



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE ALUNOS SUPERDOTADOS: ESTUDO
COMPARATIVO ACERCA DAS SOBRE-EXCITABILIDADES**

Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa

Brasília, junho de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DE ALUNOS SUPERDOTADOS: ESTUDO
COMPARATIVO ACERCA DAS SOBRE-EXCITABILIDADES**

Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar

ORIENTADORA: PROFa. DRa. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, junho de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS0725d Sousa, Rhaissa Andrêssa Ramos
Desenvolvimento Emocional de Alunos Superdotados: Estudo
comparativo acerca das sobre-excitabilidades / Rhaissa
Andrêssa Ramos Sousa; orientador Denise de Souza Fleith. --
Brasília, 2019.
133 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. desenvolvimento emocional. 2. sobre-excitabilidades.
3. superdotação. 4. talento acadêmico. 5. talento artístico.
I. Fleith, Denise de Souza, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

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

Dra. Liliane Bernardes Carneiro - Membro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, junho 2019

Dedico este trabalho à minha avó, Bartolomeia (*in memoriam*), por sempre acreditar nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

O caminho para chegar até aqui foi longo e, em alguns momentos, árduo. Porém, a certeza de estar na direção correta e, sobretudo, acompanhada de pessoas especiais, transformaram esse percurso em um processo de descobertas e, principalmente, transformações. Hoje, certamente não sou a mesma de dois anos atrás. Finalizar este trabalho é encerrar um importante ciclo na minha vida, ao mesmo tempo que é iniciar muitos outros.

Agradeço a Deus, por guiar meus passos.

Agradeço a minha avó, Bartolomeia (*in memoriam*), por mesmo na ausência se fazer presente, me inspirando a ser forte e a ter coragem.

A minha mãe, Regina, e minhas madrinhas Carmem e Edna, por me incentivarem todos os dias e por me mostrarem que prosseguir é preciso.

As minhas tias-avós Teresa e Graça, por, mesmo distante, me encherem diariamente de carinho, amor e cuidado.

Ao Iago, companheiro de vida que por muitas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma.

Aos familiares e amigos que ficaram em Teresina e que conviveram com a minha ausência, mas sempre respeitaram e compreenderam minhas escolhas, muito obrigada pela disponibilidade e amor.

As amigas construídas em Brasília, Ariane, Marina, Urielma, Thaysa, Waleska, Bianca, Nívea e Andressa que tornaram os dias e, por muitas vezes, a vida mais leve. Em especial à Ariane, que compartilhou comigo, além de um espaço físico, alegrias, angústias e tristezas, à Urielma, por me acompanhar desde o início dessa jornada, e à Marina, pelas construções diárias, além das muitas conversas, questionamentos e risos.

Aos professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que me mostraram a importância do engajamento, percepção crítica e amor ao exercer a profissão. Principalmente à

Nadja Pinheiro, por guiar meus primeiros passos como pesquisadora ainda na iniciação científica, ensinando-me muito sobre educação especial. À Patrícia Melo que me apresentou o campo da superdotação e, com delicadeza e competência, auxiliou a construção do meu trabalho de conclusão de curso. À Camila Siqueira, por suas colocações sempre muito pertinentes sobre psicologia escolar e ao Dyego Costa, um entusiasta de pesquisas acadêmicas.

Aos professores da Universidade de Brasília (UnB), por ampliarem minhas possibilidades. Em especial à professora Jane, pelo auxílio inicial nesse percurso, além das oportunidades dadas em seus projetos de extensão.

À querida professora Denise, que tanto referenciei no meu trabalho de conclusão de curso e, com gentileza, competência e dedicação, guiou com maestria o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço-lhe imensamente a acolhida, ela foi imprescindível para eu chegar até aqui. Tenho muito orgulho de tê-la como orientadora.

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

Aos membros da Banca Examinadora, professoras Eunice, Liliane e Fabrícia que se dispuseram a avaliar e contribuir com este trabalho.

Por fim, agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro.

RESUMO

O desenvolvimento emocional de pessoas superdotadas vem, cada dia mais, despertando o interesse de pesquisadores e educadores. As sobre-excitabilidades, construto da Teoria da Desintegração Positiva, definidas como hipersensibilidade ou intensidades na forma de vivenciar a vida, têm sido utilizadas para caracterizar, do ponto de vista socioemocional, indivíduos com potencial superior. Apesar de a literatura ratificar a associação entre sobre-excitabilidades e superdotação, bem como seu reflexo no contexto escolar e familiar, observa-se que a avaliação de tais intensidades não vem sendo contemplada no processo de identificação e promoção das altas habilidades, uma vez que a relação entre a área de domínio do talento e os padrões de sobre-excitabilidades é pouco conhecida. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, assim como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes. A amostra foi constituída por 150 alunos, sendo 52 com talento acadêmico, 47 com talento artístico e 51 de salas regulares, além de seis professores. Aos estudantes foram aplicados um questionário de caracterização dos participantes e a Escala de Sobre-excitabilidades. Também realizou-se uma entrevista semiestruturada com os professores. Os dados quantitativos provenientes da escala foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Os relatos obtidos a partir das entrevistas foram tratados mediante análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. Os resultados sugeriram relação entre a área de domínio do talento e os padrões de sobre-excitabilidades. Alunos com talento acadêmico apresentaram médias superiores nos padrões de sobre-excitabilidade intelectual e imaginativa quando comparados aos alunos das salas regulares. Já os alunos com talento artístico destacaram-se no padrão de sobre-excitabilidade imaginativa em comparação aos alunos não superdotados. Diferenças significativas entre os

grupos de alunos talentosos somente foram identificadas nas sobre-excitabilidades psicomotoras, na qual superdotados acadêmicos apresentaram médias superiores. Em relação ao gênero, mulheres superdotadas obtiveram pontuações mais altas no padrão de sobre-excitabilidade emocional comparativamente aos homens talentosos. No que diz respeito aos resultados das entrevistas com os professores, de maneira geral, as características emocionais dos superdotados foram associadas a transtornos e fragilidades psicológicas, refletindo nas atividades de sala de aula. Os docentes relataram ainda que esses estudantes possuem uma visão de mundo diferenciada daquela dos alunos provenientes das salas regulares, destacando a importância da dimensão emocional no desenvolvimento desse público. Contudo, apontaram uma lacuna na formação em relação a esse aspecto, ao mesmo tempo em que ressaltaram a necessidade de o psicólogo escolar ter uma atuação mais efetiva na mediação do desenvolvimento emocional do aluno superdotado. Nessa direção, sugere-se: (a) implementação de programas de formação de professores e psicólogos escolares acerca das sobre-excitabilidades em alunos superdotados; (b) utilização de instrumentos que examinem as sobre-excitabilidades na identificação e promoção do talento; (c) construção de estratégias educacionais que recorram às sobre-excitabilidades como instrumento facilitador do processo de aprendizagem, assim como dos relacionamentos sociais estabelecidos na escola; (d) realização de encontros psicoeducativos aliados a rodas de conversas para familiares com o intuito de difundir informações sobre a temática.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional, sobre-excitabilidades, superdotação, talento acadêmico, talento artístico.

ABSTRACT

The emotional development of gifted people comes, every day, arousing the interest of researchers and educators. Overexcitabilities, a construct of the Positive Disintegration Theory, defined as hypersensitivity or intensities in the way of experiencing life, have been used to characterize, from the socio-emotional point of view, individuals with a higher potential. Although the literature ratifies the association between overexcitability and giftedness, as well as its reflection in the school and family context, it is noticed that the evaluation of such intensities is not contemplated in the process of identification and promotion of high abilities, since the relationship between the area of talent domain and the patterns of overexcitability is little known. Thus, the present study aimed to compare students with academic talent, artistic talent, and from regular classrooms (non-gifted students) in relation to overexcitabilities, as well as investigate the perception of teachers of a specialized educational service to students with high abilities/giftedness about the emotional development of their students. The sample consisted of 150 students, 52 with academic talent, 47 with artistic talent and 51 from regular classrooms, as well as six teachers. A socio-demographic questionnaire and the Overexcitabilities Scale were administered to the students. A semi-structured interview was conducted with the teachers. Quantitative data from the scale were analyzed using descriptive and inferential statistics. The reports obtained from the interviews were treated through content analysis from Bardin's perspective. The results suggested a relationship between the domain of talent and the patterns of overexcitability. Students with academic talent presented higher means in the patterns of intellectual and imaginative overexcitability when compared to students from regular classrooms. The students with artistic talent stood out in the pattern of imaginative overexcitability in comparison to the non-gifted students. Significant differences among the groups of talented students were only identified in the psychomotor overexcitabilities, in which, gifted students presented higher mean. Regarding gender, gifted

women scored higher on the pattern of emotional overexcitability compared to gifted men. Regarding the results of the interviews with the teachers, in general, the emotional characteristics of the gifted were associated with disorders and psychological fragilities, reflected in the activities of the classroom. Teachers also reported that these students have a differentiated world view of students coming from regular classrooms, highlighting the importance of the emotional dimension in the development of this audience. However, they pointed to a lack of training in this aspect, while emphasizing the need for the school psychologist to have a more effective role in mediating the emotional development of the gifted student. In this direction, it can be suggested: (a) implementation of professional development programs for school teachers and psychologists regarding overexcitability in gifted students; (b) the use of instruments that examine overexcitability in the identification and promotion of talent; (c) construction of educational strategies that use overexcitabilities as a facilitator of the learning process, as well as of the established social relationships in the school; (d) conducting psychoeducational meetings for family members, with the purpose of disseminating information on the theme.

Keywords: emotional development, overexcitabilities, giftedness, academic talent, artistic talent.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE FIGURAS	xvi
I - INTRODUÇÃO.....	1
II - REVISÃO DE LITERATURA	5
Concepções e Modelos Teóricos sobre Superdotação.....	5
Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano	10
Teoria da Desintegração Positiva	14
História, Raízes e Concepções	14
Desenvolvimento Multinível	18
Potencial de Desenvolvimento.....	24
Sobre-excitabilidade emocional (SEE).	25
Sobre-excitabilidade intelectual (SEI).	26
Sobre-excitabilidade imaginativa (SEIM).....	27
Sobre-excitabilidade psicomotora (SEP).	27
Sobre-excitabilidade sensorial (SES).	28
Relação entre Superdotação e Sobre-excitabilidades: Estudos Empíricos.....	30
III - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	47
IV - MÉTODO	49
Natureza da Pesquisa	49
Cenário do Estudo	49

Participantes do Estudo	53
Instrumentos	55
Procedimentos	57
Análise de Dados	58
V- RESULTADOS.....	61
Questão de Pesquisa 1: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos com Talento Acadêmico (Grupo I)?	61
Questão de Pesquisa 2: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos com Talento Artístico (Grupo II)?	62
Questão de Pesquisa 3: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos de Salas Regulares (Grupo III)?	63
Questão de Pesquisa 4: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III e Gênero, com Relação aos Padrões de Sobre-excitabilidades?	64
Questão de Pesquisa 5: Qual a Percepção de Professores do Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados acerca do Desenvolvimento Emocional dos Estudantes?	69
Características Emocionais	69
Formação Docente	74
VI - DISCUSSÃO	81
VII - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	90
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS.....	108
Questionário de Caracterização de Estudantes das Salas Regulares	109
Questionário de Caracterização de Estudantes das Salas de Recursos.....	110
Roteiro de entrevista com o professor	111

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	112
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais e Responsáveis.....	114
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores	116

LISTA DE TABELAS

1. Distribuição de Frequência e Porcentagem de Artigos em Função do Ano e Publicação.....	32
2. Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação e Sobre-excitabilidades.....	35
3. Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação, Sobre-excitabilidades e Gênero.....	39
4. Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação, Sobre-excitabilidades e Fatores Psicossociais.....	45
5. Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos com Talento Acadêmico.....	62
6. Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos com Talento artístico.....	63
7. Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos do Grupo Controle.....	64
8. Valores de χ^2 , df e p Resultantes da Comparação entre os Grupos Quanto às Sobre-excitabilidades.....	65
9. Valores de U, z e p Resultantes do Teste de Mann-Whitney que comparou os grupos I, II e III em Relação às Sobre-excitabilidades.....	66
10. Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades.....	67
11. Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos Talentosos, do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades.....	68
12. Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos das Salas Regulares, do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades.....	69

LISTA DE FIGURAS

1. Representação do Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	10
2. Desenvolvimento Humano por Meio de Desintegrações Positivas e Negativas.....	23
3. As Cinco Formas de Sobre-excitabilidades.....	25

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre superdotação e desenvolvimento de talentos têm avançado na busca por compreender os fatores que, para além da inteligência, são significativos nesse processo (Alencar & Fleith, 2001; Bloom, 1982; Gagné, 2010, 2012; Gardner, 1995, 1998; Renzulli, 2005, 2012; Subotnik, Olszewski- Kubilius, & Worrell, 2011). Prado e Fleith (2016) apontam uma tendência dos pesquisadores da área em destacar o papel dos fatores ambientais, sociais e emocionais na expressão das habilidades superiores, compreendendo a superdotação como um fenômeno multidimensional, e considerando a necessidade de se criar condições promotoras do bem-estar psicológico do indivíduo talentoso. À vista disso, nas últimas décadas, observa-se uma maior atenção ao tema do desenvolvimento emocional de pessoas superdotadas (Mofield & Peters, 2015).

Nesta perspectiva, autores, como Piechowski e Linda Silverman, introduziram, na área de superdotação, a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), elaborada por Dabrowski (1964). Embora não seja uma teoria voltada especificamente ao indivíduo superdotado, ela tem sido utilizada para compreensão do desenvolvimento emocional desse público (Delallo, 2017; Mendaglio, 2012; Mendaglio & Tillier, 2006; Rinn & Reynolds, 2012). A TDP é uma teoria de desenvolvimento da personalidade que enfatiza o papel das emoções (Ackerman, 1997, 2009). Além disso, explica como ocorre o desenvolvimento humano no que tange à expressão elevada de criatividade e funcionamento moral (Jackson & Moyle, 2009). Delallo (2017) afirma que o conceito-chave é a concepção de sobre-excitabilidades (SE), termo apresentado por Dabrowski em 1938, para descrever intensidades que estão associadas a uma maneira diferente de vivenciar a vida (Piechowski, 2015; Piechowski & Colangelo, 1984).

Segundo Mendaglio e Tiller (2006), as sobre-excitabilidades têm sido o conceito da TDP mais aplicado à superdotação, em especial à educação dos superdotados, posto que essas

peessoas estão mais suscetíveis de apresentarem formas intensas de experienciar e responder aos estímulos do ambiente em cinco áreas específicas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional (Karpinski, Kolb, Tetreault, & Borowski, 2017; Mendaglio, 2012). Também Piechowski (2017) afirma que as sobre-excitabilidades são os componentes descritivos da TDP, sendo foco de pesquisas e práticas com crianças e adultos superdotados, já que são características frequentemente identificadas nessas pessoas.

Embora os estudos que relacionem sobre-excitabilidades e superdotação tenham aumentado nos últimos anos, trata-se, ainda, de uma dimensão pouco explorada, quando comparadas a outras da área (Mendaglio, 2012), particularmente no Brasil. Como exemplo de pesquisa, podemos citar a conduzida por Piechowski (1997), que envolveu uma comparação entre alunos superdotados e não superdotados, com idades variando entre 14 e 18 anos, com vistas a examinar as sobre-excitabilidades como um método de identificação de adolescentes superdotados. Os resultados indicaram que os estudantes com altas habilidades apresentaram médias mais altas para todos os padrões de sobre-excitabilidades, mas diferenças estatisticamente significativas foram identificadas apenas nos padrões de SE – psicomotora, SE – intelectual e SE – emocional. O autor descreveu esses alunos como mais ativos, energéticos, emocionalmente mais sensíveis, mais curiosos e com maior necessidade de serem desafiados intelectualmente.

Yakmaci-Guzel e Akarsu (2006) examinaram as sobre-excitabilidades em um total de 711 alunos e concluíram que estudantes altamente inteligentes, motivados, criativos e líderes, obtiveram pontuações mais elevadas nas SE – intelectual e SE – imaginativa quando comparados com alunos que não apresentavam essas características. Resultados semelhantes foram encontrados por Carmam (2011), em seu estudo com 229 estudantes universitários superdotados e não superdotados, no qual concluiu que as SE – intelectual e SE – imaginativa

foram os principais tipos capazes de distinguir entre os dois grupos, uma vez que nesses padrões, universitários superdotados obtiveram médias mais altas.

Pesquisadores também avaliaram as sobre-excitabilidades relacionadas à variável gênero. Bouchet e Falk (2001) investigaram essa relação em 562 estudantes. Como resultado, indicaram que os alunos superdotados alcançaram pontuações significativamente maiores nas SE – intelectual e SE – emocional quando comparados aos não superdotados. Além disso, os participantes do gênero masculino obtiveram médias mais altas nas SE – intelectual, SE – imaginativa e SE – psicomotora, enquanto os do gênero feminino pontuaram mais em SE – emocional e SE – sensorial. Broeck, Hofmans, Cooreman e Staels (2014) realizaram um estudo com 641 adolescentes, e concluíram que os indivíduos superdotados alcançaram maior pontuação nas SE – intelectual e SE – sensorial. Em relação ao gênero, mulheres apresentaram níveis mais altos de SE – emocional e SE – sensorial, enquanto os homens alcançaram médias mais altas nas SE – psicomotora e SE – intelectual. Os achados chamam atenção para a relevância do variável gênero na expressão das SE e implicações para práticas educacionais e familiares no que se refere ao desenvolvimento de talentos.

Mais recentemente, além do gênero, variáveis psicossociais foram avaliadas em relação às sobre-excitabilidades no intuito de melhor compreender o desenvolvimento emocional do superdotado. Rinn e Reynolds (2012) examinaram a relação entre sobre-excitabilidades e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em 113 alunos superdotados. Os resultados apontaram que a SE – imaginativa foi a única que apresentou relação com o TDAH, sugerindo que indivíduos que possuem esse padrão de SE mais evidenciado estejam mais suscetíveis a apresentarem sintomas do transtorno. Já Mofield e Peters (2015) analisaram a relação entre perfeccionismo – saudável e não saudável – em 130 alunos superdotados, e concluíram que a SE – intelectual foi positivamente correlacionada ao perfeccionismo saudável,

ao passo que SE – imaginativa e SE – emocional foram preditivas do perfeccionismo não saudável.

Pesquisas sobre sobre-excitabilidades podem ampliar a compreensão sobre superdotação, em especial no que tange à dimensão emocional (Eiserman, Lai & Rushton, 2015; Rinn & Reynolds, 2012), pois contribuem para dissociar transtornos e fragilidades psicológicas como características inerentes à superdotação. Para Dabrowski, emoções intensas e conflituosas não sinalizam doenças mentais, mas devem ser compreendidas como catalisadoras do desenvolvimento (Eiserman et al., 2015; Piechowski, 2017). De maneira geral, as pesquisas têm indicado que, aliados a outros métodos, as sobre-excitabilidades podem auxiliar no processo de identificação de pessoas com altas habilidades, uma vez que são encontradas em todos os domínios do talento – escritores, dançarinos, atores, cientistas, inventores, atletas e líderes (Carmam, 2011; Piechowski, 1997).

Neste sentido, este estudo teve como objetivo comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, bem como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação (AEE-AH/SD) acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes. Espera-se que os resultados do presente estudo possam ampliar a compreensão da dimensão emocional desses indivíduos. Almeja-se ainda que os resultados sirvam de subsídios para práticas educacionais que contemplem as sobre-excitabilidades no processo de desenvolvimento do talento, assim como fomentem orientações para programas de formação de professores e psicólogos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentados estudos teóricos e empíricos que fundamentaram este estudo. Na primeira seção, analisaram-se concepções e modelos teóricos sobre superdotação, com destaque para o Modelo dos Três Anéis, adotado nesta investigação. Na segunda subseção, apresentaram-se a Teoria da Desintegração Positiva, que também alicerça esta pesquisa, e o conceito de sobre-excitabilidades. A terceira subseção foi dedicada à revisão de pesquisas empíricas que investigaram a relação entre superdotação e sobre-excitabilidades.

Concepções e Modelos Teóricos sobre Superdotação

Os primeiros estudos sobre pessoas superdotadas utilizaram procedimentos de identificação baseados na capacidade intelectual geral. A pesquisa de Lewis Terman, na década de 1920, é frequentemente associada ao surgimento de uma concepção de superdotação determinada pelo alto quociente de inteligência (QI) (Lubinski, 2016; Winner, 2014). Terman, preocupado com o a promoção, desenvolvimento e identificação dos fatores preditores do talento intelectual, realizou um estudo longitudinal com aproximadamente 1.500 crianças que apresentavam características de superdotação (Duggan & Friedman, 2014). Intitulado “Estudo genético dos gênios”, a pesquisa teve por objetivo acompanhar essas crianças ao longo da vida para verificar se o fato delas serem intelectualmente talentosas seria preditivo de feitos geniais na vida adulta. O estudo, no entanto, desvinculou-se da esfera da genialidade e enveredou-se para a compreensão do desenvolvimento psicossocial dessas pessoas (Lubinski, 2016; Olszewski-Kubilius, Subtnik, & Worrell, 2015; Simonton, 2017).

Os resultados da pesquisa apontaram uma relação entre o alto QI e a realização elevada na vida adulta, mas não necessariamente associada a algum tipo de eminência. Ademais,

auxiliaram na desconstrução dos mitos vigentes na época, que associavam características como fragilidade física, psicológica e vulnerabilidade às crianças superdotadas, bem como suscitou investigações que possibilitaram avanço, exploração e consolidação da educação dos superdotados (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Passow, 1994).

Embora a pesquisa de Terman tenha sido uma das mais ambiciosas na área da psicologia, nas últimas décadas emergiu um movimento contrário à concepção da superdotação definida exclusivamente pelo QI. Por consequência, o processo de identificação deixou de ser realizado apenas por meio de testes de inteligência, e passou a ser baseado em habilidades específicas, retratando a heterogeneidade e a individualidade dessas pessoas (Alencar & Fleith, 2001; Lubinski, 2016; Simonton, 2017). Parte desse movimento teve origem nas mudanças das concepções de inteligência, que deixou de ser compreendida como um aspecto cristalizado e unidimensional, para ser concebida como um aspecto fluido e multidimensional (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Nesse viés, o estudo de Benjamin Bloom ajudou a mudar o foco da superdotação associada exclusivamente à inteligência geral. Bloom, foi um dos primeiros estudiosos a examinar diferentes áreas de talento enfatizando as habilidades específicas de domínio (Eisner, 2000). O autor e uma equipe de especialistas pesquisaram a influência e o papel da família, escola e comunidade no desenvolvimento de talento em áreas como matemática, ciências, artes e esportes e concluíram que o ambiente possui influência direta no desempenho humano. Por isso, para as habilidades específicas transformarem-se em talento seriam necessárias condições ambientais favoráveis, uma vez que a atenção e o apoio social poderiam ser considerados essenciais nesse processo (Bloom, 1982; Eisner, 2000; Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Os estudos empíricos de Terman e Bloom foram de grande relevância para a área da superdotação, já que lançaram diferentes olhares sobre o fenômeno. Esses pesquisadores, no entanto, não propuseram modelos teóricos para compreensão e desenvolvimento do talento.

Ainda assim, os resultados de suas pesquisas influenciaram na elaboração de concepções futuras sobre superdotação (Renzulli, 2005).

No que diz respeito a modelos teóricos propriamente ditos, ampliando as concepções de inteligência para além do QI, Howard Gardner apresentou na década de 80, a Teoria das Inteligências Múltiplas. Desenvolvida a partir dos resultados de estudos empíricos como uma nova proposta de conceituação e avaliação das inteligências humanas, a teoria defende a inteligência como um fenômeno multidimensional que engloba um conjunto de competências mais amplas (Gardner, 1987; Gardner & Moran, 2006). Para o autor, todo ser humano possui oito tipos de inteligências associadas a formas relativamente independentes de processamento de informações que, por possuírem trajetórias próprias de desenvolvimento, são expressas de diferentes formas em cada pessoa (Gardner, 1998, 1995; Gardner & Hatch, 1989).

