

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JÚLIA REIS NEGREIROS**

**AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**PUC-CAMPINAS**

**2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JÚLIA REIS NEGREIROS**

**AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Solange Muglia Wechsler.

**PUC-CAMPINAS**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

153.98  
N394a

Negreiros, Júlia Reis

Avaliação socioemocional de crianças com altas habilidades/superdotação / Júlia Reis Negreiros. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

114 f.: il.

Orientador: Solange Muglia Wechsler.

Dissertação (Mestrado em Psicologia ) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia , Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Superdotados. 2. Inteligência Emocional. 3. Habilidades Sociais. I. Wechsler, Solange Muglia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia . III. Título.

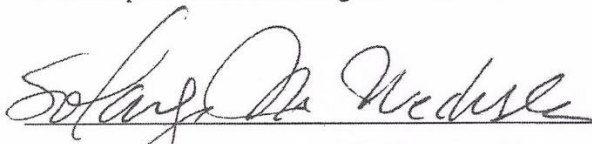
CDD - 22. ed. 153.98

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

JÚLIA REIS NEGREIROS

AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

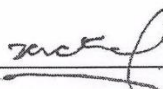
Dissertação defendida e aprovada em 15 de dezembro  
de 2022 pela Comissão Organizadora



Prof.(a) Dr.(a) Solange Muglia Wechsler

Orientador(a) da Dissertação e Presidente da Comissão  
Examinadora

Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



Prof.(a) Dr.(a) Tatiana de Cássia Nakano Primi

Pontificia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



Prof.(a) Dr.(a) Angela Márgda Rodrigues Virgolim

Universidade de Brasília  
(UNB)

## Dedicatória

*Aos meus pais, Andreia e Marcio, que  
sempre me incentivam e me dão apoio para  
a realização de todos os meus sonhos.*

## **Agradecimentos**

Gratidão, essa é a palavra que descreve o que eu sinto quando penso sobre a minha jornada até aqui. Gratidão por todas as oportunidades que eu tive, mas principalmente, por todas as pessoas que me ajudaram a concretiza-las. O mestrado, ainda mais em tempos de pandemia, não foi uma experiência fácil, porém, ele teria se tornado impossível se não fossem as pessoas que tive a sorte de ter do meu lado.

Falando em sorte, posso dizer que ela sempre se fez presente. De fato, eu tenho muita sorte de ser filha do Márcio e da Andreia. Meus pais sempre me mostraram que com humildade e responsabilidade, somos capazes de conquistar tudo que queremos. Eles são exemplos de força e determinação, e sempre me incentivaram a correr atrás de todos os meus sonhos, sendo que com o mestrado isso não foi diferente. Mãe, pai, obrigada por terem me dado acolhimento nos momentos difíceis, ajuda para entender os caminhos, e principalmente segurança para crescer e correr atrás dos meus objetivos. Obrigada por terem me proporcionado a minha faculdade, e a minha mudança para Campinas, sem dúvidas esse foi um momento crucial para o meu amadurecimento, e para eu estar aonde estou hoje, finalizando o meu mestrado. Tenho muito orgulho da nossa família e da relação que construímos juntos, amo vocês!

O Gu, meu amor, é outra sorte grande que tive na vida. Amor, obrigada por sempre ser um ponto de apoio, amor e calma. Obrigada por me ouvir, me incentivar e me acalmar (muitas vezes rs). Obrigada principalmente pela sua cumplicidade, é muito bom ter alguém que torce pelo meu crescimento, e que é meu parceiro em todos os momentos. Você me reforça todos os dias o quanto sou capaz, e esse seu apoio é essencial! Te amo!

Além disso, neste momento é impossível não agradecer ao grupo de pesquisa que tive a sorte de entrar desde o meu primeiro ano da faculdade. Quantas recordações boas e saudosas esses sete anos puderam me proporcionar... Lembro até hoje quando a Solange, na aula de Métodos de Pesquisa I da graduação, convidou a todos da turma para participarem do processo

seletivo para entrar no grupo de iniciação científica. Sem ter certeza do que era, mas sempre muito curiosa, eu fui, e mal sabia eu que ali começariam a surgir todas as oportunidades que formaram a profissional que sou hoje.

Os 5 anos de iniciação científica, e os 2 anos de mestrado, fizeram com que eu me apaixonasse pela pesquisa e pelas Altas Habilidades/Superdotação, e, para além das realizações profissionais, me proporcionaram amizades inesquecíveis, muitas risadas, resiliência, infinitas comemorações (afinal, sempre adoramos um amigo secreto e um cafezinho), e momentos que guardarei a vida toda com muito carinho. O nosso grupo de pesquisa teve ao longo dos anos muitas formas, tendo pessoas marcantes como a Dani, Gabriel, Juliano, Matheus, Ingrid, Tiago e Ana, vocês sempre terão um espacinho guardado no meu coração. Em seu formato atual, não posso deixar de citar Elisa, Lucas, Ayla, Guilherme, Carol, Fernanda, Isa e Emerson, vocês foram pessoas muito importantes neste último ano de mestrado, obrigada por todas as risadas que demos juntos, e pela parceria de vocês!

Mesmo com todas as formas que nosso grupo de pesquisa teve, e com todas as entradas e saídas, uma pessoa sempre permaneceu do meu lado: Maju. Amiga, quanto orgulho tenho da nossa caminhada! Sou grata pela sua amizade, e por dividir com você todas as experiências que tive ao longo desses 7 anos. Como sempre dizemos, nos equilibramos, eu como um pinscher e você como um são bernardo kkkkk. Brincadeiras à parte, assim como um são bernardo, você é amável, paciente e companheira, e se entrega de corpo e alma nas suas relações, trazendo alegria, aconchego e suporte para todos que estão do seu lado. Tenho orgulho da pessoa e profissional que você é, e obrigada pelas infinitas vezes em que foi meu lugar de acolhimento e apoio.

Outra pessoa essencial ao longo desses anos foi a minha orientadora, que também se tornou um pouco mãe e amiga, a professora Solange. Sol, quanto orgulho eu tenho de poder dizer que fui sua aluna e orientanda durante esses sete anos. Além de professora, você é uma

pessoa incrível, obrigada por me acolher em tantos momentos, e por sempre acreditar no meu potencial. Sempre aprendi, e aprendo muito com você, principalmente a ser uma profissional ética e humilde, que trata muito bem a todos, e que sempre está aberta a passar os seus conhecimentos. Sou muito grata por todos os ensinamentos e oportunidades que me deu!

Também preciso agradecer à outra professora que me acompanha e me inspira desde a graduação, Profa. Dra. Tatiana Nakano. Tati, muito obrigada pelo seu apoio, e por todos os ensinamentos. Você foi uma pessoa muito importante para a realização da minha pesquisa, e para o meu crescimento profissional durante o mestrado, muito obrigada por toda sua ajuda!

Não posso deixar de estender o meu agradecimento também aos professores da pós-graduação que tive contato ao longo desses dois anos, Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon, Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias, Prof. Dr. André Luiz Monezi Andrade, e Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira, obrigada pelos ensinamentos de vocês! Agradeço também às secretárias da pós-graduação, Maria Amélia e Elaine, que estavam sempre de prontidão para nos ajudar com todas as dúvidas!

Por fim, preciso agradecer também aos responsáveis das duas instituições que aceitaram participar da pesquisa, bem como às crianças participantes desse processo. Assim, agradeço à Professora Silvana Lopes Ferraz, por toda ajuda e acolhimento. E em especial, agradeço à Professora Dra. Angela Virgolim, por ter sido tão atenciosa e carinhosa comigo durante toda a pesquisa, e por ter participado da minha defesa como membro da banca examinadora, nunca esquecerei toda a ajuda que me deu!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



## Resumo

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são envolvidas por características cognitivas e não cognitivas (socioemocionais). Entretanto, ainda existe uma ênfase de estudos sobre o potencial intelectual e criativo destes indivíduos, havendo uma lacuna daqueles que abordam suas habilidades socioemocionais. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar as habilidades socioemocionais de crianças com AH/SD, e investigar se existiam diferenças de desempenho nestas competências entre crianças identificadas e não identificadas com AH/SD. Também foram investigadas as diferenças de desempenho socioemocional entre os sexos. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, e Competências Acadêmicas para crianças (SSRS), e também a Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE). A amostra foi composta por 37 crianças, de ambos os sexos (F 20, M 17), com idade entre 9 e 12 anos, divididas entre dois grupos: 1) 22 crianças não identificadas com AH/SD; 2) 15 identificadas com AH/SD. Destaca-se que as crianças com AH/SD estavam em atendimento, há pelo menos 6 meses, em um instituto especializado da cidade de Brasília-DF. Os superdotados alcançaram resultados acima do esperado para a idade em ambos os testes, o que indicou a presença de características socioemocionais positivas. Além disso, os dados obtidos foram analisados através do teste Mann-Whitney, que indicou diferenças significativas de desempenho entre os grupos ( $p \leq 0,05$ ), evidenciando um melhor desempenho das crianças superdotadas nos itens de empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e escore geral, do Inventário de Habilidades Sociais do SSRS, e nos itens de organização emocional, sociabilidade, responsividade, respeito, disponibilidade, empatia, e autocontrole, resiliência, regulação emocional, e velocidade emocional, da BOLIE. O teste Mann-Whitney também foi utilizado para analisar as diferenças de desempenho entre os sexos, e em ambos os grupos, foram encontradas diferenças significativas ( $p \geq 0,05$ ), sendo no grupo 1 nos itens de organização emocional, sociabilidade e disponibilidade, e no grupo 2 em responsividade e respeito. Desta maneira, os objetivos propostos foram atingidos, e pode-se concluir que os processos de identificação e o atendimento especializado são importantes não só para o desenvolvimento do potencial acadêmico, mais também das habilidades sociais e emocionais dos superdotados.

Palavras chave: Superdotados; Avaliação Psicológica; Habilidades sociais; Inteligência Emocional; Crianças.

## **Abstract**

High Abilities/Giftedness (HA/GD) are involved by cognitive and non-cognitive (socioemotional) characteristics. However, there is still an emphasis of studies on the intellectual and creative potential of these individuals, with a gap between those who approach their socioemotional abilities. The present research aimed to assess the socioemotional abilities of children with HA/GD, and to investigate whether there were differences in performance in these competencies between children identified and not identified with AH/SD. Socioemotional performance differences between the sexes were also investigated. The instruments used were Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, e Competências Acadêmicas para crianças (SSRS), as well as the Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE). The sample consisted of 37 children, of both sexes (F 20, M 17), aged between 9 and 12 years, divided between two groups: 1) 22 children not identified with HA/GD; 2) 15 identified with HA/GD. It is noteworthy that children with HA/GD had been in attendance for at least 6 months in a specialized institute in the city of Brasília-DF. The gifted achieved results higher than expected for age in both tests, which indicated the presence of positive socioemotional characteristics. In addition, the data obtained were analyzed through the Mann-Whitney test, which indicated significant differences in performance between the groups ( $p \leq 0.05$ ), evidencing a better performance of children gifted in the items of empathy/affectivity, responsibility, self-control/civility and general score, of the Social Skills Inventory of the SSRS, and in the items of emotional organization, sociability, responsiveness, respect, availability, empathy, and self-control, resilience, emotional regulation, and emotional speed, of the BOLIE. The Mann-Whitney test was also used to analyze the differences in performance between the sexes, and in both groups, significant differences were found ( $p \geq 0.05$ ), being in group 1 in the items of emotional organization, sociability and availability, and in group 2 in responsiveness and respect. The proposed objectives were achieved, and it can be concluded that identification processes and specialized care are important not only for the development of academic potential, but also of the social and emotional skills of the gifted.

**Keywords:** Gifted; Psychological Assessment; Social skills; Emotional Intelligence; Children.

## Sumário

Dedicatória.....	5
Agradecimentos .....	6
Resumo .....	9
Abstract.....	10
Apresentação.....	11
1. Altas Habilidades/Superdotação: Aspectos históricos, conceitos atuais e desafios .....	16
1.1. O atendimento educacional para superdotados no Brasil.....	18
1.2. Modelos teóricos sobre Altas Habilidades/Superdotação .....	22
1.3. Desafios dos processos de avaliação e identificação: As características não cognitivas da Superdotação. ....	28
2. Habilidades Socioemocionais: Definições, estudos e teorias envolvidas .....	35
2.1. Inteligência Emocional e Habilidades Sociais .....	38
Objetivo.....	44
Objetivo geral.....	44
Objetivos específicos.....	44
Hipóteses .....	44
Método .....	45
Participantes .....	45
Instrumentos .....	45
Procedimento.....	49
Análise dos resultados.....	51
Resultados .....	53
Discussão .....	60
Referências.....	68
ANEXOS .....	93

## **Apresentação**

Durante muitas décadas, consideravam-se indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação aqueles que apresentavam elevado desempenho nos testes de inteligência, sendo estas diretamente relacionadas aos altos níveis de Quociente de Inteligência (QI) (Alencar, 2001; Renzulli, 2008; Sternberg, 2005). Entretanto, atualmente esta percepção sobre os sujeitos com superdotação sofreu alterações, sendo destacada cada vez mais uma preocupação com a temática das AH/SD, a qual está sendo visualizada de maneira mais complexa e abrangente (Renzulli & Reis, 2017; Sternberg & Kaufman, 2018).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) define os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação como aqueles que apresentam potencial superior, isolado ou associado, nas áreas intelectual, acadêmica, criativa, de liderança e psicomotricidade, apresentando também um alto nível de envolvimento e motivação para aprendizagem na sua área de interesse (Secretaria de Educação Especial, 2010). Além disso, é destacado que os sujeitos superdotados fazem parte do público alvo da educação especial, e assim, devem receber uma educação e atendimento especializado (Secretaria de Educação Especial, 2006).

Existem estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicando que cerca de 3% a 5% da população apresenta AH/SD, demonstrando que no Brasil deveria haver mais de 2,5 milhões de estudantes identificados (Perez, 2012), o que infelizmente não é uma realidade, visto que através dos dados do Censo Escolar de 2020, o número de crianças identificadas era de 24 mil (Ministério da Educação, 2021). É válido considerar ainda, que esta estimativa considera apenas os casos de superdotação acadêmica (Faveri & Heinzle, 2019), e caso outras áreas como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas fossem contempladas, a estimativa aumenta para 15% a 20% (Virgolim, 2014).

Assim sendo, tendências atuais para a definição e para os estudos dos indivíduos com AH/SD consideram outras características que vão além da inteligência, tais como a criatividade,

motivação e liderança, além das habilidades artísticas, musicais, sociais e emocionais (Alencar, 2007; Gagné, 2014; Heller, 2013; Pocinho, 2009). Portanto, assim como explicado por Renzulli (2004), superdotação deve ser vista e considerada de modo mais abrangente, entendendo que nem sempre está relacionada apenas às áreas acadêmica e cognitiva.

Atualmente os estudiosos ressaltam que a superdotação é composta por características cognitivas e não cognitivas, sendo que estas podem não ser mutuamente exclusivas no processo de identificação (Jones et al., 2016; Olszewski-Kubilius et al., 2015). De modo geral, as características cognitivas são aquelas associadas à inteligência, resolução de problemas e habilidades acadêmicas, sendo identificadas em testes de desempenho. Já as características não cognitivas estão associadas aos aspectos sociais, emocionais e afetivos, estando relacionadas com a presença de habilidades sociais e de inteligência emocional, tais como a compreensão, percepção, expressão e regulação emocional, autoconhecimento, sentimentos positivos a respeito de si e do outro, maturidade em suas relações, empatia, senso de humor e maior habilidade em relações interpessoais (Gagné, 2017; Zaia & Nakano, 2020).

Porém, quando o assunto está relacionado aos aspectos socioemocionais dos superdotados, é necessário uma maior atenção e cuidado. Ressalta-se que as características sociais e emocionais podem ser um dos indicadores da superdotação nos processos de identificação, porém, a presença delas é determinada pelas oportunidades, estimulações e experiências pessoais de cada indivíduo (Zaia et al., 2018). Assim sendo, as crianças com AH/SD podem apresentar necessidades afetivas mais intensas do que os seus pares, e, caso estas não sejam atendidas, podem apresentar comportamento sociais inadequados, autoconceito negativo, isolamento social, ansiedade, depressão, irritabilidade e insegurança (Oliveira et al., 2021; Virgolim, 2021). Por outro lado, os superdotados podem apresentar um alto nível de empatia e senso de justiça, autocontrole, assertividade, uma maior sensibilidade,

preocupação com os sentimentos dos demais, senso de humor e uma grande capacidade de liderança (França-Freitas et al., 2014; Sabatella, 2013; Virgolim & Pereira, 2020).

No contexto das AH/SD, há um cenário de dificuldade para a identificação dos sujeitos por parte dos professores e familiares, como também de uma falta de entendimento sobre a temática. Assim sendo, estas crianças acabam não sendo identificadas, e como consequência não recebem a atenção adequada para suas necessidades específicas, o que pode gerar uma vulnerabilidade social e emocional para esta população (Nakano & Siqueira, 2012; Prado & Fleith, 2017; Wechsler & Suarez, 2016). Logo, a desatenção as suas necessidades especiais e particulares pode gerar uma dificuldade nas habilidades socioemocionais, apresentando características tais como, o perfeccionismo, baixa autoestima, depressão, ansiedade e problemas de condutas (Chagas-Ferreira & Sousa, 2018; Groth & Paludo, 2009). Assim, a identificação dos sujeitos superdotados, alinhada com o atendimento e intervenções apropriadas, pode resultar em um desenvolvimento socioemocional satisfatório, fazendo com que esses sujeitos possam apresentar até um potencial elevado nesta esfera (Chagas-Ferreira, 2014).

Na literatura também existem controvérsias entre os autores quando o tema são os aspectos socioemocionais dos superdotados. Enquanto alguns estudos demonstram que as crianças e jovens com AH/SD possuem uma maior predisposição para apresentar problemas nos contextos sociais e emocionais, outros defendem uma visão totalmente contrária, ressaltando a inexistências de maior probabilidade para problemas socioemocionais (Baker, 2004; Lehman & Erdwins, 2004; Zaia & Nakano, 2020). Ademais, outros autores (Alencar 2001; Gross, 2002) também pontuam que os alunos excepcionalmente inteligentes, ou seja, com QI acima de 160, são aqueles que enfrentam maiores problemas e impactos negativos no desenvolvimento socioemocional.

Deste modo, apesar da perspectiva multidimensional que vem sendo aplicada à área da superdotação, e da tendência mais atual de uma atenção aos aspectos socioemocionais, é notório que a literatura enfatiza a identificação e estudos de crianças com AH/SD com enfoque cognitivo e criativo, demonstrando pouco interesse sobre o desenvolvimento das características socioemocionais, o que resulta em uma lacuna de estudos nesta área (França-Freitas et al., 2014; Neumann, 2020). Assim, como enfatizado por Renzulli e Reis (2017), há necessidade de pesquisas e da utilização de diferentes instrumentos capazes de avaliar a diversidade de perfis existentes dentro da superdotação, englobando tanto as áreas cognitivas quanto as não cognitivas.

O contexto trazido anteriormente evidencia uma lacuna de estudos em relação às habilidades socioemocionais presentes nos superdotados, além de uma falta de consenso entre os estudiosos sobre a temática, o que justificou a importância da presente pesquisa, que teve como objetivo principal a avaliação das competências socioemocionais de crianças com AH/SD. Portanto, este estudo visou contribuir para a identificação e compreensão de características socioemocionais positivas presentes nestes sujeitos, e verificar se as crianças identificadas com AH/SD, que já frequentam um atendimento especializado, apresentavam maiores habilidades socioemocionais quando comparadas com crianças não identificadas. Além disso, também foi investigado se existiam diferenças de desempenho entre os sexos, e entre as áreas em que as crianças apresentavam a superdotação. Para tanto, a pesquisa foi realizada com crianças, com idades entre 9-12 anos, que responderam a dois instrumentos, sendo um que avaliava as habilidades sociais, e outro a inteligência emocional.

Ao longo da introdução será apresentada um pouco da história das AH/SD, e quais são as principais teorias e conceitos que circundam a temática atualmente. Assim, a introdução irá elucidar o modo multidimensional encontrado na superdotação, e, além disso, os principais desafios presentes nos processos de identificação e atendimento dos sujeitos superdotados,

ressaltando principalmente aqueles relacionados às características não cognitivas. Por fim, também será retratado um pouco sobre os conceitos das habilidades socioemocionais, e como elas estão sendo ensinadas, desenvolvidas e avaliadas no contexto infantil e escolar. Posteriormente, serão apresentados o método, os resultados obtidos e as discussões finais.



