

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

FLÁVIA DE CARVALHO LUCAS VELO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O COMPORTAMENTO ANSIOSO:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS**

BAURU

2024

FLÁVIA DE CARVALHO LUCAS VELO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O COMPORTAMENTO ANSIOSO:
UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr.^a Ketilin Mayra Pedro
Coorientadora: Dr.^a Carina Alexandra Rondini

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

BAURU

2024

Velo, Flávia de Carvalho Lucas
Altas Habilidades/Superdotação e o Comportamento
Ansioso: Um estudo de Casos Múltiplos / Flávia de
Carvalho Lucas Velo. - Bauru, 2024
118 f.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Ketilin Mayra Pedro

1. Educação Especial. 2. Altas Habilidades. 3.
Superdotação. 4. Ansiedade. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pela autora.

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO**, RA n°: PDA220183, RG n° 47.359.108-x, expedido pela SSP/SP/SP, defendeu, no dia 04/11/2024, a dissertação intitulada **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O COMPORTAMENTO ANSIOSO: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS**, junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Curso de Mestrado Acadêmico, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Bauru, 04 de novembro de 2024



Letícia Lopes Veronez
Supervisora Técnica de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, desejo expressar toda minha gratidão a Deus, nosso Pai, pela Sua luz que sempre direcionou meus passos pelo caminho até aqui; minha fé não me deixou desistir, diante das dificuldades que encontrei até chegar a este momento tão especial.

Agradeço imensamente aos meus pais: José Carlos, homem honesto, simples e trabalhador; seu amor e proteção constituem a base de toda a nossa família. Maria, minha mãe, mulher do lar que dedicou sua vida totalmente ao nosso cuidado; junto do papai, ela é a minha melhor amiga. Vocês dois são o alicerce da nossa família. Eu amo vocês do tamanho do céu!

Gratidão às minhas irmãs: Francielle, Fabiana e Fernanda (minha gêmea). Nós formamos um quarteto fantástico, e só tenho a agradecer a vocês pela paciência, incentivo e pelas palavras positivas que me encorajaram sempre que eu precisava. Somos inteiras, quando estamos juntas, e do nosso amor só a gente entende.

Obrigada ao meu esposo, Michel, principalmente pela compreensão, durante vários momentos em que tive de ficar ausente por algum motivo que o Mestrado exigiu de mim; pelo companheirismo e dedicação com a nossa casa e nossa rotina familiar, não deixando que nada impedisse a continuação dos meus estudos. Você é maravilhoso!

Agradeço, de maneira muito especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ketilin Mayra Pedro, que foi minha principal incentivadora; seu acolhimento e orientação, nos momentos de supervisão, fizeram toda a diferença, pois acreditou em mim e na nossa pesquisa. Foi maravilhoso poder conhecê-la pessoalmente, durante o X Congresso Brasileiro de Educação Especial/2023, em São Carlos/SP; jamais irei me esquecer desse encontro. Deus a abençoe e lhe serei sempre grata!

Agradeço, de modo especial, à minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, a primeira pessoa que me apresentou o fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação. Desde o início, foi ela que desenhou a minha pesquisa e foi a primeira que acreditou em mim. Suas palavras ficarão sempre em minha memória. Deus a abençoe sempre!

Agradeço à minha Banca: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – seus ensinamentos, durante as aulas, e toda a sua dedicação com a Faculdade de Ciências certamente merecem grande admiração e aplausos. Gratidão por estar aqui, neste importante momento. Prof.^a Dr.^a Amanda Colozio: obrigada pelo seu aceite de prontidão em estar presente, neste momento tão significativo; sua trajetória acadêmica é de grande inspiração para todos os discentes e pesquisadores da ciência.

Por fim, e de modo não menos importante, agradeço a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, fizeram parte da minha vida até aqui e me ajudaram a escrever este capítulo tão especial da minha vida. Este momento já foi um sonho e agora foi realizado.

RESUMO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) podem ser identificadas em crianças, jovens e adultos que possuem capacidade significativamente acima da média, em uma área específica ou em mais de uma. Dessa maneira, a presente pesquisa teve como objetivo geral caracterizar o comportamento ansioso em estudantes com AH/SD. Especificamente, pretendeu-se: identificar quais são as situações percebidas pelos estudantes com AH/SD, no contexto educacional, que favorecem a manifestação do comportamento ansioso; avaliar indicadores de sobre-excitabilidade (SE) em estudantes com AH/SD e investigar e analisar indicadores de ansiedade em estudantes com AH/SD. Metodologicamente, a pesquisa abordou procedimento quali-quantitativo e também um estudo de caso múltiplo. Participaram da pesquisa os estudantes com AH/SD matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, atendidos na Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS), localizada na cidade de São José do Rio Preto/SP, bem como seus pais/responsáveis. Para tanto, foram utilizadas a Escala Multidimensional de Ansiedade para crianças e adolescentes – MASC – e também o Questionário de SE para pais. As etapas concretizadas foram: aplicação da Escala MASC com os estudantes participantes, aplicação do Questionário de SE com os pais desses estudantes e realização das entrevistas com os estudantes participantes. Os resultados sobre a ansiedade evidenciaram a presença do comportamento ansioso, mas não derivados de quadro clínico de ansiedade como, por exemplo, um Transtorno de ansiedade, manifestados nos comportamentos diários dos estudantes no ambiente escolar apresentados por uma das participantes. Os resultados sobre a SE indicaram que os participantes apresentaram uma tendência na área da SE Imaginativa e Intelectual por atingirem nível alto. Tal fato demanda dos professores habilidade em se sintonizar com o estudante para discernir como o estudante se sente, a fim de criar ambientes saudáveis e que estimulem o desenvolvimento do máximo potencial de estudantes superdotados.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação; Ansiedade.

ABSTRACT

High Abilities/Giftedness (HA/GD) can be identified in children, young people and adults who have significantly above-average abilities in one or more specific areas. Thus, the general objective of this research was to characterize anxious behavior in students with HA/GD. Specifically, the aim was to: identify which situations are perceived by students with HA/GD in the educational context that favor the manifestation of anxious behavior; evaluate indicators of overexcitability (SE) in students with HA/GD; and investigate and analyze indicators of anxiety in students with HA/GD. Methodologically, the research approached a qualitative-quantitative procedure and also a multiple case study. The participants in the research were students with HA/GD enrolled in the 9th grade of Elementary School, attended by the Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS), located in the city of São José do Rio Preto/SP, as well as their parents/guardians. For this purpose, the Multidimensional Anxiety Scale for children and adolescents – MASC – and also the SE Questionnaire for parents were used. The steps taken were: application of the MASC Scale to the participating students, application of the SE Questionnaire to the parents of these students, and conducting interviews with the participating students. The results on anxiety showed the presence of anxious behavior, but not derived from a clinical picture of anxiety, such as an anxiety disorder, manifested in the daily behaviors of students in the school environment presented by one of the participants. The results on SE indicated that the participants showed a tendency in the area of Imaginative and Intellectual SE to reach a high level. This fact requires teachers to be able to tune in to the student to discern how the student feels, in order to create healthy environments that stimulate the development of the maximum potential of gifted students.

Keywords: Special Education; High Abilities/Giftedness; Anxiety.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Três fatores de comportamento	18
Quadro 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa	48
Quadro 3 - Caracterização dos estudantes participantes e seus pais/responsáveis	50
Quadro 4 - Resultados da Escala MASC da Aplicação-Piloto	53
Quadro 5 - Nível de Indicadores do Questionário de SE	54
Quadro 6 - Etapas para coleta de dados	55
Quadro 7 - Níveis de Indicadores de SE	56
Quadro 8 - Pontuações e Resultados obtidos na escala MASC	57
Quadro 9 - Nível de Indicadores do Questionário de sobre-excitabilidade	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sensações Negativas	67
Gráfico 2 - Sensações Positivas	68

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPE	Núcleo de Apoio de Pedagogia Especializado
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
GIEPAHS	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASC	Escala Multidimensional de Ansiedade para crianças
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial de Saúde
QI	Quociente de Inteligência
RAIS	Rede de Atendimento Integral ao Superdotado
SE	Sobre-Excitabilidade
SECADI	Secretaria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SEM	Modelo de Enriquecimento para toda a escola (<i>The Schoolwide Enrichment Model</i>)
TAs	Transtornos de Ansiedade
TC	Transtorno de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TDP	Teoria da Desintegração Positiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Conceituação, Características e Atendimento Educacional Especializado das Altas Habilidades/Superdotação	26
2.2 Identificação em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e os Instrumentos para esse procedimento	30
2.3 Ansiedade e Sobre-Excitabilidade nas Altas Habilidades/Superdotação	36
2.4 Ansiedade, o Contexto Educacional e as Altas Habilidades/Superdotação	42
3 MÉTODO	48
3.1 Procedimentos Éticos	48
3.2 Local da Pesquisa	49
3.3 Participantes	49
3.4 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados	50
3.5 Aplicação-Piloto	52
3.6 Procedimentos de Coleta de Dados	54
3.7 Procedimentos de Análise de Dados	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
APÊNDICES	91
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	91
APÊNDICE B - Termo de Assentimento	93
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável pela Criança (TCLE)	95
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a pesquisa	97
APÊNDICE E - Quadro do roteiro de entrevista com a devolutiva das juízas e suas alterações em cada questão	100

ANEXOS	108
ANEXO A – Carta de Aceite do Comitê de Ética	108
ANEXO B - Escala Multidimensional de Ansiedade (MASC)	111
ANEXO C – Questionário de Indicadores de Sobre-Excitabilidade	114
ANEXO D - Carta de Aceite da Rede Integral de Atendimento ao Superdotado -	
RAIS	118

APRESENTAÇÃO

Minha formação acadêmica começou no ano de 2008, com o ingresso no Curso de Graduação em Psicologia. Após terminar essa etapa, iniciei imediatamente a primeira Especialização e, pela minha busca incessante pelo conhecimento, acabei realizando quatro Especializações: Liderança e Gestão de Talentos Humanos; Psicologia e Saúde: interfaces teóricas e práticas; Neuropsicologia e Educação Especial. Todas fizeram e ainda fazem parte da minha experiência e atuação profissional.

Já atuei como psicóloga no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), efetuando intervenções, dentro da Psicologia, com famílias em vulnerabilidade social. Atualmente, exerço minha profissão como psicóloga e neuropsicóloga clínica (desde 2014) e educacional (com início em 2019), na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), identificando, assim, inquietações particulares relacionadas à Educação Especial, voltadas para a intervenção do profissional psicólogo nesse contexto.

O Mestrado sempre me pareceu bastante distante, mas, após a conclusão da última Especialização e também pelo incentivo de uma grande amiga, tudo me despertou a vontade e interesse em vivenciar essa experiência, dentro da ciência.

Meu primeiro contato com a temática das altas Habilidades/Superdotação aconteceu no primeiro semestre do ano de 2020, quando cursei uma disciplina como aluna especial – Diversidade: Os Paradoxos da Escola e da Sociedade Contemporânea na Prática Docente –, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na UNESP, Bauru/SP. Essa disciplina me apresentou uma Educação Especial totalmente desconhecida e foi assim que me despertou ainda mais o desafio de cursar o Mestrado e, na oportunidade, realizar uma pesquisa voltada para as altas habilidades/superdotação. A junção com a ansiedade aconteceu depois, por meio de investigações sobre o tema da superdotação, quando pude perceber que existem poucos estudos sobre a ansiedade e as altas habilidades/superdotação, surgindo a possibilidade de realizar uma pesquisa sobre o comportamento ansioso em estudantes com altas habilidades/superdotação.

No segundo semestre do ano de 2021, tive a oportunidade de cursar outra disciplina, também como aluna especial, cujo nome era Contemporaneidade no ensino: tecnologias e diversidades, pelo Programa de Pós-Graduação: Ensino e Processos Formativos, na UNESP de São José do Rio Preto/SP. Foi por meio dessas vivências como aluna especial que comecei a conhecer, de fato, o que é o Mestrado, de maneira que foi muito rápido o despertar da minha vontade em cursar essa fase da Pós-Graduação. O Programa de Psicologia do Desenvolvimento

e Aprendizagem foi o que eu mais desejava; assim, desde 2020, comecei a prestar o processo seletivo para aluna regular e foi no ano de 2022 que conquistei a vaga de que precisava para usufruir de tudo o que a academia poderia me oferecer, além de dar minha contribuição para a ciência. Estou muito feliz e honrada por estar aqui!

1 INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) caracterizam-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, o qual pode ser demonstrado desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, a intelectual, a acadêmica, a de liderança, a de psicomotricidade e a de artes (Brasil, 2008). No contexto desta investigação, são abordados, principalmente, aspectos relacionados ao meio acadêmico, explorando questões que envolvem estudantes e familiares com AH/SD, em âmbito escolar.

Nesse sentido, é importante destacar que estudantes com AH/SD são público da Educação Especial, uma modalidade de ensino ofertada aos alunos preferencialmente na rede regular de ensino, para o atendimento de educandos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 1996). Alencar e Fleith (2001) afirmam que as pessoas com AH/SD constituem um grupo pouco compreendido e, ademais, negligenciado, e que há escassez de programas e iniciativas de políticas públicas, direcionados ao atendimento dessas necessidades, para favorecer o desenvolvimento desses sujeitos.

Pesquisas relacionadas a essa temática, no Brasil, mais precisamente focadas na educação das pessoas com AH/SD, tiveram início a partir das décadas de 1920 e 1930, mas, apesar disso, a produção científica na área ainda é pequena, no contexto brasileiro (Pérez; Freitas, 2011; Virgolim, 2007b). As AH/SD constituem uma área em crescimento, conforme demonstram Nakano e Siqueira (2012), que analisaram as publicações brasileiras sobre AH/SD entre os anos de 2002 e 2009, encontrando 19 artigos que abordam diversos temas relacionados ao tema e apontaram um recente interesse pela temática, à época, justificando notáveis dificuldades encontradas, tais como divergências na definição do conceito e a falta de instrumentos específicos validados e normatizados. Chacon e Martins (2014) realizaram um levantamento com base de dados nas teses e dissertações brasileiras sobre AH/SD, demonstrando ser pouco representativas, com predomínio de publicações na área da Educação.

Dentro das discussões sobre as AH/SD, um estudo de Pérez e Freitas (2011) destaca que a invisibilidade dos estudantes com AH/SD, por parte da população (e aí se incluem também os professores), está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica, docente e à representação cultural das pessoas com AH/SD, aqui entendida como as concepções que uma pessoa ou grupo social têm sobre outra ou sobre outro grupo social. Nessa perspectiva, muitos mitos que envolvem os

alunos com AH/SD se tornam mais presentes, prejudicando a educação desses estudantes (Reich; Freitas, 2005).

Ao se examinar esse tema, três importantes questões têm sido realçadas: a primeira delas refere-se à constatação de que AH/SD é um conceito o qual consiste em um fenômeno construído socialmente, de modo que a identificação da pessoa com AH/SD vai depender da concepção que sua cultura adote; o segundo ponto a se considerar é que a concepção de superdotação pode variar, ao longo do tempo, o que gera uma dificuldade em se encontrar uma definição aceita universalmente; por último, a terceira está voltada à questão de que a atenção também deve ser dada à presença de dificuldades sociais e emocionais observadas entre crianças e jovens com AH/SD, causadas, principalmente, pelo não reconhecimento de suas necessidades específicas, de maneira que muitos deles enfrentam situações de risco, em seu desenvolvimento, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que deem conta de seu ritmo de aprendizagem e seu nível intelectual (Bilimória; 2011; Nakano; Siqueira, 2012; Oliveira, 2007; Winner, 1998).

Procurando entender esse fenômeno, é importante destacar um teórico amplamente reconhecido na área das AH/SD, Joseph Renzulli (1978), que propõe a teoria dos Três Anéis, apresentando a superdotação como o resultado da interação de três fatores de comportamento, conforme explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 - Três fatores de comportamento

1 - Habilidade acima da média, envolvendo duas dimensões	a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar; e b) habilidades específicas, representadas pela capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica;
2) Envolvimento com a tarefa	Refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são: perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança;
3) Criatividade, englobando aspectos que geralmente aparecem juntos, na literatura	Fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Renzulli (1978).

Ainda segundo Renzulli (1986), não é preciso que todos os anéis sejam observados simultaneamente e nem no mesmo grau de intensidade, porém, é necessário haver relação entre eles, em algum nível, a fim de desencadear em uma habilidade acima da média.

As AH/SD representam uma condição fluida, e o meio em que a pessoa se encontra tem grande influência, bem como as questões pessoais do próprio indivíduo (Antipoff; Campos, 2010). O comportamento do indivíduo com AH/SD pertence a um universo que, muitas vezes, não o acolhe ou não provoca pertencimento, principalmente em relação ao avanço cognitivo. Dessa maneira, com uma enorme carga emocional que visa à autoaceitação para com os demais, esses indivíduos podem se autossabotar, ao se sentirem pressionados a fazer parte do todo. Com isso, é possível que pessoas com AH/SD se sintam responsáveis pelos problemas do mundo como um todo, o que pode ocasionar frustração e impotência (Mendonça; Luciano; Rondini, 2022).

