e manutenção de vínculos apoiados na colaboração e cooperação (Ee & Ong, 2014). Tomada de decisão responsável compreende a identificação e análise de problemas e situações pautados em aspectos éticos e morais (Anzion et al., 2021). As cinco competências da SEL proporcionam a construção de ambientes que impulsionam aspectos emocionais do desenvolvimento, a partir de intervenções com foco em dimensões individuais e coletivas (Mahoney et al., 2021).

O programa FloreSER foi implementado ao longo de 10 encontros semanais com duração média de 1h30 cada, totalizando 15 horas. Além dos encontros temáticos, foram realizadas duas reuniões iniciais para apresentação do programa e aplicação dos instrumentos, e, após a finalização do programa, dois encontros para a conclusão e aplicação dos instrumentos pós intervenção. Os estudantes foram encorajados a registrar em um “caderno de bordo” suas percepções, ideias, sentimentos e emoções, a partir do que foi discutido ao longo dos encontros. Na Tabela 5 são elencados os temas e objetivos que foram trabalhados em cada encontro, organizados nos cinco eixos da SEL.

**Tabela 5**

*Descrição dos Eixos, Temas e Objetivos dos Encontros*

Eixo Norteador	Sessão	Tema	Objetivos
<b>Autoconhecimento:</b> percepção sobre si mesmo, no que diz respeito a reconhecer as emoções, identificar forças e valores pessoais.	1	Paixão por um Tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os aspectos motivacionais—atividades e interesses—ao longo da vida.</li> </ul>
	2	Persistência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e compreender os trampolins e as barreiras para a expressão da persistência.</li> </ul>
<b>Habilidades Interpessoais:</b> comunicação eficaz, gerenciamento de conflitos por meio da escuta e construção e manutenção dos vínculos fundamentados na colaboração e cooperação.	3	Humildade/Generosidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender humildade e generosidade, a partir de exemplos reais.</li> </ul>
	4	Otimismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o otimismo nas atividades do dia a dia.</li> </ul>
	5	Senso de Humor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância de experienciar a vida com bom humor.</li> </ul>

Eixo Norteador	Sessão	Tema	Objetivos
<b>Consciência Social:</b> percepção do contexto social, resolução de conflitos e problemas sociais, cooperação, empatia e valorização das diferenças.	6	Sensibilidade à preocupações humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar problemas sociais e buscar soluções criativas.</li> </ul>
	7	Coragem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a relação coragem – medo e fortalecer a bravura dos estudantes.</li> </ul>
<b>Autogestão:</b> expressão e regulação emocional.	8	Energia Física e Mental/ Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um contexto de energia física e entusiasmo através da brincadeira.</li> </ul>
	9	Gratidão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o sentimento de gratidão e trabalhar as emoções e afetividade.</li> </ul>
<b>Tomada de Decisão Responsável:</b> análise de problemas e situações pautadas em aspectos éticos e morais.	10	Senso de Destino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre seus objetivos e sonhos pessoais e profissionais.</li> </ul>

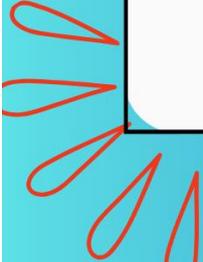
A proposta do programa foi analisada por um grupo de juízes, estudantes de pós-graduação na área de desenvolvimento de talentos e criatividade, com vistas a ajustá-la aos objetivos do estudo e ao público-alvo. A seguir, serão detalhados cada um dos 10 encontros programados. Ressalta-se que os materiais complementares das intervenções se encontram no Anexo III.

## Encontro 1



### O QUE ME MOVE?

<b>Tema:</b> Paixão por um Tema
<b>Objetivo:</b> Refletir aspectos motivacionais—atividades e interesses— ao longo da vida.
<b>Materiais:</b> Caixa, perguntas, vídeos, papel e/ou cartolina, caneta, pincel, lápis de cor.
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O primeiro encontro foi iniciado com uma atividade de apresentação dos membros do grupo por meio da seguinte dinâmica:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os estudantes foram organizados em círculo.</li> <li>2. Uma caixa com perguntas referentes aos interesses e momentos marcantes da infância passou pela roda, e, ao comando de parar a música, o estudante com a caixa na mão levantou, falou o nome, tempo que frequentava a sala de recurso e respondeu a pergunta retirada da caixa.</li> <li>3. Posteriormente o estudante indicou um colega para se apresentar e responder uma pergunta da caixa. Exemplos de perguntas que foram utilizadas:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que as pessoas diziam que você é bom?</li> <li>- Qual era sua brincadeira preferida na infância?</li> <li>- Qual era seu lugar favorito na infância?</li> <li>- Qual era sua comida preferida na infância?</li> <li>- O que você não gostava de fazer na infância?</li> <li>- O que você pensava que queria ser quando crescesse?</li> <li>- Cite algum momento bom que marcou a sua infância.</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>

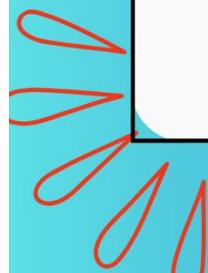
## Encontro 1



### O QUE ME MOVE?

#### Desenvolvimento:

- Em seguida, a temática do dia foi apresentada por meio de vídeos de jovens atuando em suas áreas de interesses.
  1. <https://www.youtube.com/watch?v=Wj7frvmxJws> - Recorte temporal do vídeo: minuto inicial até 02:20".
  2. <https://www.youtube.com/watch?v=5NRfwnDJacI>
- Após discussão inicial acerca do assunto, os estudantes foram orientados a construir uma linha do tempo sobre seus interesses ao longo da vida, dividida em três espaços de temporais: 1 a 7 anos, 8 a 11 anos, 12 anos a idade atual.
- Logo após, foi realizada discussão sobre o material produzido, guiada pelas seguintes perguntas:
  1. Quais são seus interesses? O que move você?
  2. Analisando a linha do tempo, os interesses mudaram ao longo dos anos?
  3. Você acha que esses interesses vão mudar ao longo do tempo?
  4. O que contribuiu para a expressão desse(s) interesse(s)?
  5. Você tem alguma dificuldade para explorar seu(s) interesse(s)? Qual(is)?
  6. Se você pudesse sintetizar em algumas palavras o que esses interesses significam na sua vida, o que falaria?
- A atividade do dia foi finalizada com um resumo das discussões do encontro feita pela pesquisadora, com auxílio dos estudantes. Também foi realizada orientação para atividade de exploração da semana.



## Encontro 1

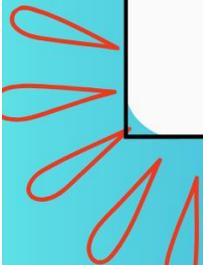


## O QUE ME MOVE?

**Desenvolvimento:**

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO** 

- Os estudantes entrevistaram um familiar com o objetivo de investigar os interesses da pessoa ao longo da vida. Exemplos de perguntas:
  1. O que você gostava de fazer quando era criança? E hoje?
  2. Qual era sua comida favorita? E hoje?
  3. Alguma área ou assunto específico despertava mais o seu interesse?



## Encontro 2



**ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE ATÉ QUE FURA!**

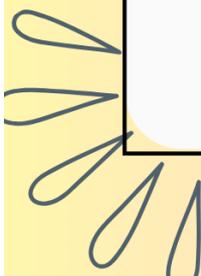
**Tema:** Persistência

**Objetivo:** Identificar e compreender os estímulos (trampolins) e as barreiras (muros) para a expressão da persistência.

**Materiais:** Vídeo, instrumento de apoio com imagens de trampolins e muros.

**Desenvolvimento:**

- As atividades do dia foram iniciadas com a apresentação da atividade de exploração do encontro 1, referente a identificação dos interesses de um familiar. Após apresentação dos estudantes, foi realizada uma breve discussão com retomada dos principais pontos levantados na sessão anterior.
- Posteriormente a temática do dia foi apresentada por meio de uma animação sobre persistência:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo&t=439s>
- Em seguida, os estudantes utilizaram material de apoio para identificação de cinco situações nas quais precisaram ser persistentes, sinalizando quais atitudes, comportamentos e/ou pensamentos auxiliaram e dificultaram o processo.
- Após a atividade, foi realizada discussão coletiva orientada pelas seguintes questões:
  1. Você se considera uma pessoa persistente?
  2. O que faz você a ser persistente, a não desistir?
  3. O que faz você a desistir?
  4. Quais as principais reflexões acerca dessa atividade?



## Encontro 2



**ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE ATÉ QUE FURA!**

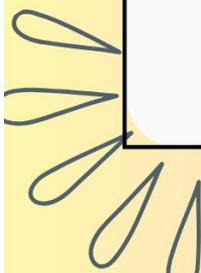
### **Desenvolvimento:**

- Por fim, foi realizada uma síntese das discussões feita pela pesquisadora com auxílio dos estudantes, bem como foram repassadas informações sobre a atividade de exploração da semana.

### **ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO**



- Os estudantes buscaram identificar uma situação na qual a persistência de uma pessoa ou grupo gerou impactos coletivos, exemplos: cientistas que desenvolveram vacinas e medicações, pessoas que se envolveram em lutas específicas, tais como: liberdade religiosa e acesso à educação. No encontro seguinte, apresentaram para a turma justificando e explicando o motivo da escolha, destacando os momentos de persistência.



## Encontro 3



### SOU HUMILDE E GENEROSO?

**Tema:** Humildade/Generosidade

**Objetivo:** Compreender humildade e generosidade a partir de exemplos reais.

**Materiais:** Poema, aparelho celular e/ou computador e internet.

**Desenvolvimento:**

- A atividade foi iniciada com a retomada da atividade de exploração da semana anterior, referente à persistência. Ao término da apresentação dos estudantes, foi realizada uma breve discussão com retomada dos principais pontos levantados na sessão anterior.
- Após o momento inicial, a temática do dia foi apresentada por meio da leitura do poema de Vanessa Brunt "Sem humildade não há inteligência".

<p>Um sábio grosseiro vira burro. Se há arrogância na palavra, Ninguém quer ouvir o seu saber. Se ninguém ouve, é só sussurro Dito de longe, na grande bancada Fazendo de nada valer. A graciosidade é o primeiro passo Para o sabido não ser fracasso. Um conteúdo mal dito, Mal feito, mal posto, Parece pura ignorância Parece pressuposto. O esperto tem que ter paciência, Tem que se mostrar igual</p>	<p>Para então Ser xeque-mate, Para então não funeral. Se ninguém ouve, se ninguém entende, Quer ser o que: Além de empate? Carisma é a primeira arma Para o sábio não ser quem late! Conseguir admiração é o que faz Ser reconhecido Para então não funeral. Um grosseiro é só um grosseiro Um sábio é comedido. A gentileza dá inteligência ao inteligente!</p>
--	--

- Posteriormente os estudantes foram organizados em duplas para pesquisarem a história de vida, as realizações e contribuições de pessoas que eles identificaram como humildes e generosas e, logo após, apresentaram para os colegas.



## Encontro 3



### SOU HUMILDE E GENEROSO?

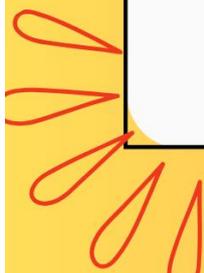
#### Desenvolvimento

- Após a apresentação dos estudantes foi realizada discussão em grupo, com as seguintes questões norteadoras:
  1. Quais características são comuns a essas pessoas?
  2. Você consegue pensar em momentos nos quais foi humilde e generoso?
  3. Qual a importância de fortalecer essas características?
  4. Você consegue pensar em um momento que não foi humilde e/ou generoso?
  5. Hoje, quais são os obstáculos para você ser mais humilde e/ou generoso?
  6. Como equilibrar a humildade com os desejos de reconhecimento social?
- Por fim, foi realizada uma síntese das discussões pela pesquisadora com auxílio dos estudantes, bem como foram repassadas as instruções da atividade de exploração da semana.

#### ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO



- Os estudantes foram orientados a observarem ao longo semana, atitudes humildes e generosas das pessoas do seu convívio diário, e, ao menos uma vez, pontuar a relevância de atitudes dessa natureza. No encontro subsequente, relataram para a turma os momentos identificados, bem como a reação das pessoas ao serem parabenizadas por seus comportamentos.



## Encontro 4


**VAI DAR TUDO CERTO!**

**Tema:** Otimismo

**Objetivo:** Identificar o otimismo nas atividades do dia a dia.

**Materiais:** Música e material de apoio.

**Desenvolvimento:**

- Inicialmente foi realizada uma retomada da atividade de exploração da semana anterior. Após o relato dos estudantes, uma breve discussão com resgate dos principais pontos levantados na sessão foi desenvolvida.
- Em seguida, a temática do dia foi apresentada por meio da reprodução da música “Enquanto houver sol” dos Titãs.

Quando não houver saída	Quando não houver caminho
Quando não houver mais solução	Mesmo sem amor, sem direção
Ainda há de haver saída	A sós ninguém está sozinho
Nenhuma ideia vale uma vida	É caminhando que se faz o caminho
Quando não houver esperança	Quando não houver desejo
Quando não restar nem ilusão	Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver esperança	Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, algo de uma criança	Em cada um de nós, aonde Deus colocou
Enquanto houver sol	Enquanto houver sol
Enquanto houver sol	Enquanto houver sol
Ainda haverá	Ainda haverá
Enquanto houver sol	Enquanto houver sol
Enquanto houver sol	Enquanto houver sol



## Encontro 4

### VAI DAR TUDO CERTO!

#### Desenvolvimento:

- Posteriormente os estudantes, refletindo sobre os acontecimentos da sua vida, completaram as seguintes frases:
  1. Uma coisa boa que aconteceu comigo hoje foi...
  2. Uma coisa boa que vi alguém fazendo hoje foi...
  3. Essa semana me diverti quando...
  4. Uma coisa que conquistei esse mês...
  5. Uma coisa engraçada que aconteceu hoje...
  6. Uma pessoa por quem senti gratidão hoje foi...
  7. Hoje eu sorri quando...
  8. Hoje foi um dia especial porque...
  9. Algo aconteceu esse mês e quero lembrar para sempre...
  10. Esse mês fiquei orgulhoso de mim mesmo/a porque...
  11. Minha parte favorita desse mês foi...
  12. Algo que me fez sentir gratidão hoje foi...
  
- Logo após, os estudantes selecionaram três momentos para detalharem a situação com a seguinte orientação:
  1. Título (O que foi o evento?)
  2. Detalhamento (O que aconteceu?)
  3. Sentimentos (Como se sentiu, quais emoções afloraram?)
  4. O que causou (Como ficou depois do evento?)
  
- Ao término das atividades foi realizada discussão em grupo com as seguintes questões norteadoras:
  1. O que é otimismo?
  2. Ser otimista é importante?
  3. Você se considera uma pessoa otimista?
  4. De que forma o otimismo se expressa na sua vida?
  5. O que mais dificulta ser otimista?



**Encontro 4**  
**VAI DAR TUDO CERTO!****Desenvolvimento:**

- Para finalizar a sessão, foi realizada uma síntese das discussões pela pesquisadora com auxílio dos estudantes. Além disso, foram repassadas as orientações para realização da atividade de exploração da semana.

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO**

- Os estudantes receberam alguns post its para que, ao longo da semana, escrevessem frases, sugerissem músicas, filmes e etc., que versassem sobre otimismo. No encontro posterior, foi realizada uma troca de post its entre os estudantes.



## Encontro 5

**VIVER E NÃO TER A VERGONHA DE SER FELIZ**

**Tema:** Senso de humor

**Objetivo:** Refletir sobre a importância de experienciar a vida com bom humor.

**Materiais:** Papel, caneta e envelope.

**Desenvolvimento:**

- O encontro foi iniciado com o momento de troca de post-its com sugestões de filmes, músicas e frases com reflexões sobre otimismo, conforme orientação da sessão anterior. Depois foi realizada breve discussão dos pontos de destaque da atividade.
- Em seguida, a temática do dia foi apresentada por meio de imagens impressas que refletiam o bom humor e pela reprodução de um vídeo que explicava o impacto do bom humor no bem-estar das pessoas:  
[https://www.youtube.com/watch?v=6BRR\\_ZcwrXc](https://www.youtube.com/watch?v=6BRR_ZcwrXc)
- Logo após, os estudantes foram orientados a andarem pela instituição identificando situações que causavam estresse nas pessoas que faziam parte da comunidade escolar (Ex: professores, zeladores, diretores, porteiros).
- Posteriormente os estudantes desenvolveram resoluções que tiveram como aspecto chave o bom humor e a criatividade. As resoluções foram organizadas em recados que foram entregues para as pessoas que relataram as situações de estresse.
- Ao término da atividade foi realizada discussão acerca da temática, com as questões norteadoras apresentadas a seguir:



## Encontro 5

**VIVER E NÃO TER A VERGONHA DE SER FELIZ****Desenvolvimento:**

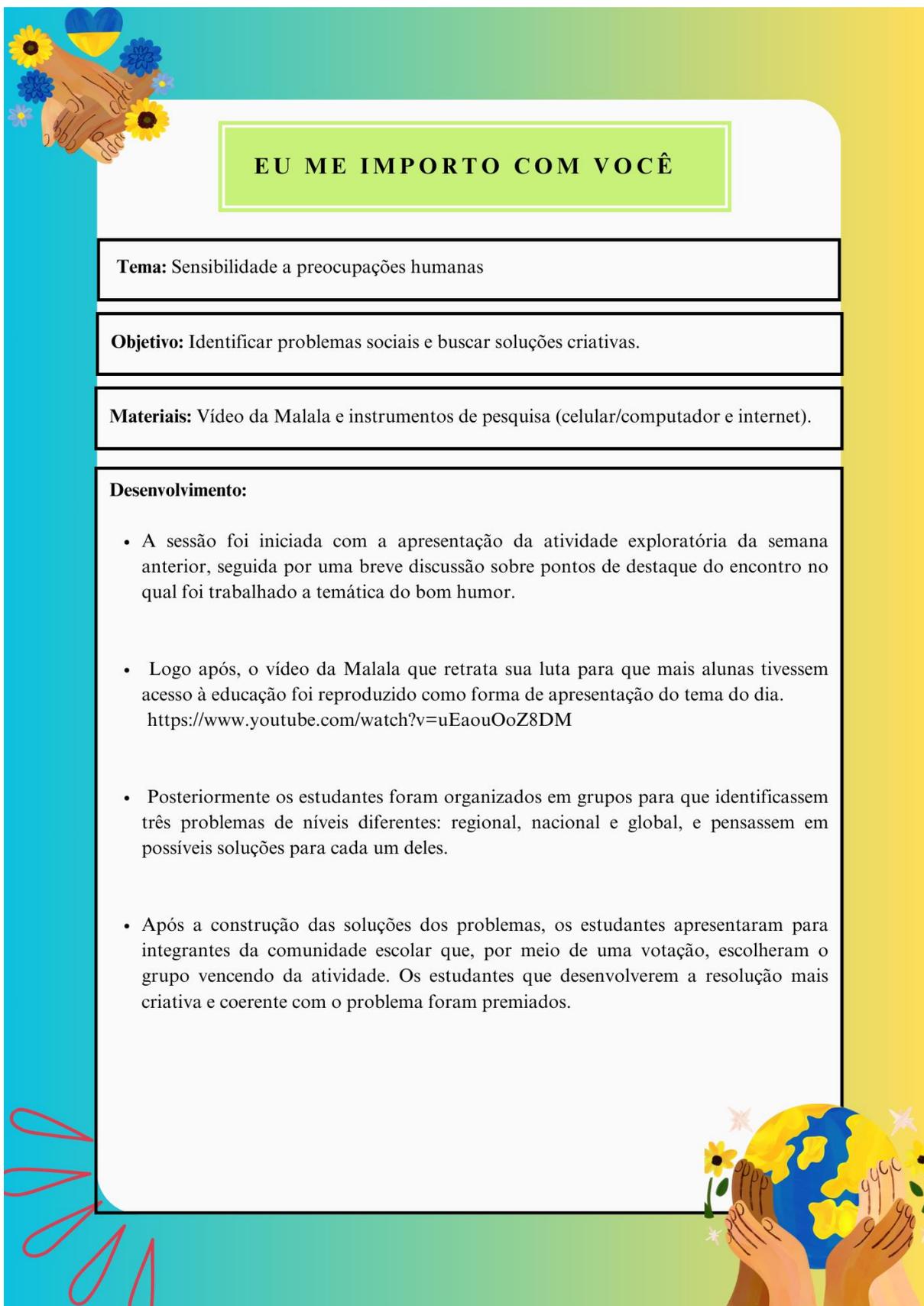
1. Quais situações promovem seu bom humor?
2. Existe hora certa para utilizar o humor?
3. Há situações em que o senso de humor não é bem-vindo? Quais?
4. Quais características pessoais você utiliza para perceber o contexto e expressar humor na hora correta?
5. Você lida bem com situações em que outras pessoas utilizam senso de humor para se dirigir a você?

- Para finalizar o encontro foi realizado um rol dos pontos discutidos pela pesquisadora com auxílio dos participantes. Além disso, foram repassadas as informações acerca da atividade de exploração da semana.

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO**

- Os estudantes tiveram que identificar um objeto do seu uso diário, nomeá-lo de uma outra forma e atribuir uma nova funcionalidade com ênfase na promoção do bom humor, ou seja, o objeto com novo nome e funcionalidade deveria viabilizar o riso. Na semana posterior, os estudantes apresentaram suas propostas para os colegas e votaram na ideia mais criativa.



**Encontro 6**

**EU ME IMPORTO COM VOCÊ**

**Tema:** Sensibilidade a preocupações humanas

**Objetivo:** Identificar problemas sociais e buscar soluções criativas.

**Materiais:** Vídeo da Malala e instrumentos de pesquisa (celular/computador e internet).

**Desenvolvimento:**

- A sessão foi iniciada com a apresentação da atividade exploratória da semana anterior, seguida por uma breve discussão sobre pontos de destaque do encontro no qual foi trabalhado a temática do bom humor.
- Logo após, o vídeo da Malala que retrata sua luta para que mais alunas tivessem acesso à educação foi reproduzido como forma de apresentação do tema do dia.  
<https://www.youtube.com/watch?v=uEaouOoZ8DM>
- Posteriormente os estudantes foram organizados em grupos para que identificassem três problemas de níveis diferentes: regional, nacional e global, e pensassem em possíveis soluções para cada um deles.
- Após a construção das soluções dos problemas, os estudantes apresentaram para integrantes da comunidade escolar que, por meio de uma votação, escolheram o grupo vencendo da atividade. Os estudantes que desenvolverem a resolução mais criativa e coerente com o problema foram premiados.

**Encontro 6**

## EU ME IMPORTO COM VOCÊ

**Desenvolvimento:**

- Também foi realizada discussão acerca do assunto, que foi balizada pelos seguintes questionamentos:
  1. Quais questões sociais mais mobilizam você?
  2. Qual a importância de pensar de forma mais ampla, para além das suas questões pessoais?
  3. Como se engajar em causas importantes?
- Um resumo dos principais pontos discutidos foi realizado pela pesquisadora, com ajuda dos participantes, para encerrar o encontro. Ademais, os estudantes receberam informações sobre a atividade de exploração da semana.

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO** 

- Os estudantes tiveram que refletir sobre um problema pessoal, social ou mundial que pudesse ser atenuado e/ou resolvido utilizando como ferramenta principal a sua área de domínio do talento. Na sessão consecutiva, apresentaram suas reflexões para os colegas de grupo.



## Encontro 7



### CORAJOSO, EU?

**Tema:** Coragem

**Objetivo:** Refletir sobre a relação coragem-medo e fortalecer a bravura dos estudantes.

**Materiais:** Trecho de filme, poema, papel e caneta.

**Desenvolvimento:**

- A atividade foi iniciada com a apresentação das reflexões dos estudantes acerca de problemas que poderiam ser resolvidos ou atenuados por meio de estratégias oriundas da sua área de domínio do talento. Logo após, foi realizada breve retomada dos pontos de destaque da sessão anterior.
- Em seguida, o tema foi apresentado mediante reprodução do trecho do filme “Valente” e leitura de um fragmento do poema "Medo" do Braulio Bessa. Trecho do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=q7279jnQLRU>

“...Toda coragem precisa  
de um medo pra existir.  
Uma estranha dependência  
complicada de sentir.  
A coragem de levantar  
vem do medo de cair.  
Use sempre a coragem  
para se fortalecer.  
E quando o medo surgir  
não precisa se esconder.  
Faça que seu próprio medo  
tenha medo de você.”

- Posteriormente os estudantes escolheram um personagem de filme ou desenho animado que consideravam corajoso, para que pudessem construir a identidade de coragem do personagem, por meio das seguintes perguntas:



## Encontro 7



### CORAJOSO, EU?

**Desenvolvimento:**

1. Quais atitudes do personagem faz você considerá-lo corajoso? Você consegue descrever algum momento de coragem do personagem?
2. Quais características pessoais do personagem chamam a sua atenção?
3. Qual a percepção das pessoas que convivem com os personagens, no que diz respeito às suas atitudes?

- Após a construção da identidade de coragem do personagem, os estudantes apresentaram suas escolhas para o grupo, e só depois foi iniciada uma discussão acerca da temática, norteadas pelas seguintes perguntas:
  1. O que é coragem?
  2. Coragem é ausência de medo?
  3. Você consegue identificar uma situação que enfrentou mesmo estando com muito medo?
  4. Como você utiliza sua coragem?
  5. Como a coragem faz com que os outros se preocupem ou admirem você?
  6. Quais características pessoais você associa ao desenvolvimento e/ou expressão da coragem?
- Uma síntese das discussões foi feita pela pesquisadora, com auxílio dos participantes, para encerrar o encontro. Também foram repassadas informações acerca da atividade de exploração da semana.

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO** 

- Os estudantes foram orientados a entrevistarem uma pessoa do seu convívio que consideravam muito corajosa para construir uma "carta da coragem", semelhante a uma carta pokémon, destacando comportamentos corajosos por níveis de intensidade que variavam do 5 (atitude muito corajosa) a 1 (atitude corajosa), por exemplo: falar em público (5 estrelas), viajar sozinho (3 estrelas). No encontro subsequente, os estudantes apresentaram suas cartas para os colegas.



## Encontro 8

## QUANDO FOI A ÚLTIMA VEZ QUE VOCÊ FEZ ALGUMA COISA PELA PRIMEIRA VEZ?

**Tema:** Energia física e mental/ Entusiasmo

**Objetivo:** Promover um contexto de energia física e entusiasmo por meio da brincadeira.

**Materiais:** Cartas de charadas e ampulheta de tempo.

**Desenvolvimento:**

- A sessão foi iniciada com breve apresentação da atividade de exploração da semana anterior, seguida pela retomada dos principais pontos trabalhados.
- A atividade do dia foi iniciada com a reprodução da música de Milton Nascimento “Bola de meia, bola de gude” que foi utilizada para apresentação da temática.

Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me  
dar a mão  
Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra o menino  
me dá a mão  
E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade,  
alegria e amor  
Pois não posso, não devo  
Não quero viver como toda essa gente insiste  
em viver  
Não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal  
Bola de meia  
Bola de gude  
Um solidário não quer solidão



## Encontro 8

### QUANDO FOI A ÚLTIMA VEZ QUE VOCÊ FEZ ALGUMA COISA PELA PRIMEIRA VEZ?

#### Desenvolvimento:

- Após reflexão sobre a mensagem da canção, os estudantes foram convidados a formarem dois grupos. Um representante de cada grupo retirou uma carta, sinalizou se a palavra, que seria apresentada por meio de mímica, se referia a um objeto, pessoa, ação ou lazer. Os demais integrantes tiveram que adivinhar a mímica no menor tempo. O grupo vencedor da atividade foi premiado.
- Posteriormente, foi realizada discussão guiada pelas seguintes questões:
  1. O que você sente quando está cheio de energia?
  2. Quais atividades estimulam sua energia física? E sua energia mental?
  3. Qual a última vez que você se sentiu muito entusiasmado para realizar uma atividade?
  4. A curiosidade pode estimular a energia física/mental e o entusiasmo?
  5. Como você estimula sua curiosidade?
- A finalização do encontro foi realizada por meio de uma síntese dos principais pontos discutidos por parte da pesquisadora com auxílio dos participantes, assim como repasse das informações sobre a atividade de exploração da semana.

#### ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO



- Os estudantes foram instruídos a realizarem ao longo da semana alguma ação que nunca haviam feito na vida: provar um novo alimento, praticar uma nova atividade física, conversar com um estudante que nunca dialogou e etc. No encontro consecutivo, relataram para os colegas a experiência e o tipo de energia que esteve mais presente no comportamento: física, mental ou ambas.



## Encontro 9



## GRATITUDE

**Tema:** Gratidão

**Objetivo:** : Desenvolver o sentimento de gratidão e trabalhar as emoções e afetividade.

**Materiais:** Coração de papel, pincel, caneta e envelope.

**Desenvolvimento:**

- A atividade foi iniciada com a partilha dos relatos dos estudantes acerca da atividade de exploração da semana anterior, seguida por uma breve discussão dos principais pontos levantados no encontro.
- Em seguida, a temática foi apresentada por meio da leitura do texto de autor desconhecido “O coração mais bonito do mundo”.

“Um dia, um jovem estava no centro de uma cidade e proclamou que tinha o coração mais bonito de toda a região.

Uma grande multidão se reuniu ao seu redor e todos o admiraram e confirmaram que seu coração era perfeito, pois não havia manchas ou arranhões nele. Todos concordaram que era o coração mais lindo que já tinham visto. Vendo-se admirado, o jovem sentiu-se ainda mais orgulhoso e com maior fervor se assegurou de ter o coração mais lindo de todo o vasto lugar.

De repente, um velho se aproximou e disse: Por que você diz isso, se o seu coração não é tão bonito quanto o meu? Surpresos, a multidão e o jovem olharam para o coração do velho e viram que, embora batesse com força, estava coberto de cicatrizes e havia até zonas onde faltavam peças e estas foram substituídas por outras que não correspondiam, uma vez que bordas e frestas eram visíveis, irregulares ao redor dela.

Além disso, havia locais com buracos, onde faltavam pedaços profundos. O olhar do povo ficou estupefato, como ele pode dizer que o coração dele é mais lindo? Pensaram...

O jovem olhou para o coração do velho e, vendo seu estado desajeitado, riu.

- “Você deve estar brincando”, disse ele. “Compare seu coração com o meu... O meu é perfeito. Em vez disso, o seu é um conjunto de cicatrizes e dor”.

- “É verdade”, disse o velho, “o teu coração parece perfeito, mas nunca me envolveria contigo... Olha! Cada cicatriz representa uma pessoa a quem dei todo o meu amor. Rasguei pedaços do meu coração e dei-os a cada um daqueles que eu amei. Muitos por sua vez, me deram um pedaço deles, que coloquei no lugar que estava aberto. Como as peças não eram as mesmas, as bordas ficaram para as quais Estou feliz, porque tê-los me lembram do amor que compartilhamos”.

“Houve oportunidades, em que dei um pedaço do meu coração a alguém, mas essa pessoa não me ofereceu um pedaço do seu em troca. Daí os buracos - dar amor é arriscar, mas apesar da dor que essas feridas causam sendo abertas, elas me lembram de que ainda os amo e elas alimentam a esperança de que um dia eles possam voltar e preencher o vazio que deixaram em meu coração”.

- “Você entende agora o que é verdadeiramente bonito?”

O jovem permaneceu em silêncio, as lágrimas escorrendo pelo rosto. Ele se aproximou do velho, rasgou um pedaço de seu belo e jovem coração e ofereceu a ele. O velho recebeu e o colocou no seu coração, então por sua vez arrancou um pedaço do seu, já velho e surrado, e com ele cobriu a ferida aberta do jovem. A peça se encaixou, mas não perfeitamente. Como as peças não eram idênticas, as bordas eram perceptíveis.

O jovem olhava para o seu coração que já não era perfeito, mas parecia muito mais bonito do que antes, porque o amor do velho fluía dentro dele”.



## Encontro 9

**GRATITUDE****Desenvolvimento:**

- Após a história os estudantes receberam uma folha em branco para expressarem o significado de gratidão por meio de desenhos, músicas, poemas, textos.
- Depois da reflexão inicial sobre gratidão, os estudantes escreveram um pequeno bilhete de gratidão com a orientação de que entregassem para alguém especial.
- Na sequência, foi realizada discussão em grupo com as seguintes questões norteadoras:
  1. Quais são as situações em que você mais tende a expressar gratidão?
  2. Como olhar para as situações do dia a dia com gratidão?
  3. Nos últimos 15 dias, o que alguém lhe disse ou fez de positivo para você e que você se sentiu grato? Por que? Ou o que você gostaria de dizer para essa pessoa em resposta?
- A sessão sobre gratidão foi finalizada pela pesquisadora, com auxílio dos participantes, com o destaque das principais questões discutidas.

**ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO**

- Os estudantes foram orientados a escreverem situações e/ou atitudes pelas quais foram gratos ao longo da semana. No encontro posterior, apresentaram aos colegas.



## Encontro 10



## MEU PROJETO DE VIDA

**Tema:** Senso de destino

**Objetivo:** Refletir sobre seus objetivos e sonhos pessoais e profissionais.

**Materiais:** Aparelho de som, letra da música, tesoura, pincel, cola, revistas, imagens, figuras e lápis de cor.

### Desenvolvimento:

- A sessão foi iniciada com a apresentação da atividade de exploração da semana anterior, seguida por breve retomada dos pontos de destaque.
- Em seguida, a música “Oração ao tempo” do Caetano Veloso foi utilizada para apresentar a temática do dia.

És um senhor tão bonito  
 Quanto a cara do meu filho  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Vou te fazer um pedido  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Compositor de destinos  
 Tambor de todos os ritmos  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Entro num acordo contigo  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Por seres tão inventivo  
 E pareceres contínuo  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 És um dos deuses mais lindos  
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo  
 No som do meu estribilho  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Ouve bem o que te digo  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Peço-te o prazer legítimo  
 E o movimento preciso  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 Quando o tempo for propício  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 De modo que o meu espírito  
 Ganhe um brilho definido  
 Tempo, tempo, tempo, tempo  
 E eu espalhe benefícios  
 Tempo, tempo, tempo, tempo

- Após discussão acerca da mensagem da música, os estudantes construíram uma proposta inicial de projeto de vida. Para tanto, receberam um material com três perguntas: Quem sou eu, quem eu quero ser e qual o meu papel do mundo?



**Encontro 10**

## MEU PROJETO DE VIDA

**Desenvolvimento:**

- Os estudantes puderam preencher os espaços com imagens, desenhos, pinturas, textos, poemas. Em seguida, apresentaram o projeto para os colegas e as seguintes reflexões foram realizadas:
  1. O que eu preciso fazer para me tornar quem eu quero ser?
  2. Quais valores e princípios eu devo cultivar para eu me tornar quem eu quero ser?
  3. Vale tudo para alcançar meus objetivos?
  4. Qual diferença eu quero fazer no mundo?
- Para realizar a fechamento do programa, os principais aspectos discutidos foram sinalizados pela pesquisadora com auxílio dos participantes.



## **Procedimentos**

Este estudo foi autorizado pela SEDF e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília—CEP/CHS (CAAE: 58711422.1.0000.5540). Inicialmente foi realizado um levantamento das salas de recursos do AEE-AH/SD que atendiam uma parcela maior de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Em seguida, foi estabelecido contato com professores, sala a sala, para apresentação do projeto de pesquisa tanto aos docentes quanto aos estudantes. Na ocasião verificou-se o interesse dos alunos em participar do estudo, seja para integrar o Grupo de Tratamento ou Grupo Controle. Após alcançado o número desejável de participantes do estudo, foi interrompido o contato com os professores. A intervenção foi implementada em quatro etapas.