## **1. Altas Habilidades/Superdotação: Aspectos históricos, conceitos atuais e desafios**

Discorrer sobre a história da superdotação significa retratar visões estereotipadas e envolvidas por preconceitos e mitos, que fizeram com que o tema permanecesse por muito tempo pouco conhecido e desenvolvido (Metthews & Peters, 2018; Virgolim & Konkiewitz, 2014). Além disso, pode-se dizer que as teorias sobre a superdotação sempre acompanharam as pesquisas acerca da inteligência, e como consequência, não há definição precisa sobre este fenômeno, o qual foi por muitos anos foi atrelado apenas ao nível de QI (Renzulli, 2008; Virgolim, 2009). Como trazido por Nakano e Siqueira (2012a), a concepção sobre o que é a superdotação varia de acordo com a cultura na qual os indivíduos estão inseridos, e por conta disso, não pode ser definida de forma universal.

O interesse pela inteligência e o fenômeno da superdotação não ocorre somente nos tempos atuais, sendo encontrados registros sobre o tema desde o período antes de Cristo (Rangni & Costa, 2011). Almeida e Capellini (2005) trazem como exemplo o que acontecia na Grécia, onde Platão recrutava jovens com inteligência elevada para desenvolverem as suas aptidões, e assim prepará-los para a liderança do estado. Entretanto, Gama (2006) ressalta que o grande marco dos estudos sobre a inteligência ocorreu com os trabalhos de Galton e Binet no início do século XX, os quais começaram a debruçar os seus esforços nos estudos sobre o desenvolvimento da inteligência humana.

O primeiro estudo científico sobre os superdotados foi registrado por Galton, no qual ele buscou demonstrar que a inteligência elevada encontrada em algumas pessoas era de origem hereditária, assim como os atributos físicos (Telford & Sawrey, 1988). Porém, foi com o trabalho de Lewis Terman que o tema das Altas Habilidades/Superdotação foi cientificamente reconhecido. A partir dos trabalhos de Binet, Terman deu origem ao primeiro teste para medir o coeficiente de inteligência (QI), chamado de *Stanford-Binet Intelligence Scale*, e assim definiu que os sujeitos com superdotação eram aqueles que apresentavam um QI acima de 135,

sendo o primeiro a apontar a relação entre o alto QI e a superdotação (Warne, 2018). Além disso, Terman também foi o primeiro a apontar as competências socioemocionais nos superdotados, já que os resultados iniciais de seus estudos mostraram que os indivíduos superdotados eram mais saudáveis e apresentavam maior ajustamento socioemocional, além de um maior domínio das disciplinas escolares (Hansen, 2009). Porém, este pensamento também fez surgir o mito de que estes sujeitos estavam inunes a qualquer tipo de dificuldade, e assim, não precisavam de um atendimento especializado (Neihart & Yeo, 2018). Este pensamento já não é mais uma realidade, e atualmente sabe-se que o sujeito com superdotação necessita de um atendimento especializado (Davis & Rimm, 2003).

Assim sendo, os trabalhos de Terman foram importantes para desmistificar pensamentos presentes naquela época, como por exemplo, a associação entre a loucura e o potencial elevado, deixando claro que estes sujeitos são saudáveis e podem apresentar boas habilidades socioemocionais. Porém, ao mesmo tempo, esta relação entre o alto QI e a superdotação, culminou em décadas de definições limitadas sobre o fenômeno, que passou a ser exclusivamente relacionado com a inteligência (Carman, 2013; Veiga, 2014; Virgolim, 2014). Como aponta Renzulli (2008), o fato de os pesquisadores considerarem, por muito tempo, que os sujeitos superdotados eram aqueles que apresentavam uma inteligência acima da média, acabou por reduzir a identificação de diversos talentos que apresentavam habilidades superiores em outras áreas, como na criatividade, liderança, social e musical.

O modelo unidimensional da inteligência, com foco apenas no QI, sofreu alterações, sendo visto hoje de modo multidimensional, e organizado de modo hierárquico (Almeida & Primi, 2010; Sternberg, 2018). Deste modo, o modelo mais reconhecido atualmente é o modelo CHC, formulado por McGrew, que une as teorias Cattell-Horn-Carroll, o qual permitiu a compreensão dos diferentes componentes da inteligência que podem ser encontradas nos indivíduos (Candeias et al., 2008; Schelini, 2006). Como consequência, essas mudanças no

conceito da inteligência também resultaram em transformações no conceito das Altas Habilidades/Superdotação, a qual também passou a ser compreendida como um constructo multidimensional (Renzulli & Reis, 2018). Logo, os modelos atuais que explicam a superdotação se afastam da ideia de que as AH/SD é sinônimo exclusivo da inteligência, considerando também outras características como a criatividade, a motivação e a liderança, além das habilidades artísticas, musicais, sociais e emocionais (Almeida et al., 2017; Gagné, 2014; Heller, 2013; Sternberg, 2010).

Além disso, é necessário contextualizar o fenômeno da superdotação no Brasil. As políticas públicas Brasileiras sobre as Altas Habilidades/Superdotação não são muito recentes, e podem ajudar a desmistificar pensamentos existentes sobre a temática. Ressalta-se que os sujeitos com AH/SD fazem parte do público alvo da educação especial desde 1971 (Ministério da Educação do Brasil, 1971), enfatizando a necessidade dos mesmos por um atendimento especializado (Virgolim, 2007). Para tanto, a legislação brasileira sugere a implementação de um enriquecimento curricular, com práticas e atividades que atendam o ritmo de ensino e os interesses dos alunos superdotados, assim como a aceleração de ensino e avanço de série (Ministério da Educação, 2001, 2008). Devido a importância deste atendimento educacional especializado, este tema será melhor abordado a seguir.

### **1.1. O atendimento educacional para superdotados no Brasil**

No Brasil, os estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que apresentam potencial superior, isolado ou associado, nas áreas intelectual, acadêmica, criativa, de liderança e psicomotricidade, e, além disso, também podem demonstrar um alto nível de envolvimento e motivação para aprendizagem na sua área de interesse (Secretaria de Educação Especial, 2010). Em relação a nomenclatura utilizada, a legislação Brasileira empregava o termo Altas Habilidades/Superdotação, porém, em 2013 houve uma mudança de nomenclatura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterando o termo para Altas Habilidades

ou Superdotação. Porém, como apontam alguns autores (Carneiro, 2015; Chagas, 2008; Maia-Pinto, 2012; Maia-Pinto & Fleith, 2016), os termos altas habilidades e superdotação são sinônimos, e, desta forma, a inclusão “ou” sugere uma distinção entre eles, causando ainda mais confusão para a área. Sendo assim, no presente estudo o termo utilizado será o de Altas Habilidades/Superdotação.

Na maioria das vezes, as normas legislativas são pouco conhecidas e difundidas dentro do contexto da educação Brasileira, fazendo com que a inclusão e o atendimento aos sujeitos superdotados sejam envolvidos por incertezas e desafios (Pérez & Rodrigues, 2013). Apesar disso, Faveri e Heinzle (2019) abordam o termo “educação dos invisíveis”, referindo-se aos alunos talentosos que na maioria das vezes não são notados por seus professores e educadores, tendo como consequência a não identificação de sujeitos com AH/SD. Assim sendo, para que esta invisibilidade não ocorra, a identificação destes sujeitos deve ser íntegra e correta, a fim de minimizar os desafios para a formulação de novas políticas públicas, e também para a alocação de recursos nas instituições escolares (Pérez & Freitas, 2014; Oufino & Fleith, 2011).

Além disso, é necessário enfatizar que a identificação destes sujeitos só faz sentido quando há a previsão de um atendimento especializado, sendo realizada como uma etapa de um programa educacional especial. Assim sendo, a legislação Brasileira prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual ressalta que as escolas devem proporcionar, através do enriquecimento curricular, um conjunto de atividades estimulantes e criativas, que visam atender as especificidades educacionais e o desenvolvimento integral dos indivíduos superdotados (Secretaria de Educação Especial, 2015). Logo, estes programas de enriquecimento curricular permitem um aprofundamento dos conhecimentos e vivências que auxiliam no desenvolvimento das crianças superdotadas, ressaltando as suas habilidades e interesses (Soares et al., 2004). Deste modo, ressaltam-se as Salas de Recursos Multifuncionais

(SRMs), como espaços de educação especial, dentro da escola pública regular, que atendem os alunos em períodos inversos aos que estão matriculados (Vieira & Freitas, 2013). As SRMs são formadas por recursos de acessibilidade, equipamentos específicos e materiais pedagógicos, que auxiliam na escolarização e na inclusão educacional e social dos estudantes que são público alvo da educação especial, no qual são inclusos os sujeitos com AH/SD (Braga et al., 2018).

Assim sendo, uma vez que o aluno passa por todo processo de avaliação e é identificado com superdotação, ele passa a ter o direito à garantias previstas pelas lei da educação especial, nas quais está incluído o atendimento em salas de recursos. No momento em que o professor responsável recebe um novo aluno em sua SRMs, ele montará um Plano Educacional Especializado (PEI), e este deve ser aprovado pelos responsáveis, para que assim o trabalho comesse a ser realizado (Alcantara, 2020). Este trabalho será direcionado para o enriquecimento dos processos de aprendizagem, focando nos interesses e habilidades específicas destes alunos (Pereira et al., 2015). Silva et al. (2020) também apontam que estes espaços podem atuar na conscientização dos alunos sobre problemas recorrentes na sociedade, incentivando o pensamento crítico e o desenvolvimento de projetos que possam amenizar estes acontecimentos. Entretanto, não são todas as escolas que dispõem de salas de recursos, e como consequência disso, Maia-Pinto e Fleith (2004) ressaltam que apenas uma pequena parcela da população com AH/SD é atendida por estes programas.

Além disso, um marco importante sobre a história da superdotação no Brasil, foi a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em 2003 (Gama, 2006). O mesmo se trata de uma Organização Não Governamental (ONG), que visa defender os direitos das pessoas com AH/SD. Deste modo, a ConBraSD é uma grande incentivadora à pesquisa, à identificação, à educação e ao atendimento especializado ao superdotado e seus familiares. Em 2005, ocorreu outro marco importante, a criação dos Núcleos de Atividades de Altas

Habilidades/Superdotação (NAAH/S), os quais foram espalhados pelos estados Brasileiros e no Distrito Federal, com o propósito de garantir o atendimento aos alunos superdotados da rede pública de ensino. O NAAH/S tem como objetivo ser um centro de referência para o atendimento especializado ao aluno superdotado, além de proporcionar capacitação de professores e educadores, e orientação para pais e familiares (Ministério da Educação, 2006). Assim, ele busca proporcionar um desenvolvimento completo para estes indivíduos através da estimulação de seus potenciais e de sua criatividade, e também incentiva o senso crítico destes alunos. Este trabalho é realizado por profissionais especializados, por meio de recursos didáticos e pedagógicos (Merlo, 2008).

Deste modo, podemos dizer que nas primeiras décadas de discussões acerca da educação especial e das AH/SD, houve um crescimento das políticas públicas no Brasil, com o objetivo de incluir e de promover o desenvolvimento do potencial destes alunos. Entretanto, embora as legislações demonstrem a importância de ações voltadas ao atendimento dos sujeitos superdotados, a realidade Brasileira pode ser caracterizada por uma lacuna nas ações previstas para identificar e avaliar de forma completa e apropriada os mesmos. Diante disso, mesmo com a existência das leis, estes indivíduos continuam, na maioria das vezes, desprovidos de seus direitos, pelo fato de não serem reconhecidos (Heinzle & Faveri, 2019). Assim sendo, como aponta Nakano e Siqueira (2012c), um dos maiores desafios atuais da Psicologia é atuar, em conjunto com as escolas, na orientação de professores e na identificação dos sujeitos com AH/SD, proporcionando que os mesmos possam ter acesso aos programas de atendimentos especializados, a fim de prevenir problemas sociais, emocionais, e de aprendizagem.

Através do cenário ilustrado anteriormente, conclui-se que existe uma necessidade de critérios mais amplos para avaliação e identificação das crianças com AH/SD, podendo abranger todos os aspectos que possam estar envolvidos no fenômeno (Stoeger et al., 2018). Neste sentido, os teóricos que estudam o tema dentro da visão multidimensional estão

considerando a superdotação como um conceito complexo, que pode abranger fatores cognitivos e não cognitivos, ressaltando que a combinação destes formará a individualidade de cada sujeito. (Renzulli & Reis, 2018). Sendo assim, serão elucidadas as principais teorias que abarcam a visão multidimensional sobre o fenômeno da superdotação, as quais são utilizadas como referência para os processos de avaliação e identificação.

## **1.2. Modelos teóricos sobre Altas Habilidades/Superdotação**

Atualmente existem diversos modelos teóricos que buscam explicar a superdotação através de uma visão multidimensional, os quais tentam combinar os fatores cognitivos, como a inteligência, com outros fatores não cognitivos da personalidade, como as emoções e as habilidades sociais (Neumann, 2020). Dentro desta visão, alguns modelos teóricos são mais referenciados na literatura, tais como a Teoria da Inteligência Múltipla (Gardner, 1993, 2008), a Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2003, 2005), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné, 1997, 2005, 2018), e as teorias de Renzulli (2012, 2014a, 2018), sendo elas o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, e a Operação *Houndstooth*. Estes modelos citados serão apresentados de forma resumida a seguir.

A Teoria da Inteligência Múltipla de Gardner (1993, 2008) revolucionou a ideia comum sobre a inteligência, surgindo da observação de que os indivíduos podiam apresentar habilidades superiores diversificadas, que não se limitavam à área acadêmica. Assim, o autor identificou oito tipos de inteligência, sendo elas: 1) Inteligência linguística (fazer criações e analisa informações através da linguagem escrita e falada); 2) Lógico-Matemática (resolver problemas abstratos, desenvolver equações e fazer cálculos); 3) Inteligência Espacial (habilidade de reconhecer e manipular diferentes dimensões); 4) Inteligência Musical (dar significado, reproduzir e relembrar diferentes sons); 5) Inteligência Corporal-Sinestésica (coordenar movimentos físicos do próprio corpo); 6) Inteligência interpessoal (reconhecer e compreender os sentimentos e interesses dos outros); 7) Inteligência Intrapessoal (reconhecer

e compreender os próprios interesses e sentimentos); 8) Inteligência naturalística (habilidade para identificar e reconhecer diferentes fenômenos da natureza).

Este modelo trouxe melhorias para a concepção sobre a superdotação, assim como para a identificação destes sujeitos (Costa-Lobo et al., 2016). Deste modo, como apontou Davis et al. (2011), esta teoria destacou que os indivíduos superdotados apresentam habilidades envolvidas em todos os diferentes tipos de inteligência, porém em níveis diferentes, que irão variar de pessoa para pessoa. Logo, o sujeito superdotado não precisa necessariamente apresentar um nível de inteligência superior em todos os tipos descritos. Além disso, Gama (2014) destacou que Gardner sugere em seus estudos que os talentos só são desenvolvidos quando valorizados e estimulados pelo ambiente, e, sendo assim, a inteligência intrapessoal é a mais difícil de ser identificada e desenvolvida, uma vez que a mesma implica em comportamentos que muitas vezes não são observáveis.

Já a Teoria Triárquica da Inteligência, criada por Sternberg (1999), buscou compreender como os indivíduos processam as informações relacionadas ao seu mundo interno e externo, a partir da inteligência. Sendo assim, esta teoria considera três tipos de inteligência: a analítica, a prática e a criativa (Henry et al., 2005; Sternberg, 2018). A inteligência analítica é relacionada ao mundo interno dos sujeitos, e é subdividida em três tipos: 1) metacognição (planejamento, elaboração de estratégias e desempenho nas resoluções de problemas); 2) desempenho (execução das estratégias para a resolução das tarefas); 3) aquisição de conhecimento (aprendizagem e armazenamento de novas informações, usadas para resolução de problemas). Já a inteligência prática está relacionada com o mundo externo, incluindo os processos de adaptação em novos ambientes, aceitar novas possibilidades e criar novos ambientes a partir daqueles que já são familiares. Por fim, a inteligência criativa é vinculada a obtenção de ideias novas e originais para resolução de problemas, e também habilidade para lidar com novidades. Esta teoria proposta por Sternberg é importante para a concepção das



Altas Habilidades/Superdotação ao passo que ela mostra que os indivíduos podem apresentar habilidades em uma ou mais áreas, logo, é possível identificar diversas combinações e diferentes tipos de superdotação dentro deste modelo de inteligência (Nakano & Siqueira, 2012b).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento ampliou as teorias sobre as Altas Habilidades/Superdotação, principalmente por diferenciar a superdotação e o talento (Gagné, 2017). Sendo assim, a superdotação tem origem genética, sendo relacionada com habilidades naturais que ocorrem espontaneamente, mesmo que o meio social não a estimule. Por outro lado, o talento está relacionado com habilidades sistematicamente desenvolvidas, ou seja, ele depende de condições favoráveis do ambiente para se desenvolver (Gagné, 2005, 2014). Deste modo, como explicado por Almeida et al. (2017), o talento é constituído por capacidades naturais, que só irão se desenvolver ao longo da vida através da influência das características pessoais e do meio social.

Este modelo teórico propõe que a superdotação pode ser manifestada em seis domínios, sendo eles mentais ou físicos. Os domínios mentais são divididos entre o intelectual, o criativo, o socioafetivo e o perceptual, e já os domínios físicos, estão associados ao controle muscular e ao sensório-motor (Guenther, 2011). Como explica Nakano e Siqueira (2012a), estes domínios mentais e físicos estão relacionados às capacidades naturais, ressaltando a importância dos catalisadores para o desenvolvimento dos talentos, sendo estes caracterizados como ambientais ou intrapessoais. Assim, Gagné (2014) explica que os catalisadores podem tanto beneficiar quanto prejudicar este desenvolvimento. Deste modo, Gagné (2017) concluiu que para o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento, o talento pode se desenvolver em diversos campos, como o acadêmico, o técnico, o administrativo, o social, o de artes e o de esportes.

O último modelo teórico que será apresentado é o de Renzulli, sendo o mesmo destacado como um dos mais conhecidos e importantes para a área das AH/SD. Além disso, o mesmo foi adotado como referência para as políticas públicas Brasileiras, sendo utilizado como guia nos programas de identificação e estimulação. Sendo assim, a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2018), traz como ideia central que a superdotação é o resultado da interação de três fatores, sendo eles: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa, e criatividade. O primeiro traço, habilidade acima da média, apresenta uma tendência a ser constante ao longo do tempo, e incluiu tanto habilidade em áreas gerais, como raciocínio verbal e numérico, quanto em áreas específicas, como ballet e composições musicais. Já o segundo e o terceiro traço não são considerados como constantes, e sofrem influência dos contextos e situações nas quais o indivíduo é inserido. Sendo assim, o segundo traço, compromisso com a tarefa, representa habilidades não-intelectuais, como motivação, perseverança e dedicação. Por fim, o traço da criatividade engloba a curiosidade, a inovação e o interesse em desafios (Renzulli, 2012).

Na teoria desenvolvida por Renzulli, existem dois tipos de superdotação, sendo elas a acadêmica e a produtiva-criativa. A acadêmica abrange as competências presentes nos testes cognitivos, sendo representada pelos indivíduos que apresentam bom desempenho em tarefas tradicionalmente desenvolvidas no ambiente escolar. Já a superdotação do tipo produtiva-criativa inclui habilidades que envolvem o pensamento criativo, como a criação de novas ideias, resolução de problemas, e expressões artísticas, além de representar os indivíduos que criam coisas inovadoras e extraordinárias, as quais são valorizadas culturalmente (Chagas, 2007; Pfeiffer, 2013). Embora constatada a importância dos dois tipos de superdotação, a superdotação acadêmica ainda é a mais reconhecida na prática, como já era apontado por Virgolim (1997).

Já o Modelo Triádico de Enriquecimento, criado por Renzulli (2008), foi desenvolvido com o propósito de auxiliar os processos de identificação e de atendimento do sujeito

superdotado. Assim sendo, como explica o autor, este modelo é dividido em três tipos de enriquecimentos, sendo que os dois primeiros são oferecidos para todos os alunos, e o último apenas para os alunos que apresentam destaque. O tipo I é caracterizado por atividades que auxiliam na identificação dos interesses, motivações e curiosidades dos alunos. Já no tipo II, os alunos tem a oportunidade de desenvolver as suas habilidades de modo aprofundado, na sua área de interesse. Por fim, o enriquecimento do tipo III, é conduzido com atividades práticas diretamente relacionadas com a sua temática de interesse, tendo como objetivo principal estimular a produtividade criativa, incentivando os alunos a serem sujeitos inovadores, investigadores e que pensam criticamente (Renzulli, 2012, 2014b).