Renzulli (2014a) apresenta dois tipos de AH/SD: superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa. O primeiro tipo de superdotação é o mais percebido e reconhecido nas instituições escolares e pode ser identificado por testes de inteligência ou de habilidades cognitivas. Cabe destacar que, geralmente, os estudantes com esse tipo de superdotação revelam bom desempenho escolar, com grande facilidade para a aprendizagem com relação a determinadas habilidades. A superdotação do tipo produtivo-criativa caracteriza-se pela forte presença da criatividade, e o indivíduo costuma esboçar pensamento divergente, soluções inovadoras para a resolução de problemas e elaboração de produtos originais (Renzulli, 2014a). Vale salientar que, em alguns indivíduos, pode haver interação entre os dois tipos de superdotação mencionados, com características coexistentes.

No que tange ao segundo aspecto, de acordo com a teoria de Renzulli e Reis (1997), a criatividade não está exclusivamente associada a uma única área, mas a qualquer área de interesse do estudante. Segundo os referidos autores, o desenvolvimento da criatividade e da motivação, mediante a área de interesse e/ou de habilidade, possibilita ao aluno obter sucesso e satisfação pessoal.

Pessoas com AH/SD correspondem a uma média de 2% da população mundial, conforme projeções da Mensa¹, uma associação de membros com alto Quociente de Inteligência (QI), presente em 100 países, que caracteriza e fomenta o desenvolvimento da inteligência. No Brasil, a referida associação estima que existam 4 milhões de pessoas com essas características.

¹ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/numero-de-pessoas-superdotadas-e-subnotificado-no-brasil/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

O Censo Escolar de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mostra que a quantidade de estudantes com AH/SD matriculados em escolas públicas e particulares soma apenas 26,8 mil, número que poderia ser muito mais alto (Francoio, 2023).

Dentre muitos temas da educação de pessoas com AH/SD, a problemática de gênero é fundamental, pois meninas e meninos, muitas vezes, nem mesmo são identificadas(os) por causa das representações de gênero que existem na sociedade; assim, seus potenciais se perdem em meio ao horizonte de expectativas que nelas(es) são depositadas, quanto ao que devem supostamente cumprir, conforme seus sexos. Tal situação afeta principalmente as meninas, as quais, comumente, são vistas como incapazes de terem desempenhos potenciais elevados (Camargo; Freitas, Silveira, 2013).

Embora a literatura indique que o fenômeno da superdotação possa se manifestar em crianças de gênero masculino e feminino, as pesquisas demonstram que o número de homens identificados como AH/SD é significativamente superior ao de mulheres (Maia-Pinto; Fleith, 2004; Winner, 1998). Ogeda, Pedro e Chacon (2017) discorrem sobre a problemática existente entre a superdotação e os gêneros. Os autores alegam que, perante a literatura, não existem assimetrias relacionadas à manifestação da superdotação entre meninos e meninas. Entretanto, a identificação da superdotação ainda é significativamente maior no gênero masculino, apontando que os homens geralmente possuem maior acesso ao mundo acadêmico e reforçando a visão de que as mulheres são suprimidas do ambiente escolar, o que colabora para a desigualdade de gêneros e manutenção da sociedade patriarcal. Ogeda, Pedro e Chacon (2017) enfatizam:

Tal fato pode ser atribuído à cultura que permeia o gênero feminino, sendo que feminino e masculino são apontados como categorias opostas e hierarquizadas, visto que durante muito tempo as mulheres estiveram excluídas do universo acadêmico, sendo por vezes incapazes (2017, p. 219).

Segundo Prado, Alencar e Fleith (2011), o papel social desempenhado pela mulher e os padrões de desenvolvimento e livre expressão de suas habilidades e talentos são promovidos ou inibidos essencialmente por fatores ligados ao contexto em que vivem. Assim, a influência cultural reforça os estereótipos, o que pode se constituir como uma barreira no desenvolvimento das habilidades das mulheres.

No âmbito educacional, é relevante salientar o papel da escola para a preparação e o atendimento às necessidades e particularidades de estudantes com AH/SD (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020). De acordo com as referidas autoras, o objetivo é melhorar a qualidade do

relacionamento social, promovendo atitudes de compreensão e aceitação das diferenças, por parte de colegas, professores e funcionários da escola:

Considerando, então, a importância da aquisição e da manutenção desses comportamentos habilidosos, a escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal dos alunos, e até mesmo dos professores, por estes serem mediadores de relacionamentos e conflitos em sala de aula (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020, p. 126).

Assim, Pereira, Gutierrez e Teixeira (2015, p. 4351) ressaltam que os estudantes com AH/SD demonstram possuir “[...] características diferenciadas, sendo necessário um atendimento distinto, que se leve em consideração os seus interesses e potencializando-as assim em outras áreas também”. A inclusão escolar desses estudantes possibilita diversos benefícios, não só para o próprio indivíduo em questão, mas também para todos os agentes envolvidos nesse processo (Silva; Contreras, 2017).

As escolas, na perspectiva da Educação Inclusiva, devem proporcionar a ampliação de saberes, a partir da bagagem de conhecimentos que trazem consigo, valorizando suas capacidades, aptidões e incentivando a assiduidade no ambiente escolar.

Mediando uma reflexão sobre as AH/SD, Dąbrowski (1938, 1979) aponta que a superdotação é uma condição de desenvolvimento humano, e isso quer dizer que a experiência interior da pessoa superdotada é diferenciada das demais, porque sua capacidade cognitiva e sua intensidade geram uma vivência qualitativamente diferente daquilo que é considerado comum (Silverman, 1997). Logo, compreende-se que as pessoas com AH/SD apresentam diversas características que se desenvolvem por toda a vida, sendo uma delas a Sobre-Excitabilidade (SE).

A SE, sistematizada por Dąbrowski (1938, 1979), é um fenômeno que tem origem orgânica e neurológica e se constitui por meio da excitação elevada em diferentes áreas: emocional, intelectual, imaginativa, sensorial e/ou psicomotora. O organismo recebe estímulos próprios e do meio externo, os quais são captados e sentidos de modo mais intenso, o que leva a uma amplificação das atividades mental e/ou física. Essa vivência ampliada em uma ou mais das áreas é um componente fundamental do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, concebe-se que os estudantes com AH/SD apresentam expressiva presença de SE e que o desenvolvimento neurodivergente provoca desafios à Educação Especial, sendo um deles a mudança de intervenções práticas e pedagógicas necessárias voltadas para o âmbito educacional (Dąbrowski, 1964, 1972).

A SE é marcada por três propriedades, sendo a primeira a reação a um estímulo muito mais forte em relação a indivíduo com AH/SD; a segunda é a maior duração da reação; e a

terceira é que uma reação específica a um estímulo não é baseada em sua qualidade, mas na forma do aumento da excitabilidade mental. Assim, um estímulo sensorial, por exemplo, pode gerar uma reação intelectual em um indivíduo com maior excitabilidade intelectual, enquanto um estímulo psicomotor pode gerar uma reação emocional em um indivíduo com maior excitabilidade emocional (Dabrowki, 1938, 1979).

Juntamente com os estímulos externos estão presentes o advento da globalização, o avanço da tecnologia e as inovações do mundo moderno; como consequências diretas, ocorre o aumento das exigências, das expectativas e das pressões existentes sobre o ser humano, fazendo com que o indivíduo apresente dificuldades para adaptar o seu comportamento a esse novo panorama (Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

As emoções desempenham um papel importante sobre como vivemos nossas vidas. Elas influenciam o modo como nos envolvemos com outras pessoas, em nosso dia a dia, e afetam as decisões que tomamos (Cowen; Keltner, 2017). Ao compreender alguns dos diferentes tipos de emoções, podemos entender como devemos expressar e mensurar seus impactos em nosso comportamento.

Tão importante como dialogar a respeito da emoção é discutir acerca da saúde mental infantil, definida nesta pesquisa como um fenômeno multidimensional, abarcando, dentre outros, aspectos emocionais, comportamentais e sociais, os quais produzem um elenco de habilidades capazes de tornar a criança competente para estar no mundo e pertencer a ele, considerando-se o contexto de sua vida (Amstalden; Hoffmann; Monteiro, 2010; Organização Mundial de Saúde, 2001).

Certos autores sugerem que pessoas com AH/SD evidenciam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais, bem como correm maiores riscos para ansiedade, depressão e suicídio (Cassady; Cross, 2006; Grobman, 2006). Chagas-Ferreira (2014) relata que alguns dos problemas enfrentados por essas pessoas estão associados à maneira como a família percebe e lida com suas características, principalmente quanto àquelas vinculadas ao desenvolvimento assincrônico e aos aspectos emocionais e motivacionais.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2022), a saúde mental é definida como um estado de bem-estar que favorece o desenvolvimento do potencial dos indivíduos, de sorte que estes possam estimular suas capacidades, superar as situações estressoras inerentes do cotidiano e trabalhar produtivamente e de modo frutífero, contribuindo com a comunidade (World Health Organization, 2022). Assim, entende-se que a saúde mental é parte integral da

saúde e se caracteriza como um estado de bem-estar físico, mental e social, o qual não se restringe somente à ausência de doença.

Conforme Cid *et al.* (2019), o sofrimento psíquico infantil pode interferir diretamente no desenvolvimento das relações cotidianas da criança, seja pela execução de simples atividades, seja por prejuízos significativos nos relacionamentos interpessoais, geralmente expressos por problemas de comportamento. Tais problemas de comportamento infantil podem ser definidos como excessos ou déficits comportamentais, que afetam negativamente a interação da criança com adultos e/ou com pares e podem ser classificados em dois tipos: os comportamentos internalizantes, expressos por timidez, medo, tristeza, ansiedade, de um lado; os comportamentos externalizantes, tais como a agressividade, delinquência, agitação, raiva e comportamentos desafiadores (Rovaris; Bolsoni-Silva, 2020).

Nesse contexto, a ansiedade é concebida como estado de humor desagradável, apreensão negativa em relação ao futuro e inquietação desconfortável; inclui manifestações somáticas (cefaleia, dispneia, taquicardia, tremores, vertigem, sudorese, náuseas, diarreia etc.) e psíquicas (inquietação interna, insegurança, insônia, irritabilidade, desconforto mental, dificuldade para se concentrar etc.) (Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

A apresentação da ansiedade pode variar de acordo com o período de desenvolvimento da adolescência, aproximando-se mais de um padrão infantil ou adulto. Nos adolescentes, é mais comum perceber a ansiedade relacionada à competência e às situações sociais, sendo menos frequente quando associada às situações/pessoas/objetos desconhecidos, separação dos pais/responsáveis e danos físicos (Marcelli, 1998).

No que tange a esse cenário, nos últimos anos, a preocupação com a saúde mental da população se intensificou, durante uma grave crise de saúde que desencadeou inúmeras questões emocionais, que foi a pandemia provocada pela disseminação do vírus Covid-19. Essa pandemia se caracterizou como um dos maiores problemas de saúde pública mundial das últimas décadas, tendo atingido praticamente todo o mundo (World Health Organization, 2020). Um evento como esse reflete em perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de toda a sociedade, em variados níveis de intensidade e propagação (Brasil, 2020). Dessa maneira, esforços emergenciais de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Psicologia, são demandados a proporem formas de lidar com contextos que permeiam crises deste tipo.

Além de gerar nas pessoas o medo de contraírem a doença, a Covid-19 provocou a sensação de insegurança em todos os aspectos da vida, desde a perspectiva coletiva à individual,

com relação ao funcionamento diário da sociedade às modificações nas relações interpessoais (Lima *et al.*, 2020; Ozili; Arun, 2020). Dessa forma, os sistemas de saúde dos países entraram em colapso, uma vez que os profissionais de saúde ficaram exaustos com as longas horas de trabalho, enquanto o método de controle mais efetivo da doença, o qual foi o distanciamento social, impactou consideravelmente a saúde mental da população (Brooks *et al.*, 2020).

Diante das questões emocionais presentes na vida das pessoas, a ansiedade sempre permeou a existência humana, porém, nos últimos anos, a sua incidência vem se intensificado demasiadamente e, por consequência, obtendo maior relevância para os pesquisadores que investigam os efeitos desse estado sobre o organismo e o psiquismo humano (Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

Considerando todo o contexto acerca da ansiedade, a presente pesquisa traz como questões norteadoras os seguintes questionamentos: há a presença ou não do comportamento ansioso em estudantes com AH/SD, no contexto educacional? Caso exista o comportamento ansioso, que indicadores/características apresenta? Além disso, quais são os fatores disparadores desse comportamento? E o nível de SE dentro das AH/SD?

Destaca-se que os estudos sobre o quanto e como as variáveis afetivas e emocionais contribuem para o processo de ensino e aprendizagem devem ter a finalidade de servir como base para programas de intervenção capazes de promover mudanças e melhorias da afetividade e das emoções dos estudantes, no contexto educacional. No entanto, para que esses programas possam ser desenvolvidos, é importante que se investiguem detalhadamente as variáveis afetivas e emocionais, no ambiente escolar, não somente as associando ao desempenho, mas observando a relação entre elas.

Em face do exposto, este estudo teve como objetivo geral caracterizar o comportamento ansioso em estudantes com AH/SD matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, atendidos na Rede de Atendimento Integral ao Superdotado, localizada no município de São José do Rio Preto/SP. Já os objetivos específicos consistiram em identificar quais são as situações percebidas pelos estudantes com AH/SD, no contexto educacional, as quais favorecem a manifestação do comportamento ansioso; avaliar indicadores de sobre-excitabilidade em estudantes com AH/SD e investigar e analisar indicadores de ansiedade em estudantes com AH/SD.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos: Capítulo 1 - Introdução, Capítulo 2 - Fundamentação Teórica, voltada às AH/SD, sendo 2.1: Conceituação, Características e Atendimento Educacional Especializado das Altas Habilidades/Superdotação; 2.2:

Identificação em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e os Instrumentos para esse procedimento; 2.3: Ansiedade, SE nas AH/SD e 2.4: Ansiedade, o Contexto Educacional e as AH/SD. Por sua vez, o Capítulo 3 - Método; o Capítulo 4 - Resultados e Discussões; o Capítulo 5- Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo foi organizado em quatro etapas: primeiramente, apresentamos as características das AH/SD; em seguida, foi explorado o processo de identificação em estudantes com AH/SD e os instrumentos utilizados para essa indicação; na sequência, tratamos da Ansiedade, SE nas AH/SD e o comportamento ansioso em estudantes superdotados; fechando o presente capítulo, discorreremos sobre a Ansiedade e o Contexto Educacional.

2.1 Conceituação, Características e Atendimento Educacional Especializado das Altas Habilidades/Superdotação

A Educação Especial, no país, apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que se fundamentam na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Esta última legislação define, em seu Artigo 205, “[...] a educação como direito de todos”, colocando o estudante com AH/SD como público da Educação Especial, ou seja, com direito a ter um atendimento educacional especializado por se tratar de aluno que necessita de programas diferenciados, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Piirto (1999) traz uma definição de AH/SD focada em cenário escolar, ressaltando que esses indivíduos apresentam elevadas capacidades de criar, observando e aprendendo com grande rapidez e exatidão. Para essa autora, o QI elevado e o talento podem ir se especializando com o tempo e durante o ciclo de desenvolvimento. Apesar de ainda não existir uma definição unânime entre os vários especialistas dessa área, aponta-se para uma definição que reconheça a convergência de várias dimensões humanas na explicação da superdotação, assim como diversas formas de excelência (Pocinho, 2009).

Sobre esse tema, três importantes questões têm sido destacadas: a primeira delas refere-se à constatação de que a AH/SD é um conceito que se constitui em um fenômeno construído socialmente, de modo que a identificação da pessoa com AH/SD vai depender da concepção que sua cultura adotar. Um segundo ponto a se considerar é que a concepção de superdotação pode variar, ao longo do tempo, o que gera uma dificuldade em se encontrar uma definição aceita universalmente. E, por último, a atenção também deve ser dada à presença de dificuldades sociais e emocionais que se têm observado entre crianças e jovens com AH/SD, causadas, principalmente, pelo não reconhecimento de suas necessidades específicas, de

maneira que muitos deles enfrentam situações de risco, em seu desenvolvimento, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que compreendam seus ritmos de aprendizagem e seus níveis intelectuais (Bilimória, 2011; Nakano; Siqueira, 2012; Oliveira, 2007; Winner, 1998).

O conhecimento das características desses estudantes contribui para a compreensão do fenômeno da superdotação e para a implementação de ações voltadas às suas necessidades específicas. De acordo com Cupertino (2008), o conhecimento das características da superdotação coopera para a identificação, para a avaliação diagnóstica e para a prática educativa.

Ao superar a ideia de que AH/SD esteja diretamente ligada a uma elevada pontuação de QI, tem-se também em vista o “[...] processamento de informações, a criatividade, o contexto cultural e um vasto leque de elementos constitutivos, como emoção, motivação e atores de personalidade” (Virgolim, 2014b, p. 58), ou seja, novas possibilidades surgem, tanto no processo de identificação dos estudantes, como, por exemplo, testes psicológicos e pedagógicos, observação de comportamentos de superdotação em sala de aula – quanto no atendimento a esse estudante identificado, com seus direitos de atendimento garantidos por lei.