A Teoria das Inteligências Múltiplas busca explicar a grande variedade de performances inteligentes em crianças e adultos, relacionando a esse processo o nível de formação, o contexto, a cultura e a predisposição inata (Gardner & Moran, 2006). Para Gardner (1987), a superdotação estaria associada à velocidade do processo de desenvolvimento, ou seja, os superdotados desenvolver-se-iam muito mais rapidamente do que outras pessoas diante da exposição às mesmas quantidades de estímulos.

Outra proposta teórica acerca do fenômeno é o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento-MDDT, desenvolvida por François Gagné (2007, 2011, 2012). Trata-se de uma teoria de desenvolvimento de talentos ancorada em definições distintas para os dois conceitos-chave: superdotação e talento. Superdotação está relacionada à posse e ao uso de habilidades ou aptidões naturais, chamadas de dons, em pelo menos um domínio, estando a pessoa entre os 10% melhores de seus pares. Já o talento está associado ao domínio notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, denominadas competências, em pelo menos um campo da atividade humana, e em um grau que também posiciona o indivíduo entre os 10% melhores dos

membros ativos no domínio, com idade semelhante. No MDDT tanto a superdotação quanto o talento apresentam as habilidades como aspectos básicos da sua constituição, embora difiram em termos de nível e formas com que são expressas (Gagné, 1995).

Gagné (2011) afirma que a distinção entre os dois conceitos-chave permite conceber o desenvolvimento de talentos como uma transformação progressiva de habilidades naturais, dons, em conhecimentos e habilidades sistematicamente desenvolvidas, talentos, notáveis em um campo ocupacional específico. O autor descreve um trio de catalisadores que pode facilitar ou dificultar esse processo: intrapessoais, ambientais, e fator *chance*. Os catalisadores intrapessoais são características físicas e mentais e abrangem aspectos como consciência e motivação. Os catalisadores ambientais englobam três subcomponentes: influências ambientais, influência de pessoas próximas e serviços e programas de desenvolvimento de talentos. O fator *chance* é apresentado como casualidade, oportunidade, sorte (Gagné, 2007, 2010). Em sua proposta teórica, Gagné (1995, 2012) defende que não se pode ser talentoso sem primeiro ser superdotado, ao passo que o inverso não é verdade, dons naturais extraordinários podem permanecer como potencialidades.

Mais recentemente, uma nova proposta teórica para compreensão do talento foi lançada, o Mega-Modelo de Desenvolvimento de Talentos. Desenvolvida por Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011), o modelo tem o intuito de salientar a influência da ciência psicológica nos estudos de superdotação, apresentando-se como uma via para pensar a educação do superdotado por um viés psicológico (Prado, 2018). Essa perspectiva teórica sugere que as habilidades gerais e específicas podem ser desenvolvidas e os domínios de talentos têm diferentes trajetórias de desenvolvimento. Por isso, existe uma variação entre o tempo para se alcançar a eminência nas várias áreas, por exemplo: uma ginasta provavelmente chegará à eminência no final da adolescência, início da vida adulta, isso porque a área de domínio do talento está diretamente associada as condições físicas que ela apresenta. Por outro lado, uma

pesquisadora com destaque no cenário acadêmico levará mais tempo para alcançar a eminência, uma vez que sua área de domínio exige a construção de um arcabouço de informações que levará mais tempo para ser desenvolvido (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Olszewski- Kubilius & Thomson, 2015).

Além disso, os autores defendem a necessidade da existência de oportunidades, assim como a relação das variáveis psicossociais (por exemplo, *mindsets* produtivos, habilidades sociais, motivação, oportunidades e força psicológica) para o desenvolvimento do talento a fim de se alcançar a eminência, que deve ser o objetivo final da educação dos superdotados. Esse processo de chegada à eminência é impulsionado pelos mentores, professores e treinadores, que ganham papel de destaque nessa teoria (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Olszewski- Kubilius & Thomson, 2015; Subotnik et al., 2011).

Os modelos teóricos apresentados, embora versem sobre o mesmo fenômeno, possuem concepções particulares sobre superdotação. Renzulli e Reis (2016) afirmam que o mais importante é que a concepção seja congruente com o processo de identificação e os programas de atendimentos oferecidos. Os métodos de identificação e práticas educacionais implementadas no programa de atendimento ao superdotado frequentado pelos participantes deste estudo estão ancorados no modelo desenvolvido por Joseph Renzulli (2005, 2012). Para além da elaboração de um arcabouço teórico-científico para compreensão da superdotação, que inclui fatores intelectuais e afetivos, Renzulli (2002, 2005) propôs aparatos práticos para o desenvolvimento do potencial humano com ênfase na área educacional, que permitem aos profissionais da educação conceber o aluno superdotado de maneira multifacetada, considerando além da habilidade acima da média, aspectos como a criatividade e o envolvimento com alguma tarefa como fatores associados à superdotação. O autor ampliou a concepção do fenômeno e possibilitou a expansão do acesso aos programas de desenvolvimento de talento para um número maior de estudantes. Ademais, o modelo apresenta um forte

embasamento empírico e está constantemente em revisão e avaliação (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, & Chen, 2005; Chan, 2000; Dai, 2005). Por essas razões, decidiu-se utilizar essa concepção teórica, descrita a seguir, para embasar a presente pesquisa.

Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano

Ao longo de quatro décadas de estudo na área da superdotação, Joseph Renzulli desenvolveu uma teoria para o desenvolvimento do potencial humano, a partir de quatro subteorias inter-relacionadas: Modelo dos Três Anéis da Superdotação, o Modelo triádico de Enriquecimento Escolar, a Operação *Houndstooth* e a Liderança para o mundo de transformação (Renzulli, 2012).

Subteoria I: Modelo dos Três Anéis da Superdotação. A concepção proposta pelo Modelo dos Três Anéis, concebe a superdotação fundamentada em três dimensões em interação: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (ver Figura 1; Renzulli, 2003).

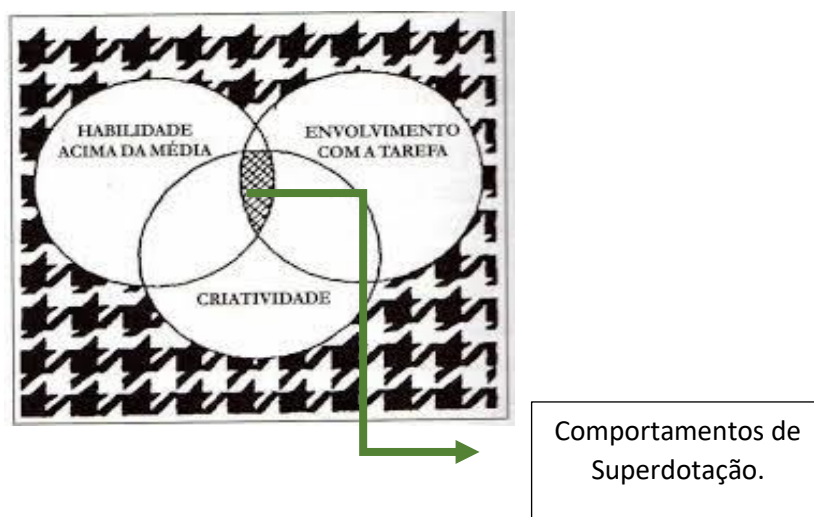


Figura 1. Representação do Modelo dos Três Anéis da superdotação.

Renzulli (2005) afirma que o comportamento superdotado é resultante da interação entre essas três dimensões, que podem ser apresentadas em níveis diferentes em uma mesma pessoa, e estão inseridas em um fundo denominado *Houndstooth*, que representa a interação entre a

personalidade e os fatores ambientais. O nível de habilidades acima da média consiste de habilidades gerais e habilidades específicas. As habilidades gerais são constituídas por traços que podem ser aplicados em todos os domínios, a partir da capacidade de processar informações, integrar experiências resultando em respostas adaptativas a novas situações e desenvolver pensamentos abstratos. Exemplos de habilidades gerais: raciocínio verbal e numérico, percepção espacial e fluência verbal. As habilidades específicas consistem na capacidade de utilizar várias habilidades gerais para adquirir conhecimento, habilidade ou capacidade de atuar em um ou mais atividades especializadas. Exemplos de habilidades específicas: balé, música, escultura, fotografia.

O nível de envolvimento com a tarefa é compreendido como uma forma específica de motivação, que associa fatores referentes à motivação intrínseca e extrínseca e permite uma pessoa se dedicar a um problema ou área específica por um longo período de tempo por conta de altos níveis de interesse, entusiasmo, fascínio, perseverança, resistência, determinação, dedicação e aprimoramento da atividade pela prática. O nível referente à criatividade envolve aspectos relacionados à fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, além de abertura para experiências, curiosidade, coragem para assumir riscos em pensamentos e ações divergentes da norma. Pessoas que apresentam essa característica costumam ser sensíveis a detalhes e características estéticas de ideias e objetos (Renzulli, 1990, 2002, 2005).

Renzulli (2005, 2012) propôs a distinção entre dois tipos de superdotação. O primeiro, identificado por superdotação acadêmica, refere-se aos alunos que alcançam destaque por conta do seu desempenho escolar. O segundo, o criativo produtivo, é associado às características que inventores, designers, artistas e outros apresentam em áreas específicas, direcionada ao uso e a aplicação da informação. O autor ainda destaca que esses tipos de superdotação podem aparecer de maneira concomitante, assim, os dois tipos não são excludentes.

Subteoria II: Modelo Triádico de Enriquecimento. O modelo triádico de enriquecimento escolar é concebido por meio do modelo indutivo de aprendizagem. De acordo com esse modelo, conhecimentos e habilidades são adquiridos mediante atividades que envolvem investigação e criatividade, propiciando autonomia aos estudantes (Renzulli, 2012). Reis e Renzulli (2003) afirmam que o Modelo do Enriquecimento Escolar possui três objetivos: desenvolver talentos em todos os estudantes, fornecer uma variedade de experiências de enriquecimento para todos os alunos e utilizar as experiências de enriquecimento como degraus para o aprendizado avançado.

Para tanto, o autor sugere três tipos de enriquecimento, o tipo I, II e III. O enriquecimento do tipo I consiste em proporcionar aos estudantes atividades exploratórias gerais com o objetivo de possibilitar o contato com novos tópicos, ideias e campos de conhecimento que normalmente não são abordados no currículo regular e inclui, palestras, visitas a espaços culturais, centros de atividades específicas (redação de jornais, faculdades, empresas, etc.) e o uso de diferentes recursos audiovisuais. Esses tipos de atividades são propostos para todos os alunos da escola e funcionam como catalisadores para curiosidade e motivação interna (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 1984, 2012).

O enriquecimento do tipo II é composto por métodos, materiais e técnicas instrucionais que são especificamente planejadas para desenvolver pensamento de nível superior, habilidade de pesquisa e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social. Esse tipo de atividade geralmente é organizado para o grupo de alunos superdotados, mas muitas delas também são fornecidas aos alunos da sala regular. O enriquecimento do tipo II instrumentaliza o aluno para produzir produtos e gerar soluções para os problemas do mundo real (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli, 2012).

O enriquecimento do tipo III é composto por atividades nas quais os alunos tornam-se investigadores de problemas reais, formulando hipóteses e usando metodologias apropriadas.

Tais atividades proporcionam oportunidades de aprofundamento em uma área de interesse e elaboração de produtos autênticos (Alencar & Fleith, 2001). Renzulli descreve que a característica mais importante desse modelo é o flow – estado de concentração, imersão, que pode ser alcançado com as atividades de enriquecimento (Reis & Renzulli, 1982, 2003; Renzulli, 1984, 2012).

Subteoria III: Operação *Houndstooth*. A Operação *Houndstooth* é uma proposta de intervenção com foco no desenvolvimento do capital social (Prado, 2018). O objetivo geral é proporcionar experiências promotoras de fatores cocognitivos de forma a contribuir para desenvolver no jovem superdotado um senso de responsabilidade social (Renzulli, 2012). Proveniente do movimento da psicologia positiva, que ressalta as forças humanas e visa auxiliar o crescimento e desempenho saudável de pessoas, grupos e instituição, a partir da ênfase no desenvolvimento e fortalecimento de competências, o plano organizacional da operação *Houndstooth* envolve seis fatores – otimismo, coragem, paixão por um tema ou disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física/mental e senso de destino –, que interagem e aprimoram os traços cognitivos, e estão comumente relacionados ao desenvolvimento das habilidades humanas (Csikszentmihalyi, 2011; Paludo & Koller, 2007; Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006). Renzulli (2005) afirma que a iniciativa de estimular fatores cocognitivos em alunos que apresentam comportamentos de superdotação foi motivada por uma preocupação recorrente com o papel que a educação dos superdotados deveria desempenhar na preparação de pessoas éticas e envolvidas com questões sociais.

Subteoria IV: Liderança para um mundo de transformação. Tendo em vista os papéis sociais e a liderança que jovens superdotados podem assumir, Renzulli (2012) afirma ser necessário a inclusão da preparação de lideranças, a partir de funções executivas. As funções

executivas são definidas como a capacidade de participar de situações que exijam planejamento, tomada de decisões, soluções de problemas e liderança ética. O autor apresenta cinco fatores que podem ser utilizados para identificação de um potencial de liderança e para promoção de experiências curriculares: orientação para a ação, interações sociais, liderança altruísta (empatia e confiança), autoavaliação realista e consciência da necessidade dos outros. Todas essas características são associadas a pessoas altamente eficazes que, ao atingirem uma posição de liderança, conseguiram fazer diferença na sua área de domínio (Renzulli, 2012; Renzulli & D'Souza, 2014).

Teoria da Desintegração Positiva

História, Raízes e Concepções

A Teoria da Desintegração Positiva (TDP) foi desenvolvida por Kazimierz Dabrowski (1902-1980), psiquiatra e psicólogo polonês. De origem judaica, foi prisioneiro, em 1942, durante a ocupação nazista. Quase uma década depois foi preso novamente durante o regime comunista na Polônia (Oliveira, Barbosa, & Alencar, 2017). A vida do autor foi permeada por experiências relacionadas à morte, sofrimento e injustiça, que impulsionaram o seu desejo por compreender o significado da existência humana (Chia & Lim, 2017; Dabrowski, 1975; Piechowski, 1999, 2015; Piechowski & Cunningham, 1985; Silverman, 1993; Winkler & Voigth, 2016). Dabrowski construiu a TDP a partir da sua atuação clínica com crianças, adolescentes e adultos talentosos, além de estudos biográficos de pessoas que apresentavam características de superdotação, como escritores e artistas (Daniels & Piechowski, 2009; Jackson & Moyler, 2009). A primeira obra específica sobre a temática foi apresentada no cenário acadêmico em 1964, embora já fosse possível identificar o surgimento da TDP nas primeiras produções do autor, desenvolvidas em meados dos anos 30 (Ackerman, 1997;

Oliveira et al., 2017). Ao longo do seu percurso, Dabrowski teve como principal colaborador, Piechowski, que foi seu aluno, assistente de pesquisa, tradutor e coautor, contribuindo de forma significativa para a expansão da teoria, especialmente na área de superdotação (Oliveira et al., 2017).

Os aspectos basilares da TDP são provenientes de teorias já existentes. Aronson (1964) afirma que as raízes dessa teoria podem ser atribuídas aos conceitos de desenvolvimento evolucionário do Sistema Nervoso Central de Jackson, ao conceito de crescimento de Mazurkiewicz e ao trabalho sobre o desenvolvimento infantil de Piaget. Jackson, neurologista inglês, contribuiu teoricamente com a TDP ao associar uma hierarquia de níveis de funcionamentos com a evolução do Sistema Nervoso Central, destacando que os processos mais complexos são os menos automáticos. Mazurkiewicz, psiquiatra polonês, influenciou Dabrowski ao apresentar a ideia de que a autodeterminação é um fator autônomo que interfere no desenvolvimento e ao enfatizar a importância das emoções nesse processo. Já os estudos acerca dos estágios do desenvolvimento cognitivo do psicólogo suíço Piaget contribuíram para a TDP em função de sua abordagem multinível e ontogênica do fenômeno (Ackerman, 2009; Piechowski, 1975).

Em uma perspectiva conceitual, a Teoria da Desintegração Positiva é uma teoria de desenvolvimento da personalidade (Ackerman, 1997; Chia & Lim, 2017; Gross, Rinn, & Jamieson, 2007; Happer & Clifford, 2017; Jackson & Moyle, 2009; Limont, Dreszer-Drogorób, Bedynska, Liwinskac, & Jastrzebaska, 2014; Oliveira & Barbosa, 2015; Rinn & Reynolds, 2012; Rinn, Mendaglio, Rudasill, & McQueen, 2010; Silverman, 1986; Thomson & Jaque, 2016b), que enfatiza os aspectos emocionais e morais do desenvolvimento (Chia & Lim, 2017; Piechowski, 2014, 2017).

Piirto (2010) reconhece que a TDP é uma teoria hierárquica com cinco níveis de desenvolvimento humano, em que os níveis mais baixos devem ser destruídos para que níveis

mais altos possam ser alcançados, permitindo ao indivíduo o movimento de uma abordagem egocêntrica para uma altruísta (Rinn et al., 2010). Logo, o processo é desintegrador à medida que a estrutura de personalidade existente deve se desfazer, e ser positiva para contribuir com o desenvolvimento de níveis superiores (Ackerman, 2009). Esse processo desintegrador ocorre sob a influência de três fatores: biológicos, ambientais e os processos autônomos.

Os fatores biológicos são associados aos aspectos da hereditariedade transmitidos de pais para filhos. Piechowski (1975) declara que esse fator representa as características inatas e as potencialidades do organismo. Os fatores ambientais estão associados aos contextos e às relações sociais e incluem elementos como regras, normas e valores concernentes às diferentes culturas, expressas na forma de influências e pressões de outros indivíduos ou grupos sociais (Mendaglio, 2012). O terceiro fator são os processos autônomos, também denominados por dinamismos, que o indivíduo manifesta ao longo do seu desenvolvimento. Eles surgem de maneira gradativa como resultado das lutas internas, aumento da consciência, autodeterminação, autenticidade e autonomia (Mendaglio & Tillier, 2006; Piechowski, 1975). Jackson e Moyle (2009) afirmam que na TDP os fatores biológicos e as influências ambientais por si só não controlam totalmente o desenvolvimento; são os dinamismos os principais determinantes da direção, grau e do quão avançado pode ser esse processo.

Para além dos aspectos conceituais, a TDP apresenta características específicas. Ackerman (2009) destaca quatro particularidades associadas à teoria: concepção ontogênica do desenvolvimento, ênfase nas emoções, percepção diferenciada sobre conflitos e relatividade dos valores. Dabrowski (1964) afirma que a TDP assume a concepção de desenvolvimento ontogênico. Em vista disso, esse processo não está relacionado à maturação biológica e não ocorre de maneira automática (Ackerman, 2009; Silverman, 1993). Para Mendaglio e Tillier (2015), Beduna e Perrone-McGovern (2016) e Piechowski (2017), não se trata de uma teoria de fases, e dessa forma, idade ou estágios de desenvolvimento não estão associados a essa

fundamentação. A ênfase nas emoções possui relação com o olhar diferenciado que Dabrowski apresenta sobre as expressões emocionais, já que o autor rejeita a ideia de que as emoções negativas sinalizam doenças mentais e, por isso, busca transportá-las para um contexto positivo sinalizando-as como catalisadoras do processo de crescimento (Eiserman, Lai, & Rushton, 2015; Harper & Clifford, 2017; Harper, Cornish, Smith, & Merrotsky, 2017).

A percepção diferenciada sobre os conflitos é apresentada pela TDP na medida em que os conflitos internos são compreendidos como meios propulsores do desenvolvimento ao invés de processos “psiconeuróticos”, como defendidos por algumas vertentes médicas (Silverman, 1993). Para Dabrowski, a imersão interna, angústia, questionamentos sobre a existência humana, valores e ideais pessoais, que levam ao crescimento e empatia, são os elementos associados a um desenvolvimento humano ideal, alcançado nos mais altos níveis de desenvolvimento (Daniels & Piechowski, 2009; Eiserman et al., 2015; Piechowski, 1975). A noção de que os valores não são relativos reflete a ideia de que os valores pessoais estão associados aos diferentes níveis de desenvolvimento, de forma que cada nível possui um conjunto de valores expressos por ações instintivas e emocionais específicas, nas quais funções mentais mais primitivas sempre se associam a valores menos desenvolvidos, enquanto as funções mentais mais refinadas frequentemente se relacionam com valores mais elevados (Ackerman, 2009).

Embora os estudos com pessoas superdotadas tenham direcionado a construção da TDP, a teoria não foi concebida para explicar especificamente o desenvolvimento de indivíduos talentosos (Delallo, 2017; Rinn & Reynolds, 2012). Mas, desde 1979 vem sendo utilizada para a compreensão de vários aspectos da superdotação, com destaque para o domínio socioemocional, possibilitando a expansão da compreensão das características dos superdotados, auxiliando o processo de identificação e desenvolvimento das potencialidades (Mendaglio & Tillier, 2006; Oliveira & Barbosa, 2015). Assim, definida por fatores históricos,

concepções e características específicas, a TDP atende a um propósito mais profundo, compreender o crescimento e as transformações da psiquê (Silverman, 2009). Para tanto, dois conceitos são apresentados como a base da teoria e por isso necessitam de um aprofundamento maior, o primeiro deles é a proposta de desenvolvimento multinível, e o segundo é a ideia de potencial de desenvolvimento (Daniels & Piechowski, 2009).

Desenvolvimento Multinível

A Teoria da Desintegração Positiva propõe uma compreensão do desenvolvimento humano em vários níveis. Piechowski (1975) afirma que o conceito multinível é o ponto de partida para o estudo do desenvolvimento, uma vez que representa um sistema de pensamento que difere de diversas abordagens na psicologia, reconhecendo os conflitos internos como propulsores do desenvolvimento e propondo às investigações dessa área uma forma diferente de aprender e processar a realidade, com a consciência ampliada para além do que é considerado comum e consensual (Jackson & Moyle, 2009).

Dabrowski defende que comportamentos, pensamentos e emoções são expressos baseados em valores individuais ou de grupos e se apresentam de maneiras distintas nos diferentes níveis de desenvolvimento, por essa razão, motivações, valores, desejos são melhor analisados por meio de um prisma de níveis (Ackerman, 2009; Piechowski, 2015). A palavra nível significa características de dinamismos intrapsíquicos, por isso, não deve ser compreendida como estágios sucessivos, mas sim como tipos de organizações do desenvolvimento, sendo possível, por exemplo, começar o processo de crescimento em um nível acima do mais baixo (Piechowski, 1977, 2017).

Piechowski (1975) declara que são os dinamismos, como processos intrapsíquicos de desintegração positiva, que moldam o desenvolvimento e a expressão dos comportamentos. São nesses processos dinâmicos que emergem os desequilíbrios que são potencialmente

reconhecidos como esforço para o crescimento, em que uma combinação de instintos, impulsos e emoções guiam os comportamentos (Eiserman et al., 2015; Jackson & Moyle, 2009). Harper et al. (2017) apresentam duas categorias principais de dinamismos. A primeira delas, os dinamismos em dissolução, estimulam os sentimentos de descontentamento interno representados pela desintegração de valores, ideais, expectativas e contentamento pessoal, que são catalisadores para o desenvolvimento e devem ocorrer antes que uma nova versão do Eu possa emergir. A segunda categoria, denominada dinamismos de desenvolvimento, surge após o processo de desintegração com o intuito de iniciar uma versão melhorada do Eu.