Ademais, serão apresentadas as duas últimas teorias expostas por Renzulli, as quais são de extrema importância para a compreensão dos fatores não cognitivos da superdotação. Assim, a subteoria III é chamada de “Operação *Houndstooth* - Educação para Superdotados e Capital Social”, e a subteoria IV de “Funções Executivas: Liderança para um mundo de mudanças”, ressaltando que a última ainda está em construção (Renzulli, 2018, 2020).

A Operação *Houndstooth* é uma subteoria derivada da Teoria dos Três Anéis, tendo como objetivo estimular o envolvimento dos superdotados com a sociedade. Como destacado por Santos (2020), esta teoria foi fundamentada no papel em que os sujeitos com AH/SD exercem na sociedade. Além disso, a autora enfatiza que a maioria dos estudos sobre as AH/SD são voltados para a percepção de características cognitivas, existindo uma lacuna em relação ao interesse pelas características sociais e afetivas. Deste modo, Renzulli (2002, 2018, 2020) destaca seis fatores não cognitivos, os quais, na visão do autor, também são importantes e devem ser valorizados nas percepções sobre o fenômeno da superdotação. Estes fatores são: 1) Otimismo (sentimentos positivos e esperança); 2) Coragem (independência e convicção moral); 3) Romance com um tópico ou disciplina (paixão); 4) Sensibilidade para questões humanas (sensibilidade e empatia); 5) Energia física e mental (carisma, humor e curiosidade);

6) Visão e sentido de destino (buscar pelos objetivos, sentimento de poder para mudar as coisas).

Por fim, a subteoria das Funções Executivas é a mais recente relatada por Renzulli (2018), a qual o autor descreve como um “fermento” para atingir as metas de todas as outras teorias. Esta teoria tem como objetivo possibilitar que todos os conceitos vistos até hoje, sejam utilizados de forma eficiente para que os superdotados realizem grandes feitos e se tornem grandes líderes. Diante disso, o autor não foca apenas no desenvolvimento cognitivo, mas sim defende a importância das funções executivas, além de enfatizar cinco traços que são importantes para a concepção de AH/SD, sendo eles: Orientação para a ação (motivação para o sucesso); Interações Sociais (eficiência em interagir com os demais); Liderança Altruísta (empatia e confiabilidade); Autoavaliação Realista (consciência sobre si mesmo e suas habilidades); Consciência das necessidades dos outros (sensibilidade e percepção sobre o outro, e habilidades de comunicação).

Quando observamos todas as teorias descritas, podemos dizer que de certa forma todos os autores consideraram que as características não cognitivas também estão presentes no potencial elevado dos superdotados, e assim, deveriam ser valorizadas nos processos de identificação destes sujeitos (Subotnik et al., 2019). Entretanto, como trazido por Zaia (2019), é válido destacar as diferenças que podem ser encontradas entre os autores. Gardner e Sternberg reconhecem as diferentes habilidades que podem estar presentes nos indivíduos, porém, ainda mencionam estas características apenas associando-as ao conceito de inteligência. Já Gagné e Renzulli, passam a não considerar apenas os aspectos intelectuais, mas também as características relacionadas à personalidade e às habilidades socioemocionais. Sendo assim, os dois últimos autores trazem uma perspectiva de que os superdotados podem apresentar diferentes perfis, além de destacarem a importância do ambiente para a estimulação e desenvolvimento dos seus potenciais.

Portanto, conclui-se que a superdotação pode ser apresentada por potenciais elevados nas esferas intelectuais, sociais, emocionais e educacionais (Matthews et al, 2018). Além disso, é importante ressaltar que independente de qual esfera a superdotação seja manifestada, as necessidades destes sujeitos precisam ser percebidas e atendidas (Maia-Pinto & Fleith, 2002; Virgolim, 2018). Para isso, é necessário que os professores e os responsáveis saibam reconhecer todas estas habilidades, e mais do que isso, que estejam atentos às necessidades individuais de cada sujeito. Neste sentido, torna-se necessário elucidar os desafios presentes no processo de identificação e atendimento a estes sujeitos, principalmente os relacionados com as habilidades não cognitivas dos mesmos.

### **1.3. Desafios dos processos de avaliação e identificação: As características não cognitivas da Superdotação.**

Os objetivos principais da avaliação dos superdotados são pautados na identificação dos sujeitos, no desenvolvimento adequado dos seus potenciais e no planejamento de um atendimento especializado. Sendo assim, professores, pais e outros profissionais especializados, como os psicólogos, podem participar neste processo de identificação, o qual deve ocorrer de forma contínua e dinâmica (Mendonça et al., 2017). Deste modo, como apontado por Oliveira (2007), o processo de identificação é realizado através de três etapas, sendo elas: 1) Fase de despiste ou *screening* (utiliza instrumentos de aplicação coletiva, coleta informações sobre o rendimento escolar, avalia trabalhos já realizados, e procura a nomeação por pais e professores); 2) Fase de diagnóstico aprofundado (busca confirma a superdotação através de uma avaliação individual e mais rigorosa, feita por meio de testes de inteligência, escalas de desenvolvimento e questionários de autorrelato); 3) Fase final de avaliação (consiste em uma avaliação contínua dos alunos superdotados através da admissão em programas de atendimento e intervenção).

Porém, muitos são os desafios presentes no processo de avaliação e identificação dos sujeitos com AH/SD. Assim, pode ser apontada a falta de unanimidade em relação ao conceito, a falta de instrumentos adequados e específicos, pouco investimento, enviesamento a favor de gênero ou grupos sociais, e lacunas na formação de professores (Correia, 2007; Iorio et al., 2016). Neste sentido, como apontado, se faz presente no Brasil uma defasagem em relação a instrumentos de avaliação específicos, aprovados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), à população superdotada. Hoje, o único instrumento aprovado e disponível chama-se “Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Versão Professor”, o qual pode ser utilizado na primeira fase do processo de identificação, sendo realizada a indicação de alunos, que através da visão dos professores, apresentam indicadores de AH/SD (Nakano, 2020; Nakano & Oliveira, 2019; Nakano & Primi, 2020). Assim, a dificuldade da identificação acaba esbarrando na ausência de medidas adequadas de avaliação das altas habilidades, principalmente que abarcam o aspecto multidimensional do fenômeno. Isto acaba gerando resultados inconclusivos ou interpretações errôneas, que por consequência impedem o atendimento e o desenvolvimento necessário para os sujeitos superdotados (Bracken & Brown, 2006; Nakano et al., 2015).

Ademais, dentro dos desafios e problemas relacionados ao processo de identificação de crianças com AH/SD, existem as questões de gênero, que apontam para uma desigualdade que afeta principalmente as meninas (Neumann, 2018). Assim, como exposto Camargo et al. (2013), as meninas são comumente vistas como incapazes de ter um desempenho e um potencial elevado, e, assim, muitas vezes são podadas em relação a demonstração de seus potenciais intelectual e criativo. Além disso, em uma pesquisa realizada por Mochi e Maio (2014), as autoras demonstraram que de 126 alunos matriculados em uma sala de recursos, apenas 21 eram meninas, ressaltando a influência dos papéis de gênero no momento do processo de identificação, o qual prejudica as meninas, que acabam por não ter a oportunidade

de receber um atendimento especializado. Ademais, os autores citados ressaltam que na maioria das vezes os meninos são apontados com um potencial intelectual elevado, e, por outro lado, as meninas são apontadas como mais hábeis socialmente, sendo dóceis, comportadas e carinhosas.

Trazendo como exemplo o desempenho nas habilidades criativas, Taylor e Barbot (2021), apontam a presença de uma lacuna de estudos em relação aos gêneros, principalmente relacionada ao potencial criativo de mulheres, que sem uma explicação clara do porquê, acabam ficando com um menor desempenho do que os homens. Assim, alguns autores sugerem que esta diferença é devida às oportunidades limitadas que são dadas as mulheres, as demandas familiares e de relacionamentos, e também ao machismo presente na sociedade (Runco et al., 2010). Portanto, diante deste cenário de dúvidas em relação à diferença de potencial entre os gêneros, um dos objetivos desta pesquisa será verificar se existem diferenças de desempenho entre meninas e meninos, em relação às suas habilidades socioemocionais, a fim de oportunizar discussões acerca das desigualdades e estereótipos que se fazem presentes.

Deste modo, dentro do contexto da identificação dos alunos superdotados, ainda são recorrentes os questionamentos acerca do fato de que apenas um pequeno número de sujeitos é reconhecido. Ressalta-se que segundo Pérez (2012), no Brasil, deveriam haver mais de 2,5 milhões de superdotados identificados, o que demonstra uma discrepância com a realidade apresentada pelo Censo Escolar de 2020, que apontou apenas 24 mil crianças identificadas (Ministério da Educação, 2021). Tal fato retrata a realidade de que muitos indivíduos podem apresentar características da superdotação, porém, nunca serem identificados, o que pode ser explicado por um processo de identificação que prioriza as características cognitivas, ou que ainda carrega diversos estereótipos de que esta população apresenta características socioemocionais negativas (Russell, 2016). Assim, são necessários esforços para que cada vez mais os diversos tipos de superdotação sejam reconhecidos, e mais do que isso, que os

estereótipos de que estes sujeitos são desajustados em relação aos aspectos socioemocionais possam ser desconstruídos.

Assim sendo, atualmente é apontado por diversos autores que a superdotação pode ser reconhecida através de um conjunto de características associadas à fatores cognitivos, de personalidade, socioemocionais e às condições ambientais (Neihart & Yeo, 2018; Renzulli, 2014; Stoege et al., 2018). Neste sentido, reconhecer a diversidade de características que podem indicar a superdotação, e, além disso, compreender que estas podem ser diferentes de criança para criança, contribui para uma melhor identificação e posteriormente um atendimento mais especializado (Wellisch & Brown, 2012). Para isso, Paludo (2013) aponta a necessidade desta compreensão ampliada por parte dos pais, professores, e profissionais, visando uma maior capacitação para a identificação destas crianças, e para o auxílio no desenvolvimento de seu potencial.

Desta forma, destaca-se que a visão multidimensional sobre às AH/SD tem sido essencial para compreender todas as características possíveis a serem encontradas nos sujeitos superdotados. Assim, é apontado que estas características são diversas, e podem estar divididas entre cognitivas e não cognitivas, sendo uma não excludente da outra (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Zaia & Nakano, 2020). As características do tipo cognitivas envolvem as habilidades acadêmicas e resolução de problemas, estando associadas à rápida aprendizagem (Davis et al., 2011; Jones et al., 2016). Já Renzulli (2011, 2018), divide as características cognitivas entre: 1) habilidade acima da média geral (rápida informação, facilidade de adaptação e altos níveis de pensamento abstrato); 2) habilidade acima da média específica (altos níveis de habilidades em áreas específicas do conhecimento, capacidade de construir e utilizar estratégias para resolução de problemas e capacidade para diferenciar informações relevantes e irrelevantes).

Já em relação às características não cognitivas, são incluídas as características sociais, emocionais e afetivas (Jones et al., 2016). Assim, destacam-se o senso de humor, o



perfeccionismo, o envolvimento com a tarefa, a motivação e a persistência e a autoconfiança (Almeida et al., 2013; Davis et al., 2011). Além disso, Renzulli (2011, 2018) reforça os altos níveis de interesse e entusiasmo, a determinação e a autoconfiança, a sensibilidade, curiosidade e criatividade, além da habilidade de reconhecer problemas significantes e da disposição para correr riscos. Deste modo, podemos dizer que os traços não intelectuais são importantes, e também estão presentes nas AH/SD.

Sendo assim, é importante destacar a relação entre os aspectos socioemocionais e o ambiente, enfatizando que a presença destas características é determinada pelas oportunidades, estimulações e experiências pessoais de cada indivíduo (Zaia et al., 2018). Desta forma, o modo com que o indivíduo superdotado se desenvolve ao longo da vida, pode acarretar em benefícios ou malefícios para o seu ajustamento socioemocional. Este fato está atrelado primeiramente ao passo que a superdotação é mais facilmente reconhecida em algumas áreas intelectuais, o que faz com que muitos outros potenciais não sejam identificados e não tenham suas necessidades atendidas (Freeman, 2005). Logo, como ressalta Folsom (2009), quando as necessidades socioemocionais são percebidas e atendidas na mesma intensidade das necessidades cognitivas, estas crianças apresentam um bom ajustamento e se adequam facilmente ao ambiente. Além disso, é necessário que os espaços nos quais estas crianças estão inseridas proporcionem inclusão, não limitando os seus comportamentos e estilos de comunicação, que mesmo incomuns, devem ser respeitados e valorizados (Wellisch & Brown, 2012). Deste modo, podemos ressaltar a importância de um desenvolvimento integral destes indivíduos, no qual as habilidades intelectuais e socioemocionais possam ser igualmente sustentadas (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Paludo, 2013).

Além disso, é observada uma inconsistência em relação à temática das habilidades socioemocionais presentes nos superdotados, a qual é apontada por divergências entre os autores sobre a temática (Gómez-Pérez et al., 2014; Rinn, 2018). Por um lado, autores

apontam que o grupo de sujeitos superdotados pode apresentar características que demonstram um maior ajustamento socioemocional, destacando que os mesmos podem até apresentar um melhor desempenho nas habilidades sociais e emocionais, quando comparados com os demais (Bergen, 2009; Folsom, 2009; França-Freiras et al., 2014; Freitas & Del Prette, 2013; Garces-Bacsal, 2011; Prieto et al., 2016). Assim, as crianças superdotadas podem manifestar características como um autoconceito positivo, altas habilidades acadêmicas, um bom entendimento sobre si e os outros, uma presença de liderança, altos níveis de senso de justiça e empatia, expressão de sentimentos positivos, assertividade, senso de humor, autocontrole, autoestima, responsabilidade, civilidade e paixão.

Em contrapartida, Rinn (2018) destaca que as crianças superdotadas podem ter um desenvolvimento assíncrono, no qual o seu desenvolvimento intelectual ocorre mais rápido do que o seu desenvolvimento socioemocional. Este fato pode trazer diversos prejuízos quanto aos aspectos socioemocionais na infância, ressaltando a dificuldade de construir relações de amizade com crianças da mesma idade, por conta de não compartilhar dos mesmos interesses, além de uma forte frustração e desmotivação, e comportamentos rebeldes e desatentos. Assim sendo, alguns autores (Alencar, 2007; Chagas & Fleith, 2010; Oliveira et al., 2020, 2021) destacam que os superdotados podem enfrentar problemas sociais e emocionais mais acentuados, podendo apresentar comportamentos como o isolamento social, distanciamento do grupo de pares, insegurança, raiva por não atingir a perfeição, irritabilidade e ansiedade. Ademais, estes problemas no desenvolvimento socioemocional podem ser ainda mais acentuados em crianças altamente superdotadas, as quais apresentam QI acima de 160 (Alencar, 2001; Chaleshtori & Alireza, 2016).

Deste modo, conclui-se que além desta falta de consenso entre os estudiosos sobre a temática, é notório que, apesar da perspectiva multidimensional existente, as pesquisas brasileiras ainda enfatizam os estudos sobre a identificação com enfoque cognitivo e criativo,

o que caracteriza uma lacuna em relação ao desenvolvimento das características socioemocionais (França-Freitas et al., 2014; Neumann, 2020). Portanto, a presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão e identificação de características socioemocionais positivas presentes nos superdotados, tendo como um dos seus objetivos verificar se as crianças identificadas com AH/SD, que frequentam um atendimento especializado, apresentam maiores habilidades socioemocionais quando comparadas com crianças não identificadas. Para tanto, como a presente pesquisa terá ênfase na avaliação das competências socioemocionais, faz-se necessário que as mesmas sejam definidas e conceituadas, e, assim, elas serão apresentadas no capítulo a seguir.

## **2. Habilidades Socioemocionais: Definições, estudos e teorias envolvidas**

As Habilidades Socioemocionais (HSE) são compreendidas como um constructo multidimensional, que envolve fatores comportamentais, cognitivos, sociais, emocionais, e de personalidade, e que contribui para os níveis de prazer e bem-estar ao longo da vida (Adeb, 2016; Weissberg et al., 2015). Assim, pessoas com um bom desempenho nas HSE apresentam atitudes mais positivas, como a autoestima, a autoeficácia, melhor desempenho nas relações interpessoais, maior facilidade para regular as emoções, empatia, e comportamentos mais responsáveis frente às questões pessoais e sociais (Damásio, 2017; Pérez-Escoda et al., 2018). As HSE sofrem influência de variados contextos, como o familiar, o social e o educacional, porém, o último é apontado como o maior aliado para a sua promoção e desenvolvimento (Marin et al., 2017).

Atualmente, vivemos tempos de aceleradas mudanças na sociedade, o que exige que as instituições de ensino preparem as crianças e os jovens para serem, cada vez mais, seres críticos, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, e comprometidos na construção de um mundo melhor (Abed, 2014). Assim, como aponta Mamone (2018), a maneira com a qual os seres humanos estão sendo inseridos na sociedade está sendo transformada, o que também provoca mudanças no papel das escolas.

Entretanto, as instituições de ensino do Brasil, em sua maioria, não acompanham esse ritmo de transformações, sendo urgente e necessário que as práticas pedagógicas se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que vivemos (Abed, 2016). Nesse sentido, pesquisadores, educadores e profissionais voltados às políticas públicas, são a favor de um sistema educacional que não foque somente no desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também no de habilidades não cognitivas de crianças e adolescentes (Durlak et al., 2011). As habilidades não cognitivas envolvem atitudes, crenças e traços de personalidade, e são frequentemente associadas ao constructo de Habilidades Socioemocionais (HSE), o qual está

relacionado à um ajustamento social e emocional positivo (Durlak et al., 2011; Lipnevich & Roberts, 2012). Porém, para que este desenvolvimento ocorra, é necessário que os educadores deem importância à essas habilidades sociais e emocionais, estando atentos às condutas intrapessoais e interpessoais das crianças, e promovendo a longo prazo um futuro de maior sucesso profissional e pessoal (Mamone, 2018).

Em consonância com a ideia apresentada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro que deve ser assegurado aos estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais, sendo estas definidas como um conjunto de valores e atitudes capazes de transformar a sociedade, permitindo que os indivíduos se tornem mais humanos, justos socialmente e mais capazes para resolverem problemas cotidianos. Assim, estas competências englobam tanto habilidades cognitivas quanto socioemocionais, as quais se relacionam e devem ser igualmente valorizadas na educação básica, em todos os seus níveis (Ministério da Educação, 2018).

Assim sendo, o ambiente escolar é apontado como o principal aliado no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades socioemocionais das crianças (Marin & Fava, 2016). Como aponta Marin et al. (2017), são vários os contextos que favorecem este desenvolvimento, começando pelo clima escolar positivo que está diretamente associado à adaptação no ambiente e às habilidades sociais. Além disso, a relação com o professor também se torna um fator muito importante, pois o mesmo pode ser visto como fonte de segurança e apoio emocional pelas crianças, o que irá influenciar muito no desenvolvimento de suas competências emocionais (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Petrucci et al., 2016).

Para tanto, foram criados diversos programas de intervenção escolares com o objetivo de promover a avaliação e desenvolvimento socioemocional nas escolas, os quais realizam atividades com as crianças, suas famílias e seus professores. Dentre eles, está o programa de Aprendizagem Socioemocional (ASE), desenvolvido nos Estados Unidos, e que está sendo

expandido para diversos países, inclusive na América Latina (Coelho et al., 2016). Este programa busca promover a ampliação do conhecimento sobre habilidades socioemocionais, através do ensino de cinco categorias de competências, as quais são sustentadas pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), fundação que tem como objetivo incluir a aprendizagem socioemocional desde a educação infantil até o ensino médio (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2017). Estas competências são: 1) Autoconsciência: Reconhecer suas próprias emoções e limitações; 2) Consciência social: Ser empático, perceber e compreender as emoções do outro, saber lidar com as diferenças e respeitar o próximo; 3) Tomada de decisão responsável: capacidade de identificar problemas e habilidade de solucionar problemas de forma ética; 4) Autorregulação: Capacidade de gerenciar suas próprias emoções e comportamentos, e de ter motivação, disciplina e a persistência diante de seus objetivos; 5) Relacionamento Interpessoal: Facilidade em se relacionar positivamente, de se comunicar de forma efetiva, de lidar de forma satisfatória com conflitos, e de saber pedir e oferecer ajuda.