**1ª Etapa – Contato inicial com os participantes.** Definidos os participantes do Grupo de Tratamento e Grupo de Controle, os estudantes, seus pais e/ou responsáveis foram contatados para apresentação dos objetivos do estudo, além da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ([TALE], ver Anexo IV), destinado aos estudantes, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE], ver Anexo V), direcionado aos pais. As professoras também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE], ver Anexo VI). Todos os participantes leram e assinaram os referidos documentos visando formalizar a realização da pesquisa, esclarecer a proposta e as informações relevantes sobre o estudo, e oferecer dados para o contato com a pesquisadora. Foi assegurado a todos que a participação não acarretaria nenhum prejuízo e que seria mantido sigilo absoluto sobre quaisquer informações que pudessem identificá-los. Além disso, foi esclarecido aos estudantes que eles possuíam total liberdade para recusar a participar, retirar o consentimento e interromper a participação a qualquer momento. Assim, a pesquisa somente foi iniciada após os termos citados serem compreendidos e assinados por todos os envolvidos.

**2ª Etapa – Aplicação dos instrumentos (pré-teste).** A segunda etapa ocorreu com a retomada dos objetivos da pesquisa e sistematização do programa. Após esse momento, as Escalas de Bem-Estar Psicológico e Subjetivo, Forças de Caráter, e a *Life Orientation Test* (LOT-R) foram aplicadas no Grupo de Tratamento, de forma coletiva nas salas de recursos, no dia do atendimento de cada grupo. O processo ocorreu em dois momentos distintos, com o intuito de equilibrar a quantidade de instrumentos por dia de aplicação e não cansar os estudantes. A primeira etapa foi destinada à aplicação da Escala de Forças de Caráter e *Life Orientation Test*, e a segunda, às escalas de Bem Estar Psicológico e Subjetivo. No caso dos participantes do Grupo Controle, os instrumentos foram apresentados e posteriormente aplicados, também de forma coletiva nas salas de recursos, no dia de atendimento dos estudantes, seguindo o mesmo protocolo de dois dias de aplicação de instrumentos realizado com o Grupo de Tratamento. O tempo médio de aplicação dos instrumentos em ambos os grupos, nos dois dias de aplicação, foi de 35 minutos.

**3ª Etapa – Implementação do programa.** Na terceira etapa o programa foi implementado em local, dia e horário combinados com os professores das salas de recursos do AEE-AH/SD, a partir dos eixos, temas e objetivos estabelecidos na Tabela 5. O programa foi desenvolvido com estudantes que frequentavam oito salas de recursos, localizadas em diferentes regionais, a saber: Plano Piloto, Guará, Taguatinga e Ceilândia. Tanto no Plano Piloto quanto no Guará, os estudantes frequentavam a mesma sala de recursos, já em Taguatinga e Ceilândia, alunos de diferentes salas foram agrupados para participação na intervenção. O programa foi realizado com cinco grupos de estudantes, totalizando 10 encontros por grupo, que visaram impulsionar o desenvolvimento de fatores socioemocionais do superdotado. O processo de implementação ocorreu por meio de uma imersão nos contextos de pesquisa, a fim de compreender a dinâmica de cada escola, por meio da ampliação do entendimento dos aspectos culturais, sociais e afetivos que perpassavam e construía cada um desses espaços.

Para tanto, a pesquisadora sempre chegava antes do horário das sessões para interagir com os profissionais que integravam o contexto escolar e com os estudantes do atendimento. Duas professoras estiveram presentes nos encontros, contribuindo com as discussões coletivas e posteriormente avaliando a intervenção. Ressalta-se que os integrantes do Grupo Tratamento continuaram envolvidos nas atividades programadas das salas de recursos, uma vez que, em geral, os encontros foram realizados em parte do horário destinado ao atendimento, em local designado para a atividade. Somente o grupo de Ceilândia ampliou a carga horária de frequência à sala de recursos, pois os estudantes destinaram um dia específico da semana para participarem do programa de desenvolvimento socioemocional. Os estudantes do Grupo Controle e Grupo Tratamento frequentavam o atendimento em dias diferentes, diminuindo a possibilidade de contato entre os participantes do estudo.

**4ª Etapa – Avaliação do programa e aplicação dos instrumentos (pós-teste).** A última etapa consistiu na avaliação do programa pelos estudantes e professoras, que foi realizada mediante aplicação de formulário individual e roteiro de entrevista semiestruturado, constituído por questões referentes à pertinência das temáticas e atividades desenvolvidas, pontos positivos do programa e sugestões. As Escalas de Bem-Estar Psicológico e Subjetivo, Forças de Caráter, e *Life Orientation Test* (LOT-R) foram aplicadas aos participantes do Grupo de Tratamento de forma coletiva nas salas de recursos, no dia do atendimento de cada grupo. Os instrumentos foram aplicados aos estudantes do Grupo Controle seguindo a mesma padronização realizada com o Grupo de Tratamento. Para ambos os grupos, a aplicação ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro encontro foi realizada a aplicação da Escala de Forças de Caráter e *Life Orientation Test* e, no segundo, às escalas de Bem-Estar Psicológico e Subjetivo. O tempo médio de aplicação dos instrumentos em ambos os grupos, nos dois dias de aplicação, também foi de 35 minutos. No que diz respeito às entrevistas, o tempo médio foi de 50 minutos.

## **Análise de Dados**

A análise dos dados provenientes da Escalas de Bem-estar Psicológico e Subjetivo, Escala de Forças de Caráter, e a *Life Orientation Test* (LOT-R) foi realizada por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais com auxílio do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 25.0. As questões de pesquisa 1 e 2 foram respondidas mediante teste de Wilcoxon, e a questão 3 por meio teste de Mann-Whitney, tendo em vista que, ao efetuar-se o teste Kolmogorov-Smirnov de normalidade e o teste Levene de homogeneidade, observou-se que algumas variáveis não estavam distribuídas de maneira normal. Já a questão de pesquisa 4 foi respondida mediante análise estatística descritiva e análise temática e a questão 5 por meio de análise temática.

A análise temática é um método qualitativo cujo objetivo é identificar, organizar e relatar padrões (temas) nos dados, por meio da descrição e organização detalhadas das informações (Braun & Clarke, 2006, 2012). O processo de análise é constituído por seis fases: (1) familiarização com os dados, (2) elaboração dos códigos iniciais, (3) construção de temas, (4) revisão de temas, (5) definição e nomeação dos temas, e (6) produção do relatório. É válido destacar que, embora constituído por fases, trata-se de um processo reflexivo no qual é necessário movimentar-se entre as etapas de forma não linear, avançado para ciclos seguintes, mas revisitando as anteriores sempre que necessário (Braun & Clarke, 2006, 2012).

No que diz respeito a cada uma das etapas, a familiarização com os dados ocorre por meio de imersão no conteúdo analisado, mediante leituras e releituras textuais, além de anotações de informações com potencial relevância para a questão de pesquisa. Em seguida, é realizada a elaboração dos códigos iniciais utilizando-se o nível semântico ou latente do significado, resultando na organização dos dados em grupos significativos. A etapa seguinte consiste na elaboração dos temas, e envolve a classificação dos diferentes códigos em temáticas

revelantes para o estudo, a partir da análise de possíveis combinações entre códigos (Braun & Clarke, 2006, 2012).

A fase quatro, organizada em dois níveis, compreende a revisão dos temas. O nível um caracteriza-se pela revisão das extrações dos dados codificados, por meio de releitura de trechos agrupados para cada tema, averiguando a adequação das temáticas. Já o nível dois verifica a validade dos temas individuais em relação ao conjunto de dados. A fase cinco tem início após a construção de um mapa temático satisfatório dos dados, para que então os temas sejam definidos e refinados ainda mais, viabilizando análise detalhada e individual de cada tópico. Por fim, após análise dos temas, o processo é finalizado com a investigação final e redação das informações (Braun & Clarke, 2006, 2012).

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados para cada questão de pesquisa obtidos mediante análises estatísticas descritivas e inferenciais, bem como análise temática. Em relação às questões 1 e 2, são apresentadas as diferenças intragrupos em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo, de estudantes do Grupo de Tratamento e Controle, antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional. Quanto à questão 3, relatam-se os achados resultantes da comparação intergrupos no que diz respeito ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional. Nas questões 4 e 5 são apontados os resultados da avaliação dos estudantes e das professoras, respectivamente, acerca da intervenção socioemocional implementada.

#### **Questão de Pesquisa 1: Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo de Tratamento antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?**

Com vistas a verificar diferenças intragrupos, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon para comparar resultados do pré-teste e pós-teste do Grupo de Tratamento, considerando que nem todos os pressupostos foram atendidos para uso de teste paramétrico. Com relação à medida de bem-estar psicológico, foi identificada diferença significativa apenas na dimensão Crescimento Pessoal ( $W[22]=-2,205$ ;  $p=0,027$ ,  $r=0,3$ ). A média do pós-teste foi superior ( $M=5,33$ ;  $DP=0,80$ ) à do pré-teste ( $M=4,95$ ;  $DP=1,02$ ), como ilustra a Tabela 6.

**Tabela 6**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Psicológico (n=22)*

	Pré-teste			Pós-teste			W	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Relação Positiva com os Outros	4,07	4,165	0,87	3,84	3,915	0,67	1,143	0,253
Autonomia	3,64	3,500	0,54	3,54	3,500	0,42	1,372	0,17
Domínio sobre o Ambiente	3,67	3,750	0,73	3,64	3,500	0,45	0,226	0,821
Crescimento Pessoal	4,95	5,335	1,02	5,33	5,670	0,80	2,205	<b>0,027</b>
Propósito de Vida	4,02	4,000	0,90	4,30	4,415	0,90	1,724	0,085
Autoaceitação	3,77	4,000	0,63	3,89	4,085	0,47	0,495	0,621

Quanto à medida de bem-estar subjetivo, foi identificada diferença significativa na dimensão Satisfação com a Vida ( $W[22]=-2,596$ ;  $p=0,009$ ,  $r=0,3$ ). Verificou-se aumento da média do pós-teste ( $M=3,79$ ;  $DP=0,86$ ) em comparação à média do pré-teste ( $M=3,45$ ;  $DP=0,77$ ), como observado na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Subjetivo (n=22)*

	Pré-teste			Pós-teste			W	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Afetos Positivos	3,09	3,025	0,58	3,38	3,550	0,87	-1,904	0,057
Afetos Negativos	2,37	2,215	0,93	2,30	2,345	0,85	-,886	0,375
Satisfação com a Vida	3,45	3,380	0,77	3,79	3,690	0,86	-2,596	<b>0,009</b>

Já no que diz respeito à medida de forças de caráter, os resultados sinalizaram diferenças significativas nas dimensões: Perseverança ( $W[22]=-2,418$ ;  $p=0,016$ ,  $r=0,3$ ), Vitalidade ( $W[22]=-2,022$ ;  $p=0,043$ ,  $r=0,2$ ), Amor ( $W[22]=-2,023$ ;  $p=0,043$ ,  $r=0,2$ ), Inteligência Social ( $W[22]=-2,397$ ;  $p=0,017$ ,  $r=0,3$ ), Liderança ( $W[22]=-2,539$ ;  $p=0,011$ ,  $r=0,3$ ), Autorregulação ( $W[22]=-2,497$ ;  $p=0,013$ ,  $r=0,3$ ), Apreciação do Belo ( $W[22]=-2,423$ ;  $p=0,015$ ,  $r=0,3$ ) e Espiritualidade ( $W[22]=-2,079$ ;  $p=0,038$ ,  $r=0,2$ ). Destaca-se que nessas dimensões os estudantes apresentaram desempenho superior no pós-teste comparativamente ao pré-teste (ver médias e desvios-padrão na Tabela 8).

**Tabela 8***Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Forças de Caráter (n=22)*

	Pré-teste			Pós-teste			W	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Criatividade	2,47	2,835	1,13	2,79	3,000	0,78	-1,655	0,098
Curiosidade	3,20	3,330	0,71	3,32	3,500	0,76	-1,518	0,129
Pensamento Crítico	3,03	3,000	0,58	3,09	3,330	0,72	-0,506	0,613
Amor ao Aprendizado	2,79	3,165	1,08	3,00	3,165	0,99	-1,115	0,265
Sensatez	2,14	2,330	0,83	2,47	2,670	0,89	-1,851	0,064
Bravura	2,55	2,670	1,06	2,68	2,670	0,95	-0,804	0,421
Perseverança	2,52	2,330	1,05	2,77	2,670	0,82	-2,418	<b>0,016</b>
Autenticidade	2,56	2,670	0,83	2,83	3,000	0,88	-1,895	0,058
Vitalidade	2,18	2,165	1,02	2,47	2,500	0,97	-2,022	<b>0,043</b>
Amor	2,27	2,330	0,95	2,56	2,670	0,96	-2,023	<b>0,043</b>
Bondade	2,95	3,330	0,88	3,08	3,330	0,90	-1,028	0,304
Inteligência Social	2,11	2,500	1,06	2,53	2,670	1,06	-2,397	<b>0,017</b>
Cidadania	2,35	2,330	0,91	2,70	2,835	0,91	-1,657	0,098
Imparcialidade	3,18	3,330	0,87	3,26	3,330	0,70	-0,415	0,678
Liderança	1,95	2,165	0,81	2,41	2,500	0,88	-2,539	<b>0,011</b>
Perdão	1,94	1,835	1,22	2,17	1,835	1,16	-1,421	0,155
Modéstia	3,14	3,500	0,85	3,03	3,165	0,80	-1,227	0,220
Prudência	2,94	2,835	0,64	3,12	3,000	0,61	-1,515	0,130
Autorregulação	2,09	2,000	0,95	2,50	2,330	0,79	-2,497	<b>0,013</b>
Apreciação de belo	2,82	3,000	0,98	3,18	3,500	0,70	-2,423	<b>0,015</b>
Gratidão	2,83	3,165	1,05	2,77	3,000	1,04	-0,633	0,527
Humor	2,36	2,165	0,76	2,74	2,330	0,84	-1,633	0,102
Esperança	2,52	2,670	1,03	2,53	2,670	1,01	-0,063	0,950
Espiritualidade	2,11	2,000	1,46	2,44	3,000	0,78	-2,079	<b>0,038</b>

Quanto à medida de otimismo, foi identificada diferença significativa na dimensão Afetos Positivos ( $W[22]=-2,659$ ;  $p=0,008$ ,  $r=0,3$ ). Observou-se o aumento da média no pós-teste ( $M=3,73$ ;  $DP=0,86$ ) em comparação a média obtida no pré-teste ( $M=3,44$ ;  $DP=0,89$ ), conforme constatado na Tabela 9.

**Tabela 9**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala Life Orientation Test (n=22)*

	Pré-teste			Pós-teste			<i>W</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>		
Afetos Positivos	3,44	3,330	0,89	3,73	3,670	0,86	-2,659	<b>0,008</b>
Afetos Negativos	2,48	2,330	0,86	2,21	2,165	0,83	-1,335	0,182

**Questão de Pesquisa 2: Existem diferenças em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes do Grupo Controle antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?**

A fim de verificar diferenças intragrupos, considerando resultados do pré-teste e pós-teste do Grupo de Controle, recorreu-se ao teste de Wilcoxon. Em relação à medida de bem-estar psicológico, não foram identificadas diferenças significativas entre as médias obtidas no pré-teste e no pós-teste, como observado na Tabela 10.

**Tabela 10**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Psicológico (n=17)*

	Pré-teste			Pós-teste			W	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Relação Positiva com Outros	3,70	3,670	0,82	3,93	4,000	0,89	1,112	0,266
Autonomia	3,77	3,830	0,73	3,77	3,830	0,81	0,078	0,938
Domínio sobre o Ambiente	3,55	3,500	0,75	3,44	3,330	0,63	0,882	0,378
Crescimento Pessoal	4,83	5,000	0,38	4,79	4,830	0,97	0,285	0,776
Propósito de Vida	4,24	4,330	0,42	4,20	4,330	0,68	0,493	0,622
Autoaceitação	3,81	4,000	0,58	3,80	3,670	0,51	0,342	0,732

No que diz respeito ao bem-estar subjetivo, também não foram sinalizadas diferenças significativas entre as médias obtidas pelo Grupo de Controle no pré e pós-teste, como ilustra a Tabela 11.

**Tabela 11**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Bem-estar Subjetivo (n=17)*

	Pré-teste			Pós-teste			W	p
	M	Med	DP	M	Med	DP		
Afetos Positivos	3,24	3,240	0,47	3,09	3,100	0,58	-,947	0,343
Afetos Negativos	2,48	2,500	0,74	2,53	2,270	0,86	-,142	0,887
Satisfação com a Vida	3,50	3,380	0,60	3,41	3,500	1,01	-,070	0,944

No que se refere à medida de forças de caráter, identificou-se diferença significativa apenas em uma dimensão, Cidadania ( $W[17]=-2,399$ ;  $p=0,016$ ,  $r=0,3$ ), na qual a média do pós-teste ( $M=2,16$ ;  $DP=0,82$ ) foi inferior à do pré-teste ( $M=2,59$ ;  $DP=0,68$ ; veja Tabela 12).

**Tabela 12***Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Escala de Forças do Caráter (n=17)*

	Pré-teste			Pós-teste				
	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Criatividade	2,37	2,330	0,69	2,43	2,330	0,69	-0,351	0,725
Curiosidade	2,92	3,000	0,84	2,76	3,000	0,72	-1,001	0,317
Pensamento Crítico	2,96	3,000	0,57	2,98	3,000	0,69	-0,197	0,843
Amor ao Aprendizado	2,22	2,330	0,90	2,02	2,000	1,00	-0,939	0,348
Sensatez	2,63	3,000	0,90	2,43	2,670	0,74	-0,903	0,367
Bravura	2,37	2,330	0,74	2,43	2,670	0,87	-0,315	0,753
Perseverança	2,49	2,670	0,93	2,49	2,670	0,77	-0,175	0,861
Autenticidade	2,55	2,330	0,76	2,79	2,670	0,75	-1,228	0,219
Vitalidade	2,47	2,670	0,96	2,39	2,670	1,23	-0,417	0,677
Amor	2,88	3,000	0,72	2,92	3,000	0,72	-0,211	0,833
Bondade	2,82	3,000	0,78	2,59	2,670	0,93	-1,572	0,116
Inteligência Social	2,53	2,670	1,04	2,67	2,330	1,02	-1,256	0,209
Cidadania	2,59	2,670	0,68	2,16	2,330	0,82	-2,399	<b>0,016</b>
Imparcialidade	2,94	3,000	0,80	2,69	2,670	0,92	-1,659	0,097
Liderança	2,43	2,670	0,75	2,35	2,330	0,80	-0,913	0,361
Perdão	1,63	1,330	1,07	1,27	0,670	1,21	-1,866	0,062
Modéstia	2,63	2,330	0,84	2,59	2,670	0,73	-0,535	0,593
Prudência	2,73	2,670	0,60	2,65	2,670	0,57	-0,525	0,599
Autorregulação	2,18	2,000	0,54	2,12	2,000	0,77	-0,703	0,482
Apreciação de belo	2,79	3,000	0,81	2,50	3,000	1,12	-1,235	0,217
Gratidão	2,72	2,670	0,93	2,73	2,670	0,91	-0,035	0,972
Humor	2,51	2,330	0,85	2,55	2,670	1,07	-0,086	0,932
Esperança	2,41	2,330	1,02	2,39	2,670	1,24	-0,378	0,705
Espiritualidade	2,02	2,000	1,13	2,08	2,670	0,69	-0,386	0,699

No tocante à medida de otimismo, não foram identificadas diferenças significativas entre as médias do pré-teste e pós-teste do Grupo de Controle (ver Tabela 13).