Cada nível de desenvolvimento possui um conjunto diferente de dinamismos. Dabrowski distingue cinco níveis de desenvolvimento que não são sequenciais, nem relacionados à idade ou universais. Em cada um deles ocorre um tipo de desintegração, em que há uma quebra da estrutura já existente para que um nível mais elevado seja formado, constituindo um processo de substituição e não de transição (Bondt & Petegem, 2017; Piechowski, 1975; Rinn & Reynolds, 2012). Existem quatro níveis de estruturas: primária, uninível, multinível e secundária que dão origem aos cinco níveis de desenvolvimento: integração primária, desintegração uninível, desintegração espontânea multinível, desintegração multinível organizada e integração secundária. Os cinco níveis são descritos a seguir.

Nível I: Integração primária. As pessoas que se encontram nesse nível de desenvolvimento apresentam uma estrutura de personalidade rígida, governada pelo automatismo, em que as funções biológicas são as principais preocupações (Piechowski, 1977). É caracterizado pelo egocentrismo, conformidade, funcionamento automático, prevalência de conflitos externos sobre os internos e baixo nível de autoconsciência. A compreensão dos potenciais superiores de comportamentos e desenvolvimento é reduzido nesse nível (Bondt & Petegem, 2017; Eiserman et al., 2015). Não são associados a essa estrutura nenhum dinamismo,

uma vez que na integração primária a personalidade é integrada, coesa, sem conflitos interiores e autorreflexão, o que impossibilita o processamento de experiências com profundidade psíquica (Ackerman, 2009; Piechowski, 1977). Harper et al. (2017) afirmam que no primeiro nível de desenvolvimento, o interesse próprio é a principal motivação pessoal e a empatia e a consideração pelos outros não são expressas nos comportamentos. Piechowski (1977) afirma que a sustentação da estrutura primária é forte e as transições do nível I para o II são raras e difíceis, além disso, o autor sugere um novo olhar para a integração primária. Piechowski (2014) afirma que os tipos de comportamentos que caracterizam esse nível, e que são associados a prejuízos sociais, são frequentemente transitórios e possuem relação com a obediência a figuras de autoridade e outros mecanismos para ignorar a consciência. Essa relação é defendida por Piechowski como uma perspectiva que se enquadra no conceito de níveis de Dabrowski, por isso o autor sugere a substituição do conceito de integração primária, caracterizada por um desenvolvimento rígido e egocêntrico, pelo de desenvolvimento compreendido como um processo limitado por pressões sociais e pelo esforço para ter sucesso na vida (Piechowski, 2014). Piechowski propôs essa substituição a partir de uma crítica à Teoria de Dabrowski que, em uma versão original de uma teoria do desenvolvimento, apresenta um nível no qual ocorre pouco ou nenhum tipo de crescimento.

Nível II: Desintegração uninível. A desintegração uninível é uma fase de transição entre a integração e a desintegração, na qual as pessoas estão começando a perceber que existem vários sistemas de valores. Nesse nível, esses sistemas são vistos como mutáveis e relativos apresentando uma relação com as crenças e valores locais (Bondt & Petegem, 2017; Piechowski, 2017). Piechowski (1977) afirma que Dabrowski compreende o termo desintegração uninível de duas maneiras. A primeira delas é como um afastamento temporário da integração primária, uma quebra por um curto prazo de sua coesão rígida, equivalente a um período de desequilíbrio característico de etapas específicas: adolescência, menopausa,

doenças, aposentadorias, mudanças repentinas em relação a um indivíduo ou a vida, mas que são frequentemente seguidas pelo estabelecimento da estrutura primária original. A segunda é como formação propriamente dita de uma estrutura de personalidade a partir do desequilíbrio em sistemas fisiológicos e psicológicos.

Ackerman (2009) afirma que dois dinamismos são ativos nesse nível: ambivalência e ambitendência. As ambivalências são as oscilações de sentimentos, alterações de humor e as ambitendências correspondem à existência simultânea, em um mesmo indivíduo, de sentimentos, atitudes, ideias e impulsos opostos, expressos por meio de comportamentos inconsistentes e contraditórios. Por ser a primeira fase de desintegração, envolve conflitos internos, crises de identidade, ansiedade, desespero, particularidades que, ao mesmo tempo em que podem ser condutores a uma maior desintegração, levando ao nível III, podem regredir para a estabilidade do nível I (Harper et al., 2017).

Nível III: Desintegração espontânea multinível. Esse nível de desenvolvimento é caracterizado pela influência dos processos intrapsíquicos na expressão dos comportamentos. As oscilações, presentes no nível II, são substituídas por um questionamento entre “o que eu sou” e “o que eu deveria ser” que, por apresentarem uma discrepância, é o principal responsável por ativar os dinamismos, tais como insatisfação, inquietação, percepção de inferioridade em relação aos outros, que refletem a luta entre o que o indivíduo é e o que deveria ser, por isso, a vergonha e a culpa assumem um papel de destaque no desenvolvimento (Ackerman, 2009; Piechowski, 1977). Nesse nível, a hierarquia de valores do indivíduo começa a surgir de maneira espontânea e a influenciar o comportamento a partir de um processo de autorreflexão, avaliação e autopercepção que levam a questionamentos sobre os males do mundo, percepção da singularidade dos outros, sua vulnerabilidade e fragilidade, ansiedades existenciais e a busca pelo desenvolvimento ideal em níveis superiores (Harper et al., 2017).

Nível IV: Desintegração multinível organizada. A desintegração multinível organizada é caracterizada pela auto-organização consciente do curso do desenvolvimento, em que os valores mais altos são buscados e um forte senso de responsabilidade em relação a si mesmo e aos outros é desenvolvido (Bondt & Petegem, 2017). Para Piechowski (1977), em contraste com a espontaneidade do nível III, no nível IV o estabelecimento de uma hierarquia interna de valores é consciente e, embora as tensões e conflitos internos sejam tão fortes quanto no nível anterior, os valores pessoais são mais fortes e mais desenvolvidos. Por isso o questionamento entre “o que eu sou” e “o que eu deveria ser” é substituído pela percepção “o que deveria ser, será”, conferindo um caráter de estrutura de personalidade real ao indivíduo.

Os principais dinamismos presentes nesse nível, que são de fundamental importância para uma mudança para o nível seguinte, são a responsabilidade e a personalidade ideal, mas também estão presentes autoconsciência, autocontrole, autenticidade e autonomia, que refletem o papel ativo do indivíduo no seu desenvolvimento e controle da sua vida. A partir desse nível ocorre um processo de reestruturação multinível. Por essa razão, os níveis mais baixos são excluídos em consequência da harmonia e autonomia dos níveis mais altos, impossibilitando a regressão para níveis inferiores de funcionamento (Ackerman, 2009; Harper et al., 2017; Piechowski, 1977).

Nível V: Integração secundária. A integração secundária ocorre após a resolução de vários conflitos internos, apresentados nas fases de desintegração, e o alcance da personalidade ideal em que o indivíduo experiencia a paz interior conduzida por um ideal de personalidade baseada em uma hierarquia pessoal de valores (Bondt & Petegem, 2017; Eiserman et al, 2015). O nível V é considerado o ápice do desenvolvimento, por isso Dabrowski afirma que a personalidade ideal só é alcançada por pessoas que atingem esse nível (Harper et al., 2017; Harper & Clifford, 2017; Mendaglio & Tillier, 2015). Por conta do alto grau de desenvolvimento não há conflitos internos, uma vez que não existe oposição entre “o que eu

sou” e “o que eu deveria ser”, o que possibilita a indivíduos nesse nível apresentarem características como a compaixão universal, autossacrifício e altruísmo elevado (Ackerman, 2009; Piechowski, 1977). Nem todas as pessoas alcançam esse nível de integração (Oliveira et al., 2017).

Para a TDP, no processo de desenvolvimento, que pode ocorrer do primeiro ao quinto nível, as estruturas de dois ou mais níveis podem existir de maneira concomitante, embora em situação de conflito. Esse conflito só é resolvido quando uma das estruturas é eliminada ou fica sob controle completo de outro nível. Dessa forma, assim como no processo de desintegração positiva, em que a construção de estruturas superiores pode ocorrer, na desintegração negativa pode haver regressão a um nível inferior (Ackerman, 2009; Piechowski, 1977). A Figura 1 ilustra os níveis de desenvolvimento por meio dos processos de desintegrações positivas e negativas.

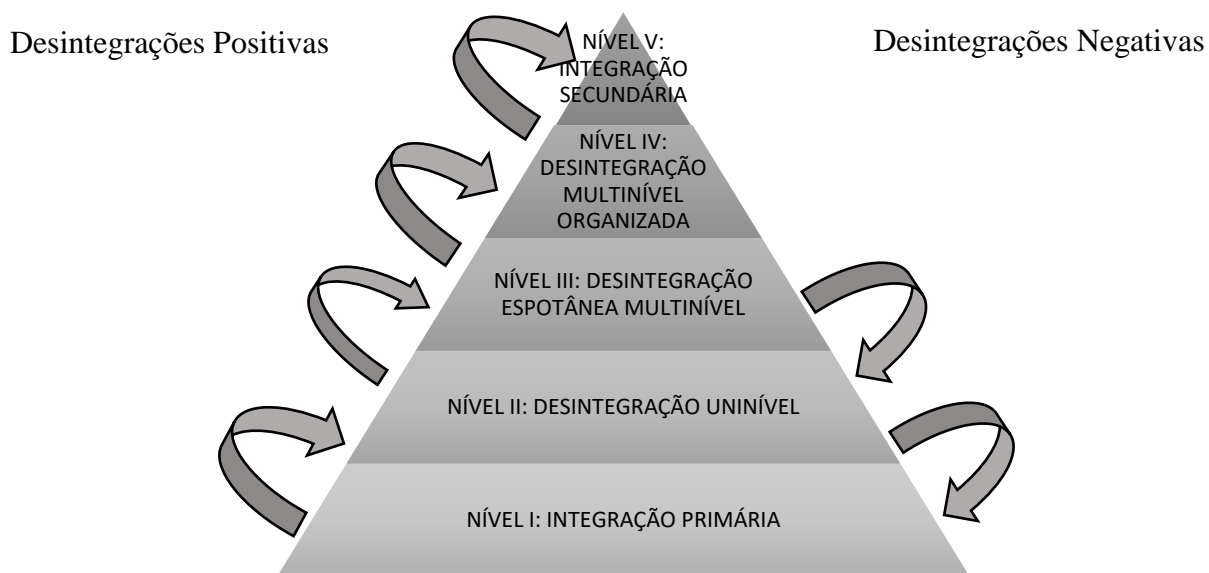


Figura 2. Desenvolvimento humano por meio de desintegrações positivas e negativas.

A desintegração positiva pode ocorrer de maneira progressiva em todos os níveis de desenvolvimento, enquanto a desintegração negativa só ocorre em níveis inferiores ao IV, já

que à medida em que ocorre a reestruturação multinível, os níveis inferiores são excluídos (Piechowski, 1977). Dabrowski descreveu esses cinco níveis de desenvolvimento a partir da observação da população, em que cada nível constitui diferenças nas características psicológicas do indivíduo, que por sua vez, refletem o potencial de desenvolvimento avançado da personalidade (Mendaglio & Tillier, 2006).

Potencial de Desenvolvimento

O potencial de desenvolvimento é o que determina o nível de desenvolvimento que uma pessoa pode alcançar se as condições físicas e ambientais forem ótimas, sendo, portanto, um fator importante para determinar o curso da personalidade (Chia & Lim, 2017; Piechowski, 1975; Rinn et al., 2010). Eiserman et al. (2015) afirmam que esse potencial está diretamente associado à capacidade do indivíduo em moldar a personalidade para além dos fatores biológicos que são mais primitivos. O potencial de desenvolvimento avançado é determinado pela presença de habilidades específicas e inteligência, forças internas autônomas (dinamismos), e sobre-excitabilidades (Bondt & Petegem, 2017). As habilidades específicas e inteligência são as áreas de domínio de expressão do talento, por exemplo, musicais, atléticas, acadêmicas e artísticas. Os dinamismos são a capacidade de transformações interior a partir de forças que envolvem instintos, motivações, emoções e cognições. As sobre-excitabilidades são intensidades e sensibilidades expressas na forma de experienciar a vida (Mendaglio & Tillier, 2006; Jackson & Moyle, 2009; Piechowski, 2015; Piirto, 2010). As sobre-excitabilidades são descritas como intensidades inatas. Dabrowski concluiu que as pessoas podem herdar nenhuma, algumas, ou todas as formas de hipersensibilidades em graus variados, que aumentam a sensibilidade de respostas aos estímulos por meio de um nível elevado de reação do sistema nervoso central (Eiserman et al., 2015). Assim, as pessoas com sobre-excitabilidades absorvem mais estímulos que seus pares que não as possuem, sendo facilmente estimulados pela reação

neurológica (Chia & Lim, 2017; Delallo, 2017; Eiserman et al, 2015; Mendaglio & Tiller, 2006). Dabrowski organiza as sobre-excitabilidades em cinco categorias, apresentadas na Figura 3.

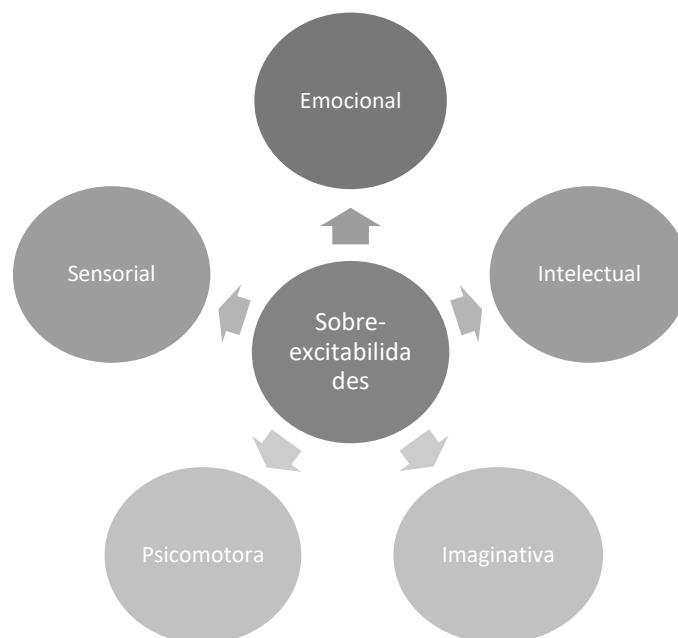


Figura 3. As cinco formas de sobre-excitabilidades.

Sobre-excitabilidade emocional (SEE). A sobre-excitabilidade emocional refere-se ao modo como as relações são vivenciadas (Ackerman, 1997; Piechowski, 1975). Uma pessoa com SEE forte é profundamente sensível e possui emoções complexas, além disso, possui altos níveis de empatia, uma vez que se identifica com as emoções dos outros, o que possibilita a expressão de sentimentos como a compaixão (Miller, Falk, & Huang, 2009; Piechowski, 2015). Piechowski (1975) afirma que o nível mais alto de desenvolvimento só é possível se a sobre-excitabilidade emocional for a mais forte, ou ao menos esteja no mesmo nível que as outras.

Entre as cinco formas de sobre-excitabilidades psíquicas as manifestações da forma emocional são as mais numerosas e incluem sentimentos extremos, timidez, forte memória afetiva, sentimento de culpa, ansiedade, preocupação com a morte, medo, entusiasmo e um grande desejo de oferecer amor. Por isso, pessoas que apresentam esse tipo de SE possuem uma grande habilidade de diferenciação de sentimentos intrapessoal, apresentando facilidade de

identificação e compreensão dos seus sentimentos (Mendaglio & Tillier, 2006; Piechowski & Colangelo, 1984). Segundo Eiserman et al. (2015), para Dabrowski, as pessoas superdotadas são emocionalmente sensíveis, têm uma vida emocional intensa e apresentam alto potencial para serem empáticos. Ademais, pessoas que apresentaram essa característica psíquica foram identificadas como perfeccionistas e autocríticas.

Sobre-excitabilidade intelectual (SEI). A sobre-excitabilidade intelectual reflete uma grande necessidade de conhecimento e resolução de problemas, por isso, uma pessoa com essa característica possui uma mente questionadora, é introspectiva, analítica e não se distrai facilmente (Miller et al., 2009; Rinn & Reynolds, 2012). De acordo com Ackerman (1997), essa classe de sobre-excitabilidade não deve ser comparada à inteligência, posto que não se trata da capacidade em resolver problemas, mas sim do amor por esse processo (Ackerman, 2009). As manifestações das SEI estão associadas a uma atividade intensificada e acelerada da mente que se expressa por meio de perguntas, persistência nos questionamentos, afeição por conhecimento, grande senso de observação e análise, pensamento crítico e simbólico, desenvolvimento de novos conceitos, preocupação com problemas teóricos e grande capacidade de buscar o conhecimento (Ackerman, 1997; Mendaglio & Tiller, 2006; Piechowski, 1975, 1999, 2015; Piechowski & Colangelo, 1984).

Por conta dessas formas de expressão, as pessoas com SEI podem ser excessivamente perfeccionistas, o que pode dificultar o término de atividades em períodos pré-estabelecidos, ao mesmo tempo em que apresentam grande capacidade de concentração que, associada à preocupação com problemas teóricos, possibilita ao indivíduo dedicar-se a uma mesma atividade por muito tempo (Chia & Lim, 2017). No caso dos superdotados, essa sobre-excitabilidade revela-se na elevada habilidade de análise e síntese, capacidade de fazer perguntas profundas e paixão por aprender (Eiserman et al., 2015).

Sobre-excitabilidade imaginativa (SEIM). A sobre-excitabilidade imaginativa é a liberação da tensão emocional por meio da imaginação. À vista disso, pessoas com essa característica são criativas e fantasiosas (Miller et al., 2009; Mofield & Peters, 2015). A SEIM é expressa pela nitidez e vivacidade das imagens, uso de metáforas na expressão verbal, visualizações nítidas e inventividade, mas também por pesadelos, sonhos detalhados e vívidos, medo do desconhecido, predileção por fantasias, amigos imaginários e criatividade poética (Ackerman, 2009; Ackerman, 1997; Rinn & Reynolds, 2012; Piechowski, 1975, 2015). Dabrowski percebeu que os superdotados são muito imaginativos e que o pensamento divergente é elementar para expressões criativas, assim, a sobre-excitabilidade imaginativa pode ser associada ao pensamento divergente e criativo (Eisman et al., 2015; Piechowski, 2015).

Sobre-excitabilidade psicomotora (SEP). A sobre-excitabilidade psicomotora manifesta-se como um excesso orgânico de energia e como expressões de tensões emocionais decorrentes da sensibilidade excessiva do sistema neuromuscular, contudo, não deve ser associada à destreza física ou habilidade atlética (Ackerman, 1997, 2009; Mofield & Peters, 2015). Uma pessoa com SEP pode apresentar fala rápida, impulsividade e alta competitividade, ao mesmo tempo em que pode ser altamente ativo e entusiasmado (Miller et al., 2009; Rinn & Reynolds, 2012). Piechowski (1999) afirma que esse tipo de sobre-excitabilidade explica o excedente de energia característica de pessoas superdotadas, muitas vezes confundida com os sintomas da hiperatividade, assim como a tendência em canalizar as tensões emocionais em expressões psicomotoras. No contexto escolar os alunos que apresentam essa característica são mais táteis e cinestésicos, por isso aprendem melhor fazendo ou participando de atividades (Chia & Lim, 2017).

Sobre-excitabilidade sensorial (SES). A sobre-excitabilidade sensorial é caracterizada por experiências sensoriais intensificadas, como forma de aliviar tensões e conflitos interiores (Ackerman, 1997; Mendaglio & Tillier, 2006; Mofield & Peters, 2015; Piechowski, 1975). Pessoas com SES possuem grande prazer em degustar alimentos especiais, além da busca constante pelo conforto físico, admiração e atenção dos outros, uma grande capacidade para apreciar objetos bonitos e desejáveis e uma maior consciência (Miller et al., 2009; Riin & Reynolds, 2012). Eiserman et al. (2015) afirmam que a sobre-excitabilidade sensorial foi identificado por Dabrowski como uma característica da personalidade do superdotado.

Mendaglio (2012) e Rinn e Reynolds (2012) afirmam que Dabrowski apresentou as sobre-excitabilidades de maneira hierárquica na qual as formas intelectual, imaginativa e emocional foram classificadas como formas mais elevadas, visto que elas seriam mais propensas a permitir níveis mais altos de desenvolvimento. Em contrapartida, as formas sensoriais e psicomotoras, de maneira isolada, não estariam associadas a um potencial de desenvolvimento elevado. Em oposição a essa ideia Piechowski (2014) declara que, embora Dabrowski possa ter expressado sua opinião sobre essa concepção em conversas informais, ela nunca foi introduzida à teoria pelo autor e que, portanto, é errôneo ser apresentada como parte da sua proposta teórica. De maneira consensual, no entanto, os autores reconhecem as sobre-excitabilidades como elemento primordial para o potencial de desenvolvimento mais elevado (Oliveira & Barbosa, 2015), de forma que esse potencial se torna mais forte se todas as cinco formas de SE estiverem presentes (Piechowski, 1975).

O interesse pelo estudo das sobre-excitabilidades surgiu nas últimas décadas em consequência de uma maior atenção ao tema do desenvolvimento emocional de pessoas talentosas, por essa razão, as características sociais e emocionais das pessoas superdotadas têm sido estudadas sob a lente da TDP (Mendaglio, 2012; Mofield & Peters, 2015; Piechowski, 2017). Piechowski, em 1979, foi o pioneiro em associar as concepções de sobre-excitabilidades

ao campo da educação do superdotado. Outros estudiosos da área de desenvolvimento de talentos, como Linda Silverman, Nancy Miller e Frank Falk, também destacaram que pessoas superdotadas eram mais criativas, curiosas, imaginativas, possuíam um maior nível de energia e apresentavam uma tendência de serem sensorialmente mais sensíveis (Mendaglio, 2012; Piechowski, 2015). Segundo Winkler e Voight (2016), os estudos apontam que os indivíduos talentosos apresentam respostas mais longas e acentuadas aos estímulos em comparação à população em geral. Por conta dessas associações, o conceito de sobre-excitabilidade foi amplamente aceito pelos pesquisadores do fenômeno da superdotação, uma vez que explica as respostas hipersensíveis a estímulos dos professores, pais e pares de sala de aula (Mofield & Peters, 2015).

Para educadores, conselheiros e terapeutas, a TDP pode ser uma ferramenta para auxiliar uma compreensão mais profunda de si mesmo, bem como uma possibilidade de entender o desenvolvimento da personalidade e o potencial de alunos e clientes (Harper & Clifford, 2017). Ackerman (2009) afirma que a TDP pode embasar procedimentos de aconselhamento psicológico, pois auxilia na compreensão de experiências e sentimentos de diferença vivenciados por pessoas superdotadas, que, entre outros fatores, podem ser justificados por reações mais intensas a estímulos externos e internos, específicas das sobre-excitabilidades (Daniels & Piechowski, 2009). Assim, conhecer a TDP e os elementos que a constituem pode auxiliar no planejamento de atividades que contribuam para que o potencial de desenvolvimento de pessoas superdotadas alcance níveis mais altos de expressão (Piechowski, 2015), posto que as habilidades acima da média permitem chegar a níveis mais elevados de desintegração e reintegração da personalidade (Eiserman et al, 2015).

Relação entre Superdotação e Sobre-excitabilidades: Estudos Empíricos

Com vistas a uma melhor compreensão da relação entre superdotação e sobre-excitabilidades, examinou-se, por meio de uma revisão sistemática de literatura, a produção científica de artigos empíricos, dos últimos 10 anos, a respeito do tema. A busca pelos artigos foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2019 a partir de três bases de dados nacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), que disponibilizam textos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais. Utilizaram-se os seguintes pares de descritores: *gifted* e *overexcitability*, *giftedness* e *overexcitability*, *Theory of Positive Desintegration* e *giftedness*, *giftedness* e Dabrowski, superdotação e sobre-excitabilidade, *emotional development* e *giftedness*, superdotação e super-excitabilidade e superdotação e hipersensibilidade. Na busca realizada nas três bases de dados, quando utilizados os descritores *emotional development* e *giftedness*, pelo alto número de artigos encontrados e visando refinar a busca à identificação de publicações mais congruentes ao objetivo do estudo, aplicou-se também o filtro *overexcitabilities*.