Além disso, no Brasil, o Instituto Ayrton Senna apresentou um programa de avaliação de competências socioemocionais chamado *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), que busca aprofundar as pesquisas sobre a associação entre as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico, através de uma avaliação das competências socioemocionais integrada às avaliações cognitivas (Santos & Primi, 2014). Para isto, foi criado um instrumento de mensuração das competências socioemocionais, baseado no modelo *Big Five*, o qual explica a personalidade através de cinco grandes fatores: Abertura a novas experiências, amabilidade, estabilidade emocional, extroversão e conscienciosidade (Primi et al., 2016). Já são relatadas evidências de validade para este instrumento, e, além disso, uma versão preliminar do manual técnico do mesmo foi disponibilizada recentemente em 2021,

porém, o mesmo foi criado com o objetivo ser utilizado apenas nas redes de ensino (Primi et al., 2021).

De acordo com o contexto retratado, podemos dizer que as habilidades socioemocionais podem ser ensinadas e desenvolvidas, e, além disso, que contribuem para os níveis de prazer e bem-estar ao longo da vida (Major & Seabra-Santos, 2014; Weissberg et al., 2015). Assim, como trazido por Macêdo e Silva (2019), as HSE podem ser definidas como a capacidade de consciência, compreensão, regulação e expressão das emoções de forma apropriada, o que influencia e auxilia o processo de aprendizagem, a persistência para realização das tarefas e objetivos, a resolução de problemas, a qualidade das relações, a adaptação às demandas do meio social, e o bem-estar pessoal.

Assim sendo, as HSE estão associadas à algumas correntes teóricas, relacionadas principalmente à personalidade, a inteligência emocional, e as habilidades sociais (Ackley, 2016; Bar-On, 2016; Del Prette & Del Prette, 2007; Frederickson et al., 2012; Primi et al., 2021; Valentini et al., 2020). Neste estudo, optou-se por utilizar a relação entre as habilidades socioemocionais com os constructos da inteligência emocional e das habilidades sociais, os quais serão melhores explicados a seguir.

### **2.1. Inteligência Emocional e Habilidades Sociais**

Como ressaltado, as HSE, podem ser relacionadas à dois grandes constructos, sendo eles a inteligência emocional (IE) e as habilidades sociais (HS). Tratando-se primeiro sobre a inteligência emocional, ela diz respeito à capacidade de identificar, gerenciar e compreender as emoções nas relações interpessoais, sendo composta tanto por aspectos cognitivos quanto de personalidade (Mayer et al., 2016; Petrides et al., 2016). A IE foi originalmente construída por Salovey e Mayer (1990), sendo apresentada como uma subclasse da inteligência social. Assim, os autores a definiu como a união da emoção e da inteligência, a qual permite que o indivíduo compreenda a si mesmo e aos outros, e que proporciona recursos para a resolução de

problemas. Deste modo, como apontado por Rego e Fernandes (2005), o conceito de IE é composto pela junção das emoções e das funções cognitivas.

Entretanto, mesmo sendo originalmente proposta por Salovey e Mayer, a IE só passou a ser amplamente conhecida através da publicação do livro “Inteligência Emocional”, escrito por Goleman (Mayer, 2001). Deste modo, Goleman (1995) reconhece que a IE possibilita a regulação emocional, a inibição dos impulsos, a persistência e a motivação, além do desenvolvimento da empatia e da esperança. Assim, o autor a definiu através de cinco categorias, sendo elas o autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidade em relacionamentos interpessoais. Porém, como dito por Neta et al. (2008), apesar de muito conhecido, o modelo de Goleman acabou sendo alvo de muitas críticas da comunidade científica, a qual acaba optando pelo Modelo de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso (Mayer et al., 2008; Salovey & Mayer, 1997, 2007), e pelo modelo de Inteligência Social e Emocional de Bar-On (2000). Estes últimos modelos teóricos, apresentam um maior rigor teórico e empírico referente à formalização do conceito, e são os mais utilizados para a construção de instrumentos de avaliação e mensuração.

Assim sendo, o modelo teórico proposto por Mayer, Salovey e Caruso, compreende que a IE está associada à inteligência social, e é formada por quatro habilidades, sendo elas: 1) Percepção das emoções (capacidade de perceber as próprias emoções e a dos outros, de expressar suas emoções e necessidades, e de avaliar as expressões emocionais dos demais); 2) Facilitação emocional (utilização da emoção como uma alerta que dirige a atenção e o pensamento para as informações importantes, sendo utilizada para tomadas de decisão e resolução de problemas); 3) Entendimento emocional (conhecimento das diferentes emoções e do vocabulário emocional, além da capacidade de entender a transição entre os sentimentos); 4) Administração emocional (capacidade de gerenciar as próprias emoções e a dos outros) (Bueno & Primi, 2003; Mayer et al., 2016; Mayer & Salovey, 1997).



Com o intuito de avaliar a IE, Mayer et al. (1997) construíram o instrumento *Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS*, que em 2003 foi aprimorado, tornando-se o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test –MSCEIT V2.0* (Mayer et al., 2003). Como trazido por Teixeira e Araújo (2018), estudos com a MSCEIT V2.0 demonstram uma relação positiva entre a IE e outras variáveis como o bem-estar, a aprendizagem acadêmica, a qualidade das relações interpessoais, a liderança, e os comportamentos pró sociais.

Já o Modelo de Inteligência Social e Emocional (ISE), propõe uma perspectiva mais ampla e integrada de inteligência, composta por habilidades pessoais, emocionais e sociais que influenciam na forma como o indivíduo lida com as situações que lhe são impostas (Bar-on, 2016; Boyatzis, 2019). Bar-On (2006), ressalta que a ISE é constituída por cinco diferentes áreas, que interagem umas com as outras, estas áreas são: 1) Intrapessoais (consciência emocional, independência, assertividade, autoestima e autorealização); 2) Interpessoais (empatia, relações interpessoais e responsabilidade social); 3) gerenciamento do estresse (tolerância e autocontrole); 4) Adaptabilidade (flexibilidade para se adaptar a novas situações, e facilidade para resolução de problemas); 5) Humor geral (felicidade e otimismo). Com o intuito de mensurar a ISE, o autor construiu o Inventário de Quociente Emocional (EQ-i), composto por itens que avaliam as 5 dimensões descritas. Assim, como ressaltado por Flores e Tovar (2005), este modelo contribuiu para a percepção de que a IE é composta por traços de sociais e de personalidade, e também por fatores cognitivos, combinando as competências intra e interpessoais com as habilidades relacionadas à regulação emocional. Além de Bar-on, Boyatzis (2016, 2019) também construiu um instrumento para mensuração das ISE, nomeado de Inventário de Competência Socioemocional (ESCI), que avalia o autoconhecimento, a autoadministração e as aptidões sociais de líderes.

Deste modo, a IE está sendo associada ao que chamamos de habilidades sociais, sendo este o segundo conceito importante relacionado às Habilidades Socioemocionais. As

habilidades sociais são definidas como um conjunto de comportamentos sociais que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações entre os pares (Del Prette & Del Prette, 2018). Assim, como também foi explicado por Caballo (2003) as HS são manifestadas através de comportamentos como falar em público, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos e enfrentar críticas. Neste sentido, podemos concluir que as HS ocorrem de forma interdependente, e são manifestadas através das seguintes características: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette et al., 2005). Portanto, podemos dizer que as HS fazem parte das HSE, sendo que uma se diferencia da outra, pois as HSE não abrangem apenas os aspectos relacionados às interações sociais, como a HS, mas também os aspectos individuais, de ordem cognitiva, emocional e comportamental.

Tratando-se sobre a infância, as teorias do desenvolvimento trazem as habilidades sociais como um importante fator para a saúde mental e o desenvolvimento da criança (Valle & Garnica, 2009). Logo, as habilidades sociais são primordiais para a formação do sujeito, porém, a construção do repertório social depende muito da estimulação que os indivíduos recebem em seus grupos sociais, como na relação com a sua família, e também no ambiente escolar. Outros autores como Matson et al. (1995) já apontavam esta preocupação, ressaltando que déficits na área das habilidades sociais podem trazer diversas consequências para o desenvolvimento das crianças, o que pode comprometer as demais fases do ciclo vital, prejudicando inclusive o desempenho escolar e causando diversos problemas psicológicos. Diante disso, Del Prette e Del Prette (2002) indicam que o desenvolvimento socioemocional e, mais especificamente, um repertório elaborado de habilidades sociais, se correlaciona de forma significativa com a saúde psicológica, aprendizagem, e com o sucesso pessoal e profissional.

Por fim, é necessário elucidar as questões da avaliação da IE e das HS no Brasil. Como relatado anteriormente, o Instituto Ayrton Senna construiu um instrumento, chamado *Inventory for the Assessment of Social and Emotional (SENNA)*, para avaliar as competências socioemocionais de estudantes, porém, o mesmo tem o objetivo ser utilizado apenas nas redes de ensino. Diante disso, ressalta-se que não existe nenhum instrumento aprovado no Brasil, pelo SATEPSI, que avalie de forma integrada as habilidades sociais e emocionais infantis (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

Tratando-se da IE, a aprovação do primeiro teste para avaliar o constructo no país ocorreu recentemente no ano passado (2021), sendo validada a Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE), a qual pode ser aplicada em todas as faixas etárias, dos 9 aos 88 anos. (Miguel, 2021). Já em relação à avaliação das HS, são utilizados como referência os testes Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS), versão para crianças com idades entre 6 e 13 anos (Bandeira et al., 2009), o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), para adolescentes com idade entre 12 e 17 anos (Del Prette & Del Prette, 2009), e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), como versão para adultos com idade entre 18 e 59 anos (Del Prette & Del Prette, 2018).

Diante disso, pode-se perceber que são escassas as possibilidades de instrumento para avaliação das habilidades sociomocionais. Este fato fica ainda mais evidenciado quando se trata de instrumentos direcionados para a população superdotada, a qual é o foco do presente estudo, visto que existe uma lacuna muito grande de instrumentos que possuam estudos normativos, ou que sejam específicos para esta população (Zaia & Nakano, 2020). Mesmo com a escassez de instrumentos que se faz presente, considera-se que a avaliação e a identificação, que reforcem a multidimensionalidade, são de extrema importância para a área das AH/SD, a fim de buscar cada vez mais consenso entre os autores sobre a temática, desmistificar conceitos, elucidar dúvidas ainda existentes, e criar políticas públicas necessárias. Deste modo, a presente

pesquisa pretende contribuir para a visão multidimensional da superdotação, e, mais do que isso, pretende diminuir a lacuna de estudos e as controvérsias sobre as habilidades socioemocionais presentes nesta população.

## Objetivo

### *Objetivo geral*

- Avaliar as habilidades socioemocionais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

### *Objetivos específicos*

- Analisar as habilidades sociais de crianças identificadas com AH/SD;
- Analisar a inteligência emocional de crianças identificadas com AH/SD;
- Comparar as habilidades sociais de crianças identificadas e não identificadas com AH/SD;
- Comparar a inteligência emocional de crianças identificadas e não identificadas com AH/SD;
- Verificar se existem diferenças de desempenho nas habilidades socioemocionais entre os sexos.

### *Hipóteses*

- Existem diferenças significativas de desempenho nas habilidades sociais entre os grupos, indicando um melhor desempenho das crianças identificadas com AH/SD;
- Existem diferenças significativas de desempenho na inteligência emocional entre os grupos, sugerindo um melhor desempenho das crianças identificadas com AH/SD;
- Não existem diferenças significativas de desempenho entre os sexos em relação às habilidades socioemocionais.

## Método

### *Participantes*

A amostra foi composta por 37 crianças, sendo 20 do sexo feminino (54%), e 17 do sexo masculino (46%), selecionadas por conveniência. Todas tinham idades entre 9-12 anos ( $M=10,46$ ;  $DP=1,14$ ), e eram estudantes do 3º (5,5%), 4º (24,3%), 5º (21,6%), 6º (27%) ou 7º (21,6%) ano do Ensino Fundamental I e II. As crianças foram divididas entre dois grupos.

O primeiro grupo foi composto por 22 crianças não identificadas com AH/SD, sendo 13 meninas (59%), e 9 meninos (41%), provenientes de uma escola pública de ensino regular, do interior do estado de São Paulo. Já o segundo grupo, foi composto por 15 crianças identificadas com AH/SD, nas áreas acadêmica (46,7%) e criativa (53,3%), sendo 7 meninas (46%) e 8 meninos (54%), que frequentavam um instituto de atendimento especializado para superdotados, há pelo menos 6 meses, localizado em Brasília-DF.

Alguns critérios foram adotados para a inclusão das crianças na amostra, e, assim, todas deveriam ter idade entre 9-12 anos, estar matriculadas em escolas de ensino regular, apresentar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis, e assinar o Termo de Assentimento. Além disso, quanto ao grupo de crianças identificadas com AH/SD, todas deveriam frequentar um atendimento especializado há pelo menos 6 meses. Por outro lado, como critério de exclusão, seriam retirados da amostra àquelas que não respondessem de forma completa aos dois instrumentos utilizados na pesquisa, o que ocorreu com dois participantes.

### *Instrumentos*

1. *Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS) (Del Prette et al., 2019):*

Este inventário é utilizado para avaliar as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica em crianças do ensino fundamental, com

idades entre 6 e 13 anos. O inventário é apresentado por meio de três formulários, sendo um destinado à criança, um aos professores e outro aos pais. Na presente pesquisa foi utilizado apenas o formulário destinado a criança, o qual é composto por uma escala que avalia as habilidades sociais. Esta escala é de autoavaliação, e contém 20 itens. Os itens são respondidos pela criança através da frequência em que o comportamento indicado ocorre, existindo três opções de respostas que variam de 0 a 2 (0=nunca; 1=algumas vezes; 2=muito frequente). No final, além de um escore geral de Habilidades Sociais, os itens são distribuídos e analisados em 4 fatores, sendo eles:

- Empatia/Afetividade (cinco itens): Avalia comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas, e que expressam sentimentos positivos;
- Responsabilidade (cinco itens): Avalia comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e regras preestabelecidas no ambiente escolar;
- Autocontrole/Civilidade (seis itens): Avalia comportamentos relacionados com o domínio sobre as próprias emoções em situações de conflito, e atenção às normas de convívio social;
- Assertividade (quatro itens): Avalia comportamentos que envolvem algum risco de reação indesejável dos outros;

O SSRS possui indicadores satisfatórios de validade e precisão. Os resultados da validade de construto indicaram estruturas fatoriais que explicaram 40% a 62% da variância dos dados. Além disso, através da análise de validade de critério, o instrumento foi capaz de diferenciar, significativamente, os grupos de crianças com e sem deficiência mental, sendo que o último apresentou escores mais elevados de habilidades sociais ( $p < 0,001$ ). Através da análise da consistência interna, foram indicados valores adequados de alfa de Cronbach, sendo entre 0,78 e 0,94 nas escalas

de habilidades sociais, entre 0,83 e 0,91 nas escalas de comportamento problemático, e de 0,98 na escala de competência acadêmica. Além disso, foi realizada a análise da estabilidade temporal, sendo apresentadas através do teste-reteste correlações positivas e significativas (valores de  $r$  entre 0,69 e 0,80,  $p < 0,001$ ), para todas as escalas.

## 2. *Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE) (Miguel, 2021)*

A BOLIE é uma bateria de testes online que tem como objetivo avaliar os aspectos cognitivos e de personalidade relacionados à inteligência emocional, em sujeitos com idade entre 9 e 88 anos. A aplicação pode ser de no formato individual ou coletivo, e ser de forma síncrona ou assíncrona. A correção do teste também é online. Além disso, ressalta-se que há normatização para aplicação tanto em computadores, quanto em dispositivos móveis (celulares e *tablets*). A bateria é composta por quatro subtestes, os quais podem ser aplicados individualmente ou em sua totalidade, sendo eles o Teste de Organização de Histórias Emocionais (TOHE) (Avalia a sociabilidade e a organização emocional), o Teste de Velocidade Emocional (VE) (avalia a velocidade de processamento e a positividade), o Questionário Online de Regulação Emocional (QoRE) (avalia o controle emocional e a resiliência) e o Questionário Online de Empatia (Qoe) (avalia a empatia, responsividade, respeito e disponibilidade).

- *Teste de Organização de Histórias Emocionais (TOHE)*: Este teste é composto por 11 itens, apresentados no formato de desenhos embaralhados, devendo o avaliando montar histórias com esses desenhos, seguindo uma ordem cronológica. Este teste avalia a organização emocional (TOHE-O - capacidade de reconhecer e compreender as emoções), e a sociabilidade (TOHE-S).
- *Teste de Velocidade Emocional (VE)*: Este teste é composto por 66 itens, cada item é composto por uma palavra, e dois botões (um vermelho e um verde). O sujeito precisa ler a palavra e avaliar se ela é positiva (clicar no botão verde), ou negativa



(clicar no botão vermelho). Assim, este teste avalia a velocidade emocional (VE-V - velocidade com que o sujeito atribui valor às palavras), e a positividade (VE-P).

- *Questionário Online de Regulação Emocional (QoRE)*: Este questionário foi construído no formato de uma Escala Likert de 5 pontos, e é composto por 15 itens, apresentados no formato de frases. Os itens devem ser respondidos pelo indivíduo através da frequência em que o comportamento indicado ocorre, compreendendo valores de 1 a 5 (1=nunca e 5=sempre). Assim, este questionário avalia o controle da impulsividade e irritabilidade (QoRE-1), o controle da sobrecarga emocional (QoRE-2) e a resiliência (QoRE-3), além disso, um escore total de regulação emocional (QoRE-T);
- *Questionário Online de Empatia (QoE)*: Este questionário foi construído no formato de uma Escala Likert de 5 pontos, e é composto por 23 itens, apresentados no formato de frases. Os itens devem ser respondidos pelo indivíduo através da frequência em que o comportamento indicado ocorre, compreendendo valores de 1 a 5 (1=nunca e 5=sempre). Assim, este questionário avalia a responsividade (QoE-1), o respeito (QoE-2) e a disponibilidade (QoE-3), além de um escore total de empatia (QoE-T).

Os quatro testes da BOLIE possuem indicadores satisfatórios de validade e precisão. Primeiramente, foram investigadas evidências de validade através da correlação com outros instrumentos psicológicos que avaliam constructos próximos ou relacionados, sendo eles: Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5 – utilizou-se apenas os testes de Raciocínio Abstrato e Raciocínio Verbal); Bateria Fatorial de Personalidade (BFP); Dirty Dozen (D12); Escala de Comprometimento Organizacional Afetivo (ECOAF); Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS); Escala de Satisfação de

Vida (SWLS); Escalas de Inteligência Wechsler para adultos (WAIS-III – utilizou-se apenas o teste de códigos); Índice de Direção Perigosa de Dula (DDDI); Inventário Dimensional Clínico da Personalidade versão 2 (IDCP2); Qualidade de Vida versão abreviada (WHOQOL-bref); Teste de Compreensão Emocional (CE); Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias (PEP). Foram encontradas evidências de validade para os quatro testes, com correlações significativas e fortes ( $r$  entre 0,41 e 0,63). Assim, ressalta-se que todos os testes demonstraram validade em relação aos constructos que avaliam. Através da análise da consistência interna, foram indicados valores adequados de alfa de Cronbach nos testes de Velocidade Emocional (0,70), no Questionário Regulação Emocional (entre 0,74 e 0,90), e no Questionário de Empatia (entre 0,66 e 0,80). Além disso, foi realizada a análise da estabilidade temporal, sendo apresentadas através do teste-reteste correlações positivas e significativas (valores de  $r$  entre 0,62 e 0,85,  $p < 0,001$ ), para todas as escalas.

### *Procedimento*

Primeiramente, foi contatada uma escola pública, localizada no interior de São Paulo, a fim de obter a permissão para realização da pesquisa com as crianças não identificadas com AH/SD. Ressalta-se que esta escola convidada já realiza um trabalho de indicação de alunos que apresentam características das AH/SD, e, assim, as crianças participantes do grupo 1 (não identificadas com AH/SD), nunca foram apontadas por seus professores como superdotadas. Além disso, para obter os participantes do grupo 2 (crianças identificadas com AH/SD), foi contatado um instituto de atendimento especializado para AH/SD, localizado em Brasília-DF. Ambas as instituições tiveram que assinar a Carta de Autorização Institucional (ANEXO A), dando o aceite para a realização da pesquisa. Assim sendo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e a coleta de dados foi iniciada após a

sua aprovação (CAAE 54177621.2.0000.5481) (ANEXO B), ocorrendo entre os meses de maio e julho de 2022.