**Tabela 13**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de W e p na Life Orientation Test (n=17)*

	Pré-teste			Pós-teste			<i>W</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>Med.</i>	<i>DP</i>		
Afetos Positivos	3,67	3,670	0,073	3,55	4,000	3,55	0,499	0,618
Afetos Negativos	2,80	3,000	1,24	2,49	2,670	2,49	-1,667	0,095

**Questão de pesquisa 3: Existem diferenças entre estudantes superdotados do Grupo de Tratamento e Grupo Controle em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo antes e imediatamente após o programa de desenvolvimento socioemocional?**

Com o intuito de investigar diferenças entre os grupos de Tratamento e Controle em relação ao bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo antes e imediatamente após a implementação do programa de desenvolvimento socioemocional, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, considerando que nem todos os pressupostos foram atendidos para uso de teste paramétrico. No que diz respeito à medida de bem-estar psicológico não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos de Controle e Tratamento no pré-teste. Contudo, observou-se diferença significativa entre os grupos no pós-teste em relação ao domínio Crescimento Pessoal ( $U[39]=2,236$ ;  $p=0,025$ ,  $r=0,3$ ). O Grupo de Tratamento apresentou média superior ( $M=5,33$ ;  $DP=0,803$ ) à do Grupo Controle ( $M=4,79$ ;  $DP=0,966$ ), conforme ilustrado nas Tabelas 14 e 15.

**Tabela 14**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar Psicológico Pré-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Relação Positiva com os Outros	3,70	3,670	0,823	4,07	4,165	0,87	1,420	0,163
Autonomia	3,77	3,830	0,729	3,64	3,500	0,538	-0,726	0,475
Domínio sobre o Ambiente	3,55	3,500	0,749	3,67	3,750	0,727	0,596	0,566
Crescimento Pessoal	4,83	5,000	0,385	4,95	5,335	1,017	1,211	0,232
Propósito de Vida	4,24	4,330	0,42	4,02	4,000	0,897	-1,095	0,279
Autoaceitação	3,81	4,000	0,582	3,77	4,000	0,627	-0,114	0,922

**Tabela 15**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar Psicológico Pós-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Relação Positiva com os Outros	3,93	4,000	0,889	3,84	3,915	0,665	-0,384	0,705
Autonomia	3,77	3,830	0,811	3,54	3,500	0,417	-1,168	0,255
Domínio sobre o Ambiente	3,44	3,330	0,627	3,64	3,500	0,446	1,373	0,181
Crescimento Pessoal	4,79	4,830	0,966	5,33	5,670	0,803	2,246	<b>0,025</b>
Propósito de Vida	4,20	4,330	0,677	4,30	4,415	0,903	0,455	0,664
Autoaceitação	3,80	3,670	0,507	3,89	4,085	0,469	0,533	0,604

No que se refere à medida de bem-estar subjetivo, os resultados não indicaram diferenças significativas entre os Grupos de Tratamento e Controle no pré-teste e pós-teste, como assinalado nas Tabelas 16 e 17.

**Tabela 16**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar Subjetivo Pré-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med	DP		
Afetos Positivos	3,24	3,240	0,473	3,09	3,025	0,579	-0,878	0,392
Afetos Negativos	2,48	2,500	0,737	2,37	2,215	0,933	-0,553	0,585
Satisfação com a Vida	3,50	3,380	0,605	3,45	3,380	0,765	-0,241	0,812

**Tabela 17**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Bem-estar Subjetivo Pós-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med	DP		
Afetos Positivos	3,09	3,100	0,581	3,38	3,550	0,865	1,219	0,232
Afetos Negativos	2,53	2,270	0,861	2,30	2,345	0,85	-0,793	0,44
Satisfação com a Vida	3,41	3,500	1,008	3,79	3,690	0,863	1,036	0,305

Quanto à medida de forças de caráter, os resultados indicaram diferenças significativas entre o Grupo Controle e o de Tratamento, no pré-teste, apenas na dimensão Amor ( $U[39]=2,082$ ;  $p=0,039$ ,  $r=0,2$ ). O Grupo de Controle apresentou média superior ( $M=2,88$ ;  $DP=0,717$ ) a do Grupo de Tratamento ( $M=2,27$ ;  $DP=0,947$ ), como observado na Tabela 18.

Já no pós-teste, os resultados sinalizaram diferenças significativas entre os grupos nas dimensões: Curiosidade ( $U[39]=2,289$ ;  $p=0,023$ ,  $r=0,3$ ), Amor ao Aprendizado ( $U[39]=2,784$ ;

$p=0,005$ ,  $r=0,3$ ), Cidadania ( $U[39]=2,114$ ;  $p=0,036$ ,  $r=0,2$ ), Perdão ( $U[39]=2,434$ ;  $p=0,014$ ,  $r=0,3$ ), Prudência ( $U[39]=2,330$ ;  $p=0,021$ ,  $r=0,3$ ), e Apreciação do Belo ( $U[39]=2,082$ ;  $p=0,042$ ,  $r=0,2$ ). O Grupo de Tratamento apresentou médias superiores as do Grupo Controle nessas seis dimensões das forças de caráter (ver médias e desvios-padrão na Tabela 19).

**Tabela 18**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Forças do Caráter Pré-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med	DP		
Criatividade	2,37	2,330	0,686	2,47	2,835	1,129	0,599	0,566
Curiosidade	2,92	3,000	0,837	3,20	3,330	0,711	1,221	0,232
Pensamento Crítico	2,96	3,000	0,565	3,03	3,000	0,58	0,403	0,705
Amor ao Aprendizado	2,22	2,330	0,898	2,79	3,165	1,077	1,881	0,063
Sensatez	2,63	3,000	0,904	2,14	2,330	0,834	-1,759	0,081
Bravura	2,37	2,330	0,744	2,55	2,670	1,056	0,585	0,566
Perseverança	2,49	2,670	0,929	2,52	2,330	1,053	0,071	0,944
Autenticidade	2,55	2,330	0,763	2,56	2,670	0,826	0,143	0,9
Vitalidade	2,47	2,670	0,958	2,18	2,165	1,023	-0,83	0,424
Amor	2,88	3,000	0,717	2,27	2,330	0,947	-2,082	<b>0,039</b>
Bondade	2,82	3,000	0,784	2,95	3,330	0,88	0,730	0,475
Inteligência Social	2,53	2,670	1,042	2,11	2,500	1,056	-1,240	0,221
Cidadania	2,59	2,670	0,683	2,35	2,330	0,906	-0,686	0,51
Imparcialidade	2,94	3,000	0,8	3,18	3,330	0,865	0,234	0,243
Liderança	2,43	2,670	0,753	1,95	2,165	0,811	-1,584	0,117
Perdão	1,63	1,330	1,073	1,94	1,835	1,216	0,827	0,424
Modéstia	2,63	2,330	0,841	3,14	3,500	0,852	1,922	0,059
Prudência	2,73	2,670	0,603	2,94	2,835	0,64	0,923	0,377
Autorregulação	2,18	2,000	0,541	2,09	2,000	0,951	-0,688	0,51
Apreciação de belo	2,79	3,000	0,811	2,82	3,000	0,983	0,332	0,747
Gratidão	2,72	2,670	0,929	2,83	3,165	1,054	0,471	0,644
Humor	2,51	2,330	0,851	2,36	2,165	0,762	-0,473	0,644
Esperança	2,41	2,330	1,025	2,52	2,670	1,027	0,171	0,878
Espiritualidade	2,02	2,000	1,127	2,11	2,000	1,461	0,213	0,834

**Tabela 19**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala de Forças do Caráter Pós-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med	DP		
Criatividade	2,43	2,330	0,694	2,79	3,000	0,781	1,417	0,163
Curiosidade	2,76	3,000	0,724	3,32	3,500	0,758	2,289	<b>0,023</b>
Pensamento Crítico	2,98	3,000	0,693	3,09	3,330	0,722	0,458	0,664
Amor ao Aprendizado	2,02	2,000	0,997	3,00	3,165	0,986	2,784	<b>0,005</b>
Sensatez	2,43	2,670	0,745	2,47	2,670	0,889	0,200	0,856
Bravura	2,43	2,670	0,873	2,68	2,670	0,952	0,927	0,362
Perseverança	2,49	2,670	0,774	2,77	2,670	0,819	1,001	0,333
Autenticidade	2,79	2,670	0,753	2,83	3,000	0,877	0,401	0,705
Vitalidade	2,39	2,670	1,233	2,47	2,500	0,969	0,010	1,000
Amor	2,92	3,000	0,722	2,56	2,670	0,956	-1,524	0,138
Bondade	2,59	2,670	0,932	3,08	3,330	0,898	1,727	0,087
Inteligência Social	2,67	2,330	1,021	2,53	2,670	1,057	-0,299	0,769
Cidadania	2,16	2,330	0,817	2,70	2,835	0,913	2,114	<b>0,036</b>
Imparcialidade	2,69	2,670	0,917	3,26	3,330	0,697	1,915	0,059
Liderança	2,35	2,330	0,803	2,41	2,500	0,878	0,329	0,747
Perdão	1,27	0,67	1,209	2,17	1,835	1,158	2,434	<b>0,014</b>
Modéstia	2,59	2,670	0,732	3,03	3,165	0,797	1,885	0,063
Prudência	2,65	2,670	0,573	3,12	3,000	0,614	2,330	<b>0,021</b>
Autorregulação	2,12	2,000	0,773	2,50	2,330	0,789	1,334	0,19
Apreciação de belo	2,50	3,000	1,118	3,18	3,500	0,699	2,082	<b>0,042</b>
Gratidão	2,73	2,670	0,914	2,77	3,000	1,036	0,271	0,79
Humor	2,55	2,670	1,066	2,74	2,330	0,842	0,473	0,644
Esperança	2,39	2,670	1,237	2,53	2,670	1,006	0,257	0,812
Espiritualidade	2,08	2,670	1,382	2,44	3,000	1,544	1,114	0,279

No que se refere à medida de otimismo, não foram observadas diferenças significativas entre os Grupos de Controle e de Tratamento tanto no pré-teste quanto no pós-teste (ver Tabelas 20 e 21).

**Tabela 20**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala Life Orientation Test Pré-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Afetos Positivos	3,67	3,670	0,726	3,44	3,330	0,893	-0,999	0,333
Afetos Negativos	2,80	3,000	1,237	2,48	2,330	0,859	-0,870	0,392

**Tabela 21**

*Média, Mediana, Desvio-Padrão e Valor de U e p da Escala Life Orientation Test Pós-teste (n=39)*

	Controle			Tratamento			U	p
	M	Med.	DP	M	Med.	DP		
Afetos Positivos	3,55	4,000	1,119	3,73	3,670	0,826	0,286	0,79
Afetos Negativos	2,49	2,670	1,075	2,21	2,165	1,057	-0,766	0,457

**Questão de Pesquisa 4: Como os estudantes superdotados que participaram do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção?**

Dos 22 estudantes superdotados que participaram do programa de desenvolvimento socioemocional FloreSER, 14 avaliaram a proposta como “Excelente” e 8 como “Boa”. No que diz respeito aos aspectos que mais gostaram no programa, as discussões coletivas obtiveram a maior frequência de respostas ( $f=14$ ), seguido pela interação com o grupo ( $f=11$ ), atividades ( $f=6$ ), e outros ( $f=5$ ). Ressalta-se que os estudantes que assinalaram a opção “outros” destacaram que também gostaram das competições realizadas em alguns encontros. Os participantes foram instruídos a assinalarem quantas opções de respostas desejassem.

Em relação à relevância dos temas abordados no programa, considerando a frequência na qual cada temática foi citada, os estudantes destacaram o tema gratidão ( $n=15$ ), seguidos pelos tópicos paixão por um tema ( $f=14$ ) e persistência ( $f=14$ ) como os mais relevantes, ao passo que as temáticas senso de humor ( $f=9$ ), sensibilidade a preocupações humanas ( $f=10$ ) e projeto de vida ( $f=10$ ) foram os menos citados, como ilustrado na Tabela 30. Salienta-se que os estudantes foram orientados a assinalarem a quantidade de temas que desejassem.

**Tabela 22***Frequência de Respostas dos Temas Mais Relevantes (n=22)*

	Frequência
Gratidão	15
Paixão por um Tema	14
Persistência	14
Energia Física e Mental	13
Coragem	12
Otimismo	12
Humildade e Generosidade	11
Projeto de Vida	10
Sensibilidade à Preocupações Humanas	10
Senso de Humor	9

Quando questionados o porquê dessas temáticas terem sido relevantes, as respostas fornecidas foram agrupadas em dois temas: Impacto na Vida Pessoal e Acesso Limitado a Conteúdos Reflexivos Acerca da Dimensão Socioemocional. Os estudantes foram identificados como E1 a E22.

No que diz respeito ao primeiro tema, Impacto na Vida Pessoal, segundo os estudantes, o programa de desenvolvimento socioemocional auxiliou na reflexão e mudança de aspectos na vida pessoal, reverberando em dimensões intrapessoais e interpessoais. Segue o relato de alguns deles:

O tema projeto de vida me ajudou a repensar o meu futuro e encontrar respostas satisfatórias, os anteriores a ele me ajudaram a colocar a cabeça no lugar... e os primeiros (temas)... foram muito bons para o grupo, principalmente fora de sala. (E2)

Porque vi que estou no caminho certo para o que eu quero. (E6)

Porque são coisas que eu sinto que faltam em mim, mesmo que só um pouco... e compreender isso com outra visão foi gratificante. (E11)

Acho que me soltei mais depois desses encontros e passei a ser mais sociável. (E13)

No que se refere ao tema Acesso Limitado a Conteúdos Reflexivos Acerca da Dimensão Socioemocional, os estudantes relataram que, no dia a dia, não há tempo nem estímulo à discussão de questões sociais e emocionais, inviabilizando reflexões mais profundas sobre essas dimensões no espaço familiar e/ou escolar. Segundo eles, os temas trabalhados, embora relevantes, não eram foco de discussões, revelando oportunidades limitadas de autoconhecimento acerca do seu desenvolvimento socioemocional. A seguir, são apresentados relatos de alguns estudantes:

Porque são temas que eu nunca havia estudado/abordado antes. (E5)

Acredito que às vezes na correria, embora saibamos da importância de todos esses temas, não é possível aplicar, às vezes até nos esquecemos dos seus significados e esses momentos reforçam a sua importância para melhor desenvolver-se como pessoa. (E10).

Porque são assuntos que não são tão discutidos normalmente, é bom falar sobre. (E20)

Solicitou-se, ainda, que os estudantes pontuassem quais tópicos o programa mais contribuiu para a reflexão. As respostas foram agrupadas no tema Temáticas Transversais. Para os participantes, os momentos de interações do grupo viabilizaram reflexões mais ampliadas

acerca da visão de mundo, encorajamento e percepção dos outros, uma vez que os estudantes citaram aspectos que, a princípio, não estavam presentes de maneira central nas sessões realizadas, como observado a seguir:

O julgamento do outro, humildade, projeto de vida e persistência. (E1)

Sobre todos os temas tratados nos atendimentos e sobre como ser uma pessoa melhor.  
(E5)

Acho que algumas questões envolvendo minimizar consequências... como se tivesse me feito tentar coisas novas. (E13)

Principalmente sobre a visão que temos sobre as outras pessoas. (E18)

Persistência, autoconfiança e ver as coisas de um modo diferente. (E20)

Além das temáticas, a interação com os pares do atendimento especializado foi avaliada pelos estudantes como boa ( $f=11$ ), excelente ( $f=9$ ) e nem ruim nem boa ( $f=2$ ). As sugestões para programas futuros foram organizadas na temática sobre Adversidades Associadas aos Aspectos Socioemocionais dos Estudantes Superdotados. Os participantes relataram a relevância do aprofundamento em questões como ansiedade, autocobrança, cobranças externas e autoestima, que podem se apresentar como desafios para as relações interpessoais e para o autoconhecimento, reverberando no desenvolvimento das suas potencialidades e impactando na saúde mental. Seguem relatos de estudantes:

Um foco maior em atingir uma parte mais profunda dos alunos no geral, pois esse tipo de pessoa muitas vezes tem bloqueios, assim como a maioria dos colegas, e em algum nível eu também. Eu vejo que ao “abrir” o aluno na parte social ele se sente mais tranquilo em ambientes sociais, principalmente hoje em dia. Esse é um passo essencial

que desbloqueia um potencial muito grande. O indivíduo com AH/SD convive com muita pressão psicológica externa e interna, que deve receber mais atenção. (E2).

Poderíamos discutir temáticas sobre autoestima e ansiedade, já que a maioria dos estudantes sofre com problemas assim. Também acho uma boa ideia discutirmos sobre a ajuda quando a sua saúde mental não se encontra bem, acho essa temática bem importante e interessante. (E16).