Da mesma forma, segundo definições do documento Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais (Brasil, 2007), da Secretaria de Educação Especial (SEESP), “[...] os termos ‘pessoas com altas habilidades’ e ‘superdotação’ são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares” (Brasil, 2007, p. 7).

A definição de estudantes com AH/SD originada por esses dois documentos oficiais da federação, os quais tratam de Educação Especial, esclarece que as pessoas com AH/SD podem demonstrar tal condição em diversas áreas do conhecimento, de maneira singular, bem como de modo concomitante, e revelam um desempenho acima da média, em suas áreas de interesse, quando comparados aos demais estudantes de mesma faixa etária, com relação ao nível de escolaridade. Devido a essas características marcantes dos estudantes com AH/SD, fazem-se necessárias políticas públicas que regulamentem um atendimento especializado e direcionado a esses estudantes.

A primeira menção de educação para “alunos excepcionais”, nas políticas públicas brasileiras, aconteceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). Porém, somente 10 anos depois, em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a LDB incluiu explicitamente as

diretrizes para o ensino de “superdotados” no Artigo 9º, o qual traz a afirmação de que “[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, s.p.).

Logo, enfatiza-se que, para suprir as necessidades apresentadas por estudantes com AH/SD, é necessário o desenvolvimento de programas de atendimento especializado que sejam adequados às suas necessidades educacionais especiais. No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estão determinados tanto os tipos de atendimentos especializados a serem oferecidos aos estudantes com AH/SD quanto a responsabilidade técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC) para a ampliação desses serviços (Brasil, 2011). De acordo com esse decreto e com a Nota Técnica nº 4, emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Artigo 2º, Parágrafo 1º e Inciso II, os serviços ofertados pelo atendimento educacional especializado – compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente – devem ser prestados de forma “[...] complementar à formação de estudantes com AH/SD” (Brasil, 2014, p. 3).

Na verdade, ajudar a desenvolver o potencial de estudantes com AH/SD é papel de todos os profissionais envolvidos com a educação, de sorte que devemos atuar para a “[...] construção de um sistema educativo que reconheça e atenda às necessidades do superdotado em suas distintas esferas – intelectual, social e emocional” (Alencar, 2006, p. 377).

Entre as alternativas de atendimento educacional mais utilizadas estão o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento escolar (São Paulo, 2012). O agrupamento consiste em um atendimento diferenciado no qual os estudantes são separados em pequenos grupos, definidos em conformidade com o nível de habilidade ou desempenho. Esses grupos podem ocorrer em centros específicos ou na própria escola regular, em aulas específicas, como em um tempo parcial e flexível (Sabatella; Cupertino, 2007; São Paulo, 2008). Os referidos autores apontam que os agrupamentos flexíveis são considerados desejáveis, pois podem acontecer dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola, mas em um determinado período. O objetivo é que os estudantes possam desenvolver os assuntos abordados em sala de aula, a partir de seu próprio ritmo, gerando uma possibilidade maior de aprofundamento dos temas e, ainda, permitindo a colaboração entre os pares (Virgolim, 2014a).

A aceleração é um direito do estudante previsto na LDB (Brasil, 1996), a qual permite que o estudante cumpra o programa escolar em menor tempo, avançando em etapas da formação regular, mediante a verificação do aprendizado. Vale assinalar que a aceleração escolar não

elimina as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, de modo que ainda será necessário ofertar atenção especializada ao estudante, a fim de garantir o seu desenvolvimento e bom aproveitamento escolar.

Ademais, a aceleração escolar nem sempre é um processo simples, já que há entraves administrativos nas instituições escolares e redes educacionais para isso, além da falta de formação dos professores sobre a temática, o que causa insegurança na avaliação do estudante e possíveis encaminhamentos (Rangni; Costa, 2014).

O enriquecimento é uma estratégia que possibilita a flexibilização do currículo escolar, com o objetivo de suplementar, aprofundar e ampliar os conteúdos escolares. Nessa modalidade, deve-se proporcionar aos estudantes “[...] experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta” (São Paulo, 2008, p. 51). Segundo Negrini, Rech e Bulhões (2016, p. 41), “[...] enriquecer significa promover experiências diversas de estimulação com o intuito de atingir um desempenho mais expressivo do estudante”.

O Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, denominado *The Schoolwide Enrichment Model* (SEM), foi desenvolvido por Joseph Renzulli, na década de 1970. É considerado uma das alternativas mais conhecidas e sólidas, nesse cenário, sendo que sua eficácia foi estudada e validada por mais de 30 anos de pesquisas, além de já ter sido implementado em vários países, incluindo o Brasil (Callahan *et al.*, 2015; Reis *et al.*, 2011; Renzulli, 2014b; Renzulli; Reis, 2000; Sabatella; Cupertino, 2007). No entanto, apesar de muito citado em nosso país, são escassas as pesquisas que apontaram os impactos decorrentes da aplicação e execução desse tipo de enriquecimento (Arantes-Brero, 2019; Bergamin, 2018).

Esse modelo de enriquecimento prevê atividades de três tipos: I - com experiências exploratórias, como palestras, minicursos e visitas; II - com atividades de treinamento, ensino de técnicas de pesquisa e habilidades pessoais, como liderança, comunicação e autoconceito; e III - com projetos desenvolvidos individualmente ou em grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundando o conhecimento em uma área de interesse (Reis *et al.*, 2011; Renzulli, 2012, 2014b; Sabatella; Cupertino, 2007; Virgolim, 2007a, 2014b).

Se o objetivo da Educação passa pelo compromisso social de atender a todos os estudantes, independentemente das suas especificidades, vê-se como necessário que se façam conhecer as necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, já que estes estão frequentando as escolas e precisam de atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de suas habilidades.

Na próxima subseção, focalizamos como pode ser realizado o processo de identificação de estudantes com AH/SD, os instrumentos que podem ser utilizados para tal identificação e as contribuições acerca de seu desenvolvimento.

2.2 Identificação em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e os Instrumentos para esse procedimento

Tanto a identificação quanto o acompanhamento das pessoas com AH/SD são ações imprescindíveis para se garantir o cumprimento de seus direitos educacionais. A política pública educacional brasileira tem incentivado a criação de programas, projetos e ações pedagógicas para atendimento a esse público de estudantes da Educação Especial, mas vale realçar que se faz necessária a identificação inicial desses estudantes e, conseqüentemente, a criação de programas e estratégias para atendê-los (Basso *et al.*, 2020; Chacon; Martins, 2014; Lima, 2011). É essencial a realização da identificação do estudante com AH/SD, para propor medidas que facilitem seu pleno desenvolvimento, evitando possíveis problemas de desajustamento, desinteresse pelo serviço ofertado e/ou baixo rendimento, devido à falta de motivação.

A identificação de estudantes com AH/SD é um aspecto que tem chamado a atenção, porque envolve primeiramente o conhecimento de indicadores de características individuais que evidenciam uma capacidade superior, em uma área de interesse do estudante. Assim, o processo de identificação dos alunos com AH/SD pode requerer a participação de várias pessoas, as quais precisam estar comprometidas com a observação e a indicação deles. Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a esses estudantes, partindo-se de uma visão multidimensional da inteligência e podendo ser adotados diferentes instrumentos. Nessa perspectiva, Virgolim (2007a, p. 58) destaca:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação.

Do processo de identificação do estudante com AH/SD podem participar os professores, pais e profissionais de áreas especializadas, como, por exemplo, psicólogos, neuropsicólogos e outros profissionais que se fizerem necessários, nesse contexto. Os psicólogos podem contribuir com a aplicação de testes padronizados, focalizando uma verificação da produção cognitiva do estudante. Dentro dessa perspectiva, alguns autores (Farias; Wechsler, 2014; Martins; Pedro; Ogeda, 2016; Nakano; Oliveira, 2019; Zaia; Nakano, 2020) apontam que, no Brasil, existe

lacuna de instrumentos que permitam avaliar esse público e que é necessário fomentar, qualitativa e quantitativamente, recursos além das escalas e dos testes psicológicos validados e normatizados no país, de modo que se possa identificar, nas diversas áreas. Os pais podem ajudar com relatos de desenvolvimento desses alunos, enquanto os professores podem colaborar para o levantamento dos dados do processo de aprendizagem, sendo possível identificar o conjunto de necessidades educacionais existentes (Brasil, 2002).

Estudantes com AH/SD devem ser compreendidos em uma perspectiva multidirecional, a qual envolve características únicas do desenvolvimento humano e suas relações com os contextos familiar e social. Essa condição pressupõe aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores, sensoriais e de personalidade revelados ao longo do desenvolvimento humano e estão sujeitos às influências dos meios social, histórico e cultural em que o indivíduo se situa, caracterizando necessidades muito específicas com relação à sua condição, aspectos estes que colaboram para as especificidades das ações educacionais a serem realizadas como garantia de direitos e desenvolvimento pleno do estudante.

Sobre a identificação desses alunos, no contexto escolar, algumas variáveis podem ser elencadas como dificultadoras, tais como a falta de formação docente específica sobre o tema, as salas superlotadas, a invisibilidade desses estudantes em sala de aula e a não valorização de seu potencial. Alguns autores, como Landau (2002), Faveri e Heinzle (2019), indicam que esta última variável é um dos grandes fatores pelos quais tais estudantes não são identificados, pois os sistemas de ensino nivelam o desempenho dos estudantes pela média, e aqueles que se destacam, nas mais variadas áreas do conhecimento, não recebem qualquer tipo de atenção ou incentivo específico.

Segundo Rondini (2019), o trabalho do professor com o estudante com AH/SD demanda do docente mais motivação, comprometimento e formação específica, do que recursos materiais. Logo, realça-se a necessidade do investimento teórico e prático nas formações inicial e continuada do professor que atende a esse público-alvo, em face da importância de reconhecer as particularidades do aluno superdotado, para a efetivação de uma escola inclusiva e práticas educativas coerentes, na interação professor-aluno/aluno-professor (Wenzel; Dantas, 2019).

Como um dos principais representantes do âmbito escolar, atribui-se ao professor a capacidade de reconhecer estudantes com AH/SD e promover a adaptação coerente dos conteúdos (Santos; Coutinho, 2020), supondo que o docente teria meios de detectar esses estudantes, por conta da convivência diária, na sala de aula regular. No entanto, a literatura vem mostrando a dificuldade da identificação desses estudantes e, conseqüentemente, das suas

necessidades educacionais especiais, as quais acabam deixando de ser atendidas, devido à falta de preparo dos professores acerca dessa questão (Bahense; Rossetti, 2014; Rech; Negrini, 2019; Wechsler; Suarez, 2016).

Azevedo e Mettrau (2010) afirmam que a forma como o professor representa seu aluno está diretamente ligada à sua prática pedagógica e à relação estabelecida entre professor e aluno, e que, se o docente tem enraizados os mitos das AH/SD (Winner, 1998), ele tenderá a não observar esse estudante, em sala de aula, em função de suas crenças e mitos sobre as características desse público. Martins e Alencar (2011) indicam que, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam formados adequadamente e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.

Embora haja quem realize a identificação das AH/SD apenas por meio de teste, “[...] é fato que focar tão somente em testes psicométricos é apenas igualar a inteligência à superdotação [...]” (Renzulli, 2014a, p. 224). Assim, trata-se de um equívoco, pois a inteligência humana se apresenta em diferentes campos e em diferentes expressões, dada a natureza dinâmica nela encontrada.

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de maneira dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada, se recomenda a utilização de mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores, entre outros (Fleith, 2007a, 2007c). Escalas e testes não fazem diagnósticos, contudo, oferecem importantes indícios a partir dos dados objetivos, os quais são úteis para avaliação, a intervenção e a pesquisa (Benczik, 2000).

Na realidade, durante muito tempo, os testes de QI eram usados como único instrumento para a identificação das AH/SD; entretanto, os avanços de pesquisas na área têm demonstrado a necessidade de o processo de identificação e avaliação ser multimodal e com o apoio de diversos profissionais (Bergamin *et al.*, 2022). A avaliação multimodal comumente compreende instrumentos de nomeação que podem ser respondidos por pais e professores, avaliação pedagógica, avaliação psicológica e outras avaliações complementares, as quais incluem certos aspectos, como criatividade musical, desenvolvimento motor, nomeação por pares, autonegação etc. Atualmente, no Brasil, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a criação e a validação de instrumentos para a identificação de estudantes superdotados (Nakano; Wechsler, 2006; Rondini; Pedro; Nakano, 2022).

Desse modo, o processo de identificação obedece às seguintes etapas: observação, registro de atividades, registro de comportamentos que serão norteados pela informação da situação (conhecimentos prévios, por meio da percepção da família, professores, parecer da escola etc.) e a informação da ação (conhecimento do sujeito na sua área de interesse, observação da criatividade e o comprometimento com a tarefa) (Renzulli, 2014a).

Para rastrear características comportamentais, emocionais e sociais, existem instrumentos elaborados em forma de escalas e/ou questionários. Esses instrumentos, destinados para essas características, são auxiliares no diagnóstico e permitem melhor compreensão do desenvolvimento infantil. Questionários e escalas são largamente adotados, porque são de rápida e fácil aplicação, pontuação e interpretação, podendo ser respondidos pela criança, por pais, cuidadores e professores (Barbosa; Gouveia; Barbosa, 2003).

Diferentemente do que muitos ainda pensam, a identificação das AH/SD não visa à rotulação e tampouco à criação de um grupo privilegiado (Pocinho, 2009; Sabatella, 2008). Seu principal objetivo é fornecer informações sobre a pessoa, especialmente a identificação de seus pontos fortes e necessidades específicas, de sorte que tal conhecimento possa ser usado para oportunizar a adaptação, valorização das forças e qualidades positivas da pessoa, assim como o fortalecimento dos recursos pessoais (Scorsolini-Comin; Santos, 2010), a construção de um autoconceito positivo, a motivação e a estabilidade emocional (Chagas-Ferreira, 2014). Desse modo, as avaliações e possíveis intervenções podem favorecer um desenvolvimento social, emocional, acadêmico e psicológico mais saudável (Irueste; Saco; Nicolás, 2018).

Pode-se acrescentar que a identificação das AH/SD também almeja compreender os processos e fatores que podem promover um desenvolvimento psicológico sadio, dentro de uma visão mais positiva, a qual procura a adaptação, a valorização das forças e qualidades positivas do indivíduo e o fortalecimento dos recursos pessoais (Scorsolini-Comin; Santos, 2010).

No caso das AH/SD, sua avaliação visa ainda à prevenção de dificuldades, principalmente sociais e emocionais, que podem ser decorrentes da ausência de identificação, sendo tais aspectos, usualmente, apontados como fonte de vulnerabilidades e dificuldades emocionais com relação a esse público-alvo (Piske, 2017; Prado; Fleith, 2017; Valadez, 2010). Com a identificação desses indivíduos, busca-se evitar o aumento de fatores de risco (Chagas-Ferreira; Sousa, 2018), tais como ansiedade, depressão, perfeccionismo negativo, problemas de conduta e dificuldades de relacionamento com os pares, normalmente relatados na literatura científica, dado o fato de que as necessidades, nessas áreas, se mostram mais intensas para essa população específica (Irueste; Saco; Nicolás, 2018).

O desafio da identificação de pessoas com AH/SD se relaciona igualmente com a condição chamada de dupla excepcionalidade, ou seja, quando os indivíduos apresentam deficiência ou transtorno e, ao mesmo tempo, são superdotados em alguma área do conhecimento (Alves; Nakano, 2015). Segundo Francoio (2023, p. 78), “[...] essas pessoas rompem paradigmas, pois têm desempenho abaixo da média em alguma área e acima da média em outra, tornando sua identificação ainda mais complexa”. De acordo com a referida autora, é comum que, em casos como esse, muitos acabem sendo diagnosticados apenas pelo lado da deficiência, deixando encoberta a parte do talento excepcional.

Portanto, identificar sujeitos com AH/SD tem sua devida relevância, a partir do momento quando se compreende que essas pessoas são diferentes em diversos aspectos e têm necessidades educacionais diferentes, as quais exigem estratégias de ensino diferenciadas (Cupertino, 2008; Virgolim, 2007b). Por isso, é fundamental que a escola, como um todo, esteja preparada para atender a esses estudantes, de maneira que sejam respeitados, valorizados, e que existam iniciativas de condições para o seu desenvolvimento integral, no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental destacar a importância da formação continuada aos docentes e demais profissionais das escolas.

As concepções trazidas por Renzulli e Purcel (2009 *apud* Reyes; Chapela, 2010) para o processo de identificação das AH/SD se constituem obedecendo a dois parâmetros: os subsidiados por medidas objetivas e os que estão amparados por procedimentos subjetivos, realizados através de atividades sistemáticas para coleta de dados, implicando o uso de determinados instrumentos, elaboração de juízo de valor e orientação e planejamento de atendimento a essas pessoas.