Como resultado, foram localizados 398 artigos. Em relação à distribuição por base de dados, a maioria dos artigos foram provenientes do Portal CAPES (389 artigos, 97,73%), seguido da plataforma Scielo (8 artigos, 2,02%). Na fonte PePSIC foi identificado apenas 1 artigo (0,25%). Após a leitura e análise dos resumos, 18 artigos, todos eles procedentes da base do Portal de Periódicos CAPES e obtidos por meio de pesquisa com os termos de busca em inglês, foram selecionados de acordo com os seguintes critérios pré-estabelecidos: (a) estudo empírico; (b) investigação da relação superdotação e sobre-excitabilidades, a partir da fundamentação proposta por Dabrowski; e (c) uso de pelo menos um instrumento – quantitativo ou qualitativo – para avaliar os tipos de sobre-excitabilidades. Foram excluídos estudos

teóricos, de revisão de literatura, e os que não possuíam participantes identificados como superdotados.

Os artigos foram analisados, em um primeiro momento, considerando-se ano, quantidade de publicações e país em que os dados foram coletados. Em relação ao ano e quantidade de publicações, considerando o período entre 2009 e 2019, o ano com maior participação foi 2011 com cinco artigos (27,77%), seguido pelo ano de 2014 com três publicações (16,66%) e pelos anos de 2010, 2012 e 2016 com duas publicações anuais (15,39%). Em 2009, 2015, 2017 e 2018 foi publicado um artigo (5,56%) em cada ano. Nos anos de 2013 e 2019 não foram identificadas publicações que relacionassem superdotação e sobre-excitabilidades dentro dos critérios de inclusão deste estudo. Nota-se que, embora a quantidade de estudos não seja muito ampla, entre os anos de 2009 e 2014 houve um ligeiro aumento de publicações e, entre os anos de 2014 e 2019, uma relativa estabilidade. Os dados apresentados são sintetizados na Tabela 1.

No que diz respeito ao país no qual os dados foram coletados, ou seja, o contexto em que o estudo foi realizado, percebeu-se uma maior concentração nos Estados Unidos da América (EUA) com nove artigos (50,0%), seguido por China com três publicações (16,66%) e por Alemanha e Polônia, que apresentaram duas publicações anuais (11,11%). As Filipinas e a Bélgica apresentaram uma publicação (5,56%) cada. Nesse cenário, é importante destacar que não foi identificado no Brasil artigo empírico que verse sobre à temática do estudo.

Tabela 1

Distribuição de Frequência e Porcentagem dos Artigos em Função do Ano de Publicação

Ano de publicação	Número de artigos	
	Frequência	Porcentagem
2009	1	5,56
2010	2	11,11
2011	5	27,77
2012	2	11,11
2013	0	0
2014	3	16,66
2015	1	5,56
2016	2	11,11
2017	1	5,56
2018	1	5,56
2019	0	0
Total	18	100

Buscou-se, ainda, analisar objetivos, participantes e variáveis envolvidas nas pesquisas sobre superdotação e sobre-excitabilidades. Quatro estudos compararam as sobre-excitabilidades entre grupos de indivíduos superdotados e não superdotados (ver Tabela 2). Carman (2011) examinou o quanto métodos de identificação, baseados em fatores de personalidade, são eficientes em distinguir indivíduos superdotados de não superdotados. Participaram do estudo 229 estudantes universitários, 63 superdotados e 166 não superdotados, que responderam aos seguintes instrumentos: *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II), um instrumento que possui o objetivo de medir a presença e o nível dos cinco padrões de SE; *Adolescent/Adult Sensory Profile*, que traça o perfil de processamento sensorial no desempenho funcional; e o *Shipley Institute of Living Scale*, que avalia o funcionamento intelectual geral. Além disso, foram incluídas medidas como médias de notas escolares, classificações e

pontuações em testes de desempenho. Os resultados revelaram que, dentre os cinco padrões de SE, SE - intelectual e SE - imaginativa foram os principais tipos capazes de diferenciar indivíduos superdotados de não superdotados. Não foram observadas diferenças significativas entre os grupos considerando SE - psicomotora, SE - emocional e SE - sensorial.

Garces-Bacsal (2011) realizou um estudo de casos múltiplos a fim de investigar características de crianças superdotadas. Foram utilizadas a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, para identificar participantes com inteligência acima da média, bem como um roteiro de entrevista semiestruturado. A partir das pontuações no teste de inteligência, 22 crianças com idades entre 4 e 9 anos foram selecionadas. Os resultados demonstraram que sete das 22 crianças foram descritas, pelos pais, como apresentando SE - psicomotora, e quatro foram descritas tanto pelos pais quanto pelos professores como extremamente energéticas. Algumas crianças também foram caracterizadas com SE - sensorial, manifestada por sensibilidade a sons, comidas e texturas. Quanto a preocupações com questões sociais, aspecto associado a SE - emocional, as crianças na faixa etária dos 6 aos 9 anos, quando comparadas as de 4 e 5 anos, apresentaram-nas de forma mais evidente.

A pesquisa realizada por Wirthwein e Rost (2011) investigou a capacidade preditiva das sobre-excitabilidades para identificar adultos superdotados ou de alto desempenho profissional. Foram comparados, a partir dos dados do *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II), 96 adultos superdotados com 91 adultos com inteligência média, assim como 123 empreendedores de alto desempenho com 97 empreendedores de desempenho médio. Os resultados indicaram que dentre as cinco medidas de sobre-excitabilidades apenas na SE - intelectual foram observadas diferenças significativas, na qual os superdotados pontuaram de forma mais expressiva. Os empreendedores de alto desempenho, por sua vez, apresentaram maior SE - intelectual e SE - sensorial quando comparados aos empreendedores de médio desempenho. Os autores afirmaram que as diferenças entre as amostras foram pequenas e que,

portanto, o risco de classificação equivocada é muito alto no que tange à identificação de adultos superdotados ou de alto desempenho com base apenas nas SE.

Martowski, Matczak e Józwik (2018) buscaram identificar possíveis diferenças na expressão das SE entre indivíduos artisticamente talentosos, especialmente atores, e indivíduos não identificados com talento artístico. Os autores compararam um grupo de 40 atores com um grupo controle, selecionado com base no sexo e idade do grupo inicial. Foi utilizado o *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e os resultados apontaram que os atores apresentaram escores superiores aos do grupo controle em quatro escalas de SE - sensorial, imaginativa, emocional e psicomotora. Apenas no padrão de SE - intelectual os escores foram similares.

Tabela 2

Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação e Sobre-Excitabilidades

Referência	Participantes	Variáveis investigadas	Objetivo
Carman (2011)	63 estudantes universitário superdotados 166 estudantes universitários não superdotados	Superdotação e sobre-excitabilidade	Determinar se os métodos de identificação baseados em fatores de personalidade, seriam capazes de diferenciar superdotados de não superdotados
Garces-Bacsal (2011)	22 crianças superdotadas	Superdotação e sobre-excitabilidade	Investigar características de crianças superdotadas
Wirthwein & Rost (2011)	96 adultos superdotados 91 adultos não superdotados 123 empreendedores de alto desempenho 97 empreendedores de desempenho médio	Superdotação e sobre-excitabilidade	Investigar se as SE são funcionais para identificar adultos superdotados ou de alto desempenho
Martowski et al. (2018)	40 atores – artisticamente talentosos	Superdotação e sobre-excitabilidade.	Investigar diferenças nas SE entre indivíduos artisticamente talentosos e não artisticamente talentosos

Seis estudos, além de compararem superdotados e não superdotados em relação às sobre-excitabilidades, também analisaram possíveis diferenças de gênero (ver Tabela 3). O estudo de Miller, Falk e Huang (2009) objetivou analisar a relação entre sexo, gênero e SE em

estudantes universitários. Para isso, 118 alunos que participaram de programas para superdotados, 59 homens e 59 mulheres, com média de idade de 19 anos, responderam a dois instrumentos: *Bem Sex-Role Inventory* (BSRI), utilizado para discriminar entre pessoas que restringiam seus comportamentos de acordo com os estereótipos sexuais e aqueles que não restringiam, e *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II). Os resultados indicaram que, comparando os padrões de SE com as categorias de gênero, os estudantes superdotados que se identificaram como andrógenos – pessoas que apresentam características femininas e masculinas claramente expressas – apresentaram maiores valores médios nas SE - psicomotora, sensorial, imaginativa e intelectual. Por essa razão, os autores afirmaram que um dos objetivos da educação dos superdotados deveria ser o de desenvolver aspectos emocionais, sem considerar os estereótipos de gênero.

Siu (2010) realizou um estudo com o intuito de investigar características de SE entre os alunos em Hong Kong e de identificar possíveis diferenças entre alunos superdotados e alunos regulares (não identificados como superdotados), bem como entre gêneros. Participaram do estudo 446 alunos do ensino fundamental e ensino médio, 221 do gênero masculino e 225 do gênero feminino. Destes, 217 eram alunos superdotados e 229 alunos regulares. Foram utilizados dois instrumentos: *Test of Nonverbal Intelligence-III* (TONI-III), para avaliar a inteligência, e *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II). Os resultados revelaram que, nos padrões de SE - emocional e sensorial, as mulheres superdotadas obtiveram escores superiores aos dos homens superdotados. As pontuações médias do grupo de superdotados foram mais elevadas quando comparadas com o grupo de alunos não superdotados. Entre os cinco tipos de SE, os alunos superdotados obtiveram escores mais altos em SE - intelectual e mais baixos em SE - imaginativa. No grupo de não superdotados, os homens pontuaram mais que as mulheres em SE - intelectual e as mulheres obtiveram escores mais elevados que os homens em SE - emocional.

Wirthwein, Becker, Loehr e Rost (2011) examinaram as SE em mulheres e homens talentosos. O autores aplicaram o *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) em 96 adultos com nível de inteligência superior, 42 mulheres e 56 homens, e 91 adultos de inteligência média, 43 mulheres e 48 homens. As mulheres, independente da sua capacidade intelectual, obtiveram pontuações mais elevada que os homens superdotados e não superdotados nas classes de SE - emocional e SE - sensorial. Já os indivíduos superdotados, de uma maneira geral, apresentaram escores relativos à SE - intelectual mais altos que os não superdotados.

Piirto e Fraas (2012) realizaram um estudo com o objetivo de determinar se as pontuações médias nas escalas de sobre-excitabilidades diferiam entre o grupo de alunos superdotados e alunos de uma escola de ensino médio profissionalizante, considerando ainda a variável gênero. Participaram da pesquisa 61 adolescentes superdotados e 51 adolescentes de uma escola profissionalizante que responderam ao *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e a um roteiro de entrevista. Os resultados indicaram que, no grupo de alunos superdotados, os homens exibiram maior SE - intelectual que as mulheres. Nos demais tipos de SE não foram observadas diferenças significativas. No grupo de alunos da escola profissionalizante não foram identificadas diferenças de gênero em nenhuma das cinco classes de SE. De maneira geral, os adolescentes superdotados não apresentaram níveis significativamente mais elevados que os adolescentes não superdotados nas cinco classes de SE.

Broeck, Hofmans, Cooreman e Staels (2014) a fim de examinarem a estrutura fatorial dos escores do *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e testar a invariância desses escores para inteligência e gênero, realizaram um estudo com 641 adolescentes – 363 do gênero feminino e 278 do gênero masculino – com idades entre 11 e 15 anos. Destes, 144 eram alunos superdotados e 407 não superdotados, que responderam aos instrumentos *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e Matrizes Progressivas de Raven, que avalia a inteligência. Os resultados revelaram que, em relação ao gênero, de maneira geral, as mulheres apresentaram

níveis mais altos de SE - emocional e SE - sensorial, enquanto os homens alcançaram níveis mais altos em SE -psicomotora e SE - intelectual. Quando comparados os grupos pelo grau de inteligência, os indivíduos superdotados obtiveram maiores pontuações em SE - intelectual e sensorial.

He e Wong (2014) investigaram a variabilidade de gênero para as sobre-excitabilidades. Um total de 831 alunos do ensino médio participaram do estudo, 281 provenientes de escolas de alto rendimento, 284 de médio rendimento e 274 de baixo rendimento. Os alunos responderam ao *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ – II). No domínio psicomotor os homens obtiveram significativa representação nos extremos superiores. Por outro lado, as mulheres foram super-representadas nos extremos superiores do domínio emocional. Quanto aos extremos inferiores dos padrões de SE – psicomotor e emocional, não foram identificados resultados significativos em relação ao gênero. Para os autores, a descoberta sobre os padrões de gênero de SE pode ter implicações práticas para desenvolvimento de talento em homens e mulheres, por isso sugerem que os padrões específicos de SE sejam levados em consideração para a admissão em programas de superdotação e para desenvolvimento de atividades de enriquecimento.

Tabela 3

*Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação, Sobre-
excitabilidade e Gênero*

Referência	Participantes	Variáveis	Objetivo
Miller et al. (2009)	118 alunos superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e gênero	Examinar a relação entre sexo, gênero e SE em estudantes universitários superdotados
Siu (2010)	217 alunos superdotados e 229 alunos não Superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e gênero	Analisar as características de SE em alunos superdotados e não superdotados, considerando aspectos do gênero
Wirthwein et al. (2011)	96 adultos superdotados 91 adultos não superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e gênero	Explorar as SE em homens e mulheres superdotados
Piirto & Fraas (2012)	61 adolescentes superdotados e 51 adolescentes de uma escola profissionalizantes	Superdotação, sobre- excitabilidade e Gênero	Avaliar se existem diferenças nas SE de alunos superdotados e não superdotados, considerando aspectos de gênero
Broeck et al. (2014)	144 alunos superdotados 407 não superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e gênero	Examinar a estrutura fatorial dos escores do OEQ- II e testar a invariância dos escores para inteligência e gênero
He & Wong (2014)	281 alunos de escolas de alto rendimento 284 alunos de escola de rendimento médio 274 alunos de escolas de baixo rendimento	Superdotação, Sobre- excitabilidade e gênero	Investigar a variabilidade de gênero para as sobre- excitabilidades

Por fim, oito estudos examinaram, para além das sobre-
excitabilidades, outras variáveis como autoconceito, ansiedade, perfeccionismo, fantasia, vergonha, medo do desconhecido, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), *flow* e *Big Five*, em amostras de

superdotados e não superdotados (ver Tabela 4). Rinn, Mendaglio, Rudasill e McQueen (2010), por exemplo, investigaram a relação entre as formas de SE, autoconceito e gênero em adolescentes superdotados. Para avaliar as SE utilizaram o *Overexcitability Questionnaire - II* (OEQ - II) e para avaliar o autoconceito o *Self-Description Questionnaire - II* (SDQ - II). Os instrumentos foram aplicados em 379 adolescentes superdotados intelectualmente, 194 do gênero masculino e 185 do feminino, com idades variando entre 11 e 16 anos. Os participantes foram classificados em quatro grupos distintos com base nas formas de expressão de SE, a saber: baixa SE - imaginativa; alta SE - intelectual; baixa SE - imaginativa/alta SE - psicomotora; baixa SE - psicomotora. Diferenças no autoconceito só foram identificadas nos adolescentes que apresentaram SE - psicomotora baixa, uma vez que exibiram escores médios significativamente mais baixos que os participantes dos outros três grupos no que diz respeito ao autoconceito em relação ao sexo oposto, ao mesmo sexo, fatores emocionais, capacidade física e aparência física. Os autores afirmam que as pessoas com SE - psicomotora baixa constituem um grupo mais sedentário e, por isso, podem apresentar escores mais baixos no autoconceito físico e social. Ressaltaram, ainda, que a quantidade de mulheres ($n = 63$) no grupo de SE - psicomotora baixa foi significativamente maior que a quantidade de homens ($n = 31$).

Harrison e Hanegehan (2011) avaliaram a relação entre as sobre-excitabilidades, insônia, ansiedade de morte e medo do desconhecido em estudantes superdotados e não superdotados do ensino fundamental e médio, sendo 73 alunos identificados como intelectualmente ou criativamente talentosos e 143 estudantes regulares. Os participantes responderam a duas escalas com intuito de avaliar a insônia e o medo do desconhecido, além do questionário de ansiedade de morte – *Death Anxiety Questionnaire* (DAQ) – e o *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II). Os resultados apontaram uma correlação entre SE - imaginativa e medo do desconhecido; SE - imaginativa, SE - emocional e insônia; SE - emocional e ansiedade de morte; superdotação e insônia; superdotação e medo do

desconhecido. No geral, as pontuações de SE - sensorial, SE - intelectual e SE - imaginativa foram mais altas nos alunos superdotados, além disso, os níveis de insônia e medo do desconhecido foram mais elevados nesses alunos do que nos alunos regulares.

Rinn e Reynolds (2012) examinaram a relação entre sobre-excitabilidades e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em alunos superdotados. Um total de 113 estudantes com idades entre 12 e 16 anos, recrutados a partir de um programa de verão para estudantes superdotados intelectualmente, responderam ao *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e *The Conners' ADHD/DSM-IV Scales –Adolescent* (CADS - A), uma escala que avalia sintomas de TDAH em adolescentes. Os resultados do estudo demonstraram que, dentre os cinco padrões de SE, a SE - imaginativa foi a única que apresentou relação com todos os índices da escala de TDAH/DSM-IV de Conners. Por essa razão, os autores defendem que indivíduos com níveis mais altos de SE - imaginativa podem ser mais suscetíveis a exibirem sintomas característicos de TDAH.

O estudo desenvolvido por Limont, Dreszer-Drogorób, Bedyń'ska, Slwin'ska e Jastrzebska (2014) teve o objetivo de investigar a relação entre as cinco classes de sobre-excitabilidades, os cinco modelos de personalidade – *Big Five* – e a superdotação. Para tanto, 132 alunos superdotados e 103 não superdotados do ensino fundamental e médio, responderam a instrumentos para mensurar a inteligência – Matrizes Progressivas de Raven –, para avaliar dimensões da personalidade – NEO-FFI – e as sobre-excitabilidades – *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II). Em relação as sobre-excitabilidades os resultados revelaram que os alunos superdotados apresentaram escores médios significativamente mais elevados que o grupo controle em SE - intelectual, SE - imaginativa, mas, contrariando as expectativas, os escores para as SE - emocional foram semelhantes aos do grupo controle. Para os cinco modelos de personalidade, diferenças significativas foram encontradas para abertura à experiência, na qual os superdotados obtiveram médias mais altas, e neuroticismo, em que obtiveram média

mais baixas que os indivíduos não superdotados. Relacionando as sobre-excitabilidades e o *Big Five*, foi identificado que, nos alunos superdotados, as relações entre SE - sensorial e abertura à experiência e SE - psicomotora e extroversão foram mais significativas que no grupo controle.

Mofield e Peters (2015) analisaram a relação entre SE e perfeccionismo saudável e não saudável em alunos e avaliaram em que extensão as SE são preditoras do perfeccionismo. Participaram do estudo 130 alunos superdotados do ensino fundamental, que responderam ao *Overexcitability Questionnaire – II* (OEQ - II) e o *Goals and Work Habits Survey* (GWHS), que avalia os níveis de perfeccionismo. Os resultados indicaram que uma alta SE - emocional, associada a uma baixa SE - imaginativa foram preditoras de dimensões saudáveis de perfeccionismo. Também encontrou-se uma relação positiva entre alta SE - emocional, alta SE - intelectual, baixa SE - imaginativa e elevados padrões de excelência. A SE - intelectual foi positivamente correlacionada ao perfeccionismo saudável. SE - emocional e SE - imaginativa foram preditoras do perfeccionismo não saudável. O perfeccionismo saudável foi relacionado a uma combinação de alta SE - emocional, alta SE - intelectual e baixa SE - imaginativa, ao passo que o perfeccionismo não saudável foi influenciado pela associação de elevada SE - emocional e SE - imaginativa.

Thomson e Jaque (2016a) examinaram a relação entre as SE e as variáveis psicológicas fantasia, ansiedade, depressão e vergonha em três grupos de pessoas talentosas. Foram aplicados, em 84 dançarinos, 62 cantores de ópera e 49 atletas que atuavam profissionalmente e possuíam destaque nas suas áreas de domínio, os seguintes instrumentos: *Beck Anxiety Inventory* (BAI - II), para avaliar a ansiedade; *Beck Depression Inventory - II* (BDI - II), para analisar a depressão; *Internalized Shame Scale* (ISS), que avalia a vergonha internalizada; e o *Overexcitability Questionnaire - II* (OEQ - II). Os resultados apontaram que não houve diferenças significativas entre os grupos considerando depressão. No entanto, os dançarinos e cantores tiveram escores médios mais elevados no que tange às variáveis vergonha, ansiedade

e fantasia. A análise das SE indicou que dançarinos e cantores tiveram maiores pontuações nas SE - sensorial, imaginativa e emocional em comparação com os atletas.

Thomson e Jaque (2016b) investigaram as sobre-excitabilidades e as dimensões ideais do *flow* e a relação entre as SE e as variações no *flow* em três grupos de adultos talentosos: bailarinos profissionais ($n = 86$), cantores de ópera ($n = 61$) e atletas ($n = 50$). Foram utilizados dois instrumentos: *Dispositional Flow Scale 2* (DFS2), para avaliar o *flow* e o *Overexcitability Questionnaire - II* (OEQ - II). Os bailarinos obtiveram maiores pontuações em SE - psicomotora e os cantores maiores pontuações em SE - imaginativa e SE - emocional. Os bailarinos apresentaram escores médios mais elevados nas SE - sensorial, SE - imaginativo e SE - emocional em comparação aos atletas. Já os cantores apresentaram níveis médios mais altos de SE - sensorial, imaginativa, intelectual e emocional em relação aos atletas. Não houve diferenças significativas entre os grupos quanto ao *flow*. Na análise das duas variáveis SE e *flow*, SE - psicomotora e a SE - imaginativa foram preditoras de 13% da variância para o *flow* ideal. Dessa forma, sugeriram que o envolvimento em atividades de imaginação e criatividade possam melhorar o desempenho desses profissionais.

He, Wong e Chan (2017), com o intuito de analisar as contribuições das SE para a criatividade, aplicaram em 1.055 alunos do ensino fundamental e médio, o *Overexcitability Questionnaire - II* (OEQ - II), além do *Test for Creative Thinking -Drawing Production*, para avaliar criatividade. Destes alunos, 359 eram provenientes de escolas de alto desempenho, 357 de médio desempenho e 339 de baixo desempenho. Os resultados sugeriram que as cinco formas de SE juntas explicaram 18,6 % da variância para criatividade. A SE - imaginativa foi identificada como o padrão de SE mais significativamente preditor de criatividade, seguidos, respectivamente, por SE -intelectual, emocional, sensorial e psicomotora. Ademais, o OEQ - II mostrou capacidade de identificação de indivíduos altamente criativos, com uma precisão de

71,8%. Por essa razão, os autores sugerem que tais resultados podem contribuir para a identificação de sujeitos criativamente talentosos.