### **Questão de Pesquisa 5: Como professoras que acompanharam a implementação do programa de desenvolvimento socioemocional avaliam a intervenção?**

As docentes avaliaram o programa de desenvolvimento socioemocional FloreSer e, a partir dos resultados, foi possível identificar três temas: Desafios Socioemocionais Enfrentados pelos Estudantes Superdotados, Pontos de Destaque do Programa de Desenvolvimento Socioemocional e Formação Profissional e Parcerias. As professoras foram identificadas como P1 e P2.

No que se refere ao primeiro tema, as professoras ressaltaram a relevância de trabalhar os aspectos socioemocionais na educação dos superdotados. Relataram que diariamente os estudantes enfrentam desafios que impactam na autoestima, relação com os pares da mesma faixa etária, com os familiares e na saúde mental. A partir dos relatos das situações vivenciadas pelos alunos, como, por exemplo, autocobrança, cobrança familiar, relação com os pares na escola regular e sentimento de pertencimento, afirmaram que refletir sobre aspectos socioemocionais contribui para o desenvolvimento do estudante, bem como para o andamento das atividades nas salas recursos. Destacaram, ainda, que a cobrança social é significativamente presente na vida dos superdotados, mas, em contrapartida, as salas de recursos possibilitam a construção de um espaço de acolhimento e identificação com os pares na sala do atendimento educacional especializado, conforme ilustrado a seguir:

É necessário a gente percebe, aqui, na prática, que se você não fizer essa... não tiver essa abordagem (socioemocional), a coisa acaba que não anda tão facilmente, entendeu?

Dificuldades eles encontram na própria família, na escola, né?! O pertencimento a questão grande de não pertencer, sabe? De sempre ser olhado de uma maneira diferente, pelos colegas do regular, e aqui eles são vários com a mesma vivência, individual, e talvez coletiva, e aí eles encontram conforto aqui, entendeu? E aí a pessoa começa a

falar, e dizer que tem essa cobrança, autocobrança, cobrança da família, cobrança das pessoas, e a pessoa não está conseguindo... (P1)

Eles são muito cobrados cognitivamente, então isso afeta demais. Eu vejo aqui mesmo que eles querem muito mais o social, se socializar, muito mais cuidado emocional deles do que o cognitivo. A interação entre eles é muito importante. Então já tive aluno que não conseguiu ficar na sala, alunos que não socializavam, mas foram pouquíssimos. A grande maioria se socializa bem entre eles, mas tem problemas na sala de ensino regular. (P2)

Quando questionadas acerca de como lidam com os desafios socioemocionais dos estudantes em atendimento, uma docente relatou desenvolver atividades com uso de recursos como vídeos e textos, ao passo que a outra sinalizou solicitar ajuda da psicóloga escolar do atendimento educacional especializado:

Tem que trabalhar toda essa questão, eu trago documentários, eu trago vídeos, trago textos, discuto com eles essas questões, aí eles se colocam, tem horas que eles colocam as experiências pessoais e choram, entendeu? Colocando as dificuldades que eles têm, de cobrança deles mesmos, de cobrança da família, de dizer assim, ô professora, eu estou aqui nesse atendimento de altas habilidades, mas eu não me sinto... eu não acho que eu tenho altas habilidades. E todo mundo na família é gênio, eu não sou gênio, e todo mundo espera que eu seja gênio. Então é muito difícil pra mim, inclusive eu estou com notas baixas, desse jeito... E aí nesses momentos desses debates, que eu trago, eles se abrem, eu esclareço, eu falo isso da questão do gênio... Que história é essa de gênio? (P1)

Ah, eu procuro sempre ajuda da Psicóloga Escolar, pra ver como eu posso intervir, né?  
(P2)

No que diz respeito ao Pontos de Destaque do Programa de Desenvolvimento Socioemocional, as professoras frisaram a relevância do desenvolvimento de programas que promovem intencionalmente reflexões acerca dos aspectos sociais e emocionais, apontando, também, a importância de estratégias dinâmicas e criativas para trabalhar com adolescentes superdotados. Sinalizaram que as ponderações sobre temáticas sociais que, inicialmente, não estavam programadas para serem discutidas, mas surgiram como demandas dos estudantes e foram trabalhadas articuladamente à temática do dia, foram importantes para dissipar equívocos que os superdotados também estão suscetíveis a reproduzirem. Seguem relatos das professoras.

Eu amei, porque ele veio de uma maneira mais objetiva, fazer a intervenção que eu já tenho que fazer, justamente porque tem a necessidade, então... é uma das questões ao abordar isso aqui... caiu certinho para chamar a atenção dessas pessoas para aspectos positivos, porque senão a pessoa acaba mergulhando e caindo numa dificuldade muito grande, sabe? Levantar essas questões com eles fez com eles pensassem sobre isso tudo, sobre esses aspectos importantes que eles têm pra observar, né?! O otimismo, tudo que você trouxe... todos os tópicos que você trouxe foram importantíssimos e que têm que ser trabalhados mesmo mais. E eu achei interessante também que surgiram algumas temáticas associadas ao aspecto social... a gente falou sobre racismo, a gente falou sobre muita coisa... homofobia, né?! Preconceitos de modo geral... tudo que a gente tem que realmente trabalhar porque eles também são pessoas que absorvem até equívocos da vida, né? (P1)

Eu gostei muito, achei muito importante e bastante dinâmico... Achei que fez bastante reflexão, né? Com é na vida deles, que fez a diferença. E muito dinâmico. Gostei das propostas, da maneira como foi feita... (O programa) teve aspectos positivos sobre reflexão das atitudes, reflexão sobre a vida, reflexão sobre o futuro, reflexão sobre o poder que eles têm. (P2)

No que se refere ao terceiro tema—Formação Profissional e Parcerias—, quando questionadas sobre sugestões para programas futuros, as docentes sinalizaram a importância do processo de formação profissional para subsidiar aparatos teóricos e metodológicos para o trabalho com os estudantes superdotados, destacando a parceria com a UnB, polo de produção do conhecimento e de formação profissional, que apoia e baliza as ações pedagógicas nas salas de recursos AEE-SD.

A parceria com a UnB especialmente eu acho que é de suma importância, sabe? Então eu acho que essa parceria poderia ser uma coisa mais formalizada, entende? Porque precisa...Estudantes da graduação, da pós, qualquer um... porque a UnB realmente é onde é o polo de pensamento para isso tudo, sabe? Então, eles poderiam estar aqui pra ajudar, seria maravilhoso. Eu penso, inclusive, sempre pensei desde o primeiro ano que eu comecei aqui, em ir lá na reitoria pedir formalmente uma parceria com os institutos de modo geral, e principalmente da psicologia, entende? Pra gente ter essa coisa mais amarradinha, porque não, não é? (P1)

A sugestão é a formação dos professores, porque quando a gente entra aqui nas altas habilidades, a gente entra perdido sem saber o que fazer. Então você tem suporte, né, de como trabalhar, coisas bem completas, olha, vamos trabalhar com essa atividade aqui...

vai falar sobre isso e isso, né? Que aí seria bem interessante, nos ajudaria muito também, certamente. (P2)

## CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO

Nos últimos anos a compreensão acerca do desenvolvimento social e emocional das pessoas superdotadas se expandiu, à medida que a definição de superdotação foi ampliada (Alencar & Fleith, 2001; Jenaabadi et al., 2015; Kim, 2016; Papadopoulos, 2021; Rinn, 2023). Nesse movimento, autores como Renzulli (2012, 2020), Subotnick et al. (2011) e Pfeiffer (2016, 2018a) ressaltam a importância dos fatores socioemocionais no desenvolvimento do talento, bem como a relevância de estratégias intencionalmente planejadas para que os contextos nos quais os superdotados estejam inseridos, em especial os espaços escolares, sejam ambientes que viabilizem o cultivo e fortalecimento das forças pessoais (Olszewski-Kubilius et al., 2015, 2019; Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015, Renzulli & D'Souza, 2015). Tendo em vista a possibilidade de contribuir no enfrentamento dos desafios que podem surgir ao longo da vida dos superdotados, os programas de desenvolvimento socioemocional destacam-se como importantes ferramentas de promoção das potencialidades e bem-estar desses indivíduos (Bates-Krakoff et al., 2016; Kim, 2016; Papadopoulos, 2020; Pfeiffer & Prado, 2020; Rinn & Majority, 2018).

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados que frequentavam, no Distrito Federal, o Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados. Também foram analisadas as avaliações de estudantes e docentes do atendimento acerca da intervenção socioemocional implementada.

Os resultados das análises intragrupos indicaram que os estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram desempenho superior após a intervenção, em relação às medidas de

bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo. Em relação ao bem-estar psicológico, os estudantes apresentaram médias superiores na dimensão Crescimento Pessoal, ao passo que no bem-estar subjetivo foram identificadas diferenças significativas na Satisfação com a Vida. Quanto às forças de caráter, médias superiores foram identificadas nos domínios: Perseverança, Vitalidade, Amor, Inteligência Social, Liderança, Autorregulação, Apreciação do Belo e Espiritualidade. Já a medida de otimismo indicou que os estudantes ampliaram a percepção sobre afetos positivos. Vale destacar que, nesses resultados, o tamanho do efeito (*effect size*) variou de pequeno ( $r=0,2$ ) a moderado ( $r=0,3$ ; Cohen, 1988).

Esse resultado pode indicar que o programa impactou na avaliação global que os estudantes fizeram sobre a satisfação com a família, amigos e escola, bem como viabilizou maior abertura a experiências com vistas a usarem seus talentos para desenvolverem seu potencial (Bergold et al., 2020; Cachioni et al., 2017; Suldo et al., 2018). Além disso, auxiliou na reflexão sobre a importância de terminar atividades iniciadas, vivenciar a vida com emoção e alegria, valorizar o relacionamento com outras pessoas, reconhecer as emoções nas relações interpessoais, influenciar e motivar suas ações para o sucesso coletivo, ser assertivo nas suas colocações, perceber e apreciar a beleza e a excelência, e acreditar em um propósito maior de vida (Niemic, 2019; Noronha & Barbosa, 2016).

Em contrapartida, não foram identificadas diferenças significativas no Grupo de Controle em relação às medidas de bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo, quando comparados os dois momentos do estudo, pré e pós-intervenção. Uma hipótese para esse resultado parte da compreensão de que, embora os estudantes superdotados tenham um alto potencial cognitivo, acadêmico ou artístico, isso não significa que o desenvolvimento socioemocional ocorrerá “automaticamente” ou de maneira otimizada sem o apoio dos contextos nos quais estão inseridos, fortalecendo a ideia de que os aspectos sociais e

emocionais podem e devem ser ativamente desenvolvidos e cultivados (Yudha et al. 2019; Olszewski-Kubilius et al., 2019).

Na avaliação intergrupos, diferenças significativas entre os Grupos de Tratamento e Controle foram identificadas nas medidas de bem-estar psicológico e forças de caráter. Quanto à medida de bem-estar psicológico, os estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram médias superiores as do Grupo de Controle, no domínio Crescimento Pessoal. Já na medida de forças de caráter, os estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram desempenho superior nas dimensões: Curiosidade, Amor ao Aprendizado, Cidadania, Perdão, Prudência e Apreciação do Belo. Ressalta-se que, nesses resultados, o tamanho do efeito (*effect size*) também variou de pequeno ( $r=0,2$ ) a moderado ( $r=0,3$ ; Cohen, 1988).

Para além da felicidade e satisfação com a vida, o bem-estar psicológico relaciona-se com a busca pelo propósito de vida e autorrealização, por meio da capacidade de pensamento, raciocínio e bom senso, que auxiliam no desenvolvimento das potencialidades humanas (Casino-Garcia et al., 2019; Hernández & Martins, 2020). De tal modo, o aumento da autopercepção de Crescimento Pessoal pode impactar na forma como o estudante compreende e desenvolve seu potencial, bem como na maneira que vivencia as novas experiências, com maior flexibilidade e abertura (Bergold et al., 2020; Suldo et al., 2018). Para Papadopoulos (2020), avaliações positivas sobre si mesmo, incluindo autopercepção e autoconceito, podem proteger pessoas superdotadas de possíveis dificuldades sociais e emocionais ao longo da vida.

De acordo com Pfeiffer e Prado (2020), reconhecer os pontos fortes dos superdotados é extremamente relevante para o bem-estar desses estudantes. Assim, auxiliá-los no processo de autopercepção das forças de caráter é um ponto que deve ganhar destaque nos programas de suporte ao superdotado. Tais aspectos devem ser compreendidos como características individuais que podem se apresentar por pensamentos, sentimentos e ações que desempenham um papel importante nos ambientes escolares, uma vez que não se limitam aos aspectos

acadêmicos, reverberando nas relações em sala de aula e interação com os pares (Proyer et al., 2016; Pfeiffer & Prado, 2020).

Depreende-se que o programa, por meio de reflexões que levaram ao cultivo e desenvolvimento das forças de caráter, também impactou nas virtudes dos estudantes superdotados. Os domínios Curiosidade e Amor ao Aprendizado, por exemplo, estão inseridos na virtude Sabedoria e Conhecimento, que envolve forças cognitivas relacionadas à aquisição e uso do conhecimento. Já a força Cidadania integra a virtude Justiça, que diz respeito a forças cívicas que possibilitam uma vida comunitária mais saudável. O perdão e a Prudência constituem a virtude Moderação, composta por forças de protegem contra a vaidade e excessos, ao passo que a dimensão Apreciação do Belo integra a virtude Transcendência, formada por forças que possibilitam conexões e sentido de vida (Niemiec, 2019; Noronha & Barbosa, 2016; Peterson & Seligman, 2004). Para Proyer et al. (2016), reconhecer e identificar os próprios pontos fortes permite o crescimento pessoal e contribui para a experiência de emoções positivas.

Quando analisados os resultados intragrupos e intergrupos nas medidas de bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo, observa-se que, de maneira geral, diferenças significativas foram identificadas no Grupo de Tratamento pós-intervenção, nas dimensões: Crescimento Pessoal, Satisfação com a Vida, Perseverança, Vitalidade, Amor, Inteligência Social, Liderança, Autorregulação, Apreciação do Belo, Espiritualidade, Curiosidade, Amor ao Aprendizado, Cidadania, Perdão, Prudência e Afetos Positivos, revelando que as cinco competências da *Socioemotional Learning* (SEL)—Autoconhecimento, Autogestão, Consciência Social, Habilidade Interpessoal e Tomada de Decisão Responsável— foram mobilizadas.

O autoconhecimento é uma dimensão que auxilia o processo de percepção dos indivíduos, contribuindo para o reconhecimento dos pontos fortes e dificuldades, destacando-se como um pré-requisito para o desenvolvimento da empatia, além do estabelecimento de

comunicações mais efetivas e relacionamentos interpessoais mais saudáveis (Ferreira et al., 2022). A autogestão envolve habilidades de expressão e regulação emocional, e também se refere ao estabelecimento de objetivos claros que, por meio da disciplina e perseverança, são possíveis de serem alcançados de maneira ética e responsável (Amaral & Coletti, 2021).

A consciência social diz respeito à compreensão de diferentes perspectivas por meio do desenvolvimento da empatia, cooperação, respeito às diferenças e valorização da diversidade (Sousa & Coelho, 2021). As habilidades interpessoais implicam competência para desenvolver e manter relacionamentos baseados na comunicação eficaz e no gerenciamento de conflitos (Frye et al., 2022). Já a tomada de decisão responsável compreende a habilidade para fazer escolhas fundamentadas em aspectos éticos e morais (Huynh et al., 2023). Assim, reconhecendo-se que as cinco competências do SEL possuem o foco em aspectos individuais e coletivos, verifica-se que propostas de intervenções que promovem interação com os pares e reflexões sobre temáticas sociais e emocionais, contribuem para a aprendizagem socioemocional dos estudantes superdotados.

Portanto, os resultados indicando que o Grupo de Tratamento apresentou médias superiores às do Grupo Controle no pós-teste sinalizam para o papel expressivo do programa de desenvolvimento socioemocional FloreSER na promoção de mudanças significativas no interesse por experiências e tópicos específicos, domínio de novas habilidades e áreas de conhecimento, noções de justiça e equidade, escolhas pessoais e relações com outras pessoas, e percepção de beleza e excelência (Niemic, 2019; Peterson & Seligman, 2004). Em pesquisas conduzidas por Foley-Nicpon et al. (2017) e Sands e Heilbronner (2014), com desenho quase-experimental, envolvendo pré-teste e pós-teste, estudantes que participaram de intervenções cujo objetivo era o desenvolvimento das habilidades sociais e de liderança, também obtiveram médias significativamente mais altas nas dimensões avaliadas, como energia física e mental e qualidade de amizades. Nesse sentido, pode-se concluir que programas de desenvolvimento

socioemocional são estratégias eficazes de suporte aos estudantes superdotados. Assim, oferecer atenção ao desenvolvimento social e emocional dos superdotados é primordial para a promoção do bem-estar e potencialização dos seus talentos (Chancey & Butts, 2018; Pfeiffer, 2017; Rinn & Majotity, 2018).

Com relação aos resultados referentes à avaliação dos estudantes que participaram das intervenções do programa de desenvolvimento socioemocional implementado, é relevante pontuar que todos os participantes analisaram a proposta como “Excelente” ou “Boa”. Esse resultado se assemelha aos obtidos nos estudos de Chagas-Ferreira et al. (2019), Desmet e Pereira (2022) e Jen et al. (2017), os quais indicaram que os superdotados avaliaram positivamente os programas socioemocionais que integraram. No que diz respeito aos aspectos que mais gostaram, os estudantes destacaram as discussões coletivas e interações com o grupo. De acordo com Peterson et al. (2009), as discussões em pequenos grupos configuram-se como um componente eficaz para intervenções sociais e emocionais com superdotados, uma vez que podem auxiliar na construção de um ambiente de cooperação e empatia, atenuando possíveis aspectos de competitividade e comparação, e fortalecendo a percepção de pertencimento ao grupo.