É fato que o papel do professor e da escola, na identificação do estudante com AH/SD, é de suma importância, pois é o professor que, por meio do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação das características desse indivíduo. No entanto, Winner (1998) enfatiza que muitos professores se encontram despreparados para identificar os estudantes com AH/SD e, por conseguinte, não são poucas as vezes nas quais esses alunos são identificados não como crianças com AH/SD, todavia, como “alunos-problema”. Tal situação ainda é recorrente no contexto escolar, como apontado por Barreto (2010, p.85), para quem “[...] ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”. Indo ao encontro desse autor, Alencar e Fleith (2001), reforçam que são raros os cursos de Psicologia, no Brasil, que oferecem disciplinas como Psicologia do

Superdotado e Psicologia da Criatividade; ressaltam ainda que, nos cursos de Pedagogia, nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida. As autoras ainda destacam que, na maioria dos cursos de formação de professores, a temática de AH/SD nem sequer é lembrada.

Compreende-se que, com a devida formação, o professor pode atuar como o primeiro responsável pela identificação e encaminhamento desses estudantes para avaliações, contribuindo para a articulação, juntamente com a equipe pedagógica da escola, pela oferta de um atendimento adequado nos casos em que o diagnóstico for confirmado com profissionais especializados (Almeida *et al.*, 2017). Nesse contexto, há uma série de instrumentos que podem ser utilizados pelos profissionais, sendo destacado aqui o *screening*.

Os instrumentos de *screening* incluem geralmente a avaliação da presença de comportamentos que são “típicos” de estudantes que revelam AH/SD, fornecendo informações importantes sobre o nível de desenvolvimento do discente avaliado (Hertzog *et al.*, 2018), consistindo-se, assim, como uma ferramenta de observação sistematizada dos estudantes (Cleveland, 2017). Esses profissionais são requisitados para identificar aqueles estudantes que se destacam na sala de aula, por apresentarem níveis elevados de desenvolvimento em alguma área (Almeida *et al.*, 2016).

Essa avaliação é baseada em observações de comportamentos, em sala de aula, a propósito dos domínios que compõem as AH/SD, de forma que a informação obtida pode ser empregada, principalmente, com relação ao seu baixo custo e à redução de tempo, que normalmente são requeridos durante um processo completo de avaliação. Entretanto, cabe salientar que as escalas para professores constituem ferramentas auxiliares, não tendo como objetivo substituir os demais procedimentos de identificação e sendo reconhecidas como importante preditor do potencial dos alunos (Cleveland, 2017).

Guenther (2006), Almeida e Capellini (2005) compreendem que reconhecer os indicadores de AH/SD, em estudantes matriculados na rede regular de ensino, tem suas particularidades. Em um sistema educacional cujo processo de ensino e aprendizagem é direcionado aos estudantes que se situam na média, em termos de desempenho escolar, observados os comportamentos, notas, participações em aula, o olhar do professor comumente se volta ao aluno com baixo rendimento ou que exhibe dificuldades em avançar, em termos de aprendizagem. Essa situação acaba sendo um dos motivos para que estudantes com AH/SD permaneçam invisíveis, no sistema educacional, ou, ainda, mesmo que visíveis, permaneçam desassistidos por uma falsa conclusão de que eles sejam capazes de se desenvolver sozinhos, já

que possuem capacidades superiores aos demais. Um dos fatores que mais dificultam a identificação de estudantes superdotados é a falta de padronização para a aplicação de instrumentos que investigam os indicadores das AH/SD (Pereira, 2006). Ainda com respeito à análise de instrumentos de rastreio e identificação, Pérez (2009) enfatiza que, além de se ter cautela, ao se avaliar as respostas dos instrumentos, deve-se observar atentamente o cruzamento das informações de todas as fontes avaliativas do estudante, dos pais e professores ou de outras pessoas que respondam ao questionário, procurando, sempre que possível, complementar as informações com outras obtidas por meio de entrevistas, bibliografias, portfólios, avaliações de produtos por especialistas etc. A autora ainda salienta que os instrumentos mais utilizados, comumente, são os psicométricos, escalas de características, questionários, entrevistas e protocolos de observação do comportamento do estudante.

É imperioso que esse tipo de avaliação seja multidisciplinar, com a utilização de testes psicométricos e outros testes de áreas afins, também com um acompanhamento próximo do indivíduo para análise de comportamento, além de ser um processo no qual ocorra a participação da família e dos professores desse aluno (Negrini; Freitas, 2008). Independentemente de se saber de quem partiu a iniciativa da avaliação, é recomendado que haja um estabelecimento de vínculo entre o avaliador, seja ele o professor, sejam pais/responsáveis ou profissionais de outras áreas e o estudante avaliado:

Inúmeras são as características que os alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar e que estas são únicas em cada sujeito, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades. A atenção do professor na observação destas e de outras características em seus alunos pode levar à identificação de indicadores de AH/SD, os quais podem estar disfarçados nas salas de aula, encobertos por mitos e representações a seu respeito (Negrini; Freitas, 2008, p. 277).

Portanto, durante o desenvolvimento do processo de identificação dos estudantes com AH/SD, não se trata apenas de ter que seguir uma abordagem específica para isso e desqualificar as demais, mas, sobretudo, de dialogar acerca das diferenças e contribuir para o avanço das pesquisas, objetivando, assim, um melhor processo de identificação desses alunos.

A seguir, enfocamos a triangulação das seguintes temáticas: ansiedade, SE nas AH/SD e o comportamento ansioso.

2.3 Ansiedade e Sobre-Excitabilidade nas Altas Habilidades/Superdotação

Os Transtornos de Ansiedade (TA) são reconhecidos como alguns dos transtornos mentais mais prevalentes em crianças e adolescentes, sendo superados apenas pelo Transtorno

de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e do Transtorno de Conduta (TC) (Asbahr, 2004).

A manifestação da ansiedade tem sido significativa, nos últimos anos, e isso está associado às alterações dos contextos econômico, cultural e social, tendo em vista a necessidade de adequação do indivíduo a um novo ritmo de vida acelerado. Não por acaso, problemas com ansiedade atingem entre 14% e 19% dos estudantes, no Brasil, principalmente no período de ingresso na rede escolar, em razão das mudanças neurológicas, fisiológicas e psicológicas consequentes da adolescência e do alto volume de estresse ocasionado por muitas horas de estudo e expectativas dos pais e professores com respeito aos seus rendimentos (Brito *et al.*, 2019).

A ansiedade é uma manifestação fisiológica inerente ao ser humano e até necessária para a sobrevivência social; logo, é necessário reconhecer o valor positivo e adaptativo dessa característica, pois desempenha um papel motivador na vida das pessoas, impulsionando os sujeitos a se prepararem para os enfrentamentos de situações de suas vidas. Ademais, a ansiedade mobiliza os recursos físicos e psicológicos, estabelecendo atitudes de defesa e ataque, para que o sujeito supere situações que os ameacem ou desafiem. Ela é um sinal de alerta sobre perigos iminentes e incapacita o indivíduo a tomar medidas necessárias para enfrentar as ameaças (Barlow, 2016).

Segundo Durão (2022), a ansiedade corresponde a um dos principais problemas de saúde mental, mundialmente, pois praticamente todos nós já experienciamos ou iremos experienciar ansiedade, ao longo de nossas vidas. Trata-se de uma problemática comum, mas à qual devemos atribuir especial atenção, visto que a ansiedade pode provocar vários sintomas que prejudicam a saúde, como arritmia/taquicardia (alteração no ritmo cardíaco ou do coração), vertigens ou tonturas, boca seca, dificuldade respiratória (falta de ar), entre outros aspectos. Para além desses sintomas físicos, a ansiedade pode causar várias alterações psíquicas, como reações cognitivas (preocupação excessiva, dificuldades de concentração etc.), comportamentais (tremores, paralisção etc.) e sociais (dificuldades em falar em público, evitamento de eventos sociais etc.), as quais podem afetar a qualidade de vida dos indivíduos.

De acordo com Braga *et al.* (2010), dentre o grupo dos transtornos mentais, as descrições da ansiedade patológica são mais recentes, datando as primeiras pesquisas a esse respeito do século XIX. De modo sistematizado, tomando como base um artigo de Clark e Beck (2012), existirá uma “preocupação normal”, a qual é moderada, passageira, geralmente de âmbito limitado, experimentada pela maioria dos indivíduos, e uma “preocupação patológica”, que é

excessiva, crônica, penetrante, incontrolável, experimentada apenas pelos indivíduos com ansiedade patológica.

Os transtornos ansiosos afetam tanto as crianças quanto os adultos, causando impactos consideráveis, em seu cotidiano, sendo importante salientar que a ansiedade patológica observada na idade adulta pode ter-se iniciado ainda durante a infância ou adolescência (Castillo, Recondo; Asbahr; Manfred, 2002).

O TA é um dos transtornos mais comuns na infância e na adolescência (Asbahr, 2004), sendo relevante enfatizar que toda criança ou adolescente apresenta diversos tipos de sentimentos, no decorrer do seu desenvolvimento, mas a ansiedade e o medo são considerados patológicos, quando exagerados, quando desproporcionais em relação ao estímulo ou, ainda, quando qualitativamente diversos com respeito ao que verifica como norma, nas faixas etárias mencionadas. Além disso, esses sentimentos são patológicos, quando interferem na qualidade de vida, no conforto emocional ou no desempenho diário da criança/adolescente (Bernstein; Borchardt; Perwien, 1996).

Deb, Chatterjee e Walsh (2010) também salientam que a ansiedade é um dos distúrbios psicológicos mais comuns entre crianças e adolescentes em idade escolar, em todo o mundo. As taxas de prevalência podem variar de 4% a 25 %, com uma média em torno de 8%. Todavia, para Tomb e Hunter (2004), esses números podem estar subestimados, devido à natureza internalizada dos sintomas de ansiedade. A ansiedade pode ainda ser tomada como uma emoção negativa, capaz de prejudicar a saúde física e psíquica, bem como o desempenho em tarefas (Abramowitz; Deacon; Whiteside, 2019), contudo, também pode ser um estado emocional natural e necessário de autopreservação (Claudino; Cordeiro, 2006). Apesar de certa discordância, existe consenso de que a ansiedade é um fenômeno universal, influenciado por hábitos e práticas culturais, e, quando presente por longos períodos, pode acarretar consequências negativas, limitando e dificultando a capacidade de adaptação do indivíduo (Jatobá; Bastos, 2007).

A ansiedade é um sentimento que acompanha um sentido geral de perigo, advertindo as pessoas de que há algo a ser temido (Marks, 1987). Como manifestações fisiológicas, pode-se citar agitação, hiperatividade e movimentos precipitados, e como manifestações cognitivas, surgem atenção e vigilância redobrada em determinados aspectos do meio, pensamentos e possíveis desgraças (Sharma; Andriukaitis, Davis, 1995). Essas manifestações podem ser passageiras ou podem constituir uma maneira estável e permanente de reagir, e sua intensidade

pode variar de níveis imperceptíveis até níveis extremamente elevados (Sharma; Andriukaitis; Davis, 1995).

A utilização dos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) auxilia numa melhor classificação da ansiedade, identificando que, com o desenvolvimento da ansiedade, há um maior envolvimento nos inúmeros eventos das atividades cotidianas. A ansiedade e a preocupação estão associadas a três ou mais sintomas presentes na maioria dos dias, nos últimos seis meses, sendo os mais identificados a inquietação ou sensação de estar no limite, cansar-se facilmente, dificuldade de concentração, irritabilidade, tensão muscular e distúrbios do sono. Dessa forma, o transtorno não pode ser atribuído a apenas uma condição médica geral, mas também ao transtorno mental (Zuardi, 2017).

A ansiedade acaba sendo um estado emocional bastante presente, ao longo da existência humana, por enfatizar o papel das emoções no potencial de desenvolvimento humano. Nesse contexto, a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), proposta por Dabrowski (1964, 1967), psiquiatra e psicólogo polonês, representa uma abordagem alternativa para se compreender a superdotação. Trata-se de uma concepção de desenvolvimento da personalidade na qual o ser humano evolui de níveis mais básicos aos níveis superiores (Dabrowski, 1970, 1996). As estruturas de personalidade inferiores, mais coesas e integradas, são caracterizadas pelo egocentrismo e tendem a se desfazer, sofrendo desintegrações. Gradualmente, vão dando lugar a estruturas de níveis superiores, baseadas no altruísmo, compaixão e empatia. Esses processos desintegrativos são positivos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo.

A sensibilidade e a intensidade emocionais observadas entre as pessoas com AH/SD têm sido examinadas especialmente à luz da teoria do desenvolvimento emocional de Dabrowski (O'Connor, 2002; Piechowski, 1991). O referido autor, que estudou a saúde mental de superdotados nas áreas intelectuais e artísticas, propôs a teoria da desintegração positiva, identificando altos níveis de excitabilidade que se manifestaram em distintas dimensões da vida psíquica (psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa), consideradas por ele como catalisadoras para um desenvolvimento emocional mais avançado.

Independentemente de a TDP não ser tomada como uma teoria específica da superdotação, ela tem fornecido uma excelente estrutura para a caracterização desse grupo de pessoas e para o desenvolvimento de métodos de identificação (Ackerman, 2009; Falk; Miller, 2009; Mendaglio; Tiller, 2006; Silverman, 2008). Dos diversos conceitos atrelados a essa teoria, a SE é a que mais tem beneficiado o campo de estudos de superdotação e pode ser definida

como a tendência de o indivíduo reagir com extrema intensidade e sensibilidade a diversos estímulos, quer internos, quer externos (Dabrowski, 1972).

Mendaglio (2008) afirma que a TDP tem sido considerada uma teoria da personalidade para o século XXI, buscando explicar o processo de desenvolvimento humano e atribuindo importância fundamental às emoções, pois elas influenciam e direcionam o desenvolvimento da personalidade (Mendaglio, 2008, 2011), relevando a inteligência a uma posição secundária.

O desenvolvimento humano, na perspectiva da TDP, não é dividido em estágios fixos, organizados por faixas etárias, todavia, de acordo com um *continuum* hierárquico de níveis, denominados multiníveis, ou seja, em uma progressão de um baixo e primitivo nível para um alto e avançado nível. Para a TDP, o indivíduo não necessita atender aos critérios de um nível específico para passar para o seguinte: pode-se estar em um nível de desenvolvimento em alguns aspectos e, em outro nível, no que diz respeito a outros aspectos (Frank; Gatto-Walden; Silverman, 2013; Mendaglio, 2008; Piechowski, 2008). Apesar de a TDP não ser uma teoria específica sobre superdotação, ela tem influenciado várias pesquisas sobre esse construto (Mendaglio, 2008) e fornecido uma excelente estrutura para a caracterização dos superdotados e para a compreensão de seus desenvolvimentos emocionais (Ackerman, 2009; Silverman, 2008). Pyrit e Mendaglio (2007) ressaltam que a TDP representa uma base conceitual para os interessados no desenvolvimento holístico de pessoas superdotadas; assim, é preciso compreender que, mais do que habilidade intelectual e desempenho, os aspectos necessários a serem focalizados na educação do superdotado devem ser a emoção, a empatia, a autoconsciência, a consciência do outro e o comportamento altruístico.

Dos diversos conceitos atrelados à TDP, o de SE é o que mais tem beneficiado o campo de estudos de superdotação (Ackerman; Nian, 2008). Em um estudo de 1962, Dabrowski chegou à conclusão de que indivíduos criativos tendem a possuir níveis mais altos de SE (Dabrowski, 1972). Além disso, eles se diferenciavam pela maneira de aliviar a tensão e responder à estimulação (Silverman, 2008). Reitera-se que o autor fez diversas observações, entrevistas e estudos de caso, com a realização de uma série de exames e testes psicológicos, psiquiátricos e neurológicos, em crianças e jovens, previamente identificados como superdotados nas áreas intelectual ou artística.

Segundo Dabrowski (1967, 1972), quanto maior a força dos padrões de SE, maior o potencial de desenvolvimento individual do sujeito. Em seus estudos (Dabrowski, 1972, 1996), são apresentadas cinco formas de SE: a) psicomotora – expressa por indivíduos com níveis mais altos de energia para atividades físicas, com elevado interesse por movimentos corporais e que

sentem muito prazer decorrente dessas experiências; b) sensorial – que diz respeito à elevada e enriquecida experiência sensorial, manifestada, por exemplo, por meio da percepção apurada de aromas, cores, formas e texturas; c) intelectual – que se relaciona à intensa busca por conhecimento e “verdade”, através de processos cognitivos complexos, como raciocínio, reflexão, questionamento, análise e síntese; d) imaginativa – concretizada no gosto pelo inusitado e pela facilidade em fantasiar, dramatizar, inventar etc.; e e) emocional – que concerne à intensidade de sensações e experiências afetivas, tais como apegos, paixões, empatia etc.

Dabrowski (1972) ainda explicita os padrões de SE de maneira hierarquizada, ou seja, alguns (emocional, imaginativo e intelectual) são mais elevados que outros (sensorial e psicomotor) em relação ao processo de desenvolvimento humano. A SE Emocional é de fundamental importância na formação de uma hierarquia de valores, empatia, autoconsciência, entre outros dinamismos que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento humano; a SE Imaginativa tem grande importância na criatividade artística, no planejamento intuitivo etc., enquanto a SE Intelectual dá origem à criatividade acadêmica e possibilita reflexão, autocontrole, autonomia e autenticidade (Dabrowski, 1973).