Tabela 4

*Descrição de Artigos Considerando Estudos com Variáveis Superdotação, Sobre-
excitabilidade e Fatores Psicossociais*

Referência	Participantes	Variáveis	Objetivo
Rinn et al. (2010)	379 adolescentes superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade, autoconceito e gênero	Investigar a relação entre as formas de SE, autoconceito e gênero em adolescentes superdotados
Harrison & Hanegehan (2011)	73 alunos superdotados 143 alunos não superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade, insônia, ansiedade da morte e medo do desconhecido	Investigar a relação entre SE, insônia, ansiedade de morte e medo do desconhecido em estudantes superdotados e não superdotados.
Riin & Reynolds (2012)	116 alunos superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e TDAH	Examinar a relação entre SE e TDAH em alunos superdotados.
Limont et al. (2014)	132 alunos superdotados 103 alunos não superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e <i>big Five</i>	Pesquisar a relação entre os cinco tipos de SE e os cinco modelos de personalidade (<i>Big five</i>).
Mofield & Peters (2015)	130 alunos Superdotados	Superdotação, sobre- excitabilidade e perfeccionismo	Investigar as relações entre SE e o perfeccionismo em alunos superdotados
Thomson & Jaque (2016a)	84 dançarinos, 62 cantores de ópera 49 atletas	Superdotação, sobre- excitabilidade, fantasia, ansiedade, depressão e vergonha	Avaliar a relação entre SE e fantasia, ansiedade, depressão e vergonha
Thomson & Jaque (2016b)	86 bailarinos 61 cantores de ópera e 50 atletas	Superdotação, sobre- excitabilidade e <i>flow</i>	Examinar as SE e as dimensões do <i>flow</i>
He et al. (2017)	359 alunos de escola de alto desempenho 357 alunos de escola de médio desempenho 339 alunos de escolas de baixo desempenho	Superdotação, sobre- excitabilidade e criatividade	Explorar as contribuições das SE para a criatividade

Os estudos que investigaram a relação entre a superdotação e as sobre-excitabilidades, citados anteriormente, buscaram ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento emocional de pessoas talentosas. Para além das variáveis psicossociais e gênero, a área de domínio do talento parece estar relacionada com a prevalência de padrões de sobre-excitabilidades podendo influenciar contextos escolares e familiares. Essa realidade reforça a necessidade da realização de estudos que investiguem as sobre-excitabilidades em superdotados com diferentes tipos de talento, uma das propostas do presente estudo.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A importância de fatores sociais, emocionais e ambientais para o desenvolvimento do talento vêm ganhando destaque especialmente na área da educação dos superdotados. A literatura analisada indica que compreender o fenômeno por um viés unidimensional não é suficiente para explicar o percurso da superdotação (Prado & Fleith, 2016). Por essa razão, nas últimas décadas, pesquisadores passaram a olhar com mais atenção o desenvolvimento emocional dos superdotados, fundamentando-se em diferentes referenciais teóricos (Cross & Cross, 2017; Neihart et al., 2016), dentre eles, a Teoria da Desintegração Positiva (Mofield & Peters, 2015).

Embora não seja, especificamente, uma teoria de desenvolvimento emocional, a TDP destina-se a compreender a personalidade com ênfase nos aspectos emocionais (Jackson & Moyler, 2009; Piechowski, 2014, 2017). Entre os construtos que a constitui, as sobre-excitabilidades têm se destacado no campo de estudos em altas habilidades (Oliveira & Barbosa, 2015), posto que as pessoas superdotadas podem exibir intensidades na forma de vivenciar a vida (Chia & Lim, 2017; Piechowski, 2015). Assim, essa variável tem sido investigada a fim de examinar sua relação com a superdotação, sendo encontrada, de forma geral, associação entre elas (Bouchet & Frank, 2001; Broeck et al., 2014; Carman, 2011; Garcés-Bacsal, 2011; Martowski, et al., 2018; Piechowski, 1997; Wirthwein & Rost, 2011; Yakmaci-Guzel & Akarsu, 2006). Os estudos realizados, no entanto, possibilitam apenas a compreensão mais ampla dessa relação, não investigando possíveis associações entre a área de domínio do talento e a expressão das sobre-excitabilidades, o que pode contribuir para subsidiar práticas educacionais e familiares promotoras de comportamentos de superdotação.

Pesquisas acerca das sobre-excitabilidades possibilitam a instrumentalização de psicólogos, professores e familiares para desconstrução dos estereótipos relacionados à superdotação. Usualmente, tende-se a interpretar características associadas às altas habilidades de forma negativa, mas a TDP busca compreendê-las por um viés positivo, como indicativo de um maior potencial de desenvolvimento (Eiserman et al., 2015; Rinn & Reynolds, 2012; Piechowski, 1997). Além disso, o conhecimento a respeito desse construto pode auxiliar no processo de identificação de pessoas superdotadas, posto que as múltiplas definições para o fenômeno podem tornar necessária a utilização de diferentes métodos de avaliação. Portanto, investigar as características de personalidade, a partir das sobre-excitabilidades, é mais uma alternativa de análise (Ackerman, 1997; Oliveira & Barbosa, 2015).

Nessa direção, insere-se o presente estudo, que teve como objetivo comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, bem como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes. As questões de pesquisa investigadas foram:

1. Como se caracterizam os padrões de sobre-excitabilidades em alunos com talento acadêmico (Grupo I)?
2. Como se caracterizam os padrões de sobre-excitabilidades em alunos com talento artístico (Grupo II)?
3. Como se caracterizam os padrões de sobre-excitabilidades em alunos de salas regulares (Grupo III)?
4. Existem diferenças entre os grupos I, II e III e gênero, com relação aos padrões de sobre-excitabilidades?
5. Qual a percepção de professores do atendimento educacional especializado a alunos superdotados acerca do desenvolvimento emocional dos estudantes?

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Este capítulo especifica natureza, cenário, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados utilizadas no presente estudo.

Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa foi construída a partir do uso de método misto, quantitativo e qualitativo, com intuito de mapear o fenômeno investigado sob múltiplas perspectivas. A partir dos objetivos, classifica-se o estudo como comparativo-descritivo, já que possui como finalidade obter maior aproximação com o fenômeno, tornando-o mais explícito, assim como descrever e comparar características de determinada população, em específico, de alunos superdotados (Gil, 2009).

Cenário do Estudo

A pesquisa foi realizada em salas de Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, denominadas salas de recursos, e em salas de aulas regulares do ensino fundamental II e ensino médio do Distrito Federal.

Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD). O programa de Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 1976. Criado pela Diretoria de Ensino Especial, com o objetivo de oportunizar atendimento especializado ao estudante superdotado da rede de ensino do Distrito Federal, a partir da identificação e acompanhamento dos alunos, o programa, que inicialmente destinava-se exclusivamente à população educacional da rede pública, estendeu-se a alunos das

escolas particulares, em agosto de 2000. Na época, a definição de superdotação adotada pelo programa era a mesma descrita na Política Nacional de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (1994):

Pessoas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: (a) capacidade intelectual geral, (b) aptidão acadêmica específica, (c) pensamento criador ou produtivo, (d) capacidade de liderança, (e) talento especial para artes, música, ciências e plásticas, e (f) habilidade psicomotora. (p. 14)

A partir de 2000, o Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1978, 1986) foi adotado no programa. Em 2005, o serviço foi reestruturado baseado na proposta do Ministério da Educação (MEC) de implementação dos Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal, com a finalidade de promover a formação de professores, o atendimento aos alunos superdotados e às suas famílias. Em 2009, com o propósito de melhorar a qualidade da execução das políticas públicas de promoção do potencial talentoso dos estudantes da Educação Básica, a estrutura do NAAH/S foi integrada à SEEDF. Desse modo, o programa passou a ser denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE – AH/SD). Conforme Carneiro (2015), os objetivos do programa são:

- (a) Oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial intelectual, social e emocional dos alunos identificados, bem como o enriquecimento do currículo.
- (b) Coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e fornecer capacitação dos profissionais.
- (c) Informar e orientar pais e comunidade escolar acerca desse atendimento.
- (d) Realizar parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio.

A estrutura do programa foi mantida em consonância a do projeto original dos NAAH/S, no qual são definidas três Unidades de Atendimento Especializado da Educação Especial – professor, estudante e família. A Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA) tem por função: (a) promover a orientação das necessidades educacionais dos alunos; (b) prestar atendimento suplementar para que os alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas, raciocínio lógico e desenvolvimento de habilidades socioemocionais; e (c) oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos.

A Unidade de Atendimento ao Professor (UAP) apresenta como objetivos: (a) sistematizar cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, que versem, entre outros assuntos, identificação, aprofundamento e enriquecimento curricular; (b) oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, proporcionando acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de potencialidades dos alunos. Já a unidade de Apoio à Família (UAF) tem a finalidade de fornecer orientação e suporte psicológico e emocional às famílias, com o intuito de aprimorar as relações interpessoais e o incentivo ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a partir do auxílio à compreensão do comportamento dos seus filhos.

No Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, as salas de recursos são espaços de mediação entre as áreas de interesse do estudante e o seu potencial, sendo equipadas com recursos que possibilitam a realização de atividades de investigação e construção de protótipos relativos às pesquisas produzidas. Para tanto, os estudantes realizam atividades de enriquecimento em áreas de talentos acadêmicos (ciências, linguagens, matemática, robótica) e artísticos (artes plásticas,

música, artes cênicas), de uma a duas vezes por semana, em horário contrário ao da escola regular.

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

Para os alunos cuja avaliação recomenda a frequência ao programa, inicia-se o atendimento propriamente dito, com atividades fundamentadas no Modelo Triádico de Enriquecimento, um dos componentes do Modelo de Quatro partes para o Desenvolvimento do Talento (Reis & Renzulli, 1982, 2003; Renzulli, 1984, 2012). O Modelo Triádico de Enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos. As Atividades de Enriquecimento do Tipo I proporcionam aos estudantes uma exploração mais ampla, a partir do contato com novos campos, ideias, tópicos, que normalmente não constituem o currículo regular.

As Atividades de Enriquecimento Tipo II oferecem métodos, materiais e técnicas que estimulam habilidades de pesquisas, pensamento superior e características sociais e emocionais, desenvolvendo no aluno habilidade de execução. As atividades de enriquecimento do tipo III possibilitam investigações e produções artísticas em áreas específicas, nas quais os alunos se tornam investigadores de um problema real. O sucesso de atividades do tipo III possui relação com o nível de motivação do aluno. Não há prazo para a permanência do estudante no atendimento, desde que esteja na educação básica.

À época da coleta de dados, o Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados contava com 65 professores de salas de recursos, 16 professores itinerantes, que faziam o serviço de itinerância e 13 psicólogos. As salas de recursos para altas habilidades atendiam aproximadamente 1.800 alunos da educação básica do Distrito Federal e estavam localizadas em 14 Regiões Administrativas, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro), Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Este estudo teve como cenário quatro salas de talento artístico e quatro salas de talento acadêmico, a saber: duas de linguagens, uma de ciências da natureza e uma de matemática.

Salas de aulas regulares. Integraram o estudo três salas de aulas regulares de instituições públicas de ensino, uma do 6º ano e uma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola que atende 625 alunos, além de uma sala de aula do 2º ano do ensino médio de uma instituição que atende 2.587 estudantes.

Participantes do Estudo

Este estudo foi realizado com 150 estudantes, sendo 108 do ensino fundamental II e 42 do ensino médio e seis professores do Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados. Do total de estudantes, 78 (52,0%) eram do gênero masculino, 70 (46,7%) do gênero feminino e 2 (1,3 %) de outros gêneros, com idades entre 11 e 17 anos ($M = 13,91$; $DP = 1,83$). Os alunos foram divididos em três grupos e, portanto, selecionados de acordo com diferentes critérios descritos a seguir.

Grupo I. Os participantes desse grupo foram selecionados com base nos seguintes critérios: (a) frequentar sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação com talento acadêmico há pelo menos 3 meses, e (b) estar na faixa etária dos 11 aos 17 anos. Participaram desse grupo 52 estudantes, 34 (65,4%) do

gênero masculino e 18 (34,6%) do feminino, com média de idade de 13,79 ($DP = 1,73$). Destes, 29 (56,9 %) eram oriundos de escolas públicas, 18 (35,3%) de escolas privadas e 7 (7,8%) de instituições militares de ensino. Quanto ao seguimento escolar, 36 (69,2%) frequentavam o ensino fundamental II e 16 (30,8%) o ensino médio. Com relação ao tempo de frequência às salas de recursos, o período variou entre 5 meses e 7 anos ($M = 2,46$; $DP = 1,70$). Nesse grupo, 26 (51%) estudantes afirmaram nunca terem feito acompanhamento psicológico e 25 (49%) informaram que sim. No que diz respeito à posição na família, 23 (44,2%) eram filhos mais velhos, 18 (34,6%) filhos mais novos, 7 (13,5%) filhos únicos e 4 (7,7%) filhos do meio. Utilizou-se uma amostra de conveniência para formação desse grupo.

Grupo II. A participação nesse grupo foi vinculada aos seguintes critérios: (a) frequentar sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação com talento artístico há pelo menos 3 meses, e (b) estar na faixa etária dos 11 aos 17 anos. O grupo contou com 47 estudantes, com média de idade de 13,45 ($DP = 2,10$), sendo 21 (44,7 %) do gênero feminino, 24 (51,1%) do gênero masculino e 2 (4,2%) que se identificaram com outros gêneros. Destes, 39 (83,0%) eram provenientes de escolas públicas e 8 (17%) de instituições privadas. Em relação ao seguimento escolar, 36 (76,5%) frequentavam o ensino fundamental II e 11 (23,5%) o ensino médio. O tempo de frequência dos estudantes nas salas de recursos variou entre 3 meses e 10 anos ($M = 2,64$; $DP = 2,12$) e, no que diz respeito ao acompanhamento psicológico, 31 (67,4%) afirmaram nunca terem feito, enquanto 15 (32,6%) declararam que já tiveram acesso a esse tipo de serviço. No que tange à posição familiar, 19 (40,4%) eram filhos mais novos, 12 (25,5%) filhos mais velhos, 10 (21,3%) filhos do meio e 6 (12,8%) filhos únicos. Utilizou-se uma amostra de conveniência para formação desse grupo.

Grupo III. Trata-se de um grupo controle constituído inicialmente de 80 alunos na faixa etária dos 11 aos 17 anos (amostra de conveniência). Entre eles, 51 foram selecionados

aleatoriamente pelo programa SPSS de forma a balancear o número de participantes entre os três grupos. Dos 51 alunos, 31 (60,8%) eram do gênero feminino e 20 (39,2 %) do masculino, com idades variando de 12 a 17 anos ($M = 14,47$; $DP = 1,55$), 36 (70,6%) frequentavam o ensino fundamental II e 15 (29,4%) o ensino médio. Nesse grupo, 40 alunos (78,4%) relataram nunca terem feito algum tipo de acompanhamento psicológico e 11 (21,6%) informaram que sim. Com relação à posição na família, 16 (32%) eram filhos mais novos, 14 (28%) filhos do meio, 13 (26%) filhos mais velhos e 7 (14%) filhos únicos.

Professores. Os professores foram selecionados a partir dos seguintes critérios: (a) atuar nas salas de recursos que serviram de cenário para este estudo, e (b) exercer a docência em salas de recursos há pelo menos 1 ano. Participaram desse grupo seis professores, três do gênero feminino e três do gênero masculino, com idades entre 35 e 52 anos ($M = 38,5$; $DP = 9,43$). Os docentes informaram possuir as seguintes formações acadêmicas: Letras Português ($n = 1$), Letras Francês ($n = 1$), Artes Visuais ($n = 2$), Biologia ($n = 1$) e Química ($n = 1$). Eles apresentavam tempo total de experiência no magistério variando entre 6 e 25 anos ($M = 19$; $DP = 6,75$) e de atuação nas salas de recursos entre 1 e 10 anos ($M = 4,1$; $DP = 3,18$).

Instrumentos

Questionários de caracterização dos participantes. Foram utilizados dois questionários para caracterização dos participantes. O primeiro deles foi aplicado aos estudantes das salas de ensino regular e visou caracterizá-los em termos de idade, gênero, ano escolar e ordem de nascimento (ver Anexo 1). O segundo questionário foi respondido pelos estudantes superdotados e, de maneira similar, apresentou questões referentes a idade, gênero, ano escolar, ordem de nascimento, acrescidos de informações referentes a natureza da instituição de ensino regular, área de atendimento na sala de recursos e tempo de frequência do aluno ao atendimento especializado (ver Anexo 2).

Escala de Sobre-excitabilidade. Trata-se de um instrumento de autorrelato construído e validado por Oliveira e Barbosa (2015), que tem por objetivo identificar o grau de expressão das sobre-excitabilidades. É composto por 55 itens subdivididos em cinco padrões de SE: Psicomotor, Sensorial, Imaginativo, Intelectual e Emocional. Trata-se de uma escala do tipo likert com cinco possibilidades de respostas: nada a ver com você (0), não tem a ver com você (1), tem mais ou menos a ver com você (2), tem a ver com você (3), tem tudo a ver com você (4). Exemplos de frases que constituem a escala são apresentados a seguir (Oliveira & Barbosa, 2015):

SE Psicomotora:

- Item 18 – Sou muito competitivo(a) em atividades físicas e/ou esportivas.
- Item 42 – Falo bastante, sou tagarela.

SE Sensorial:

- Item 3 – Adoro sentir perfume, cheiros.
- Item 36 – Tenho uma atração muito forte por sons.

SE Imaginativa:

- Item 2 - Crio coisas (histórias, desenhos, objetos, gestos etc.) ricas em detalhe.
- Item 34 – Fico constantemente fantasiando, sonhando acordado (a).

SE Intelectual:

- Item 25 – Sempre quero saber o porquê das coisas, saber como elas funcionam.
- Item 32 – Insisto em resolver um problema mesmo que ele seja muito difícil.

SE Emocional:

- Item 26 – Fico muito triste quando vejo uma pessoa sozinha.
- Item 33- Sou muito sensível, sentimental.

Os índices de consistência interna de Cronbach são: 0,68 (Psicomotor), 0,87 (Sensorial), 0,77 (Imaginativo), 0,72 (Intelectual) e 0,78 (Emocional) (Oliveira & Barbosa, 2015).

Roteiro de entrevista semiestruturado. O roteiro de entrevista semiestruturado (ver Anexo 3) foi utilizado com professores do Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de investigar as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento emocional dos alunos superdotados. Dividida em duas partes, a inicial continha questões relativas à caracterização dos participantes (idade, formação, tempo total de magistério e tempo de atendimento nas salas de recursos). Na segunda parte, as questões versavam sobre desenvolvimento emocional dos estudantes.

Procedimentos

Para a realização da pesquisa foi solicitada autorização das Regionais de Ensino e das instituições da rede pública do Distrito Federal. Nas salas de aula do ensino regular, diretores e professores foram contatados para agendamento da aplicação do questionário de caracterização do estudante e da Escala de Sobre-excitabilidade. No momento da aplicação foram apresentados em duas vias, uma para a pesquisadora e uma para o estudante, o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) (ver Anexo 4). Somente após a assinatura do termo iniciou-se o processo de aplicação dos instrumentos. A princípio, aplicou-se questionário de caracterização da amostra. Em seguida, a pesquisadora fez a leitura das instruções da Escala de Sobre-excitabilidade aos alunos, conforme consta no manual, e solicitou que os alunos a respondessem. Ao término da aplicação, os estudantes devolveram os instrumentos e uma das vias do TALE.

No Atendimento Educacional Especializado, diretores e professores também foram contatos para o agendamento da aplicação dos instrumentos e realização das entrevistas com os docentes. Para tanto, foram enviados – em duas vias que foram assinadas pela pesquisadora e pelos pais – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando autorização para a participação dos filhos (ver Anexo 5). Para os participantes autorizados, foi entregue o TALE no momento da aplicação (ver Anexo 4). Depois de assinarem o TALE, os participantes

responderam o questionário de caracterização e, em seguida, a escala, após receberem as instruções. Ao término, os estudantes devolveram os instrumentos preenchidos e uma das vias do TALE.

O questionário de caracterização da amostra e a Escala de Sobre-excitabilidades foram aplicadas de maneira coletiva nas salas de ensino regular e nas salas de Atendimento Educacional Especializado. Nas primeiras, o processo envolveu um encontro com cada turma. Nas salas de recursos, as sessões de aplicação seguiram a frequência dos alunos, geralmente uma ou duas vezes por semana. Por essa razão, ocorreram em múltiplas sessões. Após a aplicação dos instrumentos nos alunos, foram realizadas as entrevistas com os professores de acordo com a disponibilidade dos profissionais. Esse processo, no entanto, só teve início após a assinatura do TCLE (ver Anexo 6). O tempo médio de duração foi de 18,51 minutos ($DP = 6,11$), variando de 11,38 a 29,34 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Todas foram realizadas no local de trabalho dos professores.

Análise de Dados

Os dados obtidos pela Escala de Sobre-excitabilidades foram analisados pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), na versão 25.0, por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais, e os oriundos das entrevistas, mediante análise de conteúdo. As questões de pesquisa 1, 2 e 3 foram respondidas utilizando-se a estatística descritiva. Contudo, ao efetuar o teste Kolmogorov-Smirnov de normalidade e o teste Levene de homogeneidade das variâncias dos padrões de sobre-excitabilidades, observou-se que algumas variáveis não estavam distribuídas de maneira normal. Para Marôco (2018), nos casos de não cumprimento dos pressupostos de normalidade, homogeneidade e linearidade dos dados, o uso de testes não paramétricos é mais indicado.

Por isso, para responder à questão de pesquisa 4 empregou-se os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. As variáveis dependentes foram fator 1 (sobre-excitabilidade psicomotora), fator 2 (sobre-excitabilidade imaginativa), fator 3 (sobre-excitabilidade intelectual), fator 4 (sobre-excitabilidade sensorial) e fator 5 (sobre-excitabilidade emocional). As variáveis independentes foram grupo (talento acadêmico, talento artístico e sala de aula regular) e gênero.

Para responder à questão de pesquisa 5 utilizou-se o método de análise de conteúdo qualitativa na perspectiva de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. Como objetivo, destaca-se a realização de inferências específicas ou interpretações eventuais acerca de um determinado aspecto da orientação comportamental do locutor nos contextos comunicativos.

Trata-se de uma análise que pode apresentar natureza tanto quantitativa quanto qualitativa. A abordagem quantitativa é focada na frequência com que determinados elementos aparecem na mensagem pela obtenção de dados descritivos de um método estatístico. A abordagem qualitativa, por sua vez, não explora indicadores referentes a frequência, mas destina-se a investigar sinais que sejam aptos a suscitar a construção de inferências. Neste estudo, optou-se por empregar a análise qualitativa haja vista a quantidade limitada de participantes com os quais foram realizadas as entrevistas (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo qualitativa envolve quatro fases: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização, e (d) inferência. A pré-análise é o processo no qual o material é organizado, a fim de sistematizar as ideias iniciais. Para tanto, é realizada uma leitura flutuante dos documentos com o intuito de formular objetivos gerais e hipóteses mais amplas que auxiliarão na definição do *corpus* da investigação. Em seguida, é iniciado o processo de codificação, em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agrupados em unidades menores,

por exemplo, palavra, frase ou tema. A terceira fase constitui-se na categorização do material disponível mediante elementos comuns que foram identificados durante o processo de codificação. Por fim, é realizada a interpretação inferencial dos dados com o intuito de apurar informações suplementares e realizar as conexões entre as informações produzidas (Bardin, 1977).

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados para cada questão de pesquisa obtidos mediante análises estatísticas descritivas e inferenciais e análise de conteúdo. Em relação às questões 1 a 3, são descritos os padrões de sobre-excitabilidades em alunos com talento acadêmico (grupo I), talento artístico (grupo II) e grupo controle (grupo III). Quanto à questão 4, relatam-se os achados resultantes da comparação entre os três grupos e gênero no que diz respeito aos padrões de sobre-excitabilidades. Na questão 5 são evidenciados os resultados sobre a percepção dos professores acerca do desenvolvimento emocional dos alunos talentosos.

Questão de Pesquisa 1: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos com Talento Acadêmico (Grupo I)?

No caso dos alunos com talento acadêmico, observa-se que as médias mais altas foram obtidas nos padrões de sobre-excitabilidade intelectual e sobre-excitabilidade imaginativa, enquanto a mais baixa foi identificada no de sobre-excitabilidade sensorial, como ilustra a Tabela 5.