Como requisito para o início da coleta de dados em ambos os grupos, foi realizado o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), e do Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais, os quais foram assinados pelos responsáveis, permitindo a participação das crianças no estudo. Além disso, todas as crianças também assinaram o Termo de Assentimento (ANEXO D), demonstrando o seu interesse e aceitação em participar da pesquisa.

Em relação à aplicação dos instrumentos no grupo 1 (crianças não identificadas com AH/SD), a mesma foi realizada pela própria pesquisadora, tanto no formato coletivo quanto no individual. Assim, o Inventário de Habilidades Sociais (SSRS) foi aplicado de forma coletiva, em quatro encontros de meia hora cada, com grupos divididos por ano escolar (4º, 5º, 6º e 7º anos). Já a aplicação da BOLIE foi feita de forma individual, no computador da própria pesquisadora, e, para isso, a mesma retirava da sala de aula uma criança por vez. Para tanto, foi realizado um encontro individual com cada criança, com duração de aproximadamente 20 minutos, para que elas respondessem aos quatro subtestes da bateria. Destaca-se que além da coleta de dados feita com as crianças participantes, também foi realizada pela pesquisadora, em conjunto com sua orientadora, uma palestra sobre a identificação de talentos na escola, e sobre a importância do olhar para os aspectos socioemocionais infantis.

A aplicação dos instrumentos no grupo 2 (crianças identificadas com AH/SD), ocorreu com o apoio da psicóloga do instituto participante, aonde as crianças eram atendidas. Devido à distância, a pesquisadora não pode realizar presencialmente a coleta de dados, e, assim, orientou a psicóloga do instituto para que ela pudesse fazer a aplicação dos instrumentos nas crianças. Além disso, foi solicitada ao instituto a informação de quais áreas as crianças apresentavam a superdotação. Assim sendo, a aplicação foi realizada no formato individual, e

as crianças responderam o Inventário de Habilidades Sociais (SSRS) e a BOLIE (através de um computador), em um encontro de aproximadamente 1 hora. Evidencia-se que as participantes deste grupo são identificadas com AH/SD, e, até o momento da pesquisa, recebiam atendimento especializado no Instituto participante.

Ao final da pesquisa, entre os meses de novembro e dezembro de 2022, foram realizadas as devolutivas dos resultados para as duas instituições participantes, por meio de relatórios individuais de cada criança, ressaltando os pontos fortes e àqueles que necessitam de uma melhor atenção e desenvolvimento (ANEXO E).

### *Análise dos resultados*

Os dados obtidos no Inventário de Habilidades Sociais do SSRS foram corrigidos conforme as instruções contidas no manual do instrumento, sendo utilizados para análise os resultados brutos e o percentil de cada participante em cada um dos cinco itens avaliados (escore geral, empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade). Já em relação a BOLIE, por se tratar de um instrumento on-line, a correção também é on-line e automática, ou seja, ao final da aplicação dos quatro subtestes era gerado um relatório dos resultados. Para análise dos dados da BOLIE, foram utilizados os resultados brutos, o percentil, e o quociente de inteligência emocional de cada participante, em cada item avaliado nos quatro subtestes (TOHE-O, TOHE-S, VE-V, VE-P, QoRE-1, QoRE-2, QoRE-3, QoRE-T, QoE-1, QoE-2, QoE-3 e QoE-T).

Os resultados brutos obtidos pelos participantes dos dois grupos foram tabulados em um banco de dados. A primeira análise realizada teve o objetivo de verificar o desempenho das crianças superdotadas, e para isso os resultados foram classificados de acordo com o manual de instrução de cada teste, sendo também calculada a porcentagem de quantas crianças se enquadraram em cada categoria de classificação. Além disso, com o auxílio do programa *JASP*, versão 0.16.3, foram realizadas as análises estatísticas. Primeiramente, a fim de testar a

normalidade da amostra, e definir se os testes utilizados para comparação entre médias seriam paramétricos ou não paramétrico, foi utilizado o teste Shapiro-Wilk, que demonstrou dados não significativos ( $p \leq 0,05$ ). Portanto, considerando uma amostra não normal, foi empregada uma análise para dados não paramétricos, e, assim, o teste Mann-Whitney foi adotado para a comparação entre as médias de grupos, sexo e área da superdotação.

Além disso, com o objetivo de analisar o tamanho do efeito das diferenças de médias entre os grupos, foi utilizado o D de Cohen. Os valores de referência utilizados para interpretação estão de acordo com o que foi exposto por Espirito-Santo e Daniel (2015), assim, valores menores que 0,19 são insignificantes, valores entre 0,20-0,49 possuem efeito pequeno, entre 0,50-0,79 efeito médio, entre 0,80-1,29 efeito grande, e valores acima de 1,30 efeito muito grande.

## Resultados

Primeiramente, com o objetivo de analisar as habilidades sociais das crianças identificadas com AH/SD, os resultados brutos obtidos no SSRS foram transformados em percentil, a fim de gerar a classificação nos 5 fatores avaliados. Assim, o repertório das crianças foi classificado como pouco elaborado (percentil 1-25), mediano (percentil 30-70) e muito elaborado (percentil 75-100). Os resultados podem ser observados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1**

*Classificação e percentil das crianças com AH/SD no SSRS*

Fatores SSRS	Classificação					
	Pouco elaborado		Mediano		Muito elaborado	
	N	%	N	%	N	%
EG	1	6,7	6	40,0	8	53,3
F1	2	13,3	6	40,0	7	46,7
F2	1	6,7	5	33,3	9	60,0
F3	1	6,7	5	33,3	9	60,0
F4	2	13,3	5	33,3	8	53,3

*Nota.* EG (Escore Geral); F1 (Empatia/Afetividade); F2 (Responsabilidade); F3 (Autocontrole/Civilidade); F4 (Assertividade)

De acordo com a Tabela 1, a maior parte das crianças superdotadas apresentaram um repertório muito elaborado (acima de 75% - 100% dos seus pares) em todos os fatores, sendo eles os fatores 1 (Empatia/Afetividade), 2 (Responsabilidade), 3 (Autocontrole/Civilidade), 4 (Assertividade), e o escore geral de habilidades sociais.

Além disso, com o objetivo de analisar a inteligência emocional das crianças identificadas com AH/SD, os resultados brutos obtidos na BOLIE foram transformados em QIE (Quociente de Inteligência Emocional), e depois em percentil, a fim de obter a classificação nos 12 fatores avaliados. Deste modo, o desempenho das crianças foi classificado como baixo (QIE <55-84, percentil 1-14), médio (QIE 85-115, percentil 16-84), alto (QIE 116-130, percentil 86-98), e muito alto (QIE 131->145, percentil 98-100). Os resultados estão apresentados na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2**  
*Classificação das crianças com AH/SD na BOLIE*

Fatores BOLIE	Classificação							
	Baixo		Médio		Alto		Muito alto	
	N	%	N	%	N	%	N	%
TOHE-O	0	0,0	11	73,3	4	26,7	0	0,0
TOHE-S	1	6,7	9	60,0	5	33,3	0	0,0
QoE-1	0	0,0	7	46,7	8	53,3	0	0,0
QoE-2	0	0,0	4	26,7	8	53,3	2	13,3
QoE-3	1	6,7	10	66,7	4	26,7	0	0,0
QoE-T	1	6,7	4	26,7	6	40,0	4	26,7
QoRE-1	0	0,0	10	66,7	5	33,3	0	0,0
QoRE-2	0	0,0	9	60,0	6	40,0	0	0,0
QoRE-3	0	0,0	6	40,0	5	33,3	4	26,7
QoRE-T	0	0,0	7	46,7	8	53,3	0	0,0
VE-V	9	60,0	4	26,7	0	0,0	0	0,0
VE-P	0	0,0	11	73,3	3	20,0	1	6,7

*Nota.* TOHE-O (Organização); TOHE (Sociabilidade); QoE-1 (Responsividade); QoE-2 (Respeito); QoE-3 (Disponibilidade); QoE-T (Empatia total); QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade); QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional); QoRE-3 (Resiliência); QoRE-T (Regulação Emocional total); VE-V (Velocidade emocional); VE-P (Positividade).

Os resultados apresentados na Tabela 2, demonstram que no geral as crianças superdotadas tiveram um desempenho dentro da média esperada para a idade na BOLIE. Destaca-se que a maior parte das crianças tiveram um desempenho alto (acima de 86% - 98% dos seus pares) nos fatores QoE-1 (Responsividade), QoE-2 (Respeito), QoE-T (Empatia total) e QoRE-T (Regulação Emocional total). Por outro lado, o único fator em que a maioria das crianças apresentou um desempenho abaixo da média, foi o VE-V (Velocidade emocional). Além disso, é válido ressaltar que a criança que obteve o desempenho muito alto no fator VE-P (Positividade), apresentou um QIE >145, sendo ele 148.

Em seguida, com o objetivo de comparar os grupos de crianças identificadas e não identificadas com AH/SD, foi realizada a estatística descritiva dos resultados, por grupo, no Inventário de Habilidades Sociais do SSRS, e na BOLIE, a fim de compreender as diferenças entre as médias obtidas. Os resultados estão apresentados na Tabela 3 a seguir.

**Tabela 3**

*Média e Desvio Padrão entre grupos no SSRS e na BOLIE*

Fatores SSRS e BOLIE	Grupos			
	Grupo 1 (n=22)		Grupo 2 (n=15)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
F1	6,91	1,97	8,47	1,77
F2	6,32	2,28	8,13	1,51
F3	6,73	2,60	9,60	1,92
F4	3,36	2,26	4,33	1,40
EG	23,32	5,72	30,53	5,57
TOHE-O	5,52	1,86	8,00	1,96
TOHE-S	-3,14	3,30	-0,93	2,76
QoE-1	27,38	4,18	33,53	7,12
QoE-2	24,48	5,80	33,10	5,26
QoE-3	21,10	2,92	23,80	3,63
QoE-T	79,57	10,81	89,80	14,10
QoRE-1	14,67	3,51	17,27	2,63
QoRE-2	13,62	3,64	14,73	2,96
QoRE-3	16,38	4,21	20,33	2,53
QoRE-T	44,67	9,11	52,40	6,65
VE-V	213,28	71,54	142,38	26,75
VE-P	12,53	11,38	15,14	8,89

*Nota.* Grupo 1 (crianças não identificadas com AH/SD); Grupo 2 (crianças identificadas com AH/SD) / SSRS = F1 (Empatia/Afetividade); F2 (Responsabilidade); F3 (Autocontrole/Civilidade); F4(Assertividade); EG (escore geral) / BOLIE = TOHE-O (Organização); TOHE (Sociabilidade); QoE-1 (Responsividade); QoE-2 (Respeito); QoE-3 (Disponibilidade); QoE-T (Empatia total); QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade); QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional); QoRE-3 (Resiliência); QoRE-T (Regulação Emocional total); VE-V (Velocidade emocional); VE-P (Positividade).

Na Tabela 3, pode-se observar um melhor desempenho dos participantes do grupo 2 (crianças identificadas com AH/SD), nos dois instrumentos, em comparação com os participantes do grupo 1 (crianças não identificadas). Ressalta-se que no teste de Velocidade Emocional (VE-V), quanto menor for a média de tempo obtida, melhor será o desempenho, e, assim, as crianças do grupo 2 também tiveram destaque.



Para tanto, com o objetivo de avaliar se as diferenças de médias encontradas entre os grupos foram significativas, o teste Mann-Whitney foi empregado. Os resultados podem ser observados na Tabela 4 a seguir.

**Tabela 4**

*Comparação de médias por Mann-Whitney, entre os grupos, no SSRS e na BOLIE*

Fatores SSRS e BOLIE	p	d-Cohen
F1	0,009**	-0,50
F2	0,003**	-0,57
F3	< ,001***	-0,68
F4	0,128	-0,30
EG	< ,001***	-0,76
TOHE-O	0,003**	-0,58
TOHE-S	0,019*	-0,46
QoE-1	0,001***	-0,64
QoE-2	< ,001***	-0,72
QoE-3	0,019*	-0,46
QoE-T	0,007**	-0,53
QoRE-1	0,022*	-0,45
QoRE-2	0,030*	-0,35
QoRE-3	0,004**	-0,58
QoRE-T	0,017*	-0,48
VE-V	< ,001***	0,73
VE-P	0,260	0,23

*Nota.* SSRS = F1 (Empatia/Afetividade); F2 (Responsabilidade); F3 (Autocontrole/Civilidade); F4(Assertividade); EG (escore geral) / BOLIE = TOHE-O (Organização); TOHE (Sociabilidade); QoE-1 (Responsividade); QoE-2 (Respeito); QoE-3 (Disponibilidade); QoE-T (Empatia total); QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade); QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional); QoRE-3 (Resiliência); QoRE-T (Regulação Emocional total); VE-V (Velocidade emocional); VE-P (Positividade).

\* $p \leq 0,05$  \*\* $p \leq 0,01$  \*\*\* $p \leq 0,001$

De acordo com o que pode ser observado na Tabela 4, os resultados apontam diferenças de médias significativas entre os grupos, demonstrando que as crianças do grupo 2 (identificadas com AH/SD) se destacaram significativamente no desempenho das habilidades sociais e emocionais, em relação às crianças do grupo 1 (não identificadas). Os subtestes que não apresentaram diferenças significativas de médias ( $p \geq 0,05$ ) foram o VE-P, da BOLIE, e o F4 do SSRS.

Além disso, a fim de analisar o tamanho do efeito das diferenças de médias encontradas em relação ao desempenho socioemocional, e verificar se realmente pode-se distinguir os dois grupos, foi empregado o *d* de Cohen. Assim, foram obtidos tamanhos de efeito médio (*d* entre 0,50-0,79) nos itens F1, F2, F3 e EG, do SSRS. Já em relação à BOLIE, encontrou-se tamanho de pequeno (*d* entre 0,20-0,49) nos itens TOHE-S, QoE-3, QoRE-1, QoRE-2 e QoRE-T, e efeito médio (*d* entre 0,50-0,79) nos itens TOHE-O, QoE-1, QoE-2, QoE-T, QoRE-3 e VE-V.

Por fim, a última análise realizada tinha como objetivo verificar se existiam diferenças de desempenho nas habilidades socioemocionais entre os sexos, em ambos os grupos. Assim sendo, quando a análise foi realizada em conjunto com os dois grupos, não foram encontradas diferenças significativas de desempenho ( $p \geq 0,05$ ). Porém, ao realizar as análises individuais de cada grupo, foram encontradas diferenças significativas em alguns itens, e os resultados estão apresentados nas Tabelas 5 e 6 a seguir.

**Tabela 5**  
*Comparação de médias por Mann-Whitney, entre sexos, no SSRS e na BOLIE (grupo 1)*

Fatores SSRS e BOLIE	Feminino (n=13)		Masculino (n=9)		p	d-Cohen
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
F1	6,77	2,09	7,11	1,90	0,865	-0,05
F2	6,23	1,92	6,44	2,83	0,495	-0,18
F3	6,77	2,65	6,67	2,69	0,682	0,11
F4	3,15	1,86	3,67	2,83	0,813	-0,07
EG	22,92	4,19	23,89	7,67	0,546	-0,16
TOHE-O	6,25	1,55	4,56	1,88	0,041*	0,53
TOHE-S	-1,83	2,44	-4,89	3,62	0,048*	0,52
QoE-1	28,25	3,86	26,22	4,52	0,331	0,26
QoE-2	24,58	4,93	24,33	7,12	0,942	0,03
QoE-3	22,42	2,39	19,22	2,64	0,023*	0,59
QoE-T	81,58	8,01	76,89	13,77	0,254	0,31
QoRE-1	15,08	4,06	14,11	2,76	0,410	0,22
QoRE-2	13,25	3,52	14,11	3,95	0,452	-0,20
QoRE-3	16,08	3,99	16,78	4,71	0,775	-0,08
QoRE-T	44,42	9,13	45,00	9,63	0,694	-0,11
VE-V	232,67	79,94	187,43	51,89	0,382	0,24
VE-P	13,33	7,74	17,56	10,19	0,474	-0,19

*Nota.* SSRS = F1 (Empatia/Afetividade); F2 (Responsabilidade); F3 (Autocontrole/Civilidade); F4(Assertividade); EG (escore geral) / BOLIE = TOHE-O (Organização); TOHE (Sociabilidade); QoE-1 (Responsividade); QoE-2 (Respeito); QoE-3 (Disponibilidade); QoE-T (Empatia total); QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade); QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional); QoRE-3 (Resiliência); QoRE-T (Regulação Emocional total); VE-V (Velocidade emocional); VE-P (Positividade).

\* $p \leq 0,05$

Em relação ao grupo 1 (crianças não identificadas com AH/SD), os resultados apresentados na Tabela 5 demonstraram uma diferença significativa entre as médias nos itens TOHE-O ( $p=0,041$ ), TOHE-S ( $p=0,048$ ) e QoE-3 ( $p=0,041$ ), da BOLIE, demonstrando que as meninas se destacam significativamente nestes itens, quando comparadas com os meninos. Além disso, através da análise de  $d$  de Cohen, nota-se um tamanho de efeito médio nos itens TOHE-O ( $d=0,53$ ) e TOHE-S ( $d=0,52$ ), e um efeito pequeno no item QoE-3 ( $d=0,59$ ). A seguir, na Tabela 6, estão apresentados os resultados relacionados ao grupo 2.

**Tabela 6**

*Comparação de médias por Mann-Whitney, entre sexos, no SSRS e na BOLIE (grupo 2)*

Fatores SSRS e BOLIE	Feminino (n=7)		Masculino (n=8)		p	d-Cohen
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
F1	8,43	0,79	8,50	2,39	0,319	-0,30
F2	8,57	0,98	7,75	1,83	0,425	0,25
F3	10,14	0,90	9,13	2,48	0,500	0,21
F4	4,43	1,13	4,25	1,67	1,000	0,00
EG	31,57	1,62	29,63	7,60	0,763	0,11
TOHE-O	7,57	1,81	8,38	2,13	0,551	-0,20
TOHE-S	-2,00	3,65	0,00	1,31	0,379	-0,29
QoE-1	37,14	3,24	30,38	8,25	0,041*	0,64
QoE-2	36,00	4,00	30,50	5,04	0,032*	0,68
QoE-3	23,14	4,63	24,38	2,67	0,816	-0,09
QoE-T	96,29	8,62	84,13	15,92	0,146	0,46
QoRE-1	17,00	1,83	17,50	3,30	0,482	-0,23
QoRE-2	14,86	3,44	14,63	2,72	0,814	0,09
QoRE-3	19,43	1,99	21,13	2,80	0,241	-0,38
QoRE-T	51,43	5,71	53,25	7,67	0,383	-0,29
VE-V	132,30	33,52	151,20	16,68	0,336	-0,32
VE-P	9,14	10,64	15,50	11,84	0,268	-0,36

*Nota.* SSRS = F1 (Empatia/Afetividade); F2 (Responsabilidade); F3 (Autocontrole/Civilidade); F4 (Assertividade); EG (escore geral) / BOLIE = TOHE-O (Organização); TOHE (Sociabilidade); QoE-1 (Responsividade); QoE-2 (Respeito); QoE-3 (Disponibilidade); QoE-T (Empatia total); QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade); QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional); QoRE-3 (Resiliência); QoRE-T (Regulação Emocional total); VE-V (Velocidade emocional); VE-P (Positividade).

\* $p \leq 0,05$

De acordo com a Tabela 6, o grupo 2 (crianças identificadas com AH/SD) apresentou diferença significativa de desempenho entre os sexos apenas nos itens QoE-1 ( $p=0,041$ ) e QoE-2 ( $p=0,032$ ), da BOLIE, o que demonstrou um desempenho significativamente maior das meninas. Nota-se também, que ambos os itens alcançaram um tamanho de efeito ( $d$  de Cohen) considerado médio ( $d=0,64$ ;  $d=0,68$ ).

## Discussão

Atualmente, entende-se que as AH/SD são envolvidas por um conjunto de características associadas à fatores cognitivos, como a inteligência e a criatividade, e à fatores não cognitivos, como as habilidades socioemocionais (Neihart & Yeo, 2018; Renzulli, 2014; Stoege et al., 2018), sendo que ambos devem ser igualmente percebidos e valorizados durante os processos de avaliação. Destaca-se que esse processo de avaliação visa principalmente a identificação, o desenvolvimento de potenciais, e um atendimento especializado. Porém, este processo ainda se depara com diversas dificuldades, envolvidas muitas vezes por mitos e pela falta de entendimento sobre a temática. Como consequência, os superdotados não recebem um atendimento adequado para as suas necessidades específicas, o que pode gerar uma vulnerabilidade social e emocional (Nakano & Siqueira, 2012; Prado & Fleith, 2017; Wechsler & Suarez, 2016).