Desde as proposições de Dabrowski e Piechowski, vários estudos foram conduzidos para examinar as SE em indivíduos com AH/SD (Gross; Rinn; Jamieson, 2007; Miller; Falk; Huang, 2009; Moon; Montgomery, 2005; Piechowski; Miller, 1995; Rinn; Reynolds; 2012; Rinn *et al.*, 2010; Tieso, 2007; Treat, 2006) ou para comparar os escores de pessoas com e sem essa condição (Ackerman, 1997; Al-Onizat, 2013; Bouchard, 2004; Bouchet; Falk, 2001; Carman, 2011; Gallagher, 1986; Harrison; Haneghan, 2011; Miller; Falk; Huang, 2009; Piechowski; Silverman; Falk, 1985; Piirto; Frass, 2012; Sanz, 2006; Siu, 2010; Tieso, 2007; Wirthwein; Rost, 2011; Yakmaci-Guzel; Akarsu, 2006). Essas investigações têm demonstrado que os superdotados tendem a apresentar níveis mais altos de SE, em um ou mais padrões.

Há pesquisas, inclusive, que identificaram níveis elevados de todos os padrões de SE, em pessoas superdotadas (Carman, 2011; Miller; Silverman; Falk, 1994; Piechowski; Silverman; Falk, 1985; Siu, 2010) e evidenciaram associação entre SE e o volume da massa cinzenta de certas áreas do cérebro de estudantes talentosos (Chang; Kuo, 2013).

É preciso ter em vista, porém, que nem todas as formas de SE possibilitam maior desenvolvimento ou trazem benefícios aos sujeitos (Mendaglio, 2012). Isso não é diferente, quando se refere a indivíduos com AH/SD, portanto, embora, de modo geral, elas possam contribuir para um desenvolvimento individual acelerado em algumas pessoas, as SE podem criar tensões e levar a sérios problemas psicológicos (Mika, 2005).

Cabe ressaltar que a aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, contudo, constitui um processo que se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo, em um contexto específico, possuindo o poder de auxiliar ou inibir a aprendizagem. Quando os sentimentos estão bloqueados, a criança pode ter dificuldade em processar o que aprende intelectualmente (Gillespie, 2009; Shelton; Stern, 2004).

Expectativas sobre o seu desempenho acadêmico, no que tange às expectativas culturais de seus pais, professores e pares na escola, a educação que a criança recebe e, ainda, as características pessoais da pessoa com AH/SD, se não adequadamente gerenciadas, podem levá-la ao estresse e à vulnerabilidade (Neihart, 1999; Piechowski, 1997; Robinson, 2002; Silverman, 2005). Por outro lado, Piechowski (1997) sugere que as vulnerabilidades da pessoa com AH/SD podem resultar em crescimento na direção da consciência de si próprio e autorrealização.

Na maioria dos casos, as vulnerabilidades nas pessoas com AH/SD surgem da discrepância entre seu nível de desenvolvimento e as expectativas da sociedade. À medida que as informações sobre as necessidades das crianças altamente talentosas se tornam mais difundidas e as expectativas da sociedade se fazem mais sintonizadas com as realidades do desenvolvimento de talentos, o grau de vulnerabilidade dessas crianças diminui (Roedel, 1984). No entanto, nem todas as crianças com AH/SD reagem bem, no que concerne às dimensões emocional e social, assim como nem todas as “pessoas consideradas comuns” sabem lidar com suas emoções.

Esses apontamentos certamente merecem destaque, especialmente pela necessidade de medidas de apoio àqueles estudantes que se destacam por um potencial superior, de tal sorte que possam lidar melhor com as suas dimensões emocionais, independentemente de serem relacionadas às suas vivências familiares, escolares ou com as diversas situações da sociedade, sendo acolhidos em sua totalidade e em todo lugar.

A subseção a seguir explora os apontamentos das AH/SD, no contexto educacional, evidenciando a relação entre a família e a escola dos estudantes com AH/SD, além de discorrer também sobre o estado emocional geralmente desses estudantes, em seu cotidiano.

2.4 Ansiedade, o Contexto Educacional e as Altas Habilidades/Superdotação

As pessoas com AH/SD são, geralmente, “[...] indivíduos criativos e produtivos” (Renzulli, 2004, p. 96), pois possuem características marcantes, socialmente reconhecidas, no

que concerne a um “[...] trabalho original, impregnado pelo novo e configurado pelo inédito” (Fazenda, 1995, p. 11), destacando-se em diferentes “[...] áreas do saber e do fazer social” (Mettrau, 2000, p. 4).

Os estudantes com AH/SD são diferentes de seus pares, devido às suas características particulares; com efeito, cada qual possui sua singularidade, de sorte que é difícil definir um perfil único para um grupo que é, naturalmente, heterogêneo (Cupertino; Arantes-Brero, 2012). Nessa perspectiva, Bergamin (2018, p. 21) salienta que “[...] um dos desafios atuais é conhecer cada estudante e cada turma, considerar a singularidade de cada um e pluralidade que qualquer sala de aula oferece”. Ressalta-se, também, a importância de o professor mapear os interesses e habilidades do estudante, a fim de que seja possível planejar o que será trabalhado dentro da sala de aula, promovendo, assim, a inclusão.

É preciso que a aprendizagem desenvolvida no ambiente escolar seja propiciada por diversos fatores: o cognitivo, o social e o emocional. O aprender vai além da capacidade intelectual da pessoa, pois depende também da forma como ela se relaciona com os seus pares, com o professor, e como sente e percebe esse ambiente em sua formação (Berger *et al.*, 2011; Cia; Barham; Fontaine, 2012; Oliveira; Soares, 2011; Tinajero *et al.*, 2012).

A escola é um ambiente capaz de gerar situações que causam ansiedade no estudante, como as regras a serem cumpridas e as avaliações (Asbahr, 2004). Alguns estudos sugerem que o fator ansiedade deve sempre ser considerado, no ambiente escolar, tendo-se um olhar aos comportamentos e ao rendimento do estudante (Fernandes; Silveira, 2012; Fonseca *et al.*, 2011; Furlam *et al.*, 2009; Pereira; Barros; Mendonça, 2012).

Para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 142), a escola deve ser um ambiente que proporcione “[...] meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor [...]”. Nessa perspectiva, as instituições educacionais precisam repensar o papel inclusivo diante de todos os estudantes, incluindo aqueles com AH/SD, sendo um lugar adequado para que crianças e adolescentes possam obter conhecimentos e vivências. Nesse espaço deve haver condições adequadas para a garantia do desenvolvimento humano, necessárias ao sujeito, desde o seu nascimento. Portanto, tais questões precisam ser adquiridas pelas novas gerações, por meio de suas atividades nas situações compartilhadas socialmente, principalmente com o auxílio do professor.

Segundo Fleith (2007a), o professor regente do ensino comum que trabalha com o estudante com AH/SD pode e deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas,

flexibilizando o currículo e permitindo, por conseguinte, que esse aluno revele seus temas de interesse.

O papel do professor no grupo é o de mediador. O planejamento de ensino é diferente daquele destinado à sala de aula tradicional. As atividades devem ser baseadas no modelo de enriquecimento escolar: atividades de exploração, instrumentação e de desenvolvimento de serviços e produtos. Não deve haver superposição de atividades do ensino regular com as do grupo de enriquecimento para que os alunos não fiquem sobrecarregados. O ambiente de ensino no grupo deve ter dinâmica agradável, flexível e sem excessivo controle ou rotina (Fleith, 2007a, p. 116).

Quando uma criança/adolescente é identificada com AH/SD ou com alguma necessidade educacional específica, ela passa a ser considerada de maneira diferente, de modo que tanto a sua família quanto a escola acabam focalizando toda a sua expectativa e atividades nesse sujeito. Winner (1998) menciona dois tipos de envolvimento das famílias com seus filhos superdotados: um integrante da família ou ambos despendem uma grande quantidade de tempo estimulando e ensinando a criança ou fazem sacrifícios para que ela receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis. A autora frisa que, nessas duas situações, como a vida familiar é totalmente organizada em torno das necessidades dessa criança, os pais tendem a canalizar seus interesses para o talento do filho, transferindo as esperanças de um futuro positivo para ele. Porém, isso pode ser prejudicial, uma vez que a pessoa pode se sentir sobrecarregada e até mesmo desmotivada, tendo seus próprios sonhos e expectativas anulados diante dos sonhos de seus pais.

Conforme aponta Gama (2007, p. 65), é necessário compreender ainda que, sem a parceria correta entre a família e a escola, o desenvolvimento acadêmico desse estudante se torna ineficaz, pois “[...] esse vínculo deve ser estabelecido por meio de contatos abertos, francos e honestos, [...]”. Assim, a família e a escola podem oferecer as melhores oportunidades de desenvolvimento do potencial desse estudante, buscando o mesmo objetivo, em parceria.

A perspectiva da escola e a da família precisam estar alinhadas, não apenas no desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças/adolescentes, mas também na orientação, a fim de que os pais possam ter o conhecimento necessário para aprenderem a buscar os direitos de atendimento a eles. Por isso, essa parceria precisa ser integrada, “[...] porque a família deve encontrar na escola o lugar de construção, de enriquecimento, de aprofundamento [...]” (Aranha, 2005, p. 102). Dessa forma, essa família pode passar a compreender realmente todo o amparo que a Educação Básica precisa dispor para esse grupo de estudantes.

O próprio ambiente familiar pode contribuir ou não para esse estudante conseguir ter sua capacidade de aprendizado intensificada, dentro do ambiente educacional, até mesmo

porque a família pode ser compreendida como um contexto primário de desenvolvimento de interação dos indivíduos com o contexto ambiental. Nesse sentido, Fleith (2007b, p. 24) argumenta: “A família funciona, então, como mediadora desse processo, tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular”. Logo, essa associação entre família e escola tem por fim, exclusivamente, a preservação de interesses comuns, voltados para o aumento da capacidade desse estudante.

A família, portanto, deve estimular, mas não criar altas expectativas em relação à criança/adolescente. Por isso, é necessário que os pais recebam orientações de como devem participar efetivamente no desenvolvimento do talento de seu filho, de sorte a estimulá-lo, todavia, não transferindo questões pessoais e nem criando expectativas irreais.

No que diz respeito à dinâmica escolar juntamente com a família do estudante com AH/SD, Azinheiro e Martins (2005) apontam as preocupações mais enfrentadas pelos pais dos alunos com AH/SD. Na área acadêmica, os autores destacam alguns fatores que podem interferir, tanto para o bom, quanto para o desenvolvimento insatisfatório das AH/SD do estudante, assim como da sua adaptação no contexto escolar: descumprimento das tarefas escolares repetitivas; desmotivação diante de metodologias pedagógicas repetitivas; falta de cumprimento de regras, respostas aos professores e aos colegas e atitudes de liderança; desvalorização de certos aspectos, como critério de avaliação (organização dos cadernos e frequente má caligrafia); comportamentos de inquietude e distração permanente.

Outro ponto essencial é o diálogo com os pais e profissionais da escola, em especial, a dificuldade de os pais comunicarem as características especiais do estudante e a forma de como colocam suas exigências à escola. Pais se preocupam, até mesmo, com o relacionamento entre seu filho e os colegas, no ambiente escolar, bem como com os professores das crianças/adolescentes. Estudantes com AH/SD tendem a questionar regras com frequência e desafiar a autoridade do professor ou outros profissionais da escola, como a coordenação e direção. Além de experimentarem frustrações e reações emocionais negativas, quando contrariados, conflitos internos podem ocorrer em função do descompasso entre o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Azinheiro e Martins (2005) alertam que pode ocorrer o isolamento dos filhos e dificuldades nas relações entre os irmãos.

Essa realidade desafia o profissional de educação, cotidianamente, a empreender críticas e reflexões acerca de suas práticas, inclusive porque, atualmente, há mais informações a respeito das AH/SD. Por fim, vê-se que estudos e reflexões sobre a temática em pauta podem auxiliar tais profissionais na compreensão das dificuldades mais comuns, em seu dia a dia, referentes

ao contato com os estudantes que apresentam AH/SD, no ambiente educacional, além de contribuir para assimilar questões relacionadas às interações sociais escolares e à relação entre a família e a escola.

Nesse sentido, são necessárias discussões tendo em pauta estudantes com AH/SD e o ambiente escolar, inclusive por meio de futuras pesquisas acadêmicas, visto que, no cotidiano da sala de aula, é possível observar que esses alunos existem em números consideráveis, nas escolas, necessitando de atividades que estimulem as suas habilidades e potencialidades, as quais, na maioria dos casos, em seu contexto familiar, não são oportunizadas.

Diante das reflexões apontadas anteriormente, outra questão que também está diretamente interligada ao estudante com AH/SD e o ambiente escolar concerne ao seu estado emocional. Cada criança/estudante, independentemente de sua capacidade, possui características de personalidade próprias, as quais, devido à situação ou ambiente em que vive, levam a determinadas necessidades sociais e emocionais. Crianças/adolescentes com AH/SD, por sua vez, podem sentir essas necessidades, resultantes de sua complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, combinações de interesses únicos, características de personalidade e conflitos, que são diferentes dos seus companheiros de idade (Burney; Neumeister, 2010; Neihart *et al.*, 2002; Silverman, 2005). Dessa forma, os estudantes com AH/SD reagem com mais sensibilidade em um ambiente indiferente às suas habilidades, competências e necessidades cognitivas específicas.

Já foi assinalado por diversos autores (Alencar; Virgolim, 2001; Butler-Por, 1993; Virgolim, 2003; Winner, 1998) que essas reações, quando dirigidas ao mundo externo, podem se expressar como comportamentos sociais inadequados, hostilidade e agressão com relação às figuras de autoridade (pais, professores etc.) ou como atos de delinquência social. Contudo, quando dirigidas ao mundo interno, tomam a forma de autoconceito negativo, insegurança, frustração e raiva, por não atingirem a perfeição, além do sentimento de serem inadequados e diferentes. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades de autoconsciência, resolução de problemas e tomada de decisões pode ajudá-los a entender seus sentimentos, de sorte a fazerem escolhas construtivas para suas vidas.

Assim, identificar as emoções dos estudantes com AH/SD e ter atenção às suas reações comportamentais, no contexto educacional, são aspectos necessários para fazer a identificação dentro do fenômeno da superdotação, enxergando-os em sua totalidade, bem como atendendo às suas necessidades, voltadas ao seu desenvolvimento.

No capítulo a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

3 MÉTODO

A pesquisa foi embasada em um método misto, envolvendo tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, de sorte a buscar entender a relação das variáveis de uma situação, explorando, assim, o assunto com maior profundidade (Cresweel, 2007).

O trabalho embasou-se também em um estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2005), uma das chaves para se construir um estudo bem-sucedido é que obedeça a uma lógica de replicação e não à da amostragem. O autor considera que a pesquisa com estudo de casos é do tipo cujo entendimento se torna fácil, visando a responder como e por que o mal-estar se produziu, naquelas situações (Yin, 2005). Conforme se observa no Quadro 2, a pesquisa foi realizada em seis etapas.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

Etapa 1	Envio do projeto para o Comitê de Ética.
Etapa 2	Recrutamento e seleção dos participantes da pesquisa.
Etapa 3	Aplicação da Escala Multidimensional de Ansiedade (MASC) para crianças e adolescentes.
Etapa 4	Aplicação do Questionário de Sobre-Excitabilidade para pais/responsáveis pelos estudantes.
Etapa 5	Entrevista com os estudantes participantes da pesquisa.
Etapa 6	Análise dos dados coletados.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.1 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as diretrizes éticas internacionais para investigações direcionadas em Ciências Humanas e Sociais (Conselho das Organizações Internacionais de Ciências Médicas, 2018) e das Resoluções nº 466, de 12/12/2012 (Brasil, 2012) e nº 510, de 07/04/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde.

Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Bauru/SP, obtendo aprovação através do parecer nº 6.216.816 (Anexo A).

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B) foram entregues e explicados aos responsáveis e aos estudantes participantes, de maneira individual. Destaca-se que todos os cuidados foram tomados para que haja a confiabilidade dos dados e das

informações coletadas. Além disso, com o propósito de possibilitar a fidedignidade das informações e dados coletados, os participantes tiveram o sigilo e a privacidade garantidos, por meio da preservação de sua identidade real.

Os envolvidos receberam orientação e esclarecimentos referentes aos objetivos, procedimentos e finalidades do estudo, podendo sua participação ser interrompida a qualquer momento, se assim estes o indicarem, sem prejuízos e nem custos.

3.2 Local da Pesquisa

A pesquisa ocorreu na Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS), localizada na cidade de São José do Rio Preto/SP. A RAIS é um projeto de Extensão Universitária que busca promover avaliações psicológicas e psicopedagógicas em crianças, adolescentes e adultos, com características de AH/SD. A referida rede oferta assessoria jurídica em processos de aceleração de estudos, para estudantes com AH/SD, serviços os quais podem ser oferecidos nas modalidades *on-line* e/ou presencial, a depender da atividade. De acordo com dados do próprio projeto, no ano de 2024, a RAIS atende/acompanha aproximadamente 300 crianças e adolescentes, através do atendimento clínico e da oferta de enriquecimento extracurricular. Seu público-alvo é focado em estudantes de dois a 17 anos.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os estudantes com AH/SD atendidos pela RAIS, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, sendo este o critério de seleção escolhido, de modo que todos os estudantes do 9º ano foram convidados a participar e foram selecionados aqueles que aceitaram participar. O critério de seleção dos participantes se deu por estarem no último ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, se preparando para o Ensino Médio. Além disso, por serem adolescentes, podem, com essa transição, sentir e demonstrar comportamento ansioso no seu dia a dia. Também fizeram parte da investigação os pais/responsáveis desses estudantes, os quais forneceram informações adicionais de SE.