Tabela 5

Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos Talento Acadêmico (n=52)

	<i>M</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>DP</i>
SE Intelectual	3,05	1,90	4,00	0,50
SE Imaginativa	2,85	0,90	4,00	0,79
SE Psicomotora	2,47	1,00	3,70	0,67
SE Emocional	2,39	0,80	3,90	0,84
SE Sensorial	2,16	0,25	3,88	0,80

Questão de Pesquisa 2: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos com Talento Artístico (Grupo II)?

Nos alunos identificados com talento artístico, percebe-se que as médias mais altas foram obtidas nos padrões de sobre-excitabilidade imaginativa e sobre-excitabilidade intelectual, ao passo que a média mais baixa foi no de sobre-excitabilidade psicomotora, como observado na Tabela 6.

Tabela 6

Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos com Talento Artístico (n=47)

	<i>M</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>DP</i>
SE Imaginativa	2,98	1,20	3,90	0,71
SE Intelectual	2,70	1,20	4,00	0,65
SE Emocional	2,49	0,80	4,00	0,74
SE Sensorial	2,28	0,81	3,69	0,64
SE Psicomotora	2,09	0,80	3,10	0,68

Questão de Pesquisa 3: Como se Caracterizam os Padrões de Sobre-excitabilidades em Alunos de Salas Regulares (Grupo III)?

Nos alunos do grupo de controle, as médias mais altas foram obtidas nos padrões de sobre-excitabilidade emocional e sobre-excitabilidade intelectual, e a mais baixa no de sobre-excitabilidade sensorial, conforme indicado na Tabela 7.

Tabela 7

Média, Escore Mínimo e Máximo e Desvio-Padrão nos Padrões de Sobre-excitabilidades dos Alunos do Grupo Controle (n=51)

	<i>M</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>DP</i>
SE Emocional	2,57	0,60	4,00	0,71
SE Intelectual	2,39	0,40	3,90	0,81
SE Imaginativa	2,31	0,70	3,80	0,78
SE Psicomotora	2,15	0,30	3,70	0,82
SE Sensorial	2,03	0,25	3,75	0,73

Questão de Pesquisa 4: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III e Gênero, com Relação aos Padrões de Sobre-excitabilidades?

Com o intuito de investigar diferenças entre os grupos I, II e III nos padrões de sobre-excitabilidades, foi efetuada uma análise de Kruskal-Wallis. Os resultados indicaram que nas SE imaginativa ($\chi^2 [2, N = 150] = 29,308; p < 0,001$), intelectual ($\chi^2 [2, N = 150] = 19,126; p < 0,001$) e psicomotora ($\chi^2 [2, N = 150] = 6,602; p = 0,037$) foram identificadas diferenças significativas entre os grupos (ver Tabela 8).

Tabela 8

Valores de χ^2 , df e p Resultantes da Comparação entre Grupos Quanto às Sobre-excitabilidades

Sobre-excitabilidades	χ^2	Df	P
Imaginativa	29,308	2	<0,001
Intelectual	19,126	2	<0,001
Sensorial	2,237	2	0,327
Psicomotora	6,602	2	0,037
Emocional	0,830	2	0,660

Com o propósito de identificar entre quais grupos estariam situadas as diferenças significativas, foi realizada uma análise de Mann-Whitney com os grupos pareados. Desta forma, foi possível identificar, que quanto à SE imaginativa, as diferenças encontravam-se entre os grupos I e III ($U= 666,0$, $z = -4,358$, $p < 0,001$) e entre II e III ($U= 506,0$, $z = -4,938$, $p < 0,001$). Alunos talentosos academicamente (grupo I) e artisticamente (grupo II) obtiveram médias mais elevadas quando comparados aos alunos das salas regulares (grupo III) (ver Tabelas 5, 6 e 7). Entre os grupos de estudantes talentosos não foram identificadas diferenças significativas.

Em relação à SE intelectual, foram observadas diferenças entre os grupos I e II ($U= 849,5$, $z = -2,615$, $p = 0,009$) e entre I e III ($U= 684,0$, $z = -4,251$, $p < 0,001$). Alunos com talento acadêmico obtiveram médias superiores às dos alunos com talento artístico e às dos alunos das salas regulares (ver Tabelas 5, 6 e 7). Entre os grupos de alunos da sala regular e artisticamente talentosos não foram identificadas diferenças significativas. No que tange à SE psicomotora, diferenças foram assinaladas apenas entre os grupos I e II ($U= 871,5$, $z = -2,459$, $p = 0,014$). Estudantes com talento acadêmico apresentaram médias superiores aos com talento

artístico (ver Tabelas 5 e 6). Não foram identificadas diferenças significativas entre alunos talentosos (grupo I e II) e grupo controle (grupo III), conforme aponta a Tabela 9.

Tabela 9

Valores de U, Z e p Resultantes do Teste Mann-Whitney que Comparou os Grupos I, II e III em Relação às Sobre-excitabilidades

			<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
SE Imaginativa	Grupo I	Grupo II	1127,000	-0,667	0,505
		Grupo III	666,000	-4,358	<0,001
	Grupo II	Grupo I	1127,000	-0,667	0,505
		Grupo III	506,000	-4,930	<0,001
	Grupo III	Grupo I	666,000	-4,358	<0,001
		Grupo II	506,00	-4,930	<0,001
SE Intelectual	Grupo I	Grupo II	849,500	-2,615	0,009
		Grupo III	684,000	-4,241	<0,001
	Grupo II	Grupo I	849,500	-2,615	0,009
		Grupo III	938,500	-1,851	0,064
	Grupo III	Grupo I	684,000	-4,241	<0,001
		Grupo II	938,500	-1,851	0,064
SE Psicomotora	Grupo I	Grupo II	871,500	-2,459	0,014
		Grupo III	1043,000	-1,870	0,062
	Grupo II	Grupo I	871,500	-2,459	0,014
		Grupo III	1122,500	-0,541	0,588
	Grupo III	Grupo I	1043,000	-1,870	0,062
		Grupo II	1122,500	-0,541	0,588

Para investigar possíveis diferenças entre os gêneros quanto às sobre-excitabilidades, foi realizada uma análise de Kruskal-Wallis com todos os participantes. Além disso, também foram efetuadas análises considerando dois grupos: alunos talentosos (acadêmicos e artísticos) e grupo controle. De maneira geral, foram identificadas diferenças entre os gêneros feminino e masculino nos padrões de sobre-excitabilidade emocional ($\chi^2 [1, N = 148] = 13,881; p < 0,001$) e intelectual ($\chi^2 [1, N = 148] = 6,677; p = 0,010$). Mulheres obtiveram médias mais altas na sobre-excitabilidade emocional ($M = 2,76; DP = 0,63$), em comparação aos homens ($M = 2,23; DP = 0,80$). Em contrapartida, os homens apresentaram médias mais elevadas na sobre-excitabilidade intelectual ($M = 2,84; DP = 0,72$), quando comparados às mulheres ($M = 2,57; DP = 0,68$), como observado na Tabela 10.

Tabela 10

Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades (n=148)

Sobre-excitabilidades	Gênero				χ^2	p
	Feminino		Masculino			
	M	DP	M	DP		
Imaginativa	2,60	0,88	2,74	0,82	0,837	0,360
Intelectual	2,57	0,68	2,84	0,72	6,677	0,010
Sensorial	2,21	0,74	2,09	0,72	0,273	0,601
Psicomotora	2,15	0,78	2,33	0,68	1,843	0,175
Emocional	2,76	0,63	2,23	0,80	13,831	<0,001

Na análise envolvendo apenas o grupo de alunos talentosos, só foram identificadas diferenças entre os gêneros feminino e masculino na sobre-excitabilidade emocional ($\chi^2 [1, N$

= 97] = 12,347; $p < 0,001$). As mulheres obtiveram médias superiores ($M = 2,80$; $DP = 0,66$), quando comparadas aos homens ($M = 2,19$; $DP = 0,80$), conforme Tabela 11.

Tabela 11

Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos Talentosos, do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades (n=97)

Sobre-excitabilidades	Gênero				χ^2	p
	Feminino		Masculino			
	M	DP	M	DP		
Imaginativa	3,10	0,55	2,77	0,85	1,711	0,191
Intelectual	2,84	0,53	2,92	0,64	0,657	0,417
Sensorial	2,41	0,73	2,09	0,72	2,683	0,101
Psicomotora	2,22	0,73	2,36	0,67	0,675	0,411
Emocional	2,80	0,66	2,19	0,80	12,347	<0,001

No grupo de alunos provenientes das salas regulares, diferenças de gênero foram identificadas nos padrões de SE imaginativo ($\chi^2 [1, N = 51] = 4,472$; $p = 0,034$) e intelectual ($\chi^2 [1, N = 51] = 4,112$; $p = 0,043$), nos quais participantes do gênero masculino apresentaram médias mais elevadas do que os do gênero feminino (ver Tabela 12).

Tabela 12

Média, Desvio-Padrão, Valor de χ^2 e p dos Alunos das Salas Regulares, do Gênero Feminino e Masculino, nos Padrões de Sobre-excitabilidades (n=51)

Sobre-excitabilidades	Gênero				χ^2	P
	Feminino		Masculino			
	M	DP	M	DP		
Imaginativa	1,98	0,78	2,45	0,80	4,477	0,034
Intelectual	2,23	0,71	2,64	0,91	4,112	0,043
Sensorial	1,97	0,71	2,13	0,76	1,027	0,311
Psicomotora	2,08	0,86	2,26	0,75	0,556	0,456
Emocional	2,72	0,60	2,35	0,82	1,856	0,173

Questão de Pesquisa 5: Qual a Percepção de Professores do Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados acerca do Desenvolvimento Emocional dos Estudantes?

Solicitou-se aos professores que comentassem acerca do desenvolvimento emocional dos alunos superdotados. A partir dos resultados, foi possível identificar duas categorias: Características Emocionais e Formação Docente. Os professores serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Características Emocionais

Para os professores, as características emocionais dos estudantes superdotados têm reflexo no seu desenvolvimento. Os docentes relataram que algumas características emocionais são mais facilmente identificadas e, por isso, podem influenciar as atividades de sala de aula,

bem como percepções de mundo. Esses resultados foram agrupados em três subcategorias: Características Identificadas em Estudantes Superdotados, Influência das Características Emocionais nas Atividades de Sala de Aula e Visão de Mundo.

Características Identificadas em Estudantes Superdotados. Essa subcategoria foi mencionada pelos professores a partir do relato das características que se destacavam nos alunos, como, por exemplo, autonomia, independência, baixa resistência à frustração, ansiedade, insegurança, medo de errar. Destaca-se que a maioria dos relatos associou características emocionais a transtornos e/ou fragilidades psicológicas, conforme ilustrado a seguir:

É... muitos vem com quadros de ansiedade, carência, independência, uma autonomia muito grande é... dúvidas... curiosidade ... Eu falei ansiedade e acho que tem os desdobramentos dessa questão da ansiedade, a questão da pressa, a questão de... frustração, a questão mesmo de paciência, quando se lida com a ansiedade existem algumas coisas que precisam ser trabalhadas. (P2)

Eu percebo em alguns uma competitividade exacerbada, a necessidade de se sentir superior e com isso rebaixar, tentar rebaixar, os que estão ao seu redor pra se sentir bem, o medo de errar ou perder o status de bom, de sabichão, de inteligente. Alguns já chegam aqui o emocional bem desenvolvido, bem maduros, tranquilos em relação à frustração, a ganhar ou a perder é... já estão bem tranquilos com relação a isso, mais um sentimento de exclusão também, não é nem exclusão, de se sentir diferente né? Porque a gente tem uma sociedade que preconiza um padrão, um formato meio que “normal” e aí quando ele não se percebe naquilo, ele se acha diferente, mas na maioria das vezes, quando chegam, é um diferente ruim, não é um diferente bom. (P3)

Eles têm... tem a questão da ansiedade, tem a questão de cobrança do desempenho, tem muito medo de não aceitação, tem um antagonismo, uma dualidade na questão se ao mesmo tempo eles se sentem muito bons em algumas coisas, existe um medo muito grande, uma insegurança muito grande em outras coisas, não sei se é porque eles percebem que existem pessoas melhores. (P4)

Eles têm baixa resistência a frustrações, eles não conseguem assim... eles, eles não conseguem, não gostam de perder, principalmente em jogos é... o que mais...eles têm alta exigência pela perfeição, querem um texto perfeito. Isso aí já é coisa deles mesmos e aí quando não sai, aí vem a frustração, não sai o texto perfeito, aí eles têm essa queda é... eles querem ser... aí tudo, eu acho, vai está voltado para frustração né... quando debatem alguma coisa também, eles querem saber tudo, eles têm essa necessidade. (P5)

Influência das Características Emocionais nas Atividades de Sala de Aula. Quando questionados se as características emocionais influenciam na realização das atividades em sala de aula, todos os participantes responderam que sim. Um docente, P1, avaliou essa influência como positiva:

Mais assim, do lado positivo, igual eu estou te falando, eles têm aquela ajuda mútua, né? Eles se ajudam, quando falam que querem escrever sobre determinados assuntos eles discutem, trocam ideias e assim vai ajudando um ao outro no projeto. (P1)

Já os participantes P4 e P5 relataram o viés negativo dessa influência:

Alguns alunos que estão nessa parte medicamentosa interfere na capacidade de concentração é... a facilidade de perder o foco, uma incapacidade de resposta aos

desafios, você tem uma certa apatia e, no caso, tiveram alunos que realmente fizeram afastamento de qualquer atividade para tratamento. Então não é apenas uma questão de você lidar com quem está com problema emocional, existem os casos que a pessoa teve que parar todas as atividades por uma questão de segurança é... é complicado. Ao mesmo tempo as atividades funcionam também como fuga, então, quando eles estão fazendo aquilo que eles gostam eles esquecem de certo modo aquilo que angustia. (P4)

Influenciam e muito. Então a gente percebe muita insegurança, às vezes o aluno é bom para escrever, mas ele é inseguro porque ele está preocupado de o colega sair melhor que ele, então fica assim... Está bom meu texto? Está bom minha poesia? Aquela insegurança assim, então a gente tem que conquistar aquela autonomia neles, e ir falando: não precisa olhar o do colega. (P5)

Os participantes P2, P3 e P6 consideraram essa influência como um processo que pode ser tanto positivo quando negativo, uma vez que as características emocionais são dinâmicas:

As artes como uma das linguagens, como qualquer outra é isso né... sua forma de se comunicar com o mundo, e essa forma de se comunicar com o mundo ela é única, é sua identidade, sua digital, sua voz, é a sua maneira de se colocar, então, um trabalho artístico, por assim dizer, ele é uma projeção desse indivíduo, são as questões dele ali, conscientes ou não, nem tudo tem que ter uma explicação precisa, né? (P2)

Totalmente, é... eu tenho, vou te dar alguns exemplos, eu tenho um aluno magnífico em relação à criação, ele tem muitas ideias, muitas ideias boas, inclusive, mas quando ele começa a bater na barreira da dificuldade, ou de não alcançar o objetivo da forma que ele tinha visualizado, ou ver que não vai ser ainda palpável, ele desiste ... quando eles chegam bem, eles rendem muito mais do que quando eles chegam mal, o próprio estado

de espírito também, de alegria e de tristeza, eu faço questão de mostrar pra eles que é algo que influencia no nosso desempenho, no nosso bem-estar (P3)

Ah, sem dúvidas. É... geralmente o trabalho representa, como é que se fala? Do emocional dele naquele momento, naquele dia, se geralmente está alegre ou feliz as cores refletem, se está triste ou não as cores também refletem, é... a falta de concentração, muitas vezes estão pensando em outra coisa, então reflete também nesse sentindo negativamente, ou então quando eles estão muito motivados lá fora também reflete de uma forma positiva na atividade, mas eu acho assim que, materializando mesmo, nos traços, nos desenhos, nas cores, geralmente quando eles estão felizes, eles refletem isso no desenho, quando eles estão tristes eles também refletem isso através dos desenhos. (P6)

Visão de Mundo. Os docentes relataram que os estudantes superdotados apresentam uma visão de mundo diferente dos alunos das salas regulares, por conta de características como ampla capacidade de aprendizagem, intensidade e preocupações sociais, como observado nas falas:

Quando você acumula conhecimento, isso muda a forma de você observar o mundo, então, é... eles ganham, por exemplo, agora nós estamos no período eleitoral, eles vão acumulando as informações que eles vão pegando nos diversos espaços e eles vão armazenando e isso faz com que eles analisem de modo diferente tudo que chega para eles, então eles vivenciam de forma singular, na minha opinião. (P4)

Eles estão num patamar, não é assim superior, assim, a visão deles para as coisas ela está um pouquinho além dos alunos do regular, então por isso eu acho que eles vivenciam, às vezes o que eles presenciam na escola que para os outros passa como se

não fosse nada, para eles a visão é totalmente diferente, às vezes eles sentem emocionalmente aquilo, ficam mais sensibilizados com alguma situação, eu acho que a questão da maturidade mesmo. (P5)

Ah eu acredito que sim, eles têm um filtro assim... é... mais aguçado que o aluno do ensino regular, eu acho que eles têm é... uma visão diferenciada do mundo eu acho, eu acho que a leitura que eles fazem do mundo é diferente do aluno do ensino regular. Eu sei que o meio interfere muito né, como os estudos falam, mas, por exemplo, a gente tem alguns alunos aqui que são oriundos de uma meio assim, nem muito acolhedor, nem muito motivador e mesmo aqui na sala de aula eles apresentam essa visão diferenciada de mundo, eles estão preocupados com o meio ambiente, preocupados com o próximo, preocupados com a violência, com coisas que afetam não apenas o individual mas o coletivo. (P6)

Formação Docente

Para atendimento dos alunos superdotados nas salas de recursos, os professores destacaram a importância de uma formação docente que inclua conteúdos que versem sobre aspectos emocionais. Ao avaliarem sua formação para o atendimento, relataram existir uma lacuna no que diz respeito ao desenvolvimento emocional do superdotado. Esses relatos foram agrupados em três subcategorias: A Importância da Dimensão Emocional na Educação dos Superdotados, Avaliação da Formação para o Atendimento nas Salas de Recursos e Sugestões para Formações Futuras.

A Importância da Dimensão Emocional na Educação dos Superdotados. Parte dos professores ressaltaram a importância de conhecimento sobre desenvolvimento socioemocional

dos superdotados para a atuação nas salas de recursos, uma vez que o ambiente escolar não se limita à promoção dos aspectos cognitivos ou acadêmicos do aluno.

Então quando você conhece e tem um entendimento fica mais fácil trabalhar com o aluno, você consegue entender porque determinados comportamentos, porque determinadas falas e aí fica mais fácil, eu acho que tem sim, tem que ter conhecimento. (P1)

Não adianta você trabalhar só o intelecto, novamente essa diferença do ensino regular, que muitas vezes é só uma questão do intelectual ali, poxa, mas e aí? Procurou ver, procurou entender seu corpo, essa relação desse corpo também com o seu colega, essa construção afetiva, que às vezes não é privilegiada, que a maioria das vezes não é privilegiada e que não se resolve com Rivotril, sabe? Então eu vejo como se lida com essas questões, é necessário sim ter um conhecimento de vivência de emoção mesmo, não só do aluno, mas acerca de si próprio, entendeu? (P2)

Total, eu acho que deveria fazer parte do currículo básico da formação de um educador, de um professor é... realmente o conhecimento socioemocional dos seus alunos que estão em formação é... apesar da gente ter... eu fiz uma disciplina de psicologia na graduação, mas é muito mais uma aula de história da psicologia, do que realmente de percepção ou atuação na área da psicologia, eu não acho que um professor tenha que ser um psicólogo, são papéis distintos, mas o professor tem sim que ter um pouco de psicólogo. Então você tem que ter a percepção de quando você precisa apertar mais, de quando você precisa afrouxar mais, de quando você precisa acolher, de quando você precisa... é, como é que eu posso dizer... não é punir a palavra certa, de quando você precisa puxar a orelha e essa percepção, eu acho que o estudo da psicologia deixa isso muito claro, a gente fazer a leitura corporal, emocional. Então eu acho sim que o

educador tem uma necessidade, tem uma importância muito grande fazer essa interação, é.. é... essa leitura emocional do aluno. (P3)

Devemos né? Acredito que a gente precisa ter formação geral e faria uma grande diferença, porque nós temos uma formação, às vezes específica, às vezes uma formação mais pedagógica, mas a gente também precisa de uma contribuição de formação psicológica, porque os nossos alunos eles têm o perfil diferente e inclusive nós temos os alunos, nós lidamos com alunos autistas, por exemplo, e são universos que passam e a gente precisa saber lidar, então eu acho que seja de grande valia. (P4)

Ah eu acho que sim e muito. A gente tem que... é igual eu falei, eu acho que esse desenvolvimento emocional pra mim é mais importante do que o desenvolvimento acadêmico... não adianta você tirar nota boa em tudo, se você não sabe conviver, como que você vai trabalhar, casar, ter filhos né, eu acho que vai afetando em tudo, então, por isso, que eu acho mais importante, a parte acadêmica é mais fácil de resolver né? (P5)

Um docente, P6, destacou a importância de o psicólogo do atendimento trabalhar de forma mais efetiva a dimensão emocional:

Olha, eu acho que seria mais interessante, eu acho que seria assim, a presença mais efetiva, porque nós temos um psicólogo no atendimento né, de repente, eu não conheço assim, eu não sei se essa é uma das atribuições do psicólogo do atendimento da sala de altas habilidades, mas eu acho assim, se essa for uma atribuição dela, eu acho que não há necessidade do professor assim... estar... é... intimamente ligado com essa perspectiva né, de ter uma formação, acho que pode ter um conhecimento normal que ele tem de psicologia educacional, porque ele tem esse suporte do psicólogo do atendimento, agora

eu preciso me informar realmente se o psicólogo do atendimento tem essa atribuição, ou se ele se resume a aplicação dos teste né, de inteligência. (P6)

Avaliação da Formação para o Atendimento nas Salas de Recursos. Embora grande parte dos docentes tenha reconhecido a importância do conhecimento acerca do desenvolvimento emocional para sua atuação profissional, eles identificaram lacunas na formação no que diz respeito a essa dimensão.

A eu acho que, da mesma forma, a formação para trabalhar na sala ela não te dá essa aptidão, essa percepção para ter um trabalho psicológico, um trabalho emocional com o aluno, a formação eu acho que ela é muito racional da técnica, de metodologias de você trabalhar com o aluno superdotado e aí... é... uma coisa que eu tenho questionado muito, incorre no erro de que se eu tenho uma técnica formal a ser seguida, eu estou tratando todos com o mesmo padrão e cada aluno vai ter um ritmo de desenvolvimento diferente, então eu acho que o... a formação para o atendimento em salas de recursos, ela ainda é falha, eu acho que toda e qualquer formação ela vai ter pontos falhos e pontos fortes e aí quem tem que buscar essa equiparação, esse equilíbrio do que está fraco, de tentar melhorar esses pontos, vai ser realmente o profissional, o professor. (P3)

Eu acredito que na parte emocional eu não tive formação é... na parte de... normalmente quando você vem para os alunos superdotados, você está pensando sempre na parte intelectual e aí na parte intelectual é muito tranquilo porque eu tenho uma formação ampla na área de exatas e você diz, ok, vou fazer uma ponte desses alunos com a universidade, porque eles têm o conhecimento acima da média, eles precisam ser trabalhados desse lado, mas no cotidiano você tem que lidar com essa parte emocional e você não teve formação específica para isso, então você vai aprendendo no cotidiano,

naquilo que você tem sensibilidade quanto a esses aspectos, mas formação você não teve. (P4)

A minha formação é em letras francês e eu entro em sala com minha habilitação de letras, eu não entro com nada da parte psicológica né, os cursos que eu fiz foram cursos voltados para os alunos especiais, de modo geral, faço alguns cursos voltados para as altas habilidades. Mas assim, eu acho que por ter as psicólogas, eu acho que às vezes eles entendem que os professores não precisam muito disso, mas eu acho que seria necessário pra gente assim mais cursos voltados para a área da psicologia, porque a gente lida com isso todo dia, então tem alguns casos que eu não sei lidar, eu não sei como falar, o jeito que eu vou conversar aí eu chamo a psicóloga para resolver, porque a minha formação não é essa. Então assim, quando a coisa é mais leve, eu consigo conversar, a gente consegue se entender, tudo bem, mas a maioria das vezes eu tenho que chamar a psicóloga. (P5)

Olha eu acho que agora que eu estou me aprimorando um pouco sabe, porque realmente quando você vem para o atendimento é... como a gente trabalha no modelo do Renzulli, o Triádico. A questão emocional, na minha formação pelo menos, ela não estava muito presente, eu comecei a me preocupar um pouquinho mais agora que eu estou no atendimento e eu também tenho tempo né, porque o número de alunos é menor do que no regular. Então assim, eu posso me enveredar por outros caminhos, mas eu acho que... é... seria necessário, que tivesse um pouquinho mais na minha formação essa questão mais voltada pro emocional do estudante né? (P6)

Sugestões para Formações Futuras. Por conta da lacuna na formação dos docentes para o atendimento nas salas de recursos de altas habilidades, no que diz respeito à dimensão

emocional de estudantes superdotados, foi mencionada a necessidade de mais cursos voltados especificamente para essa temática, além da realização de estudos de casos.