Além disso, muitos estudos acabam abordando o desenvolvimento acadêmico e criativo dessas crianças, existindo uma lacuna relacionada aos aspectos sociais e emocionais (França-Freitas et al., 2014; Loos-Sant'Ana & Trancoso, 2014; Neumann, 2020). Para tanto, o foco do presente estudo foram as características não cognitivas da superdotação, a partir do entendimento de que a identificação, alinhada com um atendimento e com intervenções apropriadas, podem resultar em um desenvolvimento socioemocional satisfatório para os superdotados, fazendo com que esses sujeitos possam até apresentar um potencial elevado nestas habilidades (Chagas-Ferreira, 2014).

Assim sendo, o primeiro objetivo do presente estudo era avaliar as habilidades socioemocionais de crianças com AH/SD, buscando compreender se elas apresentavam características sociais e emocionais positivas. De acordo com os resultados apresentados, pode-se dizer que a hipótese inicial foi confirmada, visto que as crianças superdotadas apresentaram um desempenho acima do esperado para a idade na maioria dos itens avaliados pelo SSRS e

pela BOLIE. Isto demonstrou a presença de características sociais e emocionais positivas, como a empatia, afetividade, responsabilidade, autocontrole, regulação emocional, civilidade, boas interações sociais, assertividade e respeito. O fator de Velocidade Emocional (VE), avaliado na BOLIE, foi o único em que a maioria das crianças superdotadas apresentaram um resultado abaixo da média esperada para idade. Este fator avalia a velocidade de processamento como um aspecto cognitivo da inteligência emocional, e, assim, o resultado abaixo da média apresentado pelas crianças pode estar associado ao perfeccionismo, e ao medo de errar, características muito presentes nos sujeitos superdotados, que podem acabar impactando na rapidez para realização das atividades.

Diante deste resultado, é válido destacar que ainda não existe um consenso entre os autores que pesquisam a temática das AH/SD quando o assunto são as características socioemocionais. Existem duas principais vertentes, sendo que a primeira aponta para a presença de problemas e déficits nas habilidades sociais e emocionais, caracterizados pelo isolamento social, ansiedade, autoconceito negativo, e comportamentos socialmente inadequados (Oliveira et al., 2020, 2021; Rinn, 2018). Por outro lado, a segunda aponta que os sujeitos superdotados apresentam um bom repertório e um desempenho mais satisfatório nessas habilidades (Folsom, 2009; França-Freiras et al., 2014; Prieto et al., 2016), demonstrando empatia, autocontrole, bom desempenho interpessoal, boa percepção dos próprios sentimentos e dos demais, preocupação com questões sociais, e senso de humor apurado. Assim sendo, os resultados obtidos no presente estudo reforçam a visão trazida pelo segundo grupo.

Porém, discute-se o quanto o atendimento especializado é válido para o desenvolvimento socioemocional saudável e positivo dos superdotados. Por serem muito intensas emocionalmente, as crianças superdotadas demonstraram um alto grau de empatia e senso de justiça desde muito cedo, e, além disso, são muito exigentes, podendo demonstrar uma tolerância baixa em relação às frustrações. Assim, como explica Delou (2007), os

comportamentos negativos, como o isolamento social, alta frustração e baixa autoestima, estão muitas vezes associados à falta de atenção e cuidado com as necessidades emocionais específicas apresentadas por elas. Além disso, como reforça Virgolim (2021), é necessária uma atenção para os “altos e baixos da superdotação”, a fim de evitar que características vistas como positivas, acabem se tornando vulnerabilidades para a população superdotada.

Assim sendo, a presença destas características socioemocionais é determinada pelas oportunidades, estimulações e experiências pessoais de cada indivíduo (Zaia et al., 2018). Para tanto, as crianças superdotadas que participaram do presente estudo, já haviam passado por um processo de avaliação e identificação, e frequentavam um atendimento especializado. Ou seja, os resultados que demonstram um bom repertório de habilidades sociais e de inteligência emocional nestas crianças, podem estar atrelados ao fato de que elas frequentam um atendimento especializado, tendo as suas necessidades e potenciais acadêmicos, emocionais e sociais atendidos e desenvolvidos. Esta percepção vai de encontro com o que foi esclarecido por Folsom (2009), o qual apontou que quando as necessidades socioemocionais são percebidas e atendidas na mesma intensidade das necessidades cognitivas, as crianças superdotadas apresentam um bom ajustamento social e emocional.

Além disso, o presente estudo teve como objetivo verificar se existiam diferenças entre as habilidades socioemocionais de crianças identificadas e não identificadas com AH/SD. A hipótese era de que haveria diferenças significativas de médias entre os grupos, sugerindo um melhor desempenho das identificadas com AH/SD. Assim sendo, os resultados obtidos mostram que essa hipótese também foi confirmada, visto que as crianças superdotadas tiveram médias significativamente maiores na maioria as áreas avaliadas. As únicas exceções foram em relação aos fatores VE-P (positividade), da BOLIE, e o F4 (assertividade) do SSRS, pois apesar das crianças superdotadas também terem obtido médias maiores nesses fatores, a diferença de desempenho não foi significativa entre os grupos.

Estudos anteriores, como o de França-Freitas et al. (2014), já haviam apontado um melhor desempenho de alunos superdotados nas habilidades sociais, quando comparados com alunos não identificados. Neste estudo, os autores também utilizaram o SSRS, e concluíram que as crianças superdotadas se destacaram nos fatores de responsabilidade, autocontrole e civilidade. Além disso, no estudo realizado por Prieto et al. (2016), os autores tinham como objetivo comparar a inteligência emocional de crianças superdotadas e não superdotadas, e puderam concluir um melhor desempenho das superdotadas nas relações intra e interpessoais, no manejo do estresse, na adaptabilidade, e no estado de ânimo.

Ao observarmos os resultados apresentados no presente estudo, podemos notar um destaque para as características de empatia, civilidade, autocontrole e regulação emocional, e, assim, estas serão discutidas a seguir. Alguns estudos sobre as AH/SD atrelam a temática ao conceito de sobre-excitabilidade (Neumann, 2017, 2018; Oliveira et al., 2017), sendo essa, uma maior intensidade da atividade mental, podendo se manifestar na área intelectual, imaginativa, sensorial, psicomotora e emocional. Deste modo, pode-se dizer que os sujeitos com AH/SD são mais sensíveis e sentem mais intensamente do que os seus pares, e, assim, eles se tornam mais capazes de perceber os próprios sentimentos e dos demais, de criar laços mais fortes e efetivos, e de demonstrar níveis elevados de senso de justiça e empatia (Daniels & Piechowski, 2008; Sabatella, 2008; Virgolim & Pereira, 2020).

Assim sendo, os resultados encontrados nesta pesquisa, confirmam que as crianças superdotadas apresentam altos níveis de empatia e civilidade, entendendo aqui que estas características estão associadas a comportamentos que demonstram interesse, sentimentos positivos e respeito com as outras pessoas, além da compreensão sobre os sentimentos dos demais, e uma preocupação com questões morais e com normas de convívio social. Estes resultados também reforçam o que foi relatado recentemente por Renzulli (2018), visto que o autor enfatiza que dentre os traços importantes para a concepção da superdotação, estão a



eficiência em interagir com outras pessoas, a demonstração de empatia e confiabilidade, e a sensibilidade para perceber as necessidades e sentimentos dos demais.

Além disso, este estudo também pode demonstrar que as crianças identificadas com AH/SD apresentam um maior autocontrole e regulação emocional. Nesta pesquisa, essas características foram compreendidas como um domínio sobre as próprias emoções, que resulta em uma capacidade de tolerar situações de estresse, de controlar sentimentos de irritabilidade e impulsividade, e manejar de forma efetiva situações que causem sentimentos negativos. Este resultado, retoma as discussões realizadas por Prieto et al. (2016), que puderam concluir em seus estudos que os sujeitos com superdotação demonstram uma maior capacidade para compreender e ajustar as suas emoções em situações de conflito e de mudanças. Deste modo, pode-se concluir que esta capacidade de autocontrole e regulação emocional mais acentuada nos superdotados, podem estar relacionadas com os seus níveis de autoconhecimento, de criatividade, e de habilidade de resolver e reconhecer problemas significativos (Renzulli, 2018; Virgolim, 2021).

Entretanto, assim como destacado anteriormente, se faz necessário um cuidado para que estas características socioemocionais positivas não se tornem vulnerabilidades para a população superdotada. Comumente, os superdotados se sentem diferentes dos seus pares, por apresentarem percepções, interesses e reações mais intensas e específicas, e assim como explica Neumann (2017), essa percepção de que é diferente pode vir acompanhada de sentimentos de inadequação e não aceitação. Para isso, os espaços que proporcionam a inclusão e o atendimento destas crianças são essenciais para que os seus comportamentos e estilos de comunicação não sejam limitados, e sim respeitados e valorizados, fazendo com que suas habilidades intelectuais e socioemocionais sejam igualmente sustentadas (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Paludo, 2013; Wellisch & Brown, 2012).

O último objetivo desta pesquisa foi verificar se existem diferenças nas habilidades socioemocionais entre os sexos. Primeiramente, optou-se por fazer essa comparação com a amostra total da pesquisa (unindo o grupo de crianças identificadas e não identificadas), e os resultados demonstraram que não haviam diferenças significativas de desempenho entre meninas e meninos. Por outro lado, quando esta análise foi realizada separadamente por grupo, foram encontradas diferenças significativas que apontavam que as meninas apresentavam mais sociabilidade, respeito, responsividade e disponibilidade, quando comparadas com os meninos.

Estes resultados confirmam dados encontrados em outras pesquisas. Em uma pesquisa que tinha como objetivo avaliar a inteligência emocional de crianças superdotadas, Zeidner et al. (2005) relataram que as meninas apresentaram maiores habilidades interpessoais e mais autocontrole do que os meninos. Além disso, no estudo de Oliveira et al. (2021), que tinha como objetivo analisar as habilidades sociais de crianças superdotadas, foi indicado que as meninas apresentavam mais habilidades sociais, cooperação e empatia, quando comparadas com os meninos, e, além disso, na visão dos pais e professores os meninos apresentavam maiores problemas de comportamento, e já as meninas foram apontadas como menos assertivas.

Diante do exposto, discute-se a existência de uma cultura imposta na sociedade em geral, que ainda é muito marcada pelo machismo, aonde os homens são vistos como àqueles que apresentam potencial intelectual mais elevado, e, as mulheres, por outro lado, como as que apresentam comportamento sociais e emocionais mais positivos. Assim, diante das demandas familiares e dos seus relacionamentos, as meninas acabam aprendendo desde cedo a se comportarem de forma mais passiva, empática e cuidadosa (Leman & Björnberg, 2010; Runco et al., 2010), o que pode justificar os resultados que também foram obtidos neste estudo.

Assim sendo, conclui-se que todos os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, evidenciando principalmente a presença de características socioemocionais positivas nas

crianças identificadas com AH/SD. Para tanto, é necessário reforçar que estas características não cognitivas também podem indicar uma superdotação, e desta forma, devem ser valorizadas e percebidas na mesma medida das cognitivas. Entretanto, é importante enfatizar que a autora compreende que os resultados obtidos nesta pesquisa também podem ter sido influenciados pelo fato de as crianças superdotadas frequentarem um atendimento especializado, concluindo o quanto os processos de identificação e o atendimento são importantes para o desenvolvimento do potencial acadêmico, social e emocional desses sujeitos.

Por fim, podem ser apontadas algumas limitações que ocorreram durante o processo de realização deste estudo. Primeiramente, esta pesquisa foi iniciada durante o período de pandemia causada pela COVID-19, o que acabou limitando e prejudicando a coleta de dados. Desta forma, ressalta-se que mesmo com a diminuição dos casos de Covid, e com o retorno das atividades presenciais, as escolas e os núcleos de atendimento para superdotados estavam retomando aos poucos as suas atividades, e, assim, alguns locais não aceitaram o convite para participar da pesquisa por não estarem com a infraestrutura necessária.

Além disso, esta pesquisa tinha como objetivo trabalhar com crianças identificadas e não identificadas com Altas Habilidades/Superdotação, o que se tornou um desafio diretamente atrelado à ausência de conhecimento e preparo, da maioria das escolas de ensino regular, para reconhecer, identificar e atender essas crianças. Diante deste cenário, há a necessidade de buscar estas crianças superdotadas em locais específicos de atendimento, como clínicas particulares, núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e salas de recursos, os quais ainda são poucos Brasil. Por serem poucos locais, a distância se torna muitas vezes uma limitação quando a pesquisa é realizada com estudantes superdotados, o que foi ainda mais intensificado pela pandemia, que acabou impedindo o deslocamento e também a disponibilidade para a entrada de pesquisas nesses locais de atendimento.

Desta forma, conclui-se que a principal limitação que pode ser apontada neste estudo se refere ao número reduzido da amostra, sugerindo-se que futuros estudos possam trabalhar com amostras maiores, e que contemplem mais estados do Brasil. É necessário considerar também que a amostra de crianças identificadas com AH/SD contemplou apenas as áreas de superdotação acadêmica e criativa, o que evidência a necessidade de futuras pesquisas também investigarem as habilidades socioemocionais nas demais áreas em que a superdotação pode ser identificada. Além disso, o presente estudo não considerou para a análise dos dados a influência do tipo de escola (pública ou particular) e nível socioeconômico das crianças, o que também se tornou uma limitação, visto que os resultados apresentados também podem ter sido influenciados por essas variáveis.

Assim, sugere-se que outros estudos possam investigar se as variáveis idade, série escolar, e tipo de escola podem interferir no desempenho das habilidades socioemocionais, visto que essas variáveis não foram analisadas nesta pesquisa. Ressalta-se também que esta pesquisa optou por analisar as habilidades socioemocionais através dos constructos de habilidades sociais e inteligência emocional, sugerindo-se que futuras pesquisas utilizem instrumentos que avaliam a personalidade, a fim de também verificar a influência da mesma no desenvolvimento socioemocional de crianças superdotadas.

## Referências

- Abed, A. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *UNESCO/MEC*. Retirado de:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192)
- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8–27. Retirado de:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- Alcantara, B. D. (2020). Inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(6), 05-25. Retirado de: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-alunos>
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 371–378. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722007000200018>
- Almeida, L. S., Costa-Lobo, C., Almeida, A. I. S., Rocha, R. S., & Piske, F. H. R. (2017). Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: Atenção dos pais e professores. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, J. M. Machado, A. O. M. Barby, T. Stoltz, S. Bahia... & S.P. Freitas (Orgs.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 15-39). Editora Prisma.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2006). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista Educação*, 28(1), 45-64 Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>

- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). Sobredotação: Respostas educativas. *Associação para o desenvolvimento da investigação em psicologia da educação (ADIPSIEDUC)*.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (2010). Considerações em torno da medida de inteligência. In L. Pasquali (Org.), *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas* (pp.386-410). Artmed.
- Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Corwin.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Retirado de: [http://www.eiconsortium.org/pdf/baron\\_model\\_of\\_emotional\\_social\\_intelligence.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf)
- Bar-On, R. (2016). Beyond IQ and EQ. *The Wiley Handbook of Personality Assessment*, 104–118. <https://doi.org/10.1002/9781119173489.ch8>
- Bandeira, M, Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ypDvKqCMbB7p88DdhTZDwqb/?format=pdf&lang=pt>
- Bergen, D. (2009). Gifted children’s humor preferences, sense of humor, and Comprehension of riddles. *Humor*, 22(4), 419–436. <https://doi.org/10.1515/HUMR.2009.024>

- Boyatzis, R. E. (2016). Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioral level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 287-293. <http://doi.org/10.1037/cpb0000074>
- Boyatzis, R. E. (2019). Emotional Intelligence and Its Measurement. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*, 1-22. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.159>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychological Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Braga, G., Prado, R., & Cruz, O. (2018). O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: Que território é esse? *Revista Aleph*, (30). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>.
- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200008>
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Editora Santos.
- Camargo, R. C.; Freitas, S. N.; & Silveira, S. T. (2013). Representações Socioculturais: relações entre gênero e altas habilidades/superdotação sob o olhar da identificação. *Sociais e Humanas*, 26(3), 478-488. Retirado de: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2857/pdf>
- Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>.

- Carneiro, L. B. (2015). *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília] Recuperado de:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19234/1/2015\\_LilianeBernardesCarneiro.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19234/1/2015_LilianeBernardesCarneiro.pdf)
- Candeiras, A. A., Almeida, L., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. Casa do Psicólogo.
- Chagas, J.F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às Altas Habilidades/Superdotação. In D.S. Fleith, & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. (pp. 15-24). Editora Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Recuperado de:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1227/1/TESE\\_2008\\_JaneFariasChagas.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1227/1/TESE_2008_JaneFariasChagas.pdf)
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2010). Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Psico-USF*, 15(1), 93-102.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712010000100010>
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In A.M.R. Virgolim (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar* (pp. 283-308). Papirus.
- Chagas-Ferreira, J. F., & Sousa, R. A. R. (2018). O desenvolvimento socioemocional de superdotados: Descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & Vásquez-Justo, E. (Eds.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade* (pp. 127-138). Juruá.



- Chaleshtori, N. M., & Alireza, H. (2016). Comparing the personality traits of moral evolution, altruism and social self-efficiency among gifted and ordinary students of Ahwaz high schools. *International journal of humanities and social sciences*, 3(1), 282-293. Retirado de: <https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/1285>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Retirado de: <http://www.casel.org/what-is-sel>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Correia, C. (2007). *A criança sobredotada*. Associação Nacional para o estudo e Intervenção na sobredotação (ANEIS). Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/48810883/2-ANEIS>
- Costa-Lobo, C., Medeiros, A. M., & Ponte, F.E. (2016). Sobredotação e autoeficácia percebida: Uma revisão teórica. *Revista AMAzônica*, 18(2), 149-175. Retirado de: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4681>.
- Damásio, B. F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas Em Psicologia*, 25(4), 2043–2050. <https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2018). *Living with Intensity: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults*. Great Potential Press.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge University Press.

- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented* (6ed). Pearson.
- Dabrowski, K. (2016). *Positive Desintegration*. Meurice Basset.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 20, 57-72. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a05.pdf>.
- Del Prette Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.83-127). Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187-229). Editora Vozes.
- Del Prette A., Del Prette, Z. A. P. (2018). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático*. Editora Vozes
- Delou, Cristina M. C. (2007). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In D. S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>

- 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>
- Faveri, F. B. M., & Heinzle, M. R. S. (2019). Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. *Revista de Educação Especial, 32*. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>
- Folsom, C. (2009). Attitudes of Gifted Children. In B. Kerr (Org.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 1-4). Sage.
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills and subject well-being of gifted and talented children. *Psico-USF, 22*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.80-97). Cambridge University Press.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de critério do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*(3), 430-439.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana, 31*(2), 344-362.
- Gagné, F. (1997). Critique of Morelock's definition of giftedness and talent. *Roepers Review, 20*(2), 76-85. <https://doi.org/10.1080/02783199709553858>

- Gagné, F. (2005). From gifted to talents: the DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.98-120). Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2014). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. In F. H. R Piske, J. M. Machado, S. Bahiam & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação: Criatividade e Emoção* (pp. 21-44). Editora Juruá.
- Gagné, F. (2017). The integrative model of talent development (IMTD): From theory to educational applications. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice* (pp. 149-182). Prufrock Press Inc.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Gama, M. C. S. S. (2006). *Educação de Superdotados: Teoria e Prática*. Editora EPU.
- Garces-Bacsal, R. M. (2011). Socioaffective issues and concerns among gifted filipino children. *Roeper Review*, 33(4), 239–251. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.603112>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2<sup>a</sup>ed.). Basic Books.
- Gardner, H. (2008). A multiplicity of intelligences. In P. Mariën & J. Abutalebi (Eds.), *Neuropsychological research: A review* (pp. 17–23). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9780203938904>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gómez-Pérez, M. M., Mata-Sierra, S., Belén García-Martín, M., Dolores Calero-García, M., Molinero-Caparrós, C., & Bonete-Román, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59–69. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70007-x](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70007-x)

- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Pufrock.
- Groth, J. C., & Paludo, K. I. (2009). *O aluno com Altas Habilidades e suas emoções*. UNIOESTE, Brasil.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Editora UFLA.
- Hansen, R. (2009). Terman's studies of genius. In B. Kerr (Org.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 890-892). Sage.
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International Journal*, 20, 30-36.  
<https://doi.org/10.1080/15332276.2005.11673055>
- Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich longitudinal study of giftedness and their impact on identification, gifted education and counseling. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 51–64.
- Henry, P. J., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2005). Capturing successful intelligence through measures of analytic, creative and practical skills. In O. Wilhelm & R.W. Engle (Orgs.), *Handbook of understanding and measuring intelligence* (pp. 295-311). Sage.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781452233529.n17>.
- Iorio, N. M., Chaves, F. F., & Anache, A. A. (2016). Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 29(55), 413 – 428. <https://doi.org/10.5902/1984686X17447>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2016). How children's social behaviors relate to success in adulthood. *The Wera Educational Journal*, 8(2), 27-33.

- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 1-8). Corvin Press.
- Leman, P. J., & Björnberg, M. (2010). Conversation, development, and gender: A study of changes in children's concepts of punishment. *Child Development*, *81*(3), 958-971. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01445.x>
- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, *2*(2), 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>
- Loos-Sant'Ana, H., & Trancoso, B. S. (2014). Socio-emotional development of Brazilian gifted children: Selfbeliefs, social skills, and academic performance. *Journal of Latino/Latin American Studies*, *6*(1), 54-65. <https://doi.org/10.18085/llas.6.1.g438862334102t30>
- Macêdo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *20*(2), 965-973. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília] Retirado de: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11225/1/2012\\_RenataRodriguesMaiaPinto.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11225/1/2012_RenataRodriguesMaiaPinto.pdf)
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D.S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *8*(1), 55-66. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>.

- Maia-Pinto, R.R., & Fleith, D.S. (2016). Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino. *Revista Interação Psicológica*, 19(2), 187-198. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.29744>
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and Kindergarten Behavior Scales - Second Edition (PKBS-2): Adaptação e Estudos Psicométricos da Versão Portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689–699. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427409>
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and-between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- Mamone, F. C. (2018). *As competências socioemocionais e sua importância para os processos de aprendizagem escolar*. Conquista Solução Educacional. Retirado de: <http://conquistaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Compet%C3%A2nciasSocioemocionais.pdf>
- Marin, A. H., & Fava, D. C. (2016). Programas de intervenção no contexto escolar: Revisão da literatura científica. In D. C. Fava (Ed.), *A prática da psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (pp. 325-350). Editora Artesã.
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2018). Emotional Intelligence and Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 585-600), American Psychological Association.

- Matthews, M. S., & Peters, S. J. (2018). Methods to Increase the Identification rate of students from traditionally underrepresented populations for gifted services. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 318-331). American Psychological Association.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3–24). Psychology Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2017). Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista de educação especial*, 30(57), 203-217. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24120>



Merlo, S. (2008). *O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e a sua inclusão na escola*. [Artigo monográfico, Universidade Federal de Santa Maria].

Miguel, F. K. (2021). Bateria Online de Inteligência Emocional: Estudos psicométricos. *Anais 10º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*.  
<https://www.congresso2021.ibapnet.org.br/site/anais#F>

Miguel, F. K., Hashimoto, E. S., Gonçalves, E. R. D. S., Oliveira, G. T., & Wiltenburg, T. D. (2018). Validity studies of the online empathy questionnaire. *Revista Temas em Psicologia*, 26(4), 2203-2216. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.4-18Pt>

Miguel, F. K., & Zuanazzi, A. C. (2020). Estudos de Validade e Precisão do Teste de Organização de Histórias Emocionais. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 57(4), 27-40. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.02>

Ministério da Educação. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB.5.692*. Brasília: MEC/SEESP de 11 de agosto de 1971.

Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB 17/2001. Brasília: MEC/CNE/CEB.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

Ministério da Educação. (2006). *Saberes e Práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Brasília, DF.  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Ministério da Educação. (2021). *Censo Escolar 2020: Divulgação dos Resultados*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, DF: MEC  
[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf).

Mochi, L. C. C., & Maio, E. R. (2014). Sala de Recursos em altas habilidades/superdotação: (re)pensando o sexismo e a violência de gênero. *Koan: Revista de Educação e Complexidade*, 2, 37-52. <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-02/arquivos-da-edicao-02/sala-de-recursos-em-altas-habilidades-superdotacao-re-pensando-o-sexismo-e-a-violencia-de-genero1>

Nakano, T. C. (2020). Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 7(1), 71-86.  
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n1.06.p71>

Nakano, T. C., & Oliveira, K. S. O. (2019). Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Estrutura Fatorial. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(4), 448-456. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18478.13>

Nakano, T. C., & Primi, R. (2020). Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: Validade de critério. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(77), 472-495.  
<https://doi.org/10.18222/eae.v31i77.6794>

Nakano, T. C., Primi, R., Abreu, I. C. C., Gozzoli, M. Z., Caporossi, D. C., Miliani, A. F. M., & Martins, A. A. (2015). Bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação: Análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 729-741. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400016>

- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012a). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25(43), 249-266. <https://doi.org/10.5902/3615>
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012b). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 123-140. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n1/v11n1a12.pdf>
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012c). Superdotação: Modelos teóricos e avaliação. In C. S. Hutz, *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes II* (pp. 277-311). Casa do Psicólogo.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018) Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 497-510). American Psychological Association.
- Neta, N. F. A., Garcia, E., & Gargallo, I. S. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52),11-22. <https://doi.org/10.7213/rpa.v26i52.19807>
- Neumann, P. (2017). "O que tem de errado comigo?" Empatia, Autonomia e Aprendizagem nas Altas Habilidades/Superdotação a partir de Dabrowski. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba. [https://58d83f5a-c1e9-43e4-94fc-21ba440c6d8f.filesusr.com/ugd/34712b\\_85845409205c4fa0b5341c253962b57c.pdf](https://58d83f5a-c1e9-43e4-94fc-21ba440c6d8f.filesusr.com/ugd/34712b_85845409205c4fa0b5341c253962b57c.pdf)
- Neumann, P. (2018). Desigualdade de gênero e altas habilidades/superdotação. *Revista Diversidade e Educação*, 6(2), 62-70. <https://doi.org/10.14295/de.v6i2.8396>
- Neumann, P. (2020). Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvimento socioemocional: Responsabilidade da educação e da psicologia. *Revista de Educação Especial em Debate*, 5(10), 15-36. Retirado de: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32806>

- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (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>
- Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., Rodrigues, O. M. P. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2021). Habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Ciência e Profissão*, 41, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219590>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 143–152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição *underachievement* em superdotação: definições e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(3), 206-222. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf>
- Paludo, K. I. (2013). *Altas Habilidades/Superdotação sob a ótica do Sistema teórico da afetividade ampliada: relações entre identidade e resiliência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>

- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de educación (Madrid)*, 368, 66-95. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2433bf78-9aa0-4374-b552-490bfd4e3db/el-modelo-tripartito-sobre-la-alta-pdf.pdf>
- Peixoto, I., Muniz, M., Miguel, F. K., & Bueno, J. M. H. (2019). Evidências de validade para o teste de compreensão emocional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(3), 184-199. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i3p.184-199>
- Pereira, C. F., Gutierrez, A. F., & Teixeira, C. T. (2015). Altas Habilidades/Superdotação: O aluno frequenta o atendimento educacional especializado?. *Educere: XII Congresso Nacional de Educação*, 4351-4360. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108\\_10415.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf)
- Pérez, S. G. P. B. E. (2012). E que nome daremos à criança? In Moreira, L. C., Stoltz, T. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 45-62). Editora Juruá.
- Pérez, S. G. P. B. E., & Rodrigues, S.T. (2013). Pessoas com Altas Habilidades /Superdotação: das confusões e outros entreveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 21-30. <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao/>
- Pérez, S. G. P. B. E., & Freitas, S. N. (2014). Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: Incluir ainda é preciso. *Revista de Educação Especial*, 27(50), 627-640. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14274>

- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100002>
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2017). O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In F. H. R. Piske et al. (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp.209-224). Prisma.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2016). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Sobredotação*, 15(1), 35-56.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. D. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., and De Fruyt, F. (2021). *SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills: Technical Manual*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. <https://doi.org/10.31234/osf.io/byvpr>
- Rangni, R. A., & Costa, M. P. R. (2011). A educação dos superdotados: História e exclusão. *Revista Educação*, 6(2), 16-24. <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19(1), 139-167. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.401>
- Renzulli, J. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?: Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75–134. <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 23–42. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.002>

- 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. (2014a). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação: Inteligência e Criatividade* (pp.219-264). Editora Papirus.
- Renzulli, J. S. (2014b). Modelo de Enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>.
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica de quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp.19-42). Editora Juruá.
- Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent*, 10(1), 2-20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453–464). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-029>

- Runco, M. A., Cramond, B., & Pagnani, A. R. (2010). Gender and creativity. In J. C. Chrisler, & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 343–357). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5>.
- Russell, S. J. (2016). *Cognitive and Noncognitive Measures as Predictors of Student Success at Independent School*. [Tese de Doutorado, Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology].
- Sabatella, M. L. P. (2013). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Editora Intersaberes.
- Santos, K.V.G.S. (2020). *Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de altas habilidades/superdotação do distrito federal segundo a teoria de Joseph Renzulli*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Secretaria de Educação Especial. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>
- Secretária de Educação Especial. (2010). *Políticas Públicas para Altas Habilidades/Superdotação*. Ministério da Educação – MEC. [http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf)
- Secretaria de Educação Especial. (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação, Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)



- Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(3), 323-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300010>.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Silva, I. R. C., Dias, E. C. R., Sena, M. R. (2020). Possibilidades de atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. *Conedu: VII Congresso Nacional de Educação*, Maceió-AL.
- Soares, A. M. I., Arco-Verde, Y. F. S., & Baibich, T. M. (2004). Superdotação: Identificação e opções de atendimento. *Educar*, 23, 125-141. <https://www.scielo.br/j/er/a/fdWyVf4XMLtYLLfFqZ9CPxC/?lang=pt&format=pdf>
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesizes*. University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E., Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (pp. 327-324). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.003>
- Sternberg, R. J. (2018). Theories of intelligence. In S.I Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 145-161). American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Teorias e concepções de superdotação. In S.I Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 29-47). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3)

- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 25-37). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-002>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2019). High performance: The central psychological mechanism for talent development. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 7–20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-002>
- Taylor, C. L., & Barbot, B. (2021). Gender differences in creativity: Examining the greater male variability hypothesis in different domains and tasks. *Elsevier: Personality and Individual Differences, 174*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110661>
- Telford, C. W., & Sawrey, J. M. (1988). *O Indivíduo Excepcional* (5.Ed). Editora LTC.
- Teixeira, F. M., & Araújo, A. M. (2018). Psychometric properties of the MayerSalovey-Caruso emotional intelligence test-MSCEIT V2.0: A systematic review of the literature. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion-E - Avaliacao Psicologica, 3*(48), 163-176. <https://doi.org/10.21865/ridep48.3.14>
- Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In T. G. M. Valle (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: Avaliações e intervenções* (pp. 48-75). Cultura Acadêmica. <https://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-04.pdf>
- Veiga, E. C. (2014). Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: Avaliando Potencialidades. *Revista Educação Especial, 27*(50), 641-648. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14283>

- Vieira, N. J. W., & Freitas, S. N. (2013). Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior: Problematizando as ações do núcleo de apoio à pessoa com deficiência e altas habilidades/superdotação na UFMS. In A. C. P. Siluk (Org.), *Atendimento educacional especializado: Processos de aprendizagem nas universidades* (pp. 246-263). UFMS: Laboratório de Pesquisa e Documentação.  
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Processos-de-Aprendizagem-na-Universidade.pdf>
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13(1), 173-183. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=210240&indexSearch=ID>
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>.
- Virgolim, A. M. R. (2009). Intelligence. In B. Kerr (Org.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 472-476). Sage.
- Virgolim, A. M. R. (2018). Vivendo com intensidade e sensibilidade: Um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 43-68), Editora Juruá.
- Virgolim, A. (2021). As vulnerabilidades das habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar Em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543>
- Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (2014). *Altas Habilidades/Superdotação: Inteligência e Criatividade*. Editora Papyrus.

- Virgolim, A. M. R.; Pereira, V. L. P. (2020). Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola. In. A. M. C, Menezes & S.M. C, Menezes. *Coletânea ANEC – Inclusão: Material organizado para instituições católicas*. Instituições Católicas ANEC (pp.105-122). [https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020\\_07\\_29\\_ANEC\\_coleta%CC%82nea\\_digital.pdf](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf).
- Warne, R. T. (2018). An Evaluation (and Vindication?) of Lewis Terman: What the Father of Gifted Education Can Teach the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0016986218799433>.
- Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos / superdotação. *Revista de Psicologia (Peru)*, 34(1), 39-60. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Wiltenburg, T. D., & Miguel, F. K. (2021). Estudo de validade do Questionário Online de Regulação Emocional. *Psico*, 52(1), 1-10. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.34728>
- Zaia, P. (2019). *Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: Novos estudos psicométricos*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].

- Zaia, P., & Nakano, T. C. (2020). Escala de Identificação das Altas Habilidades / Superdotação: Evidências de Validade de Critério. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 55(2). <https://doi.org/10.21865/ridep55.2.03>
- Zaia, P., Nakano, T. C., & Peixoto, E. M. (2018). Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(1), 39–51. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>
- Zeidner, M., Shani-zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005) Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure, *Intelligence*, 33, 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**(Carta de Autorização Institucional)**

## **Carta de Autorização Institucional**

Prezado Diretor(a),

Os alunos da sua instituição estão sendo convidados a participar de um projeto de pesquisa intitulado “Avaliação Socioemocional de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação”. O mesmo foi desenvolvido pela Psicóloga Júlia Reis Negreiros, aluna do curso de Mestrado em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

O objetivo desta pesquisa é realizar uma avaliação das habilidades socioemocionais em crianças identificadas com Altas Habilidades/Superdotação, assim como em crianças não identificadas, a fim de contribuir para a identificação e compreensão de características sociais e emocionais positivas presentes nas mesmas. Além disso, a pesquisa visa auxiliar no entendimento das particularidades e necessidades específicas apresentadas por cada criança no contexto socioemocional, contribuindo para um olhar e um atendimento cada vez mais especializado. Assim sendo, ressalta-se que a participação da sua instituição será de grande importância.

Esta pesquisa será desenvolvida em escolas públicas, núcleos de atendimento e salas de recursos, com crianças entre 9 a 12 anos. Além do presente termo, também será enviado o Termo de Consentimento que deverá ser assinado pelos responsáveis, a fim de permitir a participação das crianças na pesquisa. No momento da aplicação, as crianças também terão que assinar um termo de assentimento, declarando a vontade em participar.

Os testes que serão aplicados abrangem as áreas de habilidades sociais e inteligência emocional. Além disso, os alunos, ou os seus respectivos professores, deverão preencher uma ficha de identificação do aluno, utilizada para a obtenção de dados demográficos. Os testes poderão ser aplicados de forma coletiva ou individual, em dois encontros de 1 hora cada. O teste que avalia a inteligência emocional deverá ser aplicado na sala de informática disponibilizada pela instituição. Caso a instituição não possa disponibilizar este recurso, o mesmo deverá ser aplicado individualmente, sendo utilizado o computador da própria pesquisadora.

Os encontros para a aplicação dos testes serão realizados de acordo com o combinado entre a pesquisadora e a instituição. Os testes serão administrados pela própria pesquisadora, ou então no caso dos núcleos de atendimento ou salas de recursos, por outros profissionais com a devida supervisão. Caso a aplicação seja feita de forma coletiva, as crianças que não recebem permissão dos pais ou que não concordaram em participar, devem ser direcionadas para outras



atividades em responsabilidade da instituição. Após a conclusão e correção dos testes, será oferecido um encontro tanto para os profissionais das instituições, quanto para as crianças e seus responsáveis, para a realização da devolutiva dos resultados.

Informamos que a participação de sua instituição é voluntária podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha sido dada autorização para a mesma. O risco psicológico da pesquisa para os participantes é mínimo, porém, caso seja observado pelo pesquisador na sala de aplicação, algum comportamento de tensão psicológica em qualquer criança, o teste será interrompido e será verificado se a mesma deseja ou não continuar na pesquisa.

Ressaltamos que não existe qualquer tipo de ônus financeiro ou ressarcimento pela participação da sua instituição nesta pesquisa. A identidade da instituição, de seus alunos e professores será preservada em qualquer comunicação pública. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Esta pesquisa será enviada para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, e após sua aprovação, a mesma poderá ser realizada. Se concordar na participação da sua instituição nesta pesquisa, assine, por favor, a abaixo.

Atenciosamente,

Júlia Reis Negreiros

Mestranda em Psicologia

CPR 06 / 167619

Contato: junegreiros1@gmail.com / (19) 99203-9859

-----  
 Eu....., responsável pelo cargo....., na escola....., autorizo a realização da pesquisa “Avaliação Socioemocional de crianças com Altas Habilidades/Superdotação” nesta instituição, sob a responsabilidade de Júlia Reis Negreiros.

Assinatura: ..... Data: .....

Carimbo:

**ANEXO B**  
**(Parecer do Comitê de Ética em Psicologia)**



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Avaliação Socioemocional de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação

**Pesquisador:** JULIA REIS NEGREIROS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 54177621.2.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.214.267

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Muglia Wechsler. A amostra será composta por 40 crianças, com idades entre 9-12 anos, e estudantes de escolas públicas. As crianças serão divididas entre dois grupos: 1) 20 crianças já identificadas com AH/S, participantes dos núcleos de atendimentos ou salas de recursos; 2) 20 crianças não identificadas.

#### Critério de inclusão:

As crianças deverão ter idade entre 9-12 anos. Todas as crianças devem ser estudantes de escolas públicas. As crianças já identificadas com Altas Habilidades/Superdotação devem frequentar os núcleos de atendimento ou salas de recursos, há pelo menos 6 meses. Todas as crianças devem assinar o termo de assentimento.

#### Critério de exclusão:

Serão excluídos que não tiverem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável, e, além disso, que não disponibilizarem tempo para a aplicação dos instrumentos. Ademais, os participantes que optarem por retirar o consentimento (direito que é reservado e pode ser solicitado a qualquer momento), também serão excluídos da

<b>Endereço:</b> Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo			
<b>Bairro:</b> Parque Rural Fazenda Santa Cândida		<b>CEP:</b> 13.087-571	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> CAMPINAS		
<b>Telefone:</b> (19)3343-6777	<b>Fax:</b> (19)3343-6777	<b>E-mail:</b> comitedeetica@puc-campinas.edu.br	



Continuação do Parecer: 5.214.267

amostra.

Os instrumentos utilizados serão o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, e Competências Acadêmicas para crianças (SSRS), para avaliação das habilidades sociais, e também a Bateria Online de Inteligência Emocional (BOLIE), para avaliar as habilidades emocionais.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Primário:

Avaliar as competências socioemocionais de crianças com AH/S, buscando investigar se existem diferenças nas habilidades socioemocionais entre crianças identificadas com AH/S e crianças não identificadas.

Secundários:

- Comparar o perfil socioemocional de crianças já identificadas com AH/S, participantes dos núcleos de atendimento ou salas de recursos, com o de crianças não identificadas;
- Verificar se existem diferenças entre sexos, no grupo de crianças já identificadas com AH/S, em relação ao desempenho nas habilidades socioemocionais.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Destaca-se que os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, podendo os participantes sentirem apenas algum desconforto ou tensão no momento da aplicação dos testes. Caso isto ocorra, os mesmos poderão optar por continuar ou não na pesquisa.