Foi acordada com cada participante a escolha do nome fictício para ser colocado na pesquisa; cada um sugeriu o nome da sua participação, com a finalidade de proteger sua identidade, atendendo aos procedimentos éticos da pesquisa.

No Quadro 3, apresentamos a caracterização dos estudantes participantes, bem como dos seus pais/responsáveis.

Quadro 3 – Caracterização dos estudantes participantes e seus pais/responsáveis

Nome Sugerido e Idade dos participantes que efetivaram sua participação	Sexo dos Estudantes	Estudam em Escola Pública ou Privada	Pais/Responsáveis que participaram da Pesquisa, Idade e Ocupação/Profissão
Pedrovisk: 13 anos	Masculino	Privada	Mãe do Pedrovisk: 50 anos, Professora do Ensino Fundamental I.
Cabeça: 15 anos	Masculino	Pública	Mãe do Cabeça, 47 anos, Auxiliar de Produção.
Paulo: 13 anos	Masculino	Privada	Mãe do Paulo: 40 anos, Professora da Educação Especial no Estado do Paraná.
Morrigan: 14 anos	Feminino	Privada	Mãe da Morrigan, 37 anos, Farmacêutica.
Luna: 13 anos	Feminino	Privada	Mãe da Luna, 47 anos, Publicitária.
J. V.: 14 anos (identificado com dupla excepcionalidade: AH/SD e TEA)	Masculino	Pública	Mãe do J. V., 47 anos, Auxiliar de Produção.
M. E.: 13 anos	Feminino	Privada	Mãe da M. E., 46 anos, Procuradora do Município de São Luís.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.4 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Para a identificação da ansiedade nos participantes, foi aplicada a Escala Multidimensional de Ansiedade para crianças e adolescentes - MASC (Nunes, 2004) (Anexo B). Trata-se de uma escala de ansiedade muito utilizada em pesquisa, a fim de avaliar um amplo espectro de sintomas de ansiedade em crianças e adolescentes com idade entre 8 e 19 anos. A escala consiste em 39 itens, abrangendo quatro dimensões principais: (1) sintomas físicos (tenso/inquietação e somático/autônomo); (2) ansiedade social (humilhação/ rejeição e medo de apresentações em público); (3) evitação de danos (perfeccionismo e *coping* ansioso) e (4) separação/pânico.

Para explorar a SE, o instrumento usado foi um questionário para pais e professores, a partir da percepção de pais, os quais são responsáveis pelos estudantes participantes (Anexo B). O questionário é composto por 68 afirmações, divididas nas seguintes áreas: imaginativa, emocional, intelectual, sensorial e psicomotora. Trata-se de um questionário sem finalidade diagnóstica nem psicométrica, pois é um instrumento descritivo e fenomenológico (Daniels; Piechowski, 2009).

Além disso, os participantes foram entrevistados, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado com base nas indicações de Manzini (1990/1991) (Anexo C). Segundo Gil (2008), a entrevista pode ser tomada como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma espécie de diálogo assimétrico, no qual uma das partes busca coletar dados e a outra se comporta como fonte de informação.

Receberam o convite de participação da pesquisa 12 estudantes, sendo que cinco deles foram excluídos, por não atingirem os critérios de participação (quando a pesquisadora responsável fez contato com os estudantes indicados pela instituição participante, esses estudantes não estavam matriculados no 9º ano, por isso, não foram selecionados para a amostra), sete deles aceitaram participar bem como suas famílias, sendo seus pais/responsáveis. Para sua efetiva participação, foi respeitada a disponibilidade de dia e horário de cada participante. A duração de sua participação, através da aplicação dos instrumentos, teve uma média de aproximadamente 90 minutos, somando a participação das respectivas mães e dos estudantes.

Em uma das reuniões do Grupo de Estudo – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS) –, foi realizada uma apresentação do instrumento Roteiro de Entrevistas, na qual foram feitas contribuições para aprimorar o referido roteiro, de maneira que o instrumento sofreu mudanças significativas e, posteriormente, uma nova versão do mesmo foi elaborada. O instrumento teve sua confiabilidade analisada em dois momentos: no primeiro momento, pelos membros do grupo; em um segundo momento, pela análise das juízas.

As juízas foram pesquisadoras com experiência na área das AH/SD: duas juízas doutoras na área da Educação, linha de pesquisa Educação Especial; uma juíza pós-doutora com especialização em Educação Especial para Dotados e Talentos; implantou e coordenou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S), vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico

Especializado – CAPE – da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2005-2015); uma juíza mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, com experiência em atendimento e avaliação em crianças com AH/SD por quatro anos; e uma juíza que trabalha na área da metodologia científica, sendo doutora no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Unesp/Marília e desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Especial, com ênfase na temática de metodologia de pesquisa.

No Apêndice E, apresentamos o roteiro de entrevistas. Na primeira coluna, consta como a pergunta foi elaborada, inicialmente; na segunda coluna, aparecem as sugestões/contribuições de cada juíza; na terceira coluna, demonstra-se como a questão ficou definida, em sua escrita, sendo que os trechos em negrito se referem à parte modificada após as contribuições das juízas; finalmente, na quarta coluna, vê-se o nível de alteração que a questão sofreu.

3.5 Aplicação-Piloto

A realização da aplicação-piloto aconteceu após a análise das juízas referente ao roteiro de entrevista. Em seguida, foi feito contato com a família, sendo os pais/responsáveis do estudante participante desse momento. A amostra foi de conveniência, a partir das redes de contato das pesquisadoras. Na oportunidade, foram expostos aos pais/responsáveis os procedimentos da pesquisa, bem como seus objetivos, tendo sido colocados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização de participação do seu filho. Primeiramente, foi aplicado com os pais/responsáveis o Questionário de Indicadores de SE e, posteriormente, a Escala MASC de ansiedade para crianças e adolescentes, seguidos pela entrevista.

O piloto aconteceu de maneira presencial. Na oportunidade, a entrevista com o estudante participante foi gravada, com o seu consentimento, para posteriormente ser transcrita, permitindo, assim, a análise dos dados coletados. O estudante apresentava indicadores de AH/SD, estava matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e frequentava a sala de aula regular, em uma escola privada do município onde morava.

A aplicação com o estudante teve duração de 66 minutos. Seguindo uma ordem de aplicação, primeiramente lemos juntos os termos de assentimento, permitindo que o estudante pudesse solucionar eventuais dúvidas com a documentação, bem como sobre o que iria

acontecer com ele, nesse momento. Após seu aceite, iniciamos a aplicação da Escala MASC e, posteriormente, foi realizada a entrevista.

Durante a aplicação-piloto, foi possível observar que o estudante estava bastante à vontade, na sala, com a presença da pesquisadora. Suas respostas demonstraram coerência, segurança e firmeza. No momento em que respondia à Escala MASC, teve dúvidas apenas nas questões 03, 10, 15 e 26; depois de terminar, disse que não foi difícil, mas que, em algumas questões, precisou parar um pouquinho para pensar, antes de responder.

Em sequência, foi efetuada a entrevista, com perguntas semiestruturadas, porém, promovemos um momento de bate-papo envolvendo assuntos trazidos pelo estudante, durante suas respostas. Ao longo da entrevista, ele não revelou dúvida em nenhuma questão específica, porque tudo foi colocado para ele com clareza e calma, acrescentando-se alguns exemplos, quando necessário, e sempre íamos para a próxima questão, quando o assunto da questão vigente era encerrado.

Após a aplicação-piloto, não foi modificada a ordem de aplicação dos instrumentos com os estudantes participantes da pesquisa, pois a maneira como a coleta foi implementada permitiu uma sequência adequada para sua aplicação. Os instrumentos não tiveram alteração de uso e mantiveram sua forma de aplicação, correção e análise.

No Quadro 4, arrolamos os resultados obtidos na Escala MASC pelo estudante participante.

Quadro 4 - Resultados da Escala MASC da Aplicação-Piloto

Tipo de Ansiedade	Pontuação	Resultados
Somática	0 respostas 3 = 0%	O estudante não apresenta o tipo de ansiedade somática, pois sua pontuação não é maior que 50%.
Comportamento Evitativo	2 respostas 3 = 8,33%	O estudante não apresenta o tipo de ansiedade do comportamento evitativo, pois sua pontuação não passou de 50%.
Ansiedade Social	1 respostas 3 = 3,03%	O estudante não apresenta o tipo de ansiedade social, pois sua pontuação não passou de 50%.
Ansiedade de Separação	1 respostas 3 = 3,70%	O estudante não apresenta o tipo de ansiedade de separação, pois sua pontuação não passou de 50%.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Nunes (2004).

No Quadro 5, estão reunidos os resultados obtidos no Questionário de SE respondido pelos pais do estudante.

Quadro 5 - Nível de Indicadores do Questionário de SE

Sobre-Excitabilidade	Número de afirmações	Pontuação máxima	Nível de Indicadores			
			Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Imaginativa	17	36	0 - 17	18 - 34	35 – 51	52 – 68
Emocional	16	19	0 - 16	17 - 32	33 – 48	49 – 64
Intelectual	16	54	0 - 16	17 - 32	33 – 48	49 – 64
Psicomotora	10	15	0 - 10	11 - 20	21 – 30	31 – 40
Sensorial	9	14	0 – 9	10 - 18	19 – 27	28 – 36

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Daniels e Piechowki (2009).

Nesse caso, o estudante não evidenciou nenhum tipo de ansiedade investigada, já que sua pontuação não foi igual ou maior que 50%. No que se refere à SE, o estudante: na SE imaginativa, com pontuação 36, apresenta nível alto; na SE emocional, com pontuação 19, nível médio; na SE intelectual, com pontuação 54, nível muito alto; na SE Psicomotora, com pontuação 15, nível médio; por fim, na SE sensorial, com pontuação 14, nível médio.

Dessa maneira, podemos constatar que, na SE imaginativa e intelectual, o estudante mostrou nível elevado, o que significa que a SE imaginativa está elevada, se o indivíduo pode misturar sonho com realidade, mas, também, demonstrar capacidade inventiva e até medo do desconhecido. Já a SE intelectual configura-se na necessidade de saber das coisas, questionar e preocupação com questões teóricas/científicas, reflexões filosóficas, entre outros aspectos (Alencar, 2015; Dabrowski, 2016; Nixon, 2016; Oliveira; Barbosa; Sanz, 2004; Sisk, 2021). Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o estudante não tem nenhum tipo de ansiedade específica, todavia, por obter nível alto de SE, pode ter comportamentos mais agitados e inquietos, o que não pode ser o mesmo que ansiedade, mas sim uma SE mais acentuada em alguns momentos do seu dia a dia.

3.6 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a realização das aplicações, primeiramente foi feito contato com a família de cada estudante, representada pelos pais/responsáveis. Na oportunidade, foram expostos a eles os procedimentos da pesquisa e seus objetivos (geral e específicos). Foram apresentados os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido. Após o aceite de cada família e de cada participante, começamos as aplicações dos instrumentos.

Todas as aplicações ocorreram de forma virtual, através da Plataforma *Google Meet*. Cada participante recebeu o *link* correspondente à sua participação, referente ao dia e horário agendado previamente. Na oportunidade, as entrevistas com os estudantes participantes foram gravadas, com o seu consentimento, para posteriormente ser possível fazer sua transcrição e a análise dos dados coletados.

O Quadro 6 contempla as etapas em que aconteceu a coleta de dados.

Quadro 6 – Etapas para coleta de dados

Etapa 1	Aplicação do Questionário de sobre-excitabilidade, podendo este também ser aplicado de maneira coletiva, sem tempo mínimo e máximo, respeitando-se, assim, as observações dos pais participantes, assim como o objetivo do instrumento.
Etapa 2	Aplicação da Escala MASC, podendo ser realizada de forma coletiva, sem tempo mínimo e máximo para sua aplicação.
Etapa 3	Entrevistas com os estudantes participantes, podendo ocorrer em mais de um dia, se necessário; sua duração aconteceu de acordo com a necessidade de cada momento/encontro.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.7 Procedimentos de Análise de Dados

A Escala MASC foi analisada com base em seu próprio método, que é considerado clínico (ou seja, a presença da ansiedade, à medida que passa de 50% e vai se tornando mais proeminente, conforme aumenta). Para apurar, somam-se todas as pontuações 3 (pontuação máxima) de cada domínio (tipo de ansiedade) e se faz a regra de 3. Por exemplo: se a ansiedade de separação teve 5 respostas 3 (pontuação máxima) e tem 8 perguntas sobre ansiedade de separação, faz-se: $8 \times 3 = 24$. Por conseguinte, é utilizada a regra de três simples: 24 está para 100 assim como 5 está para X, resultando em 20,83%. Portanto, a pessoa não tem ansiedade de separação.

O questionário de SE foi analisado, respeitando-se suas regras de correção com base no valor atribuído a cada frequência que cada indicador aponta, sendo sua pontuação equivalente a: 0 para “nunca”, 1 para “às vezes”, 3 para “frequentemente” e 4 para “sempre”. Cada valor é multiplicado pela quantidade de vezes que foi atribuído, no questionário (Daniels; Piechowski, 2009). O Quadro 7 representa os níveis de SE, em cada área avaliada.

Quadro 7 - Níveis de Indicadores de SE

Sobre-Excitabilidade	Número de afirmações	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Imaginativa	17	0 - 17	18 - 34	35 – 51	52 – 68
Emocional	16	0 - 16	17 - 32	33 – 48	49 – 64
Intelectual	16	0 - 16	17 - 32	33 – 48	49 – 64
Psicomotora	10	0 - 10	11 - 20	21 – 30	31 – 40
Sensorial	9	0 – 9	10 - 18	19 – 27	28 – 36

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Daniels e Piechowki (2009).

Os dados qualitativos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram examinados com base nos pressupostos de Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo dos dados é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016). Assim, foi possível definir cinco categorias temáticas, em função dos dados das entrevistas com os participantes: (1) Relação com a equipe escolar; (2) Motivação no contexto escolar; (3) Organização dos estudos; (4) Ambiente Familiar e (5) Aspectos Emocionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo foi organizado em três etapas: primeiramente, apresentamos, de maneira individual, os resultados obtidos com a aplicação e correção da Escala MASC de ansiedade para crianças e adolescentes, com os setes participantes (Quadro 8); em seguida, reunimos os resultados do Questionário de SE para pais (Quadro 9). A discussão dos resultados foi descrita de modo geral, pontuando-se os resultados mais significativos, de forma particular, com cada participante; por fim, foi analisado o relato dos participantes coletado por meio das entrevistas, de modo que os relatos dos estudantes participantes foram organizados em categorias temáticas. No Quadro 8, focalizamos as pontuações e os resultados da escala aplicada com os participantes, evidenciando, assim, cada porcentagem obtida em cada tipo de ansiedade investigada.

Quadro 8 - Pontuações e Resultados obtidos na escala MASC

Tipo de Ansiedade	Participantes						
	Pedrovisk	Cabeça	Paulo	Morrigan	Luna	J. V.	M. E.
Somático	6,06%	0%	0%	6,06%	0,0%	6,06%	3,3%
Comportamento Evitativo	12,5%	4,16%	4,16%	29,16%	0,0%	0%	12,5%
Ansiedade Social	18,18%	3,03%	0%	100%	0,0%	3,03%	0%
Ansiedade de Separação	14,81%	0%	0%	3,70%	7,40%	14,81%	11,11%

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Nunes (2004).

Conforme os dados expostos no Quadro 8, verificamos que os participantes Pedrovisk, Cabeça, Paulo, Luna, J. V. e M. E. tiveram sua pontuação menor que 50%, em todos os quatro tipos de ansiedade investigadas; apenas a participante Morrigan apresentou pontuação de 100% no tipo de ansiedade social, o que levanta a hipótese de que a participante vivencia, no seu dia a dia, esse tipo de ansiedade, pois sua pontuação foi maior que 50%, dado o teste aplicado.

O tipo de ansiedade social (ou também a fobia social) caracteriza-se pelo medo acentuado e persistente de enfrentar situações sociais ou de mostrar desempenho diante de outras pessoas, sendo que o sujeito pode revelar ansiedade antecipatória intensa em face de tais situações e conseqüente tentativa de evitá-las (DSM-IV, 1995). O diagnóstico da ansiedade social se faz, quando comportamentos de esquiva, medo ou antecipação ansiosa em face das situações sociais interferem no funcionamento escolar ou ocupacional e na vida social do indivíduo, causando-lhe sofrimento e limitação (DSM-IV, 1995). Dessa maneira, conclui-se que

a participante Morigan sente e vivencia o tipo de ansiedade social, no contexto escolar, exibindo necessidade de percepção e acolhimento, por parte da sua equipe pedagógica, familiar e colegas de classe. Pelo exposto, é importante mencionar que os problemas de saúde mental podem ser duradouros, persistentes e passíveis de causar impactos no rendimento escolar e nas relações, tanto familiares quanto sociais dos adolescentes, tendo repercussões, inclusive, na vida adulta, quando não tratados (Who, 2001; Belfer, 2008, Patel *et al.*, 2007). Além disso, os transtornos neuropsiquiátricos são responsáveis por cerca de 45% dos anos de vida perdidos por incapacidade na faixa etária dos 10 aos 14 anos (Gore *et al.*, 2011).