Uma coisa que eu tenho pensando, ao se propor uma situação mais formalizada desse atendimento tal, é começar a trazer à tona, privilegiar também, estudos de casos desses alunos com altas habilidades, porque a partir do momento que você começa, não confrontar, mas colocar no mesmo patamar sabe... as teorias mas também privilegiar esses estudos de casos que às vezes desdobra essa teoria, eu vejo uma situação de aprendizado muito maior, que é isso né... Você lida com o real, você está ali na trincheira, isso está acontecendo constantemente e, às vezes, eles desdobram aquilo que você aprendeu na teoria, às vezes não, sempre, sala de aula é isso... Então eu vejo que trazer à tona no campo discursivo, estudos de casos, particularidades, seria muito enriquecedor. (P2)

Eu acredito que assim como a gente teve um curso para o atendimento a alunos especiais, para as altas habilidades, antes de entrar na sala de recursos, talvez fosse interessante ser discutido o perfil emocional, dentro do que já foi estudado na literatura, dentro de pesquisas. As pedagogas talvez até tenham alguma formação, quem é do ensino médio, como é o meu caso, de química, a gente não teve formação nenhuma dessa parte, então a gente vai aprendendo no cotidiano é um sistema de tentativas e erros, seria melhor começar logo com um ponto de partida pré-estabelecido de formação mesmo. (P4)

Eu acho que teria que ter mais cursos para quem está em sala de recursos. A [instituição] deveria oferecer mais cursos nessa parte, dessa formação emocional, para gente saber lidar com esses alunos, já que todos os alunos vêm com esse problema, não é só um,

dois, são todos né, se eles já têm esse perfil, já tem as psicólogas né, então porque não oferecer o curso para os professores, ficaria até mais fácil pra gente saber lidar. (P5)

Dois professores, P1 e P6, destacaram a importância de mais cursos, mas também questionaram o papel do psicólogo, ao relatarem que o atendimento relativo à dimensão emocional poderia ser uma atribuição desse profissional.

Eu acho que mais cursos mesmos sabe... principalmente sobre o lado emocional, porque os cursos que a gente tem aqui, que trazem pra gente, a maioria é mais voltada mesmo para esse lado acadêmico, como você trabalhar, como você identificar... Mas eu assim, eu acho que nunca vi nenhum para tratar esse lado emocional, eu acho que teria que ser mais com psicólogos... não sei... (P1)

Eu acho que se tivesse nos cursos de formação uma matéria voltada para essa questão né, mas eu vou ser repetitivo, eu também não sei se isso é umas das atribuições do psicólogo do atendimento, porque nós temos um psicólogo no atendimento de altas habilidades. (P6)

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

O desenvolvimento emocional de estudantes superdotados vem, cada vez mais, despertando o interesse dos estudiosos da área (Cross & Cross, 2017; Peterson, 2015; Wiley, 2016; Zenasni, Botella, & Barbot, 2016). As sobre-excitabilidades, construto da Teoria da Desintegração Positiva, foi inserida ao campo como mais uma possibilidade teórica de compreensão dos aspectos emocionais dos superdotados (Mendaglio, 2012; Mendaglio & Tillier, 2006; Mofield & Peters, 2015), posto que, na nossa sociedade, ainda predomina a crença de que tais indivíduos são excêntricos, isolados socialmente e desajustados emocionalmente (Fleith, 2009). Tal visão contribui para a difusão de estereótipos relacionados às pessoas com potencial superior, diminuindo a autonomia do sujeito e eximindo escola e família da responsabilidade de prover condições favoráveis ao desenvolvimento do talento. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento acerca das sobre-excitabilidades pode auxiliar na desconstrução dos estereótipos associados à superdotação, ao identificar características, frequentemente avaliadas de forma negativa, como indicadoras de um maior potencial de desenvolvimento, contribuindo para promoção de talentos, bem como subsidiando práticas educacionais e familiares (Ackerman, 2009; Eiserman et al., 2015; Piechowski, 2017).

O presente estudo teve como objetivo descrever e comparar as sobre-excitabilidades, considerando alunos que frequentavam um Atendimento Educacional Especializado a Alunos Superdotados, denominadas salas de recursos, e alunos provenientes de salas de aulas regulares. Também foram investigadas as percepções dos docentes das salas de recursos sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes superdotados.

Com relação à caracterização dos padrões de sobre-excitabilidades, os alunos com talento acadêmico e com talento artístico apresentaram médias mais altas nas SE – intelectual

e SE – imaginativa, ao passo que os alunos das salas regulares pontuaram mais nas SE – intelectual e SE – emocional. Esse resultado pode indicar que, tanto os alunos superdotados quanto os alunos das salas regulares apresentam, ainda que em níveis diferentes, interesse por resolução de problemas, questionamentos e indagações, já que a SE – intelectual esteve presente nos três grupos (Miller et al., 2009; Rinn & Reynolds, 2012). Quanto à SE – imaginativa, superdotados mostraram-se mais criativos e fantasiosos do que os alunos não superdotados, corroborando o que a literatura aponta como uma das características mais frequentemente identificadas nesses alunos. Vale lembrar ainda que criatividade é um componente presente na maioria dos modelos teóricos de superdotação (Miller et al., 2009; Mofield & Peters, 2015; Renzulli, 1978; Sternberg & Davidson, 2005).

Os alunos das salas regulares, por sua vez, apresentaram médias mais elevadas na SE – emocional quando comparados aos alunos talentosos, indicando maior sensibilidade emocional (Miller et al, 2009; Piechowski, 2015). Tendo em vista a possibilidade de transformação social que a sensibilidade e empatia, aliadas ao potencial dos alunos superdotados podem promover, esse resultado pode indicar a necessidade de maior investimento em programas que enfatizem o desenvolvimento emocional e liderança desses estudantes. Exemplos de propostas nessa direção são a Operação *Houndstooth* que visa, por meio de atividades estimuladoras de fatores cocognitivos, desenvolver no jovem superdotado um senso de responsabilidade social, e o programa de Liderança para um Mundo de Transformação que, a partir de funções executivas, tem o intuito de prepará-los para se tornarem líderes (Renzulli, 2005, 2012; Renzulli & D’Souza, 2014).

Quando comparados os grupos em relação às sobre-excitabilidades, diferenças estatisticamente significativas foram identificadas nos padrões de SE – intelectual, SE – imaginativa e SE – psicomotora. No que diz respeito a SE – intelectual, alunos com talento acadêmico apresentaram médias superiores às dos alunos com talento artístico e às dos alunos

das salas regulares, indicando, conforme literatura da área, que esses estudantes tendem a possuir uma atividade mais intensificada e acelerada da mente, maior interesse pela busca por conhecimento, pensamento crítico, desenvolvimento de novos conceitos, além da tendência de serem mais perfeccionistas (Chia & Lim, 2017; Piechowski, 2015). Destaca-se que, no estudo desenvolvido por Mofield e Peters (2015), a SE – intelectual foi positivamente correlacionada ao perfeccionismo saudável. Eiserman et al. (2015) afirmam que nos superdotados, esse padrão de sobre-excitabilidade pode ser expresso na capacidade de fazer perguntas embasadas, habilidade de análise crítica e síntese e grande amor por aprender, uma vez que não se trata especificamente de inteligência, mas sim da paixão e interesse pelo processo de aprendizagem (Ackerman, 2009).

Resultados semelhantes foram apresentados nos estudos envolvendo pesquisas com superdotados com talento acadêmico, citados no capítulo de revisão de literatura (Broeck et al., 2014; Carman, 2011; Harrison & Hanegehan, 2011; Limont et al., 2014; Siu, 2010; Wirthwein & Rost, 2011; Wirthwein et al., 2011). Também é importante destacar a intensa participação dos superdotados acadêmicos em atividades competitivas, como Olimpíadas de Matemática, Física, Linguagens, especialmente em países como Estados Unidos e da Ásia. Tais atividades, exigem capacidade de concentração, análise, preocupações com problemas teóricos e habilidade de resolução de problemas, características apresentadas no padrão de SE – intelectual (Ackerman, 1997; Mendaglio & Tiller, 2006; Piechowski, 1975).

Quanto ao padrão de SE – imaginativa, alunos com talento acadêmico e artístico obtiveram médias mais elevadas quando comparados aos das salas regulares. Já entre os grupos de alunos talentosos não foram identificadas diferenças significativas. Em seus estudos, Dabrowski percebeu que os superdotados apresentam grande capacidade imaginativa, que pode ser expressa, entre outros aspectos, por uso de metáforas na expressão verbal, medo do desconhecido, criatividade poética, sonhos detalhados e vívidos (Rinn & Reynolds, 2012;

Piechowski, 1975, 2015). Além disso, identificou que o pensamento divergente é essencial para expressões criativas, pois está associado à coragem para assumir riscos (Eisman et al., 2015; Renzulli, 2002, 2005). Esse resultado confirma o estudo de Harrison e Hanegehan (2011), o qual indicou que alunos superdotados obtiveram pontuações mais altas na SE – imaginativa, além de apresentarem níveis mais altos de medo do desconhecido em comparação aos alunos das salas regulares.

No padrão de SE – psicomotora, os alunos com talento acadêmico apresentaram médias superiores aos com talento artístico. O padrão de sobre-excitabilidade psicomotora não deve ser associado à habilidade atlética ou destreza física, posto que pessoas com essas características podem apresentar fala rápida, impulsividade, competitividade e ao mesmo tempo serem ativos e altamente entusiasmados (Ackerman, 1997, 2009; Miller et al., 2009; Rinn & Reynolds, 2012). A prevalência desse padrão nesse grupo de estudantes pode estar aliada à alta competitividade proveniente de atividades acadêmicas que, geralmente, são reforçadas por parâmetros de mensuração e avaliação do desempenho acadêmico.

Ao se analisar a relação entre as sobre-excitabilidades e o gênero, pôde-se perceber que, na avaliação com todos os participantes do estudo, diferenças significativas foram identificadas entre o gênero masculino e feminino nos padrões de SE – emocional e SE – intelectual, em que mulheres obtiveram médias mais altas na SE – emocional e homens na SE – intelectual. Resultados semelhantes aos obtidos nos estudos de Wirthwein et al (2011) e He e Wang (2014). Entende-se que a propagação de modelos socioculturais pré-estabelecidos para homens e mulheres pode influenciar na expressão de características socioemocionais. Desde muito cedo aspectos como independência, busca por conhecimento, acesso a diferentes fontes de estímulos, fatores que apresentam relação com SE – intelectual, são reforçados nos homens. Em contrapartida, para as mulheres, características como sensibilidade, fragilidade, interesse por

questões sociais, elementos presentes na SE - emocional, são socialmente enfatizadas (Boston & Cimpian, 2018; Kerr & Multon, 2015; Prado, 2018; Siu, 2010).

No grupo de estudantes talentosos – artisticamente e academicamente – só foram identificadas diferenças entre os gêneros no padrão de SE – emocional, no qual mulheres obtiveram médias mais elevadas quando comparada aos homens, conclusão semelhante à obtida no estudo de Siu (2010). A SE – emocional é expressa por uma profunda sensibilidade, emoções complexas, altos níveis de empatia e compaixão, sendo, de acordo com Piechowski (1975), indispensável para se alcançar o nível mais alto de desenvolvimento (Miller et al., 2009; Piechowski, 2015). Mulheres superdotadas, frequentemente, buscam usar seus talentos para beneficiar a sociedade, já que tendem a considerar como padrões de sucesso a capacidade de produzir um impacto positivo na vida de outras pessoas, ou no planeta, além de conseguir viver uma vida fundamentada em um sistema de valores que preza honestidade, integridade e compaixão (Reis, 1998, 2012). Já o estudo de Piirto e Fraas (2012), identificou que entre os superdotados os homens apresentavam níveis superiores no padrão de SE – intelectual quando comparados às mulheres, o que não foi identificado neste estudo. Hipotetiza-se que as salas de recursos, nas quais esta pesquisa foi realizada, tendem a reforçar os interesses e as aspirações das meninas, ainda que sejam semelhantes ao que a sociedade considera próprio para meninos, como, por exemplo, matemática e/ou robótica, estimulando a busca por conhecimento e despertando o amor pela aprendizagem (Ackerman, 2009; Prado, 2018).

No grupo de alunos provenientes das salas regulares, diferenças de gênero foram identificadas nos padrões de SE – imaginativa e SE – intelectual, em que os participantes do gênero masculino apresentaram médias mais elevadas do que os do gênero feminino. Destaca-se que, na adolescência, período do desenvolvimento em que se encontravam os participantes deste estudo, há o aumento da pressão social para que as mulheres dediquem-se a interesses próprios do grupo e à adequação social aos estereótipos do gênero. Geralmente, intensidades

na forma de vivenciar a vida, que podem ser provenientes dos padrões de sobre-excitabilidades, são mais valorizadas para o gênero masculino do que para o feminino, o que pode justificar a obtenção de médias superiores por parte dos alunos do sexo masculino nas SE mencionadas (Kerr & Multon, 2015; Prado, 2018).

Com relação aos resultados referentes à percepção dos professores acerca do desenvolvimento emocional de alunos superdotados, é interessante pontuar a relevância que os docentes atribuíram a essa dimensão. Todos os participantes, reconheceram-na como fundamental para o desenvolvimento do aluno, embora, quando questionados sobre as características mais perceptíveis, tenham associado com mais frequência os transtornos e fragilidades psicológicas a esse grupo, conforme indicado na subcategoria: Características Identificadas em Estudantes Superdotados. Com base nos mitos e estereótipos associados à superdotação, é possível que a avaliação dos docentes seguiu os padrões do senso comum, que interpreta as características dos superdotados por um viés negativo, atribuindo, equivocadamente, a esse grupo um perfil desajustado e vulnerável do ponto de vista psicológico. Para a Teoria da Desintegração Positiva, no entanto, essas características podem ser indicativo de maior potencial de desenvolvimento, uma vez que fatores que geram conflitos internos são identificados como elementos propulsores para o desenvolvimento avançado do ser humano (Delallo, 2017; Piirto, 2010; Piechowski, 2015, 2017; Rinn et al., 2009; Rinn & Reynolds, 2012).

Outro aspecto concernente às características emocionais é a visão de mundo dos estudantes. Três professores verbalizaram que os superdotados percebem a vida de maneira distinta dos alunos das salas regulares. Dentre os fatores associados a essa percepção, destacaram-se a intensidade emocional, ampla capacidade de aprendizagem e preocupações sociais. A intensidade, relatada pelos docentes, pode ser consequência do reflexo das sobre-excitabilidades na forma de vivenciar a vida (Ackerman, 1997; 2009; Oliveira & Barbosa, 2015;

Piechowski, 2017). Além disso, aspectos como ampla capacidade de aprendizagem e preocupações sociais estão diretamente relacionados à presença das sobre-excitabilidades, influenciado, também, nas atividades realizadas em sala de aula, conforme expresso na subcategoria: Influência das Características Emocionais nas Atividades de Sala de Aula. Esses relatos corroboram resultados quantitativos obtidos neste estudo, mediante aplicação da escala de autorrelato, na qual estudantes talentosos apresentaram, nos padrões de SE – intelectual e SE – imaginativa, médias significativamente mais altas que as dos alunos das salas regulares, em consonância com o que aponta a literatura acerca das características de superdotados (Rinn & Reynolds, 2012; Piechowski, 2015).

No que diz respeito à formação docente, parte dos professores reconheceram a importância de entenderem a dimensão emocional dos superdotados. Em contrapartida, relataram a existência de lacunas na formação referente a esse aspecto, segundo os relatos da subcategoria: Avaliação da Formação para o Atendimento nas Salas de Recursos. Os indivíduos superdotados vivenciam o mundo de maneira distinta dos seus pares, em consequência, são muitas vezes incompreendidos. Algumas características dessas pessoas que são facilmente confundidas, como, por exemplo, alto nível de energia com hiperatividade, questionamento com desafio à autoridade, imaginação com falta de atenção, podem ter reflexos na dinâmica escolar e familiar (Peterson, 2009; Piechowski, 2015; Prado, 2018). Em vista disso, ter acesso ao conhecimento acerca do desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades é um passo importante na instrumentalização de psicólogos escolares, professores, gestores e familiares na adoção de estratégias e práticas que atendam às necessidades desses estudantes. Como sugestão para formações futuras, os professores pontuaram a realização de mais cursos voltados para essa dimensão, além de estudos de casos que promovam reflexões acerca do desenvolvimento emocional desses estudantes.

Ainda na categoria Formação Docente, alguns professores questionaram a participação dos psicólogos das salas de recursos no processo de compreensões e intervenções no âmbito emocional. Segundo Fleith (2015), o psicólogo escolar tem o importante papel de contribuir para tornar o ambiente escolar adequado para atender às necessidades cognitivas e afetivas de alunos superdotados. Para tanto, são necessárias mudanças na formação inicial e continuada desse profissional, com vistas a melhor prepará-lo para lidar com os diversos fenômenos que surgem no contexto escolar. Ademais, compreender os processos envolvidos no desenvolvimento afetivo do aluno pode auxiliar na elaboração e implantação de programas de aconselhamento psicológico, de biblioterapia, cinematerapia e mentoria, com o intuito de promoção do desenvolvimento saudável do estudante com altas habilidades (Ackerman, 2009; Pfeiffer & Burko, 2016; Silverman, 1993).

A pesquisa aqui relatada teve como um de seus objetivos comparar, dentro do domínio emocional, as sobre-excitabilidades entre estudantes superdotados e estudantes das salas regulares. Os resultados, por sua vez, indicaram que, quando comparados aos alunos das salas regulares, os talentosos acadêmicos apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos padrões de SE – intelectual e SE – imaginativa, ao passo que os talentosos artísticos apresentaram diferenças apenas no padrão de SE – imaginativa. Isso sugere uma possível relação entre área de domínio do talento e a expressão das sobre-excitabilidades, que merece investigação mais aprofundada em estudos futuros.

Alunos com talento acadêmico apresentaram médias elevadas na SE – intelectual, condizente com o contexto de desenvolvimento de talento no qual estão inseridos que, geralmente, incentiva competição por meio de olimpíadas acadêmicas, fomentam questionamentos e a busca intensa por conhecimento. Já os alunos com talento artístico apresentaram médias mais elevadas na SE – imaginativa, achado que também se ajusta aos cenários de produção artística nos quais inventividade, originalidade e imaginação são aspectos

incentivados. Esses dados corroboram as características de superdotação sinalizadas na literatura, nas quais fatores como motivação, criatividade, interesse pela aprendizagem, são atribuídas ao fenômeno. Resultados semelhantes foram obtidos nos estudos de Carmam (2011) e Yakmaci-Guzel e Akarsu (2006), nos quais os padrões de SE – intelectual e SE – imaginativa distinguiram o grupo de estudantes superdotados dos não superdotados. Nesse sentido, podemos concluir que a superdotação está associada à expressão das sobre-excitabilidades. Assim, aliado a outros métodos, instrumentos que avaliam esse construto podem ser mais uma possibilidade de auxílio no processo de identificação e promoção do talento (Ackerman, 1997; Oliveira & Barbosa, 2015, Piechowski, 1997).

Como limitações deste estudo, aponta-se a utilização de uma amostra por conveniência, não sendo representativa dos estudantes superdotados e dos estudantes das salas regulares do Distrito Federal ou de outros estados brasileiros. Destaca-se também a discrepância entre a quantidade de salas de recursos (oito) e a quantidade de salas regulares (três) que serviram de cenário para a pesquisa, além da quantidade de estudantes no ensino fundamental II ($n=108$) e no ensino médio ($n=42$). Outra limitação refere-se ao número de professores participantes da pesquisa, que foi relativamente reduzido. Além disso, salienta-se que os resultados aqui apresentados se restringiram aos relatos dos participantes. Ainda assim, apesar das limitações, os resultados apresentados no estudo foram consistentes e, de certa forma, contribuíram para compreender o desenvolvimento emocional dos alunos superdotados, pelo viés das sobre-excitabilidades, construto da Teoria da Desintegração Positiva.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, bem como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes. As principais conclusões que emergiram deste trabalho foram:

1. Alunos com talento acadêmico e artístico apresentaram médias mais elevadas nos padrões de sobre-excitabilidades intelectual e imaginativa.
2. Alunos das salas regulares obtiveram médias mais elevadas nos padrões de sobre-excitabilidades emocional e intelectual.
3. Diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre estudantes com talento acadêmico, talento artístico e das salas de aula regulares quanto às sobre-excitabilidades. Os com talento acadêmico apresentaram escores mais elevados no padrão de sobre-excitabilidade intelectual, quando comparados aos com talento artístico e aos das salas regulares. Os com talento acadêmico também obtiveram médias superiores aos estudantes com talento artístico quanto à sobre-excitabilidade psicomotora. Tanto superdotados com talento acadêmico quanto com talento artístico apresentaram médias superiores aos estudantes de salas de aula regulares em relação ao padrão de sobre-excitabilidade imaginativa.
4. Independente do grupo, mulheres obtiveram médias mais altas na SE – emocional e homens na SE – intelectual.
5. Diferença entre gêneros foram observadas quanto à sobre-excitabilidade emocional, considerando os estudantes talentosos. As mulheres apresentaram médias mais

elevadas do que os homens. No que diz respeito aos estudantes provenientes das salas regulares (não superdotados), os homens alcançaram escores mais altos do que as mulheres nos padrões de SE – intelectual e SE – imaginativa.

6. A partir da análise do relato dos professores, depreende-se uma tendência em caracterizar emocionalmente os alunos superdotados com ênfase em transtornos e fragilidades psicológicas.
7. Parte dos docentes afirmaram que os alunos superdotados apresentam uma visão de mundo diferente dos alunos das salas regulares, pois apresentam preocupações com questões sociais, além de serem mais intensos.
8. Todos os docentes relataram a importância de se considerar aspectos emocionais no desenvolvimento do aluno superdotados. Ressaltaram, ainda, a relevância de se ter acesso ao conhecimento sobre esse tema.
9. Os professores relataram lacunas na formação para o atendimento educacional a alunos com altas habilidades/superdotação no que diz respeito aos aspectos emocionais.
10. Esses profissionais mencionaram a necessidade mais cursos com essa temática, além de estudos de casos.
11. Os professores ressaltaram a importância de os psicólogos escolares atuarem de maneira mais efetiva no atendimento às demandas emocionais dos alunos.