Entre os temas abordados, os estudantes sinalizaram como os mais relevantes as temáticas gratidão, paixão por um tema e persistência. Em geral, alunos superdotados apresentam grande perseverança, o que auxilia e impulsiona a busca pelos seus objetivos, garantindo que a energia física e mental seja direcionada para superar adversidades que possam ser obstáculos para esse processo (Beckmann & Minnaet, 2018b; Varner, 2020). Para tanto, a paixão por um tema, caracterizada pelo estado de envolvimento emocional e forte interesse por um tema específico, precisa ser identificada e potencializada (Renzulli et al., 2018). Reconhecer essas dimensões por meio de intervenções intencionalmente pensadas para essa finalidade, contribui para que os estudantes ampliem a consciência das suas forças pessoais, viabilizando

uma avaliação mais ponderada das situações da vida, expressa, por vezes, em forma de gratidão (Niemic, 2019; Noronha & Barbosa, 2016).

Embora os participantes tenham salientado que o programa implementado auxiliou nas reflexões e mudanças em aspectos da vida pessoal, implicando em dimensões intrapessoais e interpessoais, destacaram que se trata de um aspecto pouco estimulado, especialmente no contexto escolar e no atendimento educacional especializado, em comparação aos fatores cognitivos e acadêmicos, impossibilitando análises mais profundas sobre questões sociais e emocionais. Para Renzulli e D'Souza (2015), as estratégias de suporte ao estudante superdotado exigem uma especial atenção aos fatores cocognitivos, tendo em vista que a ênfase nos aspectos cognitivos imperou durante muitos anos na área da educação dos superdotados, desconsiderando-se a influência dos aspectos sociais e emocionais no bem-estar desses indivíduos (Pfeiffer & Prado, 2020).

Os participantes também apontaram a relevância de programas futuros aprofundarem questões desafiadoras com as quais o estudante superdotado geralmente lida, tais como autocobrança, cobranças externas e ansiedade. Rinn e Majority (2018) afirmam que diversos fatores psicossociais podem afetar o desenvolvimento do superdotado, por essa razão, é primordial que estratégias adequadas sejam ofertadas com vistas a contribuir para a promoção de níveis cada vez mais saudáveis de bem-estar (Razak et al., 2022).

Quanto aos resultados provenientes da avaliação das professoras das salas de recursos, as duas participantes pontuaram a relevância de trabalhar os aspectos socioemocionais dos superdotados, tendo em vista os relatos frequentes dos desafios que impactam na autoestima, relação com os pares, especialmente na sala de aula regular, com os familiares e na saúde mental, muitas vezes resultantes de uma cobrança social mais ampliada. Em oposição a expectativas mais intensas em relação aos aspectos de produtividade dos superdotados, concepções teóricas como a *Operação Houndstooth*, enfatizam a importância da saúde

socioemocional e do bem-estar desses indivíduos serem temas centrais de estudos e práticas voltadas para esse grupo (Chancey & Butts, 2018).

É válido ressaltar que, embora os superdotados possam enfrentar problemas socioemocionais que interfiram no seu bem-estar, tais questões não necessariamente estão associados à superdotação, mas sim à maneira com a qual os contextos em que estão inseridos respondem às suas necessidades, bem como ao funcionamento e dinâmica familiares, sociais e culturais diversas que podem impactar no desenvolvimento dos indivíduos (Kennedy & Farley, 2018; Papadopoulos, 2021). De acordo com Wiley (2020), a maior parte da literatura que sugere dificuldades sociais e emocionais entre os superdotados foi produzida em uma época na qual a identificação era incipiente, pois associava características fixas e comuns a todos os estudantes, justificando e atribuindo todos os acontecimentos ao fenômeno da superdotação.

Como forma de lidar com os desafios socioemocionais que surgem nas salas de recursos, uma docente relatou utilizar textos e vídeos para trabalhar e refletir sobre temáticas específicas, ao passo que a outra professora sinalizou solicitar ajuda da psicóloga escolar do atendimento. Segundo Fleith (2015), o psicólogo escolar tem a importante responsabilidade de contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo, que entenda às necessidades cognitivas e afetivas dos alunos superdotados e desenvolva estratégias eficazes de suporte. Para tanto, faz-se necessário que o profissional esteja envolvido na formação continuada da comunidade escolar, a fim de compartilhar conhecimento e reflexões sobre superdotação que viabilizem que mais agentes estejam aptos a mediar as situações que ocorram com os estudantes.

Reforçando essa proposição de formação continuada, as docentes relataram a importância do processo de formação profissional para subsidiar aparatos teóricos e metodológicos para o trabalho com os estudantes superdotados, destacando a relevância da parceria com a UnB. Pfeiffer e Prado (2018) pontuam que o foco na identificação e potencialização de características, habilidades e competências são fatores de proteção que

promovem o bem-estar e a saúde mental desses indivíduos. Contudo, esse processo só ocorre de maneira eficaz e responsável quando os profissionais que trabalham com os superdotados assumem o compromisso ético da busca pela formação continuada.

No que concerne aos pontos de destaque do programa, as professoras sinalizaram a importância de estratégias dinâmicas e criativas para trabalhar com os adolescentes superdotados, bem como salientaram as temáticas sociais que surgiram como demandas dos grupos e foram trabalhadas ao longo das sessões. Entre os temas que, a princípio, não estavam programados, mas surgiram aos longos dos encontros, ressaltam-se o racismo, homofobia e preconceitos em geral. Considerando-se a complexidade das temáticas e o nível de reflexão e entendimento que trabalhar com cada uma delas exige, reconhece-se a importância do desenvolvimento do pensamento crítico como foco de destaque nos programas de desenvolvimento socioemocional para estudantes superdotados, uma vez que os aspectos emocionais estão intrinsicamente associados aos sociais. Kettler (2021) afirma que o pensamento crítico é uma competência essencial para o século XXI e envolve uma compreensão reflexiva que utiliza princípios de razão, lógica e evidência para analisar e construir coerentes argumentos e julgamentos, baseados na compressão dos aspectos sociais e culturais de determinado contexto, relacionando fatores individuais aos coletivos.

Por muitas décadas, a crença de que os superdotados estavam predestinados a viver no isolamento social, instabilidade emocional, e envoltos em uma rede complexa de transtornos psicológicos, prevaleceu no cenário mundial. Porém, encarar a superdotação em uma perspectiva mais ampla, exige retirar o foco em características pessoais que podem dificultar o desenvolvimento socioemocional, para enfatizar fatores afetivos que podem ser intencionalmente promovidos com o intuito de auxiliar o superdotado a prosperar e florescer (Pfeffer, 2017; Pfeffer & Prado, 2020; Rinn e Majotity, 2018). Dessa maneira, a pesquisa aqui relatada teve o objetivo de investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento

socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados.

Conclui-se, a partir dos dados desta pesquisa, que o programa de desenvolvimento socioemocional implementado, contribuiu para potencializar aspectos sociais e emocionais de estudantes superdotados. Esse resultado pode ser justificado pela estrutura do programa, com ênfase em atividades práticas e discussões coletivas. Ressalta-se que as intervenções que envolveram pesquisas e contato com as áreas de interesses dos estudantes, bem como jogos e competições entre os participantes proporcionaram maior engajamento. Em contrapartida, em razão de outras demandas dos alunos ao longo da semana, as atividades de exploração, por vezes, não foram realizadas. Uma estratégia para minimizar essa situação é a criação de lembretes semanais, enviados por meio de aplicativos de mensagens instantâneas. Também é importante que a implementação do programa seja realizada de maneira concomitante ao início das atividades do atendimento educacional especializado, para que finalização seja realizada antes do término do semestre letivo, uma vez que se trata de um período no qual os estudantes estão mais envolvidos com as atividades da escola regular, possibilitando o aumento na quantidade de faltas no atendimento.

Por fim, destaca-se que a quantidade de sessões do programa pode ser ampliada, tendo em vista que diversas temáticas com potencial para serem trabalhadas ao longo dos encontros, surgiram a cada intervenção. Assim, aspectos associados a percepção subjetiva de felicidade, prazer e satisfação com a vida, além de experiências emocionais positivas e negativas, referentes às medidas de bem-estar subjetivo e otimismo, que não apresentaram diferenças significativas na análise intergrupos, poderiam ser potencializadas com a expansão das atividades realizadas. Para Tatli (2017), o conceito de bem-estar subjetivo relaciona-se com a percepção de felicidade que, entre outros aspectos, envolve o aumento de emoções positivas e a diminuição de emoções negativas, afetando as experiências subjetivas ao enfrentar

dificuldades, e influenciado a forma como as pessoas percebem os eventos em suas vidas, pelo viés do otimismo ou pessimismo (Sands & Heilbronner, 2014). Essa concepção justifica o resultado do estudo, considerando que se tratam de dimensões que exigem avaliações mais ampliadas da vida, bem como uma quantidade maior de vivências práticas que possibilitem, por exemplo, a percepção mais otimista das experiências pessoais.

Como limitações deste estudo, aponta-se a utilização de uma amostra por conveniência, não sendo representativa dos estudantes superdotados do Distrito Federal ou de outros estados brasileiros. Destaca-se também a quantidade reduzida de estudantes que finalizaram todas as etapas do estudo, bem como das professoras participantes da pesquisa. Além disso, os estudantes não foram distribuídos aleatoriamente aos Grupos de Tratamento e de Controle, tendo em vista o caráter voluntário para participação na intervenção. Outra limitação refere-se à dificuldade de se realizar intervenções no ambiente escolar, em especial pelo calendário acadêmico que é frequentemente afetado por feriados e recessos, além de situações externas que podem ocorrer com professores e estudantes, que impactam a dinâmica do atendimento. Ademais, salienta-se que os resultados aqui apresentados se restringiram aos relatos dos participantes. Ainda assim, apesar das limitações, os resultados apresentados foram consistentes e, de certa forma, contribuíram para reforçar a importância da implementação de programas de desenvolvimento socioemocional nos serviços de suporte ao estudante superdotado.

## CAPÍTULO VII

### CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes, no Distrito Federal, que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados, bem como conhecer a avaliação de estudantes e docentes do atendimento acerca da intervenção socioemocional implementada. As principais conclusões que emergiram deste trabalho foram:

1. O programa de desenvolvimento socioemocional implementado mostrou-se efetivo para potencializar aspectos sociais e emocionais de estudantes superdotados.
2. Na avaliação intragrupo, estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram desempenho superior após a intervenção, nas medidas de bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo. Em relação ao bem-estar psicológico, os estudantes apresentaram médias superiores na dimensão Crescimento Pessoal, ao passo que no bem-estar subjetivo foram identificadas diferenças significativas na Satisfação com a Vida. Quanto às forças de caráter, médias superiores foram identificadas nos domínios: Perseverança, Vitalidade, Amor, Inteligência Social, Liderança, Autorregulação, Apreciação do Belo e Espiritualidade. Já a medida de otimismo indicou que os estudantes ampliaram a percepção sobre afetos positivos.
3. Não foram observadas diferenças significativas no Grupo de Controle em relação às medidas de bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo, quando comparados os dois momentos do estudo, pré e pós-intervenção.
4. Na avaliação intergrupos, diferenças significativas entre os Grupos de Tratamento e Controle foram identificadas nas medidas de bem-estar psicológico e forças de

caráter. Quanto à medida de bem-estar psicológico, os estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram médias superiores as do Grupo de Controle, no domínio Crescimento Pessoal. Já na medida de forças de caráter, os estudantes do Grupo de Tratamento apresentaram desempenho superior nas dimensões: Curiosidade, Amor ao Aprendizado, Cidadania, Perdão, Prudência e Apreciação do Belo.

5. Em relação às diferenças significativas observadas em favor do Grupo de Tratamento, o tamanho do efeito (*effect size*) variou de pequeno ( $r=0,2$ ) a moderado ( $r=0,3$ ; Cohen, 1988).
6. Os estudantes avaliaram as intervenções do programa de desenvolvimento socioemocional como “Excelente” ou “Boa”. Entre os aspectos que mais gostaram, destacaram as discussões coletivas e interação com o grupo.
7. Os participantes sinalizaram que os temas abordados mais relevantes foram: gratidão, paixão por um tema e persistência.
8. Os discentes afirmaram que os aspectos socioemocionais são pouco estimulados, especialmente nos espaços escolares e no atendimento educacional especializado. Por essa razão, destacaram a importância de programas futuros aprofundarem questões desafiadoras com as quais o estudante superdotado geralmente lida, tais como autocobrança, cobranças externas e ansiedade.
9. A partir da análise do relato das professoras, depreende-se uma tendência em enfatizar as dificuldades socioemocionais dos alunos superdotados, em detrimento da identificação e cultivo da autopercepção das forças pessoais.
10. As docentes relataram a importância do suporte socioemocional no desenvolvimento dos alunos superdotados. Ressaltaram, ainda, a relevância da formação continuada acerca dessa dimensão por meio de parcerias com a UnB.

11. As professoras destacaram a importância de estratégias dinâmicas e criativas para trabalhar com os adolescentes superdotados, bem como salientaram temáticas sociais que surgiram como demandas dos grupos e foram trabalhadas ao longo das sessões.

Os resultados do estudo sugerem eficácia de programas de natureza preventiva, que enfatizam aspectos sociais e emocionais dos estudantes superdotados por meio da identificação, cultivo e potencialização das forças pessoais, e da ampliação da autopercepção de bem-estar e otimismo. Além disso, indicam a necessidade de mais intervenções nesse formato, especialmente no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado. Também foi identificada a importância de mais formações no que tange ao desenvolvimento social e emocional do superdotado, tendo em vista a influência desses aspectos nas relações interpessoais e intrapessoais. Ademais, a falta de informações sobre essa temática é uma queixa recorrente dos docentes. Nesse sentido, identificam-se implicações da pesquisa na esfera educacional e familiar. A seguir são delineadas recomendações práticas e sugestões para pesquisas futuras.

### **Implicações Práticas**

Como já exposto, nas últimas décadas tem-se observado mudanças significativas nas concepções de superdotação, nas quais o fenômeno deixou de ser investigado em associação exclusiva a aspectos da inteligência, para ser compreendido por um viés multidimensional. Nesse sentido, perspectivas teóricas multifacetadas têm proposto que fatores qualitativos sejam enfatizados no desenvolvimento dessas pessoas, tendo em vista que a natureza dos aspectos sociais e emocionais é dinâmica e flexível, viabilizando a promoção e cultivo dessas dimensões (Papadopoulos, 2020). Entre as possibilidades de suporte ao estudante superdotado, os programas de intervenção de caráter preventivo, com o objetivo de identificar e cultivar as forças pessoais, podem contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos ao longo do curso de vida, posto que se caracterizam como importantes estratégias de proteção, ao enfatizarem os pontos fortes em detrimento de dificuldades e/ou déficits, reverberando na autopercepção dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa ratificam achados de estudos apresentados na revisão de literatura, nos quais indicaram a eficácia de programas de desenvolvimento socioemocional como ferramenta de suporte aos estudantes superdotados. Por essa razão, ainda que se trate de um aspecto pouco estimulado, especialmente no contexto escolar e no atendimento educacional especializado, em comparação aos fatores cognitivos e acadêmicos, considerando-se os impactos nas relações interpessoais e intrapessoais que atividades nesse formato podem promover, sugere-se a implementação de programas dessa natureza no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado. Como possibilidade de efetivação dos programas, indica-se a formação de professores e psicólogos escolares do atendimento, bem como a parceria com estudantes da graduação e pós-graduação de Universidades e/ou Faculdades, com o intuito de construir uma rede de profissionais que estejam aptos a mediar as intervenções.

O estudo sugeriu ainda que programas de desenvolvimento socioemocional refletem na autopercepção dos estudantes. Assim, investir nessa estratégia pode contribuir para melhorar a relação entre pares de faixa etária semelhante, especialmente no contexto da escola regular, uma vez que impacta na autoestima e no autoconceito dos estudantes. No caso dos alunos deste estudo, que integravam salas de recursos com ênfases acadêmicas e artísticas, focar em atividades que estimulem o pensamento crítico, compreensão social mais ampla, múltiplas possibilidades de resolução de problemas, respeito e empatia, por meio de propostas associadas às suas áreas de interesses pode ser uma forma de engajar ainda mais os estudantes, mantendo-os mais motivados.

A dificuldade para refletir sobre aspectos sociais e emocionais no contexto familiar também foi identificada nos resultados do estudo. Assim, intervenções realizadas no contexto escolar que se estendam ao convívio familiar podem auxiliar na construção de um ambiente mais propício a reflexões aprofundadas sobre o desenvolvimento socioemocional dos superdotados, gerando mais conexão entre os familiares. Igualmente importante é divulgar à família conhecimentos relativos a esses aspectos, com o intuito de fornecer estratégias para mediar o desenvolvimento dos filhos, bem como potencializarem as forças pessoais. Rodas de conversas para reflexões e partilhas de experiência, por exemplo, configuram-se como ferramentas de difusão de informações sobre a temática. No que diz respeito ao relato das docentes acerca da necessidade de formação e estratégias de promoção do desenvolvimento social e emocional do aluno superdotado, este estudo, aliado a outras referências, constitui fonte de informações teóricas e empíricas sobre o tema, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores e psicólogos escolares.

### **Sugestões para Estudos Futuros**

Com base nos resultados obtidos neste estudo, algumas sugestões para pesquisas futuras são:

1. Realizar este estudo em outros estados do país.
2. Replicar este estudo envolvendo superdotados em diferentes áreas de interesse, e com uma amostra maior.
3. Avaliar os efeitos de programas de desenvolvimento socioemocional por área de interesse.
4. Examinar os impactos de programas socioemocionais considerando a variável gênero.
5. Investigar os efeitos de intervenções dessa natureza em um espaço maior de tempo.
6. Analisar os efeitos de programas de desenvolvimento socioemocional em diferentes momentos da vida do superdotado, em especial infância e adultez.
7. Averiguar a percepção dos alunos superdotados sobre os impactos das intervenções no contexto escolar e familiar.
8. Efetivar pesquisas que envolvam familiares de alunos superdotados, a fim de analisar as concepções dos pais acerca da repercussão de programas com esse viés, no cenário familiar.
9. Realizar estudos longitudinais para compreender com maior profundidade os efeitos de intervenções socioemocionais ao longo do curso de vida dos indivíduos superdotados.