No Quadro 9, reunimos os resultados do questionário de SE dos sete participantes, sendo que os respondentes desses instrumentos foram as respectivas mães e/ou responsáveis, conforme recomendam os autores do instrumento (Daniels; Piechowski, 2009). Segundo os referidos autores, o nível de indicadores SE Imaginativa é considerado baixo entre 0-17, médio 18-34, alto 35-51 e muito alto 52-68. A SE Emocional, baixo entre 0-16, médio 17-32, alto 33-48 e muito alto 49-64. A SE Intelectual, baixo entre 0-16, médio 17-32, alto 33-48 e muito alto 49-64. A SE Psicomotora, baixo entre 0-10, médio 11-20, alto 21-30 e muito alto 31-40. A SE Sensorial, baixo entre 0-9, médio 10-18, alto 19-27 e muito alto 28-36.

Quadro 9 - Nível de Indicadores do Questionário de Sobre-Excitabilidade

Sobre-Excitabilidade	Pedrovisk	Cabeça	Paulo	Morigan	Luna	J. V.	M. E.
Imaginativa	37 (alto)	19 (médio)	20 (médio)	33 (médio)	43 (alto)	37 (alto)	36 (alto)
Emocional	33 (alto)	35 (alto)	25 (médio)	30 (médio)	35 (alto)	34 (alto)	18 (médio)
Intelectual	41 (alto)	40 (alto)	32 (médio)	39 (alto)	48 (alto)	44 (alto)	40 (alto)
Psicomotora	10 (baixo)	16 (médio)	13 (médio)	05 (baixo)	16 (médio)	21 (alto)	05 (baixo)
Sensorial	19 (alto)	17 (médio)	05 (baixo)	15 (médio)	23 (alto)	24 (alto)	16 (médio)

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Daniels e Piechowki (2009).

Diante do Quadro 9, observamos que os participantes Pedrovisk, Luna, J. V. e M. E. mostraram SE Imaginativa de nível alto. No que se refere à SE Emocional, Pedrovisk, Cabeça, Luna e J. V. também apresentaram nível alto. Na SE Intelectual, seis dos sete participantes obtiveram nível alto: Pedrovisk, Cabeça, Morigan, Luna, J. V. e M. E. Relativamente à SE

Psicomotora, apenas o participante J. V. revelou nível alto, enquanto, na SE Sensorial, os participantes Luna e J. V. apresentaram nível alto.

O participante Pedrovisk evidenciou nível baixo apenas na SE Psicomotora e nenhum nível médio em nenhuma área de SE investigada. O participante Cabeça não teve nenhum nível baixo em SE. O participante Paulo manteve nível médio em quase todas as áreas, apenas com nível baixo na SE sensorial. A participante Morigan apresentou nível médio nas áreas imaginativa, emocional e sensorial, nível alto na SE intelectual e nível baixo na área psicomotora. A participante Luna demonstrou nível alto na maioria das áreas investigadas – imaginativa, emocional, intelectual e sensorial –, revelando nível médio apenas na área da SE psicomotora. O participante J. V. obteve nível alto em todas as áreas de SE investigadas, ao passo que a participante M. E. apresentou nível alto nas áreas imaginativa e intelectual, nível médio nas áreas emocional e sensorial e nível baixo na área psicomotora.

Para compreender melhor os níveis de SE, dentre outros conceitos-chave da TDP, um papel decisivo no potencial de desenvolvimento humano, é oportuno observar que tende a ocorrer em cinco ou mais áreas, denominadas padrões de SE: Sensorial, Psicomotora, Intelectual, Imaginativa e Emocional. Ao examinar com cuidado os níveis de SE indicados por Dabrowski (1972, 1996), fica também uma possibilidade de melhor compreensão dos resultados verificados nos estudantes participantes desta pesquisa. Outros autores (Daniels; Meckstroth, 2009; Falk *et al.*, 1999; Piechowski, 1975, 1979) descrevem a SE Psicomotora como manifestações que incluem excesso de energia física, inquietações, impulsividade, prazer pela ação e movimento etc. O padrão sensorial diz respeito a um nível elevado de experiências sensoriais, envolvendo um ou mais sentidos (visão, tato etc.). O imaginativo está associado às realizações artísticas e à capacidade de inventar, criar, fantasiar etc. A SE Intelectual concerne à aceleração e intensificação das atividades mentais manifestas, por exemplo, por curiosidades, questionamentos e busca ativa por soluções de problemas. Por fim, o padrão emocional é descrito como capacidade de vivenciar, de forma profunda e intensa, diversos sentimentos e emoções, intra- ou interpessoais. Destaca-se que, do ponto de vista psicométrico, esses padrões de SE têm sido considerados estruturas unidimensionais, isto é, as SE representam dimensões independentes (Ackerman, 2009; Falk *et al.*, 1999).

Para Dabrowski (1967, 1972), quanto maior a força dos padrões de SE, maior o potencial de desenvolvimento individual. Dessa maneira, observando os resultados obtidos pelos estudantes participantes da pesquisa, conclui-se que, na área da SE imaginativa, os participantes Pedrovisk, Luna, J. V. e Morigan apresentaram nível alto; na área da SE

Emocional, Pedrovisk, Cabeça, Luna e J. V. evidenciaram nível alto; na área da SE Intelectual, Pedrovisk, Cabeça, Luna, J. V., M. E. e Morrigan apresentaram nível alto; na área da SE Psicomotora, apenas o estudante J. V. mostrou nível alto, enquanto, na área da SE Sensorial, Pedrovisk, Luna e J. V. exibiram nível alto, o que leva a compreender que esses estudantes precisam de maior suporte acadêmico para ajudá-los em seu desenvolvimento de excelência, nas áreas nas quais apresentam maior aptidão, representadas aqui pelos seus altos níveis de SE em áreas específicas.

Instrumentos específicos e que atendam a elevados critérios de qualidade psicométrica são fundamentais para que se amplie a compreensão das características de pessoas com AH/SD, reconhecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Ademais, medidas específicas também são muito importantes para identificá-las e, conseqüentemente, para satisfazer suas necessidades educacionais especiais (Noronha; Reppold, 2010; Primi, 2010).

Outro ponto de vista muito relevante para discutirmos é constituído pelos muitos temas da educação de superdotadas(os), como a problemática de gênero, por exemplo, sobre a qual é fundamental a realização de novas reflexões e pesquisas, pois meninas e meninos, muitas vezes, nem mesmo são identificadas(os) por causa das representações de gênero, e o seu potencial se perde em meio ao horizonte de expectativas nele(a)s depositadas, quanto ao que devem supostamente cumprir, conforme seu sexo. Tal situação afeta principalmente as meninas, as quais, comumente, são vistas como incapazes de ter desempenho e potencial elevados (Camargo; Freitas; Silva, 2013). Nesse cenário, são muitos os fenômenos que influenciam a manutenção da desigualdade de gênero, e esta pesquisa apresentou resultados importantes, principalmente quando analisamos os resultados dos participantes e os separamos pelo seu gênero, porque ambos apresentam a mesma identificação de AH/SD e também demonstraram alto nível de SE, em áreas afins, o que não diferencia suas habilidades educacionais elevadas, sejam intelectuais, sejam acadêmicas, nas áreas de maior SE, como, por exemplo, a imaginativa e a intelectual.

Ainda nessa perspectiva, observamos os resultados do participante identificado com a dupla excepcionalidade (J. V.), constatando que seus resultados na SE são iguais aos dos estudantes não identificados duplamente, o que requer igualmente reflexões e novos estudos na abordagem de pessoa do gênero masculino com dupla condição e o comportamento ansioso, pois o sujeito também pode estar sofrendo e/ou vivendo angústias ambientais e sociais, pelas suas características específicas.

Examinando os resultados obtidos pelos estudantes participantes, verificamos que nem sempre indivíduos com AH/SD apresentam ansiedade, mas podem ter expressões de interesses excitantes oriundos da superdotação e, dessa forma, reagem com mais sensibilidade em um ambiente indiferente às suas habilidades, competências e necessidades cognitivas específicas (Alencar; Virgolim, 2001; Butlerpor, 1993; Virgolim, 2003; Winner, 1998). Dessa maneira, destaca-se que, do ponto de vista psicométrico, esses padrões de SE têm sido considerados estruturas unidimensionais, isto é, as SE representam dimensões independentes (Ackerman, 2009; Falk *et al.*, 1999).

Sobre as entrevistas feitas com os estudantes participantes, estabelecemos as seguintes categorias temáticas: Relação com a equipe escolar, Motivação no contexto escolar, Organização dos estudos, Ambiente Familiar e Aspectos Emocionais.

Na categoria ***Relação com a equipe escolar***, verificamos que os participantes mencionaram que sua família teve contato com a equipe pedagógica da sua escola sempre quando necessário. Os excertos a seguir representam as falas dos participantes sobre essa categoria. “[...] *acontece com frequência, geralmente a escola que entra em contato com a minha mãe, porque eu fico bastante agitado na hora do recreio e nas aulas de educação física devido o barulho*” (JV). Já os demais participantes mencionaram que esse contato entre a família e a escola não acontece com frequência e, quando acontece, é de iniciativa de ambas as partes. A participante M. E., por exemplo, relata: “[...] *minha mãe fala com a equipe da escola mais quando vamos viajar, fora isso, quase não se falam muito*”; o participante Paulo também diz: “[...] *esse contato da escola com minha família não é muito frequente, mas, às vezes, é para falar sobre algumas atividades que vai acontecer na escola ou algum recado*”. A participante Luna discorre: “[...] *esse contato acontece, sim, minha mãe procura a escola e eu me sinto bem por isso, porque demonstra cuidado comigo*”.

A sintonia entre família e escola possibilita que o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem sejam ampliados (Núñez Novo; Pereira, 2024). Dessa forma, o estudante tem a oportunidade de vivenciar experiências educativas, na escola e no convívio familiar, evidenciando o contato em que as pessoas desses ambientes também se relacionam (Núñez Novo, 2024). Considerando que, nos resultados obtidos pelo questionário de SE, na área intelectual, seis dos sete estudantes participantes revelaram nível alto, em sua aptidão acadêmica (envolvendo fatores artísticos), notamos prevalência em sua rotina e vivência escolar, o que pode explicar seu maior interesse por atividades que os estimulem frequentemente nessas habilidades exibidas na SE (Dabrowski, 1938, 1979). Logo, a

superdotação acadêmica pode ser mais identificada e reconhecida nas instituições escolares, pois pode ser discernida por testes de inteligência ou de habilidades cognitivas (Renzulli, 2014b).

Na categoria *Motivação no contexto escolar*, constatamos que os participantes eram assíduos em relação à frequência escolar. Pedrovisk afirma: “*Meu boletim de frequência tem média de 97% de presença. Minhas faltas são quase só nos momentos em que eu fico doente. Eu gosto de ir à escola. Me sinto bem, me sinto acolhido dentro do ambiente escolar*”. Contrariamente, a desmotivação para frequentar escola aparece no discurso de Cabeça: “*Às vezes, falto, acho que se eu sou mais presente do que ausente, falto mais quando estou doente, por exemplo, ou então quando é tempo de férias, tipo em dezembro, eu falto, porque já não tem mais o que fazer na escola*”. A participante Morrigan indica sua frequência escolar, ao se expressar assim: “*Falto o mínimo possível, falto normalmente só quando eu estou doente*”. Sentir-se bem no ambiente escolar também foi mencionado, na fala do participante Paulo: “*Tenho poucas faltas, mas quando vou viajar ou fico doente. Me sinto bem no ambiente escolar*”.

Discutindo os dados fornecidos pelos estudantes, nessa categoria, evidenciamos a necessidade de serem ofertadas atividades desafiadoras, no dia a dia escolar. Ora, lembrando a teoria dos Três Anéis de Renzulli (1997), a segunda grande variável é o Envolvimento com a Tarefa, o qual está relacionado com a motivação e a energia que o indivíduo canaliza para resolver problemas ou tarefas. Essa variável inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho (Renzulli, 1997).

Ainda sobre a motivação escolar, foi possível identificar aspectos importantes que incentivam o comparecimento constante desses estudantes à escola: o participante Pedrovisk ressalta: “*Gosto das de português, matemática e história e também de geografia. Eu gostaria que tivesse mais aulas diferentes, poderia ter mais aulas diversificadas, porque só as aulas de português são assim, mas poderia ter outras matérias assim também*”.

Refletindo sobre os apontamentos citados pelo estudante acima, caracterizamos suas observações evidenciadas na possibilidade de aplicação de metodologias ativas, no contexto escolar. De acordo com Abreu (2017), as metodologias ativas apresentam-se como um instrumento para a construção do conhecimento, usando procedimentos analíticos e dialógicos, os quais contribuem para o esclarecimento de dúvidas, trazendo respostas aos inconvenientes, com estratégias que facilitem e estimulem a ampla participação dos estudantes no seu próprio

processo de aprendizagem, de modo crítico e reflexivo, em relação à sua realidade e às situações desafiadoras do cotidiano.

O discurso abaixo reproduz a fala do participante Paulo sobre sua motivação escolar:

[...] bom, eu gosto quando não tem que copiar muita coisa, assim a gente consegue dialogar mais e estudamos conversando sobre diferentes assuntos e opiniões, como, por exemplo, sociais, culturais, políticos, exatas, científicos, ou então apenas conversar casualmente, onde não fica só em copiar matéria. Não gosto quando as coisas costumam ser chatas e longas, daí não fica produtivo e, não, a gente fica sem nada para fazer (Paulo).

Ainda sobre essa categoria, o participante J. V. relata, de maneira singular, não se sentir muito motivado na escola, por não se sentir incluído; complementa sua fala, dizendo que tem a dupla excepcionalidade: “[...] *eu me sinto meio excluído na escola, não gosto das aulas de educação física, porque é muito barulho, minha sensibilidade é bem grande, as crianças com TDAH também se sentem assim lá*”. Para compreender ainda mais os relatos desse participante, resgatamos o resultado de SE sensorial em nível alto; assim, podemos constatar sua sensibilidade auditiva e sensorial e a importância de estas serem identificadas pelas pessoas que compõem o cotidiano do estudante.

No contexto escolar, é muito significativa a vivência e a compreensão dos diversos níveis cognitivos que os estudantes apresentam, em sala de aula. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de cursos de formação inicial de professores, pois, segundo Santos (2006), o conhecimento é pensado sob a ótica adultocêntrica, masculina, branca, ocidental, cristã e heteronormativa, de maneira que proporcionar momentos de debates e aulas mais abertas podem favorecer e motivar os estudantes, em suas vivências escolares. Logo, as práticas pedagógicas podem apontar nível de SE alto, na área imaginativa, como ocorreu com os estudantes participantes Pedrovisk, Luna, J. V. e M. E., bem como na área intelectual, com os estudantes Pedrovisk, Cabeça, Morigan, Luna, J. V. e M. E. (Dabrowski, 1938, 1979).

No que concerne à **Organização dos Estudos**, constatou-se que os estudantes revelaram preferência e melhor rendimento escolar, ao estudarem sozinhos, em um ambiente silencioso. Os trechos a seguir ilustram a referida categoria: “*Eu estudo mais na escola, em casa, eu estudo mais quando tem prova, na véspera da prova, praticamente. Eu nunca estudei com ninguém, então, meu rendimento é melhor sozinho e, quando estudo em casa, estudo sozinho também*”. (Cabeça). “*Fora da escola eu não sou uma pessoa que estuda muito, mas, quando estudo, é em casa. Com algum colega, só quando tenho trabalho para fazer, mas estudar mesmo eu só estudo sozinho e tenho melhor rendimento assim também*” (Paulo).

Referenciando os apontamentos feitos pelos participantes, nessa categoria, nota-se que estudantes com AH/SD podem ter necessidades afetivas adicionais resultantes de sua complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, combinações de interesses únicos, características de personalidade e conflitos que são diferentes dos seus companheiros de idade (Burney; Neumeister, 2010; Neihart *et al.*, 2002; Silverman, 2005), evidenciando também sua individualidade e preferência em realizar suas atividades sozinhos e demonstrar sua autonomia.

Analisando ainda essa categoria temática, observamos que apenas o participante J. V. menciona estudar e/ou fazer trabalhos acadêmicos em casa; o excerto a seguir expressa a fala do referido participante: “[...] às vezes, eu estudo em casa e faço trabalhos também, minha mãe, meu pai e meu irmão me ajudam, minha família acaba estudando comigo, sabe?”. Já a participante Morrigan demonstrou se organizar nos estudos sozinha e não praticar essa atividade em casa, concentrando-se mais sozinha, de sorte que fora da escola realiza atividades extras e não se atém ao conteúdo explorado no ambiente escolar, conforme o trecho a seguir:

[...] eu estudo mais na escola, não gosto de tirar o estudo da escola, sabe? Fora da escola, eu fiz o curso de astronomia pela RAIS, mas estudar eu gosto mais no ambiente da escola. Meu rendimento escolar é melhor sozinha, porque, com alguém junto, eu tenho dificuldade de me concentrar. É difícil estudar em casa e estudo mais sozinha (Morrigan).