Os resultados do estudo sugerem uma relação entre a área de domínio do talento e os padrões de sobre-excitabilidades. Além disso, indicam que professores e psicólogos necessitam de mais formação no que tange ao desenvolvimento emocional do superdotado, tendo em vista a influência de aspectos dessa natureza na dinâmica escolar e familiar. Nesse sentido, identificam-se implicações da pesquisa na esfera educacional e nas práticas familiares. A seguir são delineadas recomendações práticas e sugestões para pesquisas futuras.

Implicações Práticas

Como já exposto, as mudanças nas concepções de superdotação, que deixou de ser compreendida como um fenômeno imutável associado exclusivamente a aspectos da inteligência, para ser compreendida por um viés multidimensional, ampliaram os interesses dos estudiosos para outros aspectos desses indivíduos, entre eles, o emocional. Nessa perspectiva, a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) apresenta-se ao campo como mais uma possibilidade teórica de compreensão dessa dimensão. As sobre-excitabilidades, construto da TDP, são intensidades na forma de vivenciar a vida que são identificadas com facilidade em indivíduos superdotados. Tais intensidades muitas vezes são responsáveis por desencadear conflitos internos que, rotineiramente, são associados a transtornos e dificuldades psicológicas, mas que pela lente da TDP devem ser identificados como elementos propulsores do desenvolvimento humano avançado.

Os resultados desta pesquisa ratificaram os estudos apresentados na revisão de literatura, nos quais indicaram relação entre superdotação e sobre-excitabilidades. Por essa razão, tendo em vista a capacidade de distinção entre pessoas superdotadas e não superdotadas, sugere-se o uso de instrumentos que avaliem esse construto no processo de identificação do talento, bem como na construção de práticas educacionais e familiares mais efetivas. A Escala de Sobre-excitabilidade desenvolvida e validada por Oliveira e Barbosa (2015), por exemplo, é uma opção de instrumento a ser utilizado no Brasil. Essa escala fornece dados sobre características emocionais, além de possuir baixo custo e facilidade na aplicação, uma vez que pode ser aplicada coletivamente.

O estudo sugeriu ainda relação entre a área de domínio do talento e os padrões de sobre-excitabilidades. Investir em estratégias educacionais que utilizem as SE como instrumento facilitador do processo de aprendizagem, assim como dos relacionamentos sociais estabelecidos nas escolas pode contribuir para aumentar o envolvimento dos alunos com a instituição,

mantendo-os motivados. No caso dos alunos deste estudo, que apresentavam talento acadêmico e artístico, focar em atividades que estimulem pensamento crítico, múltiplas possibilidades de resolução, questionamentos e pontuações criativas pode ser uma forma de utilizar as intensidades a favor do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a promoção do talento

As sobre-excitabilidades também podem ter reflexos na dinâmica familiar. Divulgar aos familiares conhecimentos relativos à TDP e sobre-excitabilidades pode auxiliá-los na compreensão sobre o desenvolvimento emocional dos filhos. Assim, encontros psicoeducativos aliados a rodas de conversas por exemplo, configuram-se como estratégias de difusão de informações sobre as sobre-excitabilidades, tornando o contexto família mais propício para o desenvolvimento do talento. No que diz respeito ao relato dos docentes acerca do déficit na formação sobre o desenvolvimento emocional do aluno superdotado, este estudo, aliado a outras referências, constitui fonte de informações teóricas e empíricas sobre um tema ainda pouco difundido no cenário brasileiro, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores e psicólogos escolares.

Sugestões para Estudos Futuros

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

1. Replicar este estudo envolvendo superdotados em diferentes áreas de domínio do talento.
2. Investigar os padrões de sobre-excitabilidades e as relações interpessoais no contexto escolar, familiar e laboral.

3. Realizar pesquisas que envolvam familiares de alunos superdotados, a fim de analisar a concepções dos pais acerca das sobre-excitabilidades, bem como a repercussão no cenário familiar.
4. Examinar percepções dos alunos superdotados sobre intensidades na forma de vivenciar a vida, considerando, por exemplo, a variável gênero.
5. Averiguar a percepção de alunos não superdotados que convivam com pessoas identificadas com altas habilidades sobre o desenvolvimento emocional desses indivíduos.
6. Avaliar a relação entre as sobre-excitabilidades, processo de aprendizagem e desempenho escolar.
7. Investigar os padrões de sobre-excitabilidades em pessoas eminentes.
8. Realizar estudos longitudinais para compreender com maior profundidade a expressão dos padrões de SE ao longo do curso de vida dos indivíduos superdotados.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roepers Review*, 19(4), 229-236. doi:10.1080/02783199709553835
- Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roepers Review*, 31(2), 81-95. doi: 10.1080/02783190902737657
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo, SP: EPU.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotados: Respostas educativas*. Braga, PT: ADIPSIEDUC.
- Aronson, J. (1964). Prefácio. In K. Dabrowski (Ed.), *Positive disintegration* (pp.10-28). London, UK: J & A Churchill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Beduna, K., & Perrone-McGovern, K. M. (2016). Relationships among emotional and intellectual overexcitability, emotional IQ, and subjective well-being. *Roepers Review*, 38(1), 24-31. doi:10.1080/02783193.2015.1112862
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48(5), 510-522. doi:10.1177/001440298204800607
- Bondt, N., & Petegem, P. V. (2017). Emphasis on emotions in student learning: Analyzing relationships between overexcitabilities and the learning approach using bayesian MIMIC modeling, high ability studies. *High Ability Studies*, 28(2), 225-248. doi: 10.1080/13598139.2017.1292897

- Boston, J. S., & Cimpian, A. (2018). How do we encourage gifted girls to pursue and succeed in science and engineering? *Gifted Child Today*, 41(4), 196-207. doi:10.1177/1076217518786955.
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The Relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267. doi:10.1177/001698620104500404
- Broeck, W. V., Hofmans, J., Cooremans, S., & Staels, E. (2014). Factorial validity and measurement invariance across intelligence levels and gender of the Overexcitabilities Questionnaire-II (OEQ-II). *Psychological Assessment*, 26(1), 55-68. doi:10.1037/a0034475
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49, 68-79. doi:10.1177/001698620504900107
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 412-446. doi:10.1177/1932202X1102200303
- Carneiro, L. B. (2015). *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 68-82. doi:10.1080/713669176
- Chia, K. W., & Lim, B. H. (2017). Understanding overexcitabilities of people with exceptional abilities within the framework of cognition-conation-affect-and-sensation. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 667-690. doi:10.5281/zenodo.803406

- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today*, 40(3), 178-182. doi: 10.1177/1076217517713784
- Csikszentmihalyi, M. (2011). Positive Psychology and a positive world-view: New hope for the future of the humankind. In S.I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura. *Applied Positive Psychology* (pp.205-213). New York, NY: Psychology Press.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London, UK: J & A Churchill.
- Dai, D. Y. (2005). Reduccionism versus emergentism: A framework for understanding conceptions of giftedness. *Roepers Review*, 27, 144-151. doi:10.1080/02783190509554308
- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potencial of the gifted. In S. Daniels & M. M. Pieschowski (Eds.), *Living with Intensity* (pp. 3-17). Tucson, AZ: Great Potential Press.
- Delallo, J. B. (2017). *Fandoms in the lives of gifted individuals with imaginal overexcitabilities* (Tese de doutorado não publicada). University of Denver, Denver.
- Duggan, K. A., & Friedman, H. S. (2014). Lifetime biopsychosocial trajectories of the Terman gifted children. In D. K. Simonton (Ed.), *Genius* (pp. 488-507). West Sussex, UK: Wiley.
- Eiserman, J., Lai, H., & Rushton, C. (2015). Drawing out understanding: Arts-based learning and gifted children. *Gifted Education International*, 33(3), 197-209. doi:10.1177/0261429415576992
- Eisner, E. W. (2000). Profiler of famous educators: Benjamin Bloom. In V. Ordonez & R. Maclean (Eds.), *Prospects: The quarterly review of comparative education* (pp. 387- 395). Genebra, Suíça: International Bureau of Education.
- Fleith, D. S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Eds.). *Tornar a Educação Inclusiva* (pp. 199-212). Brasília, DF: UNESCO.

- Fleith, D. S. (2015). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.). *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 211-225). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Gagné, F. (1995). Hidden meanings of the “talent development” concept. *The Educational Forum*, 59(4), 350-362. doi:10.1080/00131729509335067
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 93-118. doi:10.1177/0016986206296660
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. doi:10.1080/13598139.2010.525341
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 3-22.
- Gagné, F. (2012). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98-119). New York, NY: Cambridge University Press.
- Garces-Bacsal, R. M. (2011). Socioaffective issues and concerns among gifted Filipino children. *Roepers Review*, 33(4), 239-251. doi:10.1080/02783193.2011.603112
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23769277>
- Gardner, H. (1995). “Multiple Intelligences” as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18. doi:10.2307/821182
- Gardner, H. (1998). Uma multiplicidade de inteligências. *Scientific American*, 9(1), 19-23. Retrieved from http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7362/Multiplicidade_inteligencias_p129-169.pdf?sequence=1

- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *American Educational Research Association, 18*(8), 4-10. doi:10.2307/1176460
- Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist, 41*(4), 227-232. doi:10.1207/s15326985ep4104_2
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4^a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Gross, M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007) Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review, 29*(4), 240-248. doi:10.1080/02783190709554418
- Harper, A. J., & Clifford, C. (2017). Through the Dabrowski lens: Philosophy, faith, and the personality ideal. *Roeper Review, 39*(4), 262-268. doi: 10.1080/02783193.2017.1363100
- Harper, A. J., Cornish, L., Smith, S. & Merrotsy, P. (2017). Through the Dabrowski lens: A fresh examination of the theory of positive disintegration. *Roeper Review, 39*(1), 37-43. doi:10.1080/02783193.2016.1247395
- Harrison, G. E., & Haneghan, J. P. V. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(4), 669-697. doi: 10.1177/016235321103400407
- He, W. J., & Wong, W. C. (2014). Greater male variability in overexcitabilities: Domain-specific patterns. *Personality and Individual Differences, 66*(1), 27-32. doi:10.1016/j.paid.2014.03.002
- He, W., Wong, W., & Chan, M. (2017). Overexcitabilities as important psychological attributes of creativity: A Dabrowskian perspective. *Thinking Skills and Creativity, 25*(1), 27-35. doi:10.1016/j.tsc.2017.06.006

- Jackson, P. S., & Moyle, V. F. (2009). With Dabrowski in mind: Reinstating the outliers in support of full-spectrum development. *Roepers Review*, 31(3), 150-160. doi: 10.1080/02783190902993607
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2017). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66(1), 8-23. doi: 10.1016/j.intell.2017.09.001
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 183-191. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x
- Limont, W., Dreszer-Drogorob, J., Bendynska, S., Liwinska, K., & Jastrzebaska, D. (2014). 'Old wine in new bottles'? Relationships between overexcitabilities, the big five personality traits and giftedness in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, 199-204. doi:10.1016/j.paid.2014.06.003
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-45. doi:10.3102/0034654316675476
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7^a ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Martowski, K., Matczak, A., & Jóźwik, K. (2018). Overexcitability in actors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. *Publicação online*. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000192>
- Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and giftedness research: A call for a paradigm shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 207-219. doi:10.1177/0162353212451704
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87. doi:10.1177/016235320603000104

- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2015). Has the time come to emulate Jung? A response to Piechowski's most recent rethinking of the theory of positive disintegration: I. The case against primary integration. *Roeper Review*, 37(4), 219-228. doi: 10.1080/02783193.2015.1077495
- Miller, N. B., Falk, R. F., & Huang, Y. (2009). Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. *Roeper Review*, 31(3), 161-169. doi: 10.1080/02783190902993920
- Ministério da Educação. (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Mofield, E., & Peters, M. P. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. doi:10.1177/0162353215607324
- Mróz, A. (2009). Theory of positive disintegration as a basis for research on assisting development. *Roeper Review*, 31(2), 96–102. doi:10.1080/02783190902737665
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press.
- Oliveira, J. C. O., Barbosa, A. J. G., & Alencar, E. M. L. S. (2017). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(1), 1-9. doi:10.1590/0102.3772e3332
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: Uma revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 117-134.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2015). Escalas de sobre-excitabilidade: Construção e evidências de validade baseadas no conteúdo e na estrutura interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 668-677. doi:10.1590/1678-7153.201528404

- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development: What does it look like in practice?. *Gifted Child Today*, 38(1), 5-6. doi:10.1177/1076217514556280
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 143-152. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20. doi:10.1590/S0103-863X2007000100002
- Passow, H. (1994). Prefácio. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 13-15). Norwood, NJ: Ablex.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. doi: 10.1177/0016986209346946
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153-162. doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x
- Pfeiffer, S. I., & Burko, J. (2016). Counseling the gifted. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we Know?* (pp.243-257). Waco, TX: Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. *Genetic Psychology Monographs*, 92(2), 231-296.
- Piechowski, M. M. (1977). Levels of development and forms of psychic overexcitability. In K. Dabrowski & M. M. Piechowski (Eds.), *Theory of levels of emotional development* (pp. 18-36). Oceanside, NY: Dabor Science.

- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 367-381). Londres, UK: Pearson.
- Piechowski, M. M. (2009). Overexcitabilities. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 325-334). San Diego, CA: Academic Press.
- Piechowski, M. M. (2014). Rethinking Dabrowski's theory: I. The case against primary integration. *Roeper Review*, 36(1), 11-17. doi: 10.1080/02783193.2013.856829
- Piechowski, M. M. (2015). A reply to Mendaglio and Tillier. *Roeper Review*, 37(4), 229-233. doi:10.1080/02783193.2015.1077496
- Piechowski, M. M. (2017). Rethinking Dabrowski's theory II: It's not all flat here. *Roeper Review*, 39(2), 87-95. doi:10.1080/02783193.2017.1289487
- Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80-88. doi:10.1177/001698628402800207
- Piechowski, M. M., & Cunningham, K. (1985). Patterns of overexcitability in group of artists. *The Journal of Creative Behavior*, 19, 153-174. doi:10.1002/j.2162-6057.1985.tb00655.x
- Piirto, J. (2010). 21 years with the Dabrowski theory: An autoethnography. *Advanced Development Journal*, 12(1), 68-90. Retrieved from <https://www.positivedisintegration.com/Piirto2010.pdf>
- Piirto, J., & Fraas, J. (2012). A mixed-methods comparison of vocational and identified-gifted high school students on the Overexcitability Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 3-34. doi:10.1177/0162353211433792
- Prado, R. M. (2018). *Identificação e promoção do talento feminino: Conhecendo trajetórias e despertando potenciais* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2016). O papel das variáveis psicossociais no desenvolvimento do talento. *Revista AMAzônica*, 18(2), 176-189.
- Reis, S. M. (1998). *Work left undone: Choices e compromises of talent females*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M. (2012). Feminist perspectives on talent development. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245). New York, NY: Cambridge University Press.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982, Maio). A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 619-620.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15 -39. doi:10.1177/026142940301800104
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261. doi:10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S. (1984). The triad/revolving door system: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 163-171. doi:10.1177/001698628402800405
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1990) A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63(1), 9-18. doi:10.1080/0300443900630103
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(2), 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2

- Renzulli, J. S. (2003). The three-rings conception of giftedness: Its implication for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp.79-96). Oxford, UK: Elsevier Science. doi:10.1016/B978-008044198-6/50007-3
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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. doi:10.1177/0016986212444901
- Renzulli, J. S., & D'Souza, S. L. (2014). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 343-361). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 15-24. doi:10.4219/gct-2006-189
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (2016). Defensible and doable: A practical, multiple-criteria gifted program identification system. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 91-128). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roepers Review*, 34(1), 38-45. doi:10.1080/02783193.2012.627551
- Rinn, A. N., Mendaglio, S., Rudasill, K. M., & McQueen, K. S. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via

- multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 3-17. doi:10.1177/0016986209352682
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Educação especial: Orientação Pedagógica*. Brasília, DF: SEEDF. Retrieved from http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf
- Silverman, L. K. (1986, Setembro). Personality development and the gifted. *Mensa Bulletin*, 14-16.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted & Talented* (pp. 3-25). Denver, CO: Love.
- Silverman, L. S. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Simonton, D. K. (2017). Reverse engineering from eminent exemplars: How about a retrospective study too? *Roeper Review*, 39(3), 203-205. doi:10.1080/02783193.2017.1318997
- Siu, A. F. Y. (2010) Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: Does culture make a difference? *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), 71-83. doi:10.1080/02188790903503601
- Sternberg, R. J., & Davis, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Thomson, P., & Jaque, V. S. (2016a). Overexcitability: A psychological comparison between dancers, opera singers, and athletes. *Roeper Review*, 38(2), 84-92. doi:10.1080/02783193.2016.1150373

- Thomson, P., & Jaque, V. S. (2016b). Overexcitability and optimal flow in talented dancers, singers, and athletes. *Roepers Review*, 38(1), 32-39. doi: 10.1080/02783193.2015.1112865
- Wiley, K. (2016). Theories of social and emotional development in gifted children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we Know?* (pp. 3-16). Waco, TX: Prufrock Press.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. doi: 10.1177/0016986216657588
- Winner, E. (2014). Child prodigies and adult genius. In D. K. Simonton (Ed.), *The Wiley handbook of genius* (pp. 297-320). Chichester, UK: Wiley.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focussing on overexcitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 337-342. doi:10.1016/j.paid.2011.03.041
- Wirthwein, L., Becker, C. V., Loehr, E., Rost, D. H. (2011). Overexcitabilities in gifted and non-gifted adults: Does sex matter? *High Ability Studies*, 22(2), 145-153. doi: 10.1080/13598139.2011.622944
- Yakmaci-Guzel, B., & Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17(1), 43-56. doi: 10.1080/13598130600947002
- Zenasni, F., Botella, M., & Barbot, B. (2016). The socioemotional characteristics of creatively and artistically gifted children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we Know?* (pp. 65-78). Waco, TX: Prufrock Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Caracterização de Estudantes das Salas Regulares

Nome: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____ Data de Nascimento: _____ de _____ de _____
(dia) (Mês) (Ano)

Ordem de Nascimento: _____

(primeiro filho, filho do meio, filho mais novo – em relação à mãe)

Ano Escolar: _____

Você faz ou já fez algum tipo de acompanhamento psicológico fora da escola? Por quanto tempo? _____

ANEXO 2

Questionário de Caracterização de Estudantes das Salas de Recursos

Nome: _____

Gênero: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____ de _____ de _____
(Dia) (Mês) (Ano)Ordem de Nascimento: _____
(*you are the only child, first child, middle child or youngest child?*)

Local de residência: _____

Ano Escolar: _____

Instituição de ensino em que estuda: Pública () Privada ()

Área de Atendimento na Sala de Recursos:

() Acadêmica

() Talento artístico

() Ambas

Há quanto tempo frequenta a sala de recursos: _____

Você faz ou já fez algum tipo de acompanhamento psicológico fora da escola? Por quanto tempo? _____

ANEXO 3**Roteiro de entrevista com o professor****Caracterização do Participante**

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo total de experiência no magistério? _____

Tempo de atuação na sala de recursos: _____

Possui experiência como docente no ensino regular? _____

Em caso positivo, quanto tempo você atuou no ensino regular?

Questões

1. Você acredita ser importante considerar o desenvolvimento emocional na educação do aluno superdotado? Em que medida?
2. Quais características emocionais você identifica nos seus alunos do atendimento?
3. Quais os principais desafios, no que diz respeito aos aspectos emocionais, surgem diariamente na sua sala?
4. Os aspectos/características emocionais influenciam na realização das atividades propostas na sala de aula? De que forma?
5. No dia a dia, como você lida com essas características?
6. Você acredita que os alunos superdotados vivenciam as experiências diárias de forma diferente dos demais alunos? De que forma?
7. Você considera importante o professor da sala de recurso ter conhecimento sobre desenvolvimento emocional do aluno superdotado? Por que?
8. Como você avalia sua formação para o atendimento na sala de recursos no que diz respeito ao desenvolvimento emocional do aluno? Limitações/ sugestões.

ANEXO 4

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Desenvolvimento Emocional de Alunos Superdotados: Estudo Comparativo acerca das Sobre-excitabilidades”**, de responsabilidade de *Rhaisa Andrêssa Ramos de Sousa* estudante de mestrado, com a matrícula 170159043, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar se existem diferenças entre alunos das salas regulares e alunos de um atendimento educacional especializado em relação às sobre-excitabilidades: intelectual, sensorial, psicomotora, imaginativa e emocional.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão em cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se você participará (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A sua participação consiste em responder um instrumento de avaliação de sobre-excitabilidades composto por 55 itens. Trata-se de escala do tipo likert com cinco possibilidades de respostas: nada a ver com você (0), não tem a ver com você (1), tem mais ou menos a ver com você (2), tem a ver com você (3), tem tudo a ver com você (4). Exemplos de frases que constituem a escala: item 19 – Sou muito competitivo(a) em atividades físicas e/ou esportivas/ item 3 – Adoro sentir perfume, cheiros / item 2 – Crio coisas (histórias, desenhos, objetos, gestos etc.) ricas em detalhe / item 27 – Sempre quero saber o porquê das coisas, saber como elas funcionam / item 26 – Fico muito triste quando vejo uma pessoa sozinha.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco,

uma vez que a sua participação consiste em responder o instrumento. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto, você não precisa realizá-lo. A sua participação irá ajudar na construção de análises mais aprofundadas sobre o desenvolvimento socioemocional de estudantes das salas regulares e salas de recursos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone (86) 99815-0938** ou pelo **e-mail rhaissaramoss@hotmail.com**. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2018.

ANEXO 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais e Responsáveis

Seu(sua)filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “**Desenvolvimento Emocional de Alunos Superdotados: Estudo Comparativo acerca das Sobre-excitabilidade**”, de responsabilidade de *Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa* estudante demestrado, com a matrícula 170159043, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, assim como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão de seu(sua) filho(a) de cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se ele(a) pode participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A participação do(da) seu(sua) filho(a) consiste em responder um instrumento de avaliação de sobre-excitabilidades composto por 55 itens. Trata-se de escala do tipo likert com cinco possibilidades de respostas: nada a ver com você (0), não tem a ver com você (1), tem mais ou menos a ver com você (2), tem a ver com você (3), tem tudo a ver com você (4). Exemplos de frases que constituem a escala: item 19 – Sou muito competitivo(a) em atividades físicas e/ou esportivas/ item 3 – Adoro sentir perfume, cheiros / item 2 – Crio coisas (histórias, desenhos, objetos, gestos etc.) ricas em detalhe / item 27 – Sempre quero saber o porquê das coisas, saber como elas funcionam. / item 26 -Fico muito triste quando vejo uma pessoa sozinha.

Você e seu(sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu(sua) filho(a) são

livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, uma vez que a participação do seu filho(a) consiste em responder o instrumento. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto, seu(sua) filho(a) não precisa realizá-lo. A participação do seu(sua) filho(a) irá ajudar na construção de análises mais aprofundadas sobre o desenvolvimento socioemocional de estudantes com altas habilidades.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone (86) 99815-0938** ou pelo **e-mail rhaissaramoss@hotmail.com**. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2018.

ANEXO 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Desenvolvimento Emocional de Alunos Superdotados: Estudo Comparativo acerca das Sobre-excitabilidades”**, de responsabilidade de *Rhaisa Andrêssa Ramos de Sousa* estudante de mestrado, com a matrícula 170159043, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é comparar estudantes com talento acadêmico, com talento artístico e de salas de aula regulares (não superdotados) em relação às sobre-excitabilidades, assim como investigar a percepção de professores de um atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação acerca do desenvolvimento emocional de seus estudantes

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão em cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se você participará (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo. A sua participação consiste em responder um roteiro de entrevista semiestruturado, com questões relativas à caracterização dos docentes, bem como o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, uma vez que a sua participação consiste em responder as questões. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto, você não precisa realizá-lo. A sua participação irá ajudar a compreender a percepção dos professores sobre o desenvolvimento emocional de estudantes com altas habilidades.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone (86) 99815-0938** ou pelo **e-mail rhaissaramoss@hotmail.com**. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de 2018.