Benefícios:

Quanto aos benefícios oferecidos pela pesquisa, primeiramente será oferecido para as escolas, rodas de conversas com professores e outro profissionais sobre a importância da percepção das habilidades socioemocionais infantis. Além disso, a pesquisadora fará devolutivas dos resultados individuais aos alunos e seus respectivos responsáveis, e também aos professores e às instituições.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida      **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.214.267

A pesquisa é muito relevante, pois é o tema tem sido marginalizado nas pesquisas e poderá contribuir no entendimento das particularidades, dar visibilidade às necessidades específicas apresentadas por esta população, o que pode proporcionar um atendimento cada vez mais adequado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou os documentos exigidos: folha de rosto assinada pela Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, TCLE, TALE, Declaração de responsabilidade, compromisso e confiabilidade (da estudante e da orientadora), Termo de consentimento para tratamento de dados pessoais, Declaração de infraestrutura e custos (a cargo da pesquisadora), o cronograma de execução da pesquisa, e Carta de autorização institucional, assinada pela diretora da escola.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências identificadas pelo CEP PUC-Campinas na reunião do dia 17/12/2021 foram atendidas pela pesquisadora. Diante disso, consideramos o projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC- Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1857927.pdf	21/12/2021 15:08:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaCompleto_Julia_Negreiros.pdf	21/12/2021 15:07:20	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.214.267

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimento_Julia_Negreiros.pdf	21/12/2021 15:03:07	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimento_Julia_Negreiros.pdf	21/12/2021 15:02:56	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Outros	TermoConsentimentoTratamentoDados_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:45:59	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Outros	CartaAutorizacaoInstitucional_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:43:40	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoCompromissoResponsabilidadeConfidencialidade_Solange_Wechsler.pdf	06/12/2021 15:41:02	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoCompromissoResponsabilidadeConfidencialidade_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:40:48	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Orçamento	DeclaracaoCustos_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:38:35	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInfraestrutura_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:37:55	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:37:35	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Julia_Negreiros.pdf	06/12/2021 15:34:07	JULIA REIS NEGREIROS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 27 de Janeiro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Mário Edvin Greters**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

## **ANEXO C**

**(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)**

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezados pais ou responsáveis,

O seu filho(a) / menor sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Avaliação Socioemocional de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação”. O mesmo foi desenvolvida pela Psicóloga Júlia Reis Negreiros, aluna do curso de Mestrado em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

O objetivo desta pesquisa é realizar uma avaliação das habilidades socioemocionais em crianças identificadas com Altas Habilidades/Superdotação, assim como em crianças não identificadas, a fim de compreender o perfil socioemocional das mesmas. Além disso, a pesquisa visa auxiliar no entendimento das particularidades e necessidades específicas apresentadas por cada criança no contexto socioemocional, contribuindo para um olhar mais atento e para um atendimento cada vez mais especializado. Assim sendo, ressalta-se que a participação de seu filho(a) será de grande importância.

Esta pesquisa será desenvolvida em escolas públicas, núcleos de atendimentos e salas de recursos, com crianças de 9 a 12 anos. Além do presente termo, as crianças também irão receber um termo de assentimento, declarando a sua vontade em participar da pesquisa. As crianças irão responder à testes que abrangem as áreas de habilidades sociais e inteligência emocional. Além disso, seus respectivos professores, deverão preencher uma ficha de identificação do aluno, utilizada apenas para a obtenção de dados demográficos. Os testes poderão ser aplicados de forma coletiva ou individual, em dois encontros de 1 hora cada.

Os encontros para a aplicação dos testes serão realizados de acordo com o combinado entre a pesquisadora e as instituições. Os testes serão administrados pela própria pesquisadora, ou então no caso dos núcleos de atendimento e sala de recursos, por outros profissionais com a devida supervisão. Caso a aplicação seja feita de forma coletiva, as crianças que não recebem permissão dos pais ou que não concordaram em participar, serão direcionadas para outras atividades em responsabilidade da instituição. Após a correção dos testes, serão feitas, tanto para os profissionais das instituições, quanto para as crianças e seus responsáveis, uma devolutiva individual dos resultados.

Informamos que a participação de seu filho(a) na presente pesquisa é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha sido dada autorização para a mesma. O risco psicológico da pesquisa para os participantes é mínimo, porém, caso seja



observado ou manifestado, algum comportamento de tensão psicológica em qualquer criança, a mesma será acolhida e será verificado se deseja ou não continuar na pesquisa.

Ressaltamos que não existe qualquer tipo de ônus financeiro ou ressarcimento pela participação de seu filho(a) nesta pesquisa. A identidade da instituição, de seus alunos e professores será preservada em qualquer comunicação pública. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos, e serão descartados após 5 anos, tempo previsto de guarda dos materiais pela pesquisadora. Esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos, cujas informações encontram-se abaixo. Se concordar na participação de seu filho(a) nesta pesquisa, assine, por favor a abaixo, e guarde outra via para o seu arquivo.

Atenciosamente,

Júlia Reis Negreiros

Mestranda em Psicologia

CPR 06 / 167619

Contato: junegreiros1@gmail.com / (19) 99203-9859

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas.** Telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas – SP. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

-----  
 Eu..... na posição de pai ( ) mãe ( )  
 responsável ( ) do(a) aluno(a) ....., declaro que  
 estou esclarecido(a) sobre esta pesquisa e que dou a minha permissão para que ele(a) participe  
 da mesma.

Assinatura: .....

Data: .....

Assinatura da Pesquisadora: .....

## **ANEXO D**

**(Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)**

## **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Prezado estudante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Avaliação Socioemocional de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação”. O mesmo foi desenvolvido pela Psicóloga Júlia Reis Negreiros, aluna do curso de Mestrado em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Esta pesquisa envolve crianças com idades entre 9 e 12, e está sendo realizada em diversas escolas, núcleos de atendimentos e salas de recursos do país, tendo como objetivo avaliar as diferentes habilidades sociais e emocionais que as crianças podem apresentar. Desde já, ressalto que a sua participação será de grande importância.

Nesta pesquisa você irá responder alguns questionários que tem o intuito de conhecer as suas características sociais e emocionais. Desta maneira, poderemos descobrir como estão as suas habilidades socioemocionais, e quais são as áreas que você tem mais facilidade ou dificuldade. Lembre-se, estes testes tem o intuito de apenas conhecer um pouco mais sobre as habilidades sociais e emocionais em que você se destaca, e, assim, não iguais às provas escolares e não terão notas.

Estes questionários são aplicados em grupos de crianças ou individualmente, mas você só poderá participar caso os seus responsáveis já tiverem dado permissão escrita. As aplicações serão feitas em 2 encontros, de 1 hora cada, no horário de sua aula ou fora dele, de acordo com seu professor. De qualquer modo você pode aceitar ou não participar da pesquisa, mesmo que seus pais já tenham dado permissão. Você também pode interromper algum teste se não quiser mais participar. Neste caso, você deverá chamar o pesquisador que estiver na sala e conversar com ele, para que tomem uma decisão conjunta.

Ao final, os seus questionários serão corrigidos, e será feito um encontro com você e os seus responsáveis para a apresentação de os seus resultados e as áreas que você mais se destaca. Também será feito um encontro com os seus professores para a entrega destes resultados. Os seus dados e materiais serão guardados pela pesquisadora por 5 anos, após este tempo, os mesmos serão descartados.

Esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos, cujas informações encontram-se abaixo. Se concordar com a sua participação nesta pesquisa, assine, por favor a abaixo, e guarde a outra via que será entregue para você.

Obrigada,  
Júlia Reis Negreiros

Mestranda em Psicologia

CPR 06 / 167619

Contato: junegreiros1@gmail.com / (19) 99203-9859

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas.** Telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas – SP. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

-----  
Eu....., estudante da série....., da escola....., declaro que fui informado e aceito participar desta pesquisa.

Assinatura:..... Data:.....

Assinatura da Pesquisadora:.....

**ANEXO E**  
**(Exemplo de devolutiva)**

Nome: [REDACTED]  
 Sexo: **Feminino**  
 Data de Nascimento: **22/11/2012**  
 Idade: **9 anos**  
 Escola/Instituição: [REDACTED]  
 Segmento: **Público**  
 Ano: **4º ano**  
 Escolaridade: **Fundamental Incompleto**  
 Profissional Responsável: **Júlia Reis Negreiros**

Durante os meses de maio e julho de 2022, a Escola CAIC Zeferino Vaz participou da pesquisa “Avaliação Socioemocional de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação”, que tinha como objetivo avaliar o desempenho socioemocional de crianças com idades entre 9 e 12 anos. Deste modo, as crianças convidadas que obtiveram a permissão dos responsáveis para participação, responderam a dois instrumentos psicológicos: 1) SSRS - Inventário de Habilidades Sociais para Crianças; 2) BOLIE – Bateria On-line de Inteligência Emocional. Os resultados da aluna [REDACTED] estão descritos a seguir.

**SSRS - Inventário de Habilidades Sociais para Crianças:** Este inventário tem o objetivo de avaliar as habilidades sociais de crianças com idades entre 6 e 13 anos. Ele é respondido pela própria criança, e avalia a frequência com que ela apresenta alguns comportamentos sociais na escola. As habilidades sociais são avaliadas através de um Escore Geral (EG), e em mais 4 fatores:

F1 – Empatia/Afetividade: Avalia comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas, e que expressam sentimentos positivos;

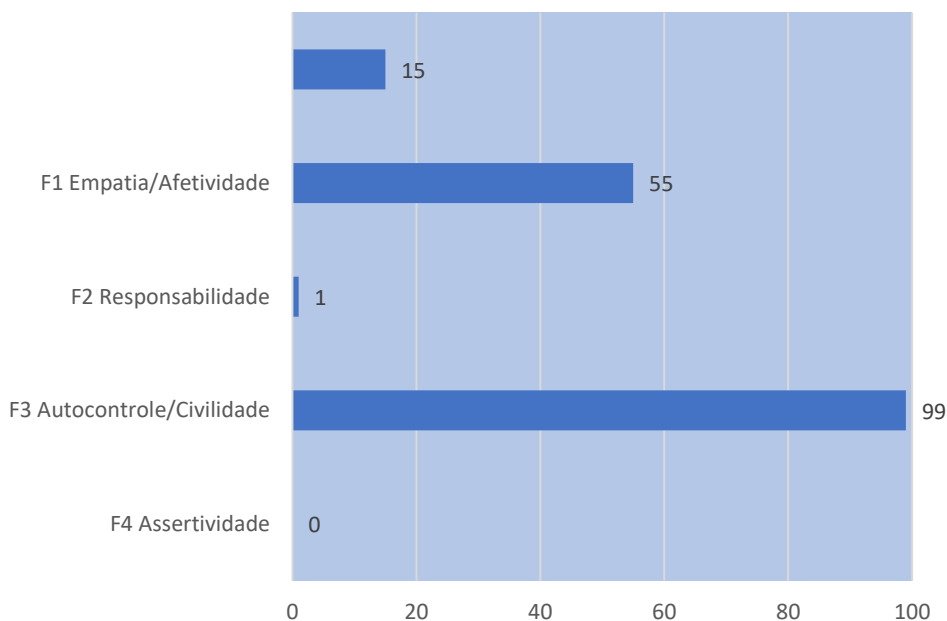
F2 – Responsabilidade: Avalia comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e regras preestabelecidas no ambiente escolar;

F3 – Autocontrole/Civilidade: Avalia comportamentos relacionados com o domínio sobre as próprias emoções em situações de conflito, e atenção às normas de convívio social;

F4 – Assertividade: Avalia comportamentos que envolvem algum risco de reação indesejável dos outros, relacionando-se a capacidade da criança de se colocar de forma clara e precisa, sem constrangimentos.

*Tabela 1 e Gráfico 1. Classificação dos resultados em percentil no SSRS*

<b>Fatores</b>	<b>Escore</b>	<b>Percentil</b>	<b>Classificação</b>
Escore Geral (EG)	24	15	Repertório abaixo da média inferior
Escore em F1	8	55	Bom repertório
Escore em F2	4	1	Repertório abaixo da média inferior
Escore em F3	12	99	Repertório altamente elaborado
Escore em F4	0	0	Repertório abaixo da média inferior



Conforme os dados apresentados, pode-se concluir que os resultados obtidos por [REDACTED] demonstram, de modo geral, um repertório de habilidades sociais abaixo da média esperada. Dentro do repertório de habilidades sociais avaliado, Ana Elisa obteve um bom desempenho em F1 (Empatia/Afetividade), e se destacou em F3 (Autocontrole/Civilidade), demonstrando um resultado acima da média esperada para sua idade. Isto demonstra que ela expressa sentimentos positivos e se importa com as outras pessoas, e além disso, apresenta um ótimo domínio sobre as suas emoções em situação de conflito, e um alto respeito à regras de convívio social. Por outro lado, nos fatores 2 (Responsabilidade) e 4 (Assertividade), [REDACTED] apresentou um resultado abaixo da média esperada para sua idade, o que indica a necessidade de um melhor desenvolvimento das suas atitudes de responsabilidade e compromisso com as tarefas e regras escolares, e também de um comportamento mais assertivo, melhorando a sua comunicação, pedindo mais ajuda, e demonstrando mais as suas necessidades e sentimentos.

---

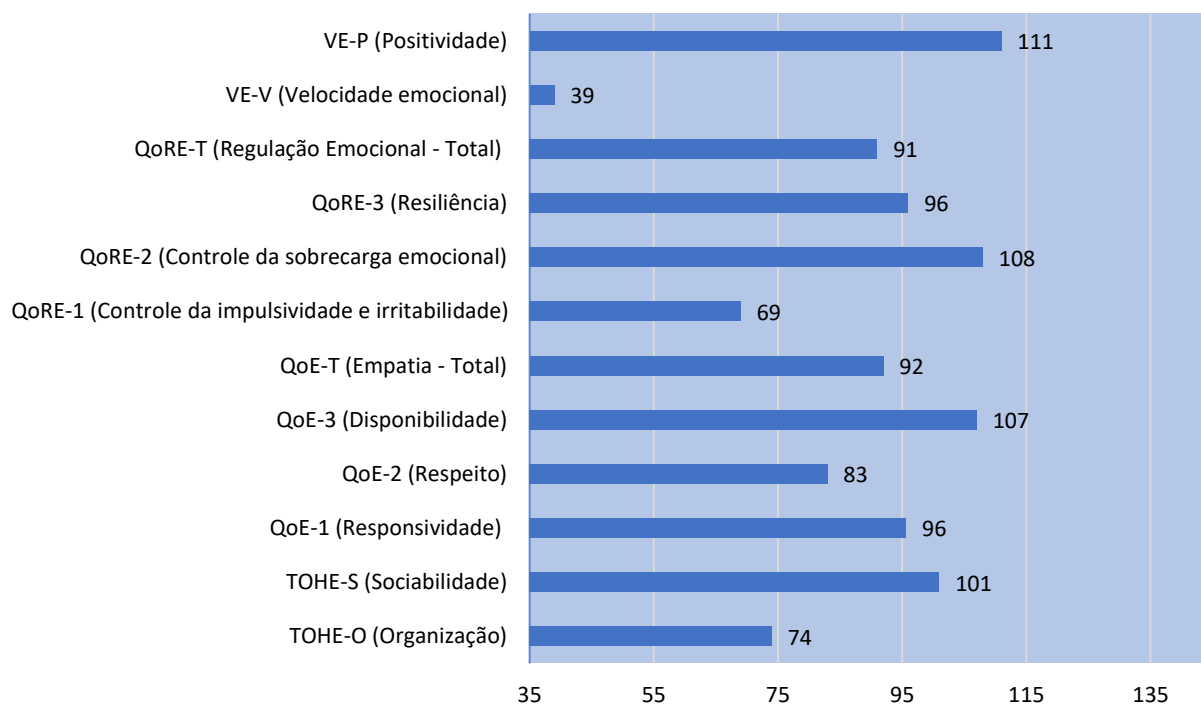
**BOLIE – Bateria On-line de Inteligência Emocional:** A BOLIE é uma bateria de testes online que tem como objetivo avaliar os aspectos cognitivos e de personalidade relacionados à inteligência emocional, em sujeitos com idade entre 9 e 88 anos. A bateria é respondida pelo próprio sujeito, e é composta por 4 subtestes:

1. Teste de Organização de Histórias Emocionais (TOHE): Avalia a sociabilidade e a organização emocional;
2. Teste de Velocidade Emocional (VE): Avalia a velocidade de processamento emocional e a positividade;
3. Questionário Online de Regulação Emocional (QoRE): Avalia o controle da impulsividade e irritabilidade, controle da sobrecarga emocional, resiliência e a regulação emocional total;
4. Questionário Online de Empatia (Qoe): Avalia a empatia total, responsividade, respeito e disponibilidade.

Tabela 2. Classificação dos resultados na BOLIE

Itens avaliados	Bruto	QI	Percentil	Classificação
TOHE-O (Organização)	5	74	4	Desempenho muito baixo
TOHE-S (Sociabilidade)	-4	101	53	Desempenho na média
QoE-1 (Responsividade)	26	96	39	Desempenho na média
QoE-2 (Respeito)	20	83	13	Desempenho na média
QoE-3 (Disponibilidade)	24	107	68	Desempenho na média
QoE-T (Empatia - Total)	70	92	30	Desempenho na média
QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade)	7	69	2	Desempenho muito baixo
QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional)	15	108	70	Desempenho na média
QoRE-3 (Resiliência)	14	96	39	Desempenho na média
QoRE-T (Regulação Emocional - Total)	36	91	27	Desempenho na média
VE-V (Velocidade emocional)	206,691	39	1	Desempenho muito baixo
VE-P (Positividade)	16	111	77	Desempenho na média

Gráfico 2. QI Emocional em cada um dos subtestes da BOLIE





**TOHE-O (Organização)**

Capacidade muito baixa de compreender por quê as emoções surgem e como elas transitam e se mesclam ao longo do tempo. Também pode estar relacionada a uma capacidade muito baixa de reconhecer adequadamente as expressões emocionais nos outros, empatia e interações sociais positivas.

**TOHE-S (Sociabilidade)**

Pode estar relacionada à capacidade média (tendendo a alta) de empatia, interações sociais positivas, vivência de afetos positivos, capacidade de regular as emoções, conhecimento dos próprios estados emocionais, satisfação com a vida e qualidade de vida. Além disso, há possibilidade baixa de comportamentos sociais patológicos, vivência de solidão, sofrimento emocional e comportamentos perigosos no trânsito.

**QoE-1 (Responsividade)**

Capacidade média de responsividade (empatia afetiva), isto é, capacidade média de experimentar as mesmas emoções que as outras pessoas estão vivenciando.

**QoE-2 (Respeito)**

Capacidade média (tendendo a baixa) de respeito (empatia cognitiva), isto é, capacidade média (tendendo a baixa) de compreender racionalmente o que as outras pessoas estão sentindo, suas intenções e motivos, sem necessariamente passar pela mesma experiência.

**QoE-3 (Disponibilidade)**

Capacidade média (tendendo a alta) de disponibilidade (empatia compassiva), isto é, intenção média (tendendo a alta) de ajudar e evitar que coisas desagradáveis aconteçam aos outros.

**QoE-T (Empatia - total)**

Capacidade média de empatia e interações sociais positivas. Pode estar relacionada à capacidade média de compreender por quê as emoções surgem e como elas transitam e se mesclam ao longo do tempo, de regular as emoções, conhecimento dos próprios estados emocionais, vivência de afetos positivos, satisfação com a vida, qualidade de vida, comprometimento e satisfação com o trabalho. Além disso, há possibilidade média de comportamentos sociais patológicos, comportamentos perigosos no trânsito, sofrimento emocional e vivência de solidão.

**QoRE-1 (Controle da impulsividade e irritabilidade)**

Capacidade muito baixa (tendendo a baixa) de controle da impulsividade e irritabilidade, isto é, capacidade muito baixa (tendendo a baixa) de manejo da raiva, irritação e controle dos impulsos.

**QoRE-2 (Controle da sobrecarga emocional)**

Capacidade média de controle da sobrecarga emocional, isto é, capacidade média de manejo do excesso de emoções negativas e sobrecarga de estresse.

**QoRE-3 (Resiliência)**

Capacidade média de resiliência, isto é, capacidade média de tolerar situações de estresse.

**QoRE-T (Regulação emocional - total)**

Capacidade média de regulação das emoções, conhecimento dos próprios estados emocionais, vivência de afetos positivos, satisfação com a vida e qualidade de vida. Pode estar relacionada

à capacidade média de interações sociais positivas, comprometimento e satisfação com o trabalho. Além disso, há possibilidade média de sofrimento emocional, vivência de solidão, comportamentos sociais patológicos e comportamentos perigosos no trânsito.

**VE-V (Velocidade emocional)**

Velocidade de raciocínio muito baixa frente a estímulos de valor emocional. Também pode estar relacionada a uma capacidade baixa de inteligência fluida (capacidade de pensar abstratamente, raciocinar rapidamente e resolver problemas independentemente de qualquer conhecimento previamente adquirido).

**VE-P (Positividade)**

Pode estar relacionada à capacidade média (tendendo a alta) de regular as emoções, satisfação com a vida, qualidade de vida, vivência de afetos positivos, interações sociais positivas, disponibilidade para os outros, comprometimento e satisfação com o trabalho. Além disso, há possibilidade média (tendendo a baixa) de sofrimento emocional, vivência de solidão e comportamentos perigosos no trânsito.

---

**Júlia Reis Negreiros**  
**Psicóloga – CRP 06/167619**