**REFERÊNCIAS**

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229–236. <https://doi.org/10.1080/02783199709553835>
- Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/0278319090273765>
- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153–164. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2 ed.). EPU.
- Alodat, A. M., Abu Ghazal, M. M., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and academic self-handicapping among gifted students: An explanatory model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195–222. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>
- Amaral, F. B., & Coletti, C. M. N. (2021). Contribuições da mediação de conflitos no ambiente escolar para o desenvolvimento de competências socioemocionais. *Revista Eletrônica da Educação-RELEDUC*, 4(2), 41–61. <https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/125>
- Anziom, B., Strader, S., Sanou, A. S., & Chew, P. (2021). Without assumptions: Development of a socio-emotional learning framework that reflects community values in Cameroon. *Frontiers in Public Health*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.602546>
- Armstrong, L. L., Desson, S., St. John, E., & Watt, E. (2018). The D.R.E.A.M. program: Developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) – A second

- wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3–4), 307–332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Bastianello, M. R., & Pacico, J. C. (2014). Otimismo. In C. S Hutz (Ed.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 95–100). Artmed.
- Bastianello, M. R., Zanon, C., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: Adaptation and validation of the Brazilian version of the revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psico-USF*, 19(3), 523–531. <https://doi.org/10.1590/1413-827120140190030>
- Bates-Krakoff, J., McGrath, R. E., Graves, K., & Ochs, L. (2016). Beyond a deficit model of strengths training in schools. *Gifted Education International*, 33(2), 102–117. <https://doi.org/10.1177/0261429416646210>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018a). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 20(9), Article e504. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018b). Non-cognitive characteristics of gifted students with Being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285–303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6(1), Article e1623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>

- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/jgc.2014.1>
- Brandon, L., Reis, S., & McGuire, C. (2021). Perceptions of talented university students related to opportunities and autonomy for creative productivity. *Gifted Education International*, 37(3), 217–240. <https://doi.org/10.1177/0261429421994335>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Cachioni, M., Delfino, L. L., Yassuda, M. S., Batistoni, S. S. T., Melo, R. C., & Domingues, M. A. R. C. (2017). Subjective and psychological well-being among elderly participants of a University of the Third Age. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 20(3), 340–351. <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160179>
- Carneiro, L. B. (2015). *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19234>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-

- analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13969>
- Chagas-Ferreira, J. F., Vilarinho-Rezende, D., Prado, R. M., & Lima, R. R. (2019). Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35(1), Article e35310. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35310>
- Chancey, J. & Butts, J. L. (2018). Gifted Students, honors students, and an honors education. *Journal of the National Collegiate Honors Council. Online Archive*. Article 584. <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/584>
- Chowkase, A. A., Desmet, O. A., Datar, K., Deshpande, A., & Khasnis, S. (2024). Affective outcomes of a summer talent development program: What do students say? *Journal for the Education of the Gifted*, 47(2), 111–131. <https://doi.org/10.1177/01623532241235570>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, M. P., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología*, 32(3), 662–671. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today*, 40(3), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1076217517713784>
- Csikszentmihalyi, M. (2011). Positive Psychology and a positive world-view: New hope for the future of the humankind. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp.205–213). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818909>

- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. J & A Churchill.
- Dai, D. Y. (2021). Evolving complexity theory (ECT) of talent development: A new vision for gifted and talented education. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Gifted and Talent* (pp. 99–122). Palgrave Macmillan.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Demir, S., & Konik, A. (2021). Examining the Relationship between the sense of humor and the social exclusion perceived by gifted and talented students. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 60–67. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3597>
- Desmet, O. A., & Pereira, N. (2022). The achievement motivation enhancement curriculum: Evaluating an affective intervention for gifted Students. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 129–153. <https://doi.org/10.1177/1932202X211057424>
- Desmet, O. A., Cakmakci, H., & Tuzgen, A. (2023). Evaluating the effectiveness of the online delivery of affective curriculum for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(2), 140–166. <https://doi.org/10.1177/01623532231162606>
- Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S., & Nauta, A. (2011). Humor styles and their relationship to well-being among the gifted. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 89–98. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2011.11673592>
- Dixson D. D., Olszewski-Kubilius P., Subotnik R.F., & Worrell D.C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in Schools*, 57(10), 1582–1595. <https://doi.org/10.1002/pits.22363>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of

- school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dutra, H. S., & Reis, V. N. (2016). Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: Definições e desafios na pesquisa em enfermagem. *Revista Enfermagem UFPE*, 10(6), 2230–2241. <http://dx.10.5205/reuol.9199-80250-1-SM1006201639>
- Ee, J., & Ong, C. W. (2014) Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 24–41. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2012.761945>
- Eiserman, J., Lai, H., & Rushton, C. (2015). Drawing out understanding: Arts-based learning and gifted children. *Gifted Education International*, 33(3), 197–209.  
<https://doi.org/10.1177/0261429415576992>
- Faria, S., Esgalhado, G., & Pereira, C. (2018). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 457–470. <https://doi.org/10.1111/jar.12547>
- Ferreira, I. M. F., Barletta, J. B., Mansur-Alves, M., & Neufeld, C. B. (2022). Do autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. *Psicologia Em Estudo*, 27, Article e49076.  
<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.49076>
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 41–50). Artmed.
- Fleith, D. S. (2015). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 211-225). Alínea.

- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79–103). CERPSI Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Fleith, D. S., & Prado, R. M. (2022). Avaliação de estudantes com altas habilidades no contexto escolar. In S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & J. P. Giordani (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar/educacional* (pp.133–145). Artmed.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., Kivlighan, D. M., Fosenburg, S., Cederberg, C., & Nanji, M. (2017). The effects of a social and talent development intervention for high ability youth with social skill difficulties. *High Ability Studies*, 28(1), 73–92. <https://dx.doi.org/10.1080/13598139.2017.1298997>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, 53(3), 208–222. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 3–22. [http://www.researchgate.net/publication/285842441\\_Academic\\_talent\\_development\\_and\\_the\\_equity\\_issue\\_in\\_gifted\\_education](http://www.researchgate.net/publication/285842441_Academic_talent_development_and_the_equity_issue_in_gifted_education)
- García, A. I., Álvarez, T. G., Román, M. D. G., Martín, V. M. G., Merchán, D. T., & Zamudio, S. C. (2020). University mentoring programmes for gifted high school students: Satisfaction of workshops. *Sustainability*, 12(13), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12135282>
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>

- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1631–1673. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2020). Bem-estar subjetivo em praticantes e não praticantes de meditação. *Interação em Psicologia*, 24(1), 31–41. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v24i1.64925>
- Huynh, S. V., Giang, T.-V., Nguyen, H. T., Luu-Thi, H.-T., & Tran-Chi, V.-L. (2023). Responsible making-decision competency based on the social emotional learning model for vietnamese high school students. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7), Article e1007. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.1007>
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation* (3rd ed.). Edits.
- Jackson, P. S., & Moyle, V. F. (2009). With Dabrowski in mind: Reinstating the outliers in support of full-spectrum development. *Roeper Review*, 31(3), 150–160. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190902993607>
- Jen, E. (2017). Affective interventions for high-ability students from 1984-2015: A review of published studies. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 225–247. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715305>
- Jen, E., Gentry, M., & Moon, S. M. (2017). High-ability students' perspectives on an affective curriculum in a diverse, university-based Summer residential enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 328–342. <https://doi.org/10.1177/0016986217722839>
- Jenaabadi, H., Marziyeh, A., & Dadkan, A. M. (2015). Comparing emotional creativity and social adjustment of gifted and normal students. *Advances in Applied Sociology*, 5(1), 111–118. <http://dx.doi.org/10.4236/aasoci.2015.53010>

- Kaya, N. G., & Tortop, H. S. (2020). Attitudes and opinions of counselors about education of gifted students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1017–1024. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20564>
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361–367. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194>
- Kettler, T. (2021). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. In T. Kettler (Ed.), *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (pp. 91–110). Routledge.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Košir, K., Urška, M. H., Aram, U., & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Kuo, C. (2022). Expanding the conception of giftedness to talent development. *Gifted Education International*, 38(3), 438–444. <https://doi.org/10.1177/02614294211062298>
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>.
- Liu, S., Yuen, M., & Rao, N. (2015). A play-based programme (Pillars of Society) to foster social skills of high-ability and average ability primary-one students in Hong Kong. *Gifted Education International*, 33(3), 210–231. <https://dx.doi.org/10.1177/0261429415581221>

- Machado, L., Bandeira, R. W., & Pawlowski, J. (2013). Validação da Psychological Well-being Scale em uma amostra de estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, *12*(2), 263–272. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027505017>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, *76*(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Majid, R. A., Ali, M. M., & Alias, A. (2014). Teacher character strengths and talent development. *International Education Studies*, *7*(13), 176–183. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p175>
- Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, *27*(3), 190–209. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202x16656452>
- Marin, A. H., Schaefer, M. P., Lima, M., Rolim, K. I., Fava, D. C., & Feijó, L. P. (2021). Delineamentos de pesquisa em psicologia clínica: Classificação e aplicabilidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *41*(1), Article e221647. <https://doi.org/10.1590/1982-370300322164>
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, *24*(4), 335–353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(1), 68–87. <https://doi.org/10.1177/016235320603000104>

- Miller, N. B., Falk, R. F., & Huang, Y. (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review*, 31(3), 161–169. <https://doi.org/10.1080/02783190902993920>
- Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479–513. <https://doi.org/10.1177/016235321003300403>
- Mofield, E., & Peters, M. P. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405–427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Moran, S. (2020). Life purpose in youth: Turning potential into a lifelong pursuit of prosocial contribution. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 38–60. <https://doi.org/10.1177/0162353219897844>
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 255–284). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_15)
- Niemiec, R. M. (2019). *Intervenções com forças de caráter* (6a ed.). Hogrefe.
- Noronha, A. P. P., & Barbosa, A. J. G. (2016). Forças e virtudes: Escala de forças de caráter. In C. S. Hutz (Ed.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp.21–46). Hogrefe.
- Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F, & Rodrigues, O. M. (2020). Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 125–142. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>

- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. (2016). Aiming talent development toward creative eminence in the 21st century. *Roeper Review*, 38(3), 140–152. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1184497>
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development: What does it look like in practice? *Gifted Child Today*, 38(1), 5–6. <https://doi.org/10.1177/1076217514556280>
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik R., & Worrell, F. (2015a). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies*, 26(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015b). Conceptualizations of giftedness and development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143–152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Davis, L. C., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. In R. F. Subotnik, S. Assouline, P. Olszewski-Kubilius, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *The future of research in talent development: Promising trends, evidence, and implications of innovative scholarship for policy and practice* (pp.1–16). Wiley. <https://doi.org/10.1002/cad.20318>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Davis, L. C., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. In R. F. Subotnik, S. Assouline, P. Olszewski-Kubilius, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *The future of research in talent development: Promising trends, evidence, and implications of innovative scholarship for policy and practice* (pp. 1–16). Wiley. <https://doi.org/10.1002/cad.20318>

- Olton-Weber, S., Hess, R., & Ritchotte, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319–330. <https://doi.org/10.1177/0016986220953392>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2019). *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030. A series of concept notes*. [https://www.oecd.org/education/2030project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Orione, L., & Fleith, D. S. (2022). What is role of psychosocial factors for talent development in sports. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38316.en>
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9–20. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305–323. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.666308>
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, 8(11), Article e953. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Oxford University Press.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Student response to a small-group affective curriculum in a school for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 167–180. <https://doi.org/10.1177/0016986211412770>
- Peterson, J. S., Betts, G., & Brandley, T. (2009). Discussion groups as a component of affective curriculum for gifted students. In J. V. Tassel-Bask, T. L. Cross, & F. R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp. 289 – 320). Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238065>
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23(3), 138–142. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190109554085>
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (2016). Success in the classroom and in life. *Gifted Education International*, 33(2), 95–101. <https://doi.org/10.1177/0261429416640337>
- Pfeiffer, S. I. (2017). Success in the classroom and in life. *Gifted Education International*, 33(2), 95–101. <https://doi.org/10.1177/0261429416640337>
- Pfeiffer, S. I. (2018a). Strengths of the heart helps explain optimal mental health among youth. *Austin Child & Adolescent Psychiatry*, 3(1), Article e1010. [https://steven-pfeiffer-psychology.com/wpcontent/uploads/2019/01/PfeifferRESEARCH\\_02.-Strengths-of-the-HeartOptimal-MH-article.-Austin-Psychiatry-J..pdf](https://steven-pfeiffer-psychology.com/wpcontent/uploads/2019/01/PfeifferRESEARCH_02.-Strengths-of-the-HeartOptimal-MH-article.-Austin-Psychiatry-J..pdf)
- Pfeiffer, S. I. (2018b). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 259–263. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>

- Pfeiffer, S. I. (2018c). Lessons learned from working with gifted and talented children and youth. In A. Rocha & C. Palhares (Eds.), *Superdotação* (pp. 245–262). Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Superdotação.
- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018). Counseling the gifted: Current status and future prospects. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 299–313). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_17)
- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2020). Strengths of the heart and social-emotional learning: Present status and future opportunities. *Revista de Psicología y Educación – Journal of Psychology and Education*, 3(8), Article e18.  
[https://www.researchgate.net/publication/343945265\\_STRENGTHS\\_OF\\_THE\\_HEART\\_AND\\_SOCIALEMOTIONAL\\_LEARNING\\_1\\_Strengths\\_of\\_the\\_Heart\\_and\\_Social-Emotional\\_Learning\\_Present\\_Status\\_and\\_Future\\_Opportunities](https://www.researchgate.net/publication/343945265_STRENGTHS_OF_THE_HEART_AND_SOCIALEMOTIONAL_LEARNING_1_Strengths_of_the_Heart_and_Social-Emotional_Learning_Present_Status_and_Future_Opportunities)
- Pfeiffer, S. I., Valler, E., Burko, J., Yarnell, J., Branagan, A., Smith, S.M.; Barbash, E., & Saintil, M. (2016). Focusing on strengths of the heart in understanding success and psychological well-being of high-ability students. *Austin Child & Adolescent Psychiatry*, 1(1), Article e1002. <https://austinpublishinggroup.com/child-adolescent-psychiatry/fulltext/acap-v1-id1002.php>
- Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs*, 92(2), 231–296.  
[https://www.researchgate.net/publication/21942934\\_A\\_theoretical\\_and\\_empirical\\_approach\\_to\\_the\\_study\\_of\\_development](https://www.researchgate.net/publication/21942934_A_theoretical_and_empirical_approach_to_the_study_of_development)
- Piechowski, M. M. (2015). A reply to Mendaglio and Tillier. *Roepers Review*, 37(4), 229–233.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077496>

- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2016). O papel das variáveis psicossociais no desenvolvimento do talento. *Revista AMAzônica*, 18(2), 176–189.  
<https://periodicos.ufam.edu.br/amazonica/article/view/4682>
- Proyer, R. T., Gander, F., & Tandler, N. (2016). Strength-based interventions. *Gifted Education International*, 33(2), 118–130. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429416640334>
- Razak, A. Z. A., Kamaruddin, W. A. Z. W., Zulkefly, N. R., Amin, A. F. M., Zin, D. M. M., Zainun, A., Razak, N. H. A., & Ngieng, D. F. (2022). The development of gifted and talented well-being module (qalbun salim) on the issue of social anxiety among Muslim gifted and talented students in GENIUS Insan college. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 121–128.  
<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i8/14469>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15–39.  
<http://dx.doi.org/10.1177/026142940301800104>
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615–623.  
<https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 163–171. <https://doi.org/10.1177/001698628402800405>
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/0300443900630103>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(2), 67–75.  
[https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2)

- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2020a). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199–208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>
- Renzulli, J. S. (2020b). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent*, 10(1), 2–20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>
- Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199–208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>
- Renzulli, J. S., & Brandon, L. E. (2017). Common sense about the under-representation issue: A school-wide approach to increase participation of diverse students in programs that develop talents and gifted behaviours in young people. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 5(2), 72–94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1301574>
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. (2015). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F. J. Mönks, & C. Solzbacher (Eds.), *Begabungsförderung von der frühen kindheit bis ins alter* [Giftedness across the lifespan] (pp. 347–366). Lit Verlag.

- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 15–24. <https://doi.org/10.4219/gct-2006-189>
- Renzulli, J., & Reis, S. (2021). The three-ring conception of giftedness: A chance in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Gifted and Talent* (pp. 335–356). Palgrave Macmillan.
- Renzulli, S. J., Sands, M., & Heilbronnor, N. N. (2018). Operation Houndstooth: A positive perspective on developing social intelligence. In A. Rocha & C. Palhares (Eds.), *Superdotação* (pp. 209–244). Anéis – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Superdotação.
- Renzulli, S. J., Sands, M., & Heilbronnor, N. N. (2018). Operation Houndstooth: A positive perspective on developing social intelligence. In A. Rocha & C. Palhares (Eds.), *Superdotação* (pp. 209–244). Anéis – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Superdotação.
- Rinn, A. N. (2023). A critique on the current state of research on the social and emotional experiences of gifted individuals and a framework for moving the field forward. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/00169862231197780>
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 49–63). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-84>
- Rinn, A. N., & Murphy, L. K. (2022). Social and emotional development. In J. L. Roberts, T. F. Inman, & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 83–95). A Prufrock Press Book.
- Robertson, J. C. (2013). Self-concept, school satisfaction, and other selected correlates of subjective well-being for advanced high school learners enrolled in two challenging

- academic settings. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 461–486.  
<https://doi.org/10.1177/0162353213506068>
- Roeper, A., & Silverman, L. K. (2009). Giftedness and moral promise. In D. Ambrose & T. Cross (eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 251–264). Springer.
- Rogers, J., & Révész, A. (2020). Experimental and quasi-experimental designs. In J. McKinley, & H. Rose (Eds.) *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 133–143). Routledge.
- Rossing, J. P. (2016). A sense of humor for civic life: Toward a strong defense of humor. *Studies in American Humor*, 4(1), 1–21. <http://dx.doi.org/10.1353/sah.2016.0006>
- Sands, M. M., & Heilbronner, N. N. (2014). The impact of direct involvement I and direct involvement II experiences on secondary school students' social capital, as measured by co-cognitive factors of the Operation Houndstooth Intervention Theory. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 297–310. <https://doi.org/10.1177/0016986214547633>
- Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus*, 1(1), 5–12.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/GIFTED-STUDENTS-WITH-LEARNING-DISABILITIES%3A-A-OF-Sansom/8c9c03ad615a9bc9b4685ff68655601a8690f594>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 58–68.  
<http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>
- Santos, G., Marques, C. S., & Ferreira, J. J. M. (2020). Passion and perseverance as two new dimensions of an individual entrepreneurial orientation scale. *Journal of Business Research*, 112, 190–199. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.03.016>
- Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., Dunne, J. P., Lazar, S. W., Loucks, E. B., & Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and

- behavior change. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(6), 371–394.  
<https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277>
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: Usando a nova psicologia positiva para realização permanente*. Objetiva.
- Shaunessy-Dedrick, E., Suldo, S. M., O'Brennan, L., Dedrick, R., Parker, J., Ferron, J., & DiLeo, L. (2022). Acceptability of a preventative coping and connectedness curriculum for high school students entering accelerated curricula. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 203–237. <https://doi.org/10.1177/01623532221105307>
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201–209.  
<https://doi.org/10.1590/s0102-37722008000200010>
- Sisk, D. (2021). Managing emotional intensities of gifted students with mindfulness practices. *Education Sciences*, 11(11), Article e731. <https://doi.org/10.3390/educsci11110731>
- Sousa, V., & Alexandre Coelho, V. (2021). Efetividade dos programas de aprendizagem socioemocional: O impacto da satisfação dos participantes sobre os resultados. *Revista Infad de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 403–412. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2248>
- Sternberg, R. J. (2020). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review*, 42(4), 230–240.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>
- Sternberg, R. J. (2024). A Duplex Model for Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 91–106. <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>

- Sternberg, R. J., & Desmet, O. (2022). Introduction to terminological controversies in gifted education. *Gifted Education International*, 38(3), 345–353. <https://doi.org/10.1177/02614294221117096>
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-002>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius., & Worrel, F. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 199 – 207. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>
- Suldo, S. M., Hearon, B. V., & Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 433–449). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-028>
- Tatli, C. (2017). Investigating of the subjective well-being of gifted adolescents. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 56–63. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2595>
- Turanzas, J. A., Cordon, J. R., Choca, J. P., & Mestre, J. M. (2018). Evaluating the APAC (mindfulness for giftedness) program in a Spanish sample of gifted children: A pilot study. *Mindfulness*, 11(1), 86–98. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>

- Vandenberghe, L., & Sousa, A. C. A. (2006). Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 35–44. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872006000100004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000100004)
- Varner, E. (2020). General music learning is also social and emotional learning. *General Music Today*, 33(2), 74–78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the School*, 57(10), 1528–1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Worrell, F., Sibotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yudha, E. E. S., Yudha, E. S., & Ropipah, R. (2019, October 3–5). *The socio-emotional competences: Reorientation of gifted education in the era of industrial revolution 4.0*. [Paper presentation]. 5th International Conference on Education and Technology – ICET 2019, Indonesia. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icet-19>
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28 (1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1292895>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163–182. <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>
- Zhang, D., Lee, E. K. P., Mak, E. C. W., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. S. (2021). Mindfulness-based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 138(1), 41–57. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>

**ANEXOS**

**ANEXO I****Roteiro de Avaliação do Programa de Desenvolvimento Socioemocional****Nome:****Regional:****Data:**

Que bom que você chegou até aqui! Os últimos meses foram intensos, vivenciamos e compartilhamos muitos momentos e, por essa razão, gostaria de saber sua avaliação sobre o programa. Para que isso seja possível, peço, gentilmente, que responda as questões abaixo. Assim como nos nossos encontros, preciso do seu comprometimento para respondê-las. Sua avaliação será importante para o planejamento e realização de programas futuros como esse que você participou!

1) Como você avalia o programa de desenvolvimento socioemocional FloreSER?

- Péssimo
- Ruim
- Nem Ruim Nem Bom
- Bom
- Excelente

2) O que você mais gostou no programa? Assinale quantas desejar.

- Atividades
- Discussões coletivas
- Interação com o grupo
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3) Tem algo que poderia ter sido feito de maneira diferente?

- Não
  - Sim. O quê? \_\_\_\_\_
-

4) O programa ajudou você a refletir sobre algumas temáticas?

Não

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

5) Qual tema discutido no programa foi importante para você? Assinale quantos desejar.

Paixão por um tema (interesses)

Persistência

Humildade e Generosidade

Otimismo

Senso de Humor

Sensibilidade à preocupações humanas (causas sociais que motivam)

Coragem

Energia Física e Mental

Gratidão

Projeto de Vida

Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6) Como você avalia a interação com os integrantes do grupo?

Péssima

Ruim

Nem Ruim Nem Boa

Boa

Excelente

7) Você tem sugestões para incluir em futuros programas com foco no desenvolvimento socioemocional de estudantes superdotados, como esse que você participou?

( ) Não

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO II

### Roteiro de Entrevista – Professoras

#### Caracterização dos Participantes

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo total de experiência no magistério:

Tempo de atuação na sala de recursos de altas habilidades/superdotação:

Possui experiência como docente no ensino regular? Em caso positivo, quanto tempo você atuou no ensino regular?

#### Questões:

1. Em sua opinião, o desenvolvimento socioemocional deve ser incluído na educação do estudante superdotado? Por quê?
2. No dia a dia da sala de recursos, você enfrenta desafios relacionados a questões socioemocionais do estudante superdotado? Em caso positivo, quais? Como você lida com eles?
3. Você considera que o atendimento educacional especializado ao estudante superdotado deve implementar estratégias e intervenções que promovam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes superdotados? Por quê?
4. Como você avalia o programa de desenvolvimento socioemocional FloreSER?
5. O programa teve aspectos que você considerou positivos? Quais?
6. Tem algo que poderia ter sido feito de maneira diferente? O quê?
7. Você teve algum retorno dos estudantes participantes acerca do programa FloreSER?
8. Na sua visão, programas nesse formato poderiam ser implementados de maneira contínua no atendimento? Como?
9. Você tem alguma outra sugestão para realização de programas com foco no desenvolvimento socioemocional de estudantes superdotados, como esse que foi implementado?

## ANEXO III

## Materiais Complementares do Programa

## Encontro 1



The worksheet is titled "PROGRAMA FLORESER" and "Linha do tempo". It features three age categories: "1 a 7 anos", "8 a 11 anos", and "12 até a idade atual". Each category has a corresponding empty rounded rectangular box for notes. At the bottom, there are fields for "Nome:" and "Data:". The page is decorated with a starburst icon on the top left and a satellite icon on the top right.

**PROGRAMA FLORESER**  
**Linha do tempo**

1 a 7 anos      8 a 11 anos      12 até a idade atual

Nome: \_\_\_\_\_      Data: \_\_\_\_\_

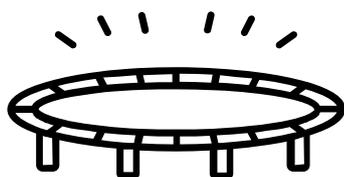
## Encontro 2

# PROGRAMA FLORESER

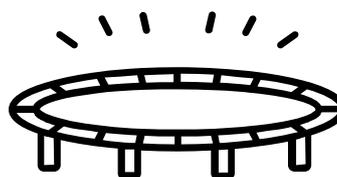
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

- Identifique cinco situações nas quais você precisou ser persistente:

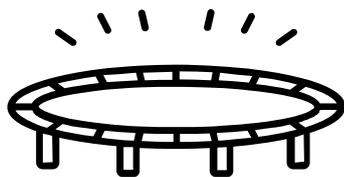
1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



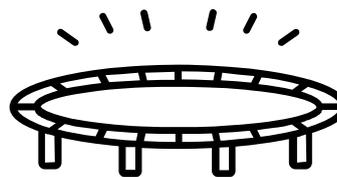
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

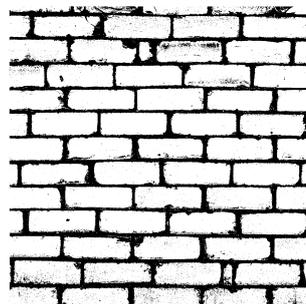
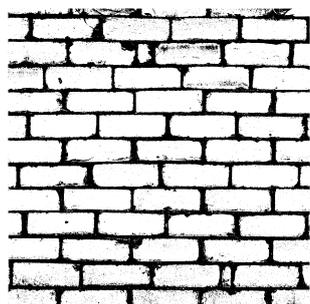
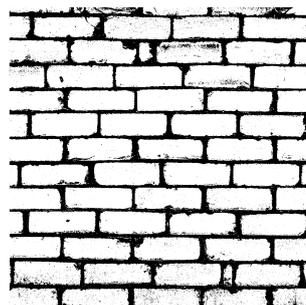
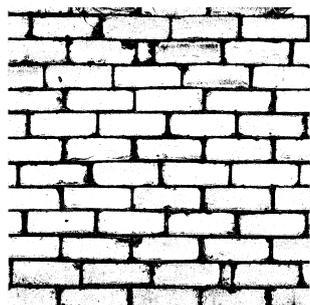


\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## Encontro 2

**PROGRAMA FLORESER**

## Encontro 4

**PROGRAMA FLORESER**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

• Reflita sobre acontecimentos da sua vida e complete as seguintes frases:

1. Uma coisa boa que aconteceu comigo hoje foi...
2. Uma coisa boa que vi alguém fazendo hoje foi...
3. Essa semana me diverti quando...
4. Uma coisa que conquistei esse mês...
5. Uma coisa engraçada que aconteceu hoje...
6. Uma pessoa por quem senti gratidão hoje foi...
7. Hoje eu sorri quando...
8. Hoje foi um dia especial porque...
9. Algo aconteceu esse mês e quero lembrar para sempre...
10. Esse mês fiquei orgulhoso de mim mesmo/a porque...
11. Minha parte favorita desse mês foi...
12. Algo que me fez sentir gratidão hoje foi...

**Encontro 4**

# PROGRAMA FLORESER

- Seleciona três momentos para detalhar a situação da seguinte forma:

**Situação 1:**

O que foi o evento?

O que aconteceu?

Como você se sentiu, quais emoções afloraram?

Como você ficou depois do evento?

**Encontro 6**

**PROGRAMA FLORESER**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

REGIONAL	NACIONAL	MUNDIAL

## Encontro 7

## PROGRAMA FLORESER

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

- Escolha um personagem um de filme ou desenho animado que considera corajoso:



Nome do Personagem:

\_\_\_\_\_

- Quais atitudes do personagem faz você considerá-lo corajoso? Você consegue descrever algum momento de coragem do personagem?



**Encontro 10**

**PROGRAMA FLORESER**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<b>QUEM EU SOU?</b> _____	<b>QUEM EU QUERO SER?</b> _____	<b>QUAL O MEU PAPEL NO MUNDO?</b> _____
------------------------------	------------------------------------	--

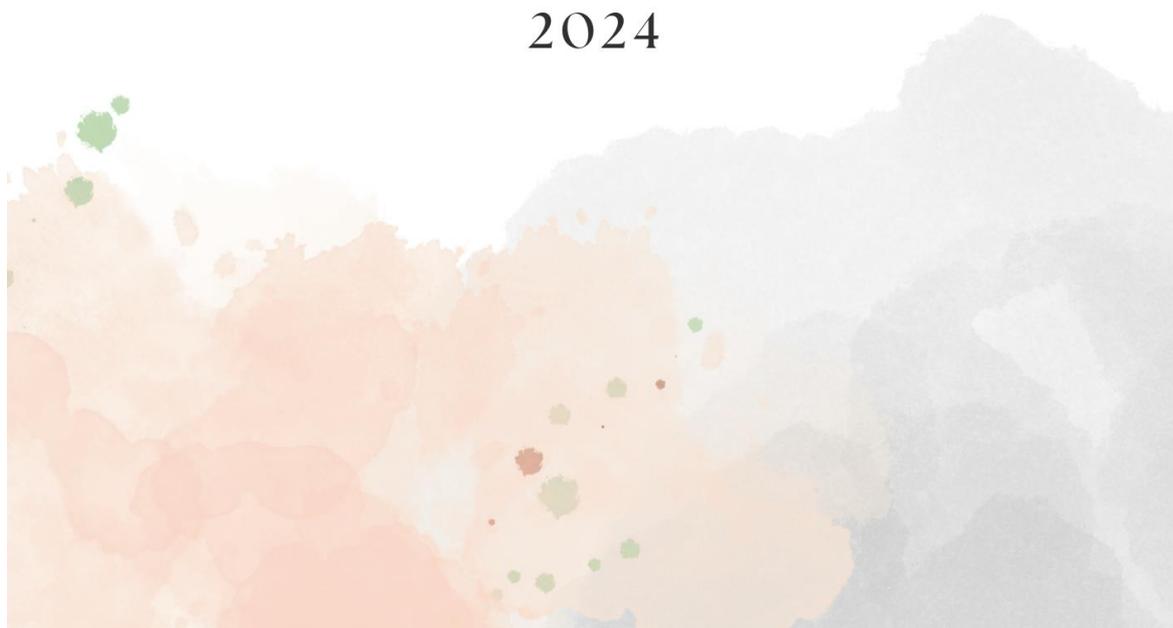
Diário de bordo



# DIÁRIO DE BORDO

 PROGRAMA FLORESER 

2024



**Diário de bordo**

NOME:

.....

ENDEREÇO:

.....

EMAIL:

.....

TELEFONE: 

.....

MEUS SONHOS

IMPORTANTE

Diário de bordo

# Recursos Pessoais

Forças



Oportunidades



Dificuldades



Medos



## Diário de bordo

# RODA DA VIDA

Faça uma avaliação pessoal de alguns aspectos da sua vida.



## COMO USAR

- ♥ Preencha a roda da vida pintando as casas de acordo com sua satisfação pessoal em cada área da roda.
- ♥ Você também pode alterar os itens conforme as áreas que são essenciais para você.

# REFLITA:

Nas áreas que ficaram com menor pontuação, o que você pode melhorar?



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

**ANEXO IV****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento****Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Olá, [nome do aluno(a)]! Meu nome é Rhaisa Andressa Ramos de Sousa. Sou aluna da Universidade de Brasília (UnB). Gostaria de saber se você tem interesse de participar da pesquisa que estou realizando. Nesse estudo, eu vou realizar 10 encontros com temáticas diferentes (Otimismo, persistência, paixão por um tema, coragem, gratidão), e aplicarei cinco escalas de autorrelato que identificam bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo, em duas reuniões que acontecerão antes do primeiro e após o último encontro.

Explicarei tudo o que você precisar antes, durante e depois da pesquisa. Lembro que tudo o que você disser será mantido em absoluto segredo. Quando precisarmos falar deste estudo na universidade, seu nome não será divulgado de nenhuma maneira. Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos nos nossos encontros. Você é livre para decidir se quer ou não participar da pesquisa e para me dizer a qualquer momento que não deseja mais participar. Sua participação na pesquisa não lhe colocará em nenhum risco.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, informarei ao diretor escolar, aos seus professores e aos seus pais a plataforma da universidade em que o estudo será disponibilizado. A pesquisa também poderá ser divulgada em revistas científicas. Os seus pais também irão assinar um documento para permitir que você participe da intervenção.

Espero que a pesquisa possa avançar nos estudos sobre estratégias de suporte socioemocional ao estudante superdotado.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (x) xxxx-xxxxx ou enviar um e-mail para: rhaissaramoss@hotmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura deste documento ou aos seus direitos como participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Uma cópia deste documento ficará comigo e outra com você.

Desde já, agradeço sua atenção e seu interesse em fazer parte da pesquisa.

---

Assinatura do(a) participante - aluno(a)

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO V****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Pais**

O(A) seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação dos efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados” de responsabilidade de Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Profa Dra Denise de Souza Fleith. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse em autorizar o seu filho(a) a cooperar com a pesquisa.

O seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da participação de seu filho(a) na pesquisa, tais como resultados dos instrumentos que serão aplicados e informações que possam surgir durante a intervenção, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

O estudo consiste na implementação de um programa com ênfase nos aspectos socioemocionais dos estudantes. Serão realizados 10 encontros semanais com duração média de 1h30 cada um, totalizando 15 horas, mais duas reuniões antes e duas após a implementação do programa, para aplicação dos instrumentos. O objetivo do programa é oferecer suporte socioemocional ao estudante superdotado, por meio de reflexões e atividades acerca de dimensões sociais e emocionais. Entre as temáticas trabalhadas destacam-se: Otimismo, persistência, paixão por um tema, coragem, gratidão, senso de destino.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de cinco escalas de autorrelato que avaliam bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo. Os instrumentos serão aplicados pré e pós intervenção. É para estes procedimentos que o seu filho(a) está sendo convidado a participar. A adesão do seu filho(a) à pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta proposta avançar nos estudos sobre estratégias de suporte socioemocional ao estudante superdotado.

A participação de seu filho é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O senhor(a) e seu filho(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) ou seu filho(a) tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem me contatar por meio do telefone (x) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail: rhaissaramoss@hotmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em fazer parte da pesquisa.

---

Assinatura do pai e/ou mãe

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**ANEXO VI****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE PSICOLOGIA****Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Avaliação dos efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados” de responsabilidade de Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Profa Dra Denise de Souza Fleith. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos de um programa de desenvolvimento socioemocional no bem-estar psicológico e subjetivo, forças de caráter e otimismo de estudantes superdotados. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da sua participação, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

O estudo consiste na implementação de um programa com ênfase nos aspectos socioemocionais dos estudantes. Serão realizados 10 encontros semanais com duração média de 1h30 cada um, totalizando 15 horas, mais duas reuniões antes e duas após a implementação do programa, para aplicação dos instrumentos. O objetivo do programa é oferecer suporte socioemocional ao estudante superdotado, por meio de reflexões e atividades acerca de dimensões sociais e emocionais. Entre as temáticas trabalhadas destacam-se: Otimismo, persistência, paixão por um tema, coragem, gratidão, senso de destino.

A coleta de dados será realizada por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, com intuito de compreender a sua percepção acerca do programa implementado. Espera-se com esta proposta avançar nos estudos sobre estratégias de suporte socioemocional ao estudante superdotado.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem me contatar por meio do telefone (x) xxxx-xxxx ou pelo e-mail: rhaissaramoss@hotmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em fazer parte da pesquisa.

---

Assinatura da professora

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_