O participante Pedrovisk diz estudar sozinho e, às vezes, com alguém da família, porém, quando isso acontece é no seu quarto, conforme explicita o trecho a seguir:

[...] eu costumo estudar sozinho, às vezes, com alguém da minha família e com os amigos, mas estudo mais sozinho, mesmo; em casa, gosto de estudar no meu quarto, com o ambiente dedicado para isso e silencioso. Às vezes, já aconteceu de estudar em casa, mas estudo geralmente só na escola e meu rendimento acontece melhor sozinho (Pedrovisk).

Cada estudante apresenta características singulares de estudar e aprender. Conforme Alencar e Fleith (2001), todo discente evidenciará uma combinação própria de inteligência, personalidade e desempenho, de modo a demonstrar características diversificadas de aprendizagem acadêmica. Nesse caso, os estudantes também revelaram suas características particulares em se organizar nos estudos, realçando a maneira de que mais gostam e conseguem aprender.

De acordo com Almeida e Soares (2003), a adaptação e o sucesso acadêmicos não se expressam exclusivamente nos aspectos curriculares, mas envolvem identidade, relações interpessoais (com os pares, os professores e a família) mais maduras, a exploração dos papéis sociais, questões da intimidade, o estabelecimento de uma filosofia de vida ou o

comprometimento com determinados objetivos pessoais e vocacionais, especificando, assim, as adaptações e estratégias singulares dos estudantes participantes.

No que concerne ao *Ambiente Familiar*, percebemos que os participantes tinham algumas responsabilidades em casa, sendo algumas tarefas estabelecidas pelos seus pais e outras que eles mesmos se prontificaram em fazer; no entanto, os participantes relataram nem sempre gostar de ter essas tarefas definidas para cumprir, em seu ambiente familiar: apenas a participante Luna frisa não ter essas tarefas como responsabilidade imposta a ela, focando mais seu tempo nos estudos.

Os excertos a seguir exemplificam essa categoria: “[...] *sim, tenho responsabilidades em tirar o pó da casa, uma vez na semana, arrumar a cama todos os dias, lavar a garagem; me sinto bem com isso, pois estou cuidando do ambiente em que moro*” (Pedrovisk). O estudante Cabeça também relata: “[...] *sim tenho, coloco o lixo na rua, lavo e guardo a louça, cuido da minha irmã. Isso é normal, mas, às vezes, me deixa estressado. Eu gostaria de não ter nenhuma tarefa, mas é impossível, então, tudo bem*”. Paulo menciona também realizar tarefas domiciliares: “[...] *sim, tenho. Eu lavo a área de casa, tem dias que lavo a louça, colocar a mesa do almoço, arrumar a cama. Não mudaria nada em casa*”. A estudante participante Luna colabora com a seguinte afirmação: “[...] *eu até ajudo minha mãe a arrumar a cama e tenho que ficar olhando o Thor [cachorro]. Mas ele geralmente fica com ela. Porque ela trouxe o bonito pra casa, né? Ele tem que é com ela. Mas eu preciso realmente focar mais nos estudos*”. Por sua vez, a estudante participante Morrigan completa essa categoria, com a seguinte colocação: “[...] *sim, eu cuido dos meus gatos, eu limpo a área deles, eu lavo a louça, eu ponho o café da manhã, porque normalmente, quando eu acordo, os meus pais ainda não acordaram. Não quero mudar nada, eu gosto como é aqui, eu me acostumei do jeito que é*”.

Nossa rotina, no ambiente familiar, está diretamente interligada com as nossas emoções (Jansen, 2007; Mioto, 1998; Stamm; Mioto, 2003); logo, é possível afirmar que mudanças provocadas pelos membros do sistema familiar, tanto na ordem comportamental quanto psíquica (emocional), podem ser influenciadas pela estrutura familiar, a qual é construída pelos padrões de interações, formação de alianças, normas, funcionamento, limites e exigências funcionais. Desse modo, destacamos a importância de se sentir bem também no ambiente familiar e o quanto nossas emoções estão associadas com a nossa rotina domiciliar.

Ressaltamos, ainda, que a adolescência é caracterizada como uma etapa de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos, além de ser o momento final da estruturação da personalidade (Sousa, 2006). A família, portanto, tem papel

fundamental na determinação e na organização da personalidade individual, através das ações e das medidas educativas que venham a ser tomadas nesse sentido (Drummond; Drummond Filho, 1998 *apud* Pratta; Santos, 2007).

Por fim, em *Aspectos Emocionais*, verificamos que os estudantes ressaltaram se sentir bem no seu dia a dia, na escola e no ambiente familiar, quanto a todas as sensações positivas que foram investigadas no seu dia a dia. Em relação às sensações negativas, os participantes apontaram sentir principalmente no ambiente escolar, quando, por exemplo, tiram alguma nota baixa ou quando têm de entregar algum trabalho, quando os seus amigos faltam à aula ou na apresentação de algum trabalho oral e, em alguns momentos, durante as provas.

Os excertos, na sequência, correspondem exatamente ao que os estudantes relataram sobre como se sentem com respeito às sensações positivas e negativas que foram investigadas:

As sensações ruins sinto principalmente no ambiente escolar. O suor nas mãos, por exemplo, eu as sinto quando tiro alguma nota baixa ou quando tenho que entregar algum trabalho ou se meus amigos faltarem na escola. Fora da escola, eu não as sinto. As sensações boas eu sinto, por exemplo, quando tiro alguma nota boa ou quando acontece alguma coisa boa, no ambiente escolar, ou quando tem aulas diferentes. E quando sinto tanto as sensações boas e as ruins não faço nada, eu só permaneço no mesmo lugar (na sala de aula, por exemplo, permaneço na carteira) (Pedrovisk).

As sensações ruins no cotidiano, sim, mesmo em casa. [...] Quando o professor faz uma pergunta e eu não sei responder, daí eu me sinto assim também. E quando sinto isso, procuro um lugar mais tranquilo, que não me incomoda tanto. Já quando sinto as sensações boas, eu continuo o que estava fazendo e faço ainda melhor (Cabeça).

Geralmente, sinto essas sensações ruins, quando estou em algum lugar que tem muita gente, também quando tem apresentação em grupo ou chamada oral. Quando sinto isso, eu geralmente vou ao banheiro, lavo o rosto e controlo minha respiração. Já as sensações boas, sinto mais em casa mesmo, e tento fazer as pessoas ao meu redor se sentirem igual (Morrigan).

O participante J. V. relatou se sentir muito mal, no ambiente escolar, mencionando mudanças significativas de humor; disse sentir o coração acelerado e seu comportamento fica bastante agitado. O fragmento a seguir expressa a colocação do participante: “[...] eu me sinto incomodado na escola, muito barulho, minha parte sensorial é alta, eu mudo de humor e quando isso acontece, eu não consigo sair de dentro da sala, me sinto assim dentro do ônibus também e quando tenho que ir em consulta médica, porque demora muito na rua”.

A escola é um contexto capaz de gerar situações que causam ansiedade, nos estudantes, como as regras a serem cumpridas e as avaliações (Asbahr, 2004; Mychailyszyn; Mendez; Kendall, 2010). Dessa maneira, evidenciamos o quanto e como as variáveis afetivas e

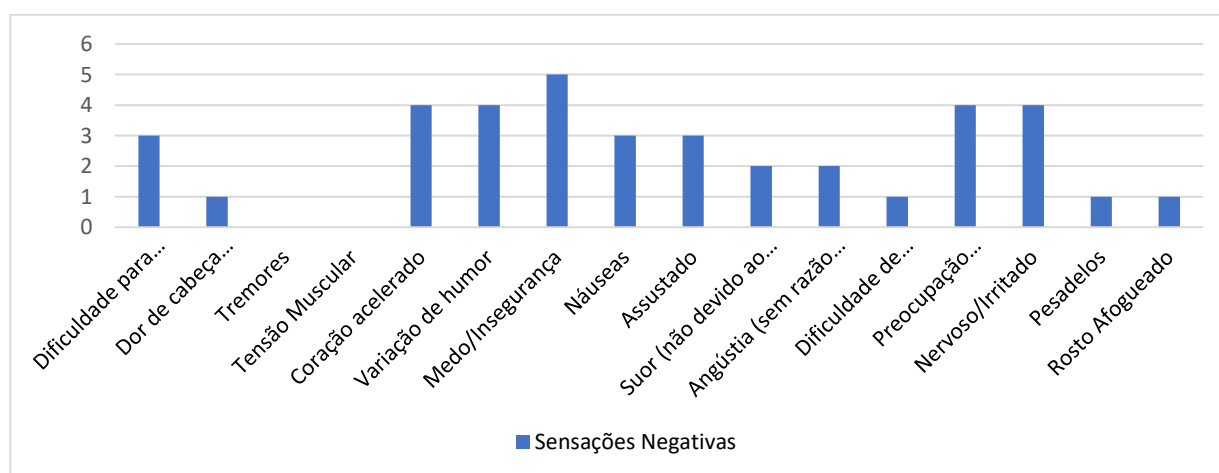
emocionais contribuem e/ou refletem no processo de ensino e aprendizagem, lembrando que, no questionário de SE, Pedrovisk, Cabeça, Luna e J. V. pontuaram nível alto, no aspecto emocional, o qual está diretamente relacionado com as suas vivências e práticas acadêmicas (Dabrowski, 1938, 1979).

O processo de aprendizagem em estudantes engloba diferentes aspectos; um deles é o emocional, já que determinadas ações no núcleo familiar podem acarretar distúrbios emocionais que dificultam o aprendizado (Camargo, 2002). Os estudantes Pedrovisk, Cabeça, Luna e J. V. obtiveram nível alto dentro da SE emocional, o que pode significar que esses estudantes se sentem angustiados, no ambiente familiar, devido ao alto nível de SE apontado, podendo eles ser confundidos com comportamentos de ansiedade.

Outra situação pode acontecer, quando o estudante com AH/SD oculta o que se sente ou, ainda, expressa uma emoção disfarçada, como, por exemplo: ele pode estar se sentindo triste, mas mostra um comportamento agitado, ou estar com medo e se comportar de maneira agressiva ou com raiva (Pompermaier, 2016; Rico; Golfeto; Hamasaki, 2012). Essas observações demandam habilidade de educadores e educadoras em se sintonizar com os estudantes, para conseguir discernir o que está acontecendo e como os mesmos estão se sentindo com tudo o que acontece no ambiente escolar.

Os Gráficos 1 e 2 reproduzem, de modo geral, as respostas dos participantes sobre as questões referentes às sensações consideradas negativas e positivas em relação ao comportamento ansioso.

Gráfico 1 – Sensações Negativas

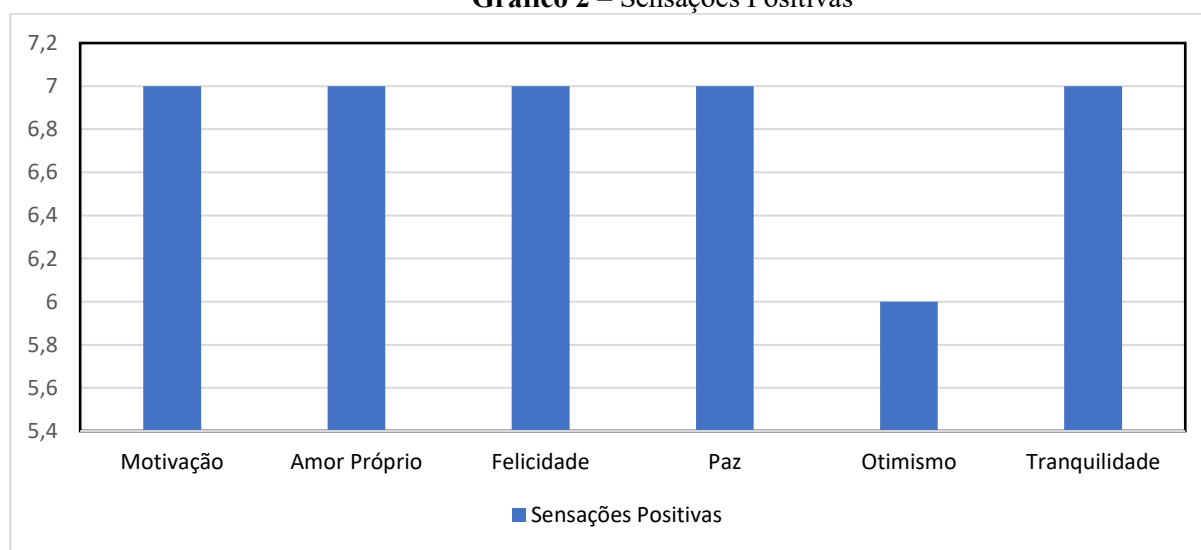


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisarmos o Gráfico 1, observamos que, quanto às sensações consideradas negativas para o comportamento ansioso, tivemos três delas que não foram mencionadas pelos participantes: tremores; tensão muscular e rosto afogueado. As sensações negativas que aparecem nas respostas dos participantes foram: dificuldade para respirar; dor de cabeça; coração acelerado; variação de humor; medo/insegurança; náuseas; assustado; suor (não devido ao calor); angústia (sem razão aparente); dificuldade de dormir; preocupação excessiva; nervoso/irritado; pesadelos e rosto afogueado.

Observar, identificar e acolher essas sensações negativas, no ambiente escolar, pode ajudar o estudante em aprender a senti-las, sem prejudicá-lo emocionalmente e também de maneira comportamental e acadêmica. O comportamento ansioso social, muitas vezes, leva a limitação funcional grave, nas áreas de educação, emprego e nos relacionamentos sociais e familiares, na vida dos estudantes. O impacto negativo do comportamento ansioso social no desenvolvimento normal se reflete no baixo desempenho educacional. O medo de interação com pequenos grupos na escola limita o desempenho dos estudantes e restringe o desenvolvimento de seu potencial educacional. Uma proporção dos casos de recusa à escola e de seu abandono precoce pode ser atribuída ao transtorno de ansiedade (Hetem; Graeff, 2004). As atividades acadêmicas de apresentação de trabalhos, seminários em sala de aula ou mesmo de expor opiniões em grupo são frequentes no dia a dia do estudante, no contexto escolar, e podem constituir práticas coercitivas sob controle aversivo que são geradoras de ansiedade excessiva (Oliveira; Duarte, 2004). O Gráfico 2 representa as sensações positivas investigadas durante as entrevistas com os estudantes participantes.

Gráfico 2 – Sensações Positivas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar o Gráfico 2, identificamos que 90% dos estudantes participantes relataram sentir as sensações positivas investigadas, excetuando-se apenas o participante Paulo, o qual mencionou não sentir otimismo em seu dia a dia, no ambiente escolar. Na verdade, o estudo sobre o quanto e como as variáveis afetivas e emocionais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem deve ter a finalidade de servir como base para programas de intervenção que promovam mudanças e melhorias da afetividade e das emoções. No entanto, para que esses programas possam ser desenvolvidos, é imperioso que se investiguem detalhadamente as variáveis afetivas e emocionais, no ambiente escolar, não somente a associação com o desempenho, mas a relação entre elas. Conforme pontuado por Costa e Boruchovitch (2004), já há um reconhecimento da interferência das variáveis afetivas no rendimento escolar, sendo imprescindíveis as pesquisas de âmbito nacional que procurem compreender essa relação, bem como a importância de identificá-las em seus estudantes em seu dia a dia, no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em caracterizar o comportamento ansioso em estudantes com AH/SD, frisa-se que, especificamente, se pretendeu identificar quais são as situações percebidas pelos estudantes com AH/SD, no contexto educacional, que favorecem a manifestação do comportamento ansioso; avaliar indicadores de SE em estudantes com AH/SD e investigar e analisar indicadores de ansiedade em estudantes com AH/SD. Após as reflexões aqui expostas, constatamos que o ambiente escolar está diretamente relacionado às questões emocionais e comportamentais dos estudantes com AH/SD e que as pessoas que ali convivem diariamente precisam sentir e identificar a importância dessa questão, em cada estudante.

Ao avaliar os indicadores de SE, nos estudantes com AH/SD, encontramos nível alto em todas as áreas investigadas – imaginativa, emocional, intelectual, psicomotora e sensorial –, de modo que cada participante obteve nível elevado nas áreas de maior identificação pessoal.

Em relação aos indicadores de ansiedade, observamos que os estudantes apresentaram o comportamento ansioso, mas não derivado de quadro clínico de ansiedade, como, por exemplo, TA, manifestada através dos comportamentos diários dos estudantes com AH/SD e que estão associados à manifestação física (comportamental) dos altos níveis de SE, nas AH/SD no contexto escolar.

Sobre as situações percebidas pelos estudantes com AH/SD, no contexto educacional, que favorecem a manifestação do comportamento ansioso, podemos indicar que os estudantes apresentaram esse comportamento, durante a apresentação de algum trabalho oral, quando há bastante pessoas os assistindo ou ao longo da realização de alguma prova-surpresa e atividade em grupo.

Esses apontamentos apontaram necessidades relevantes, principalmente para intervenções futuras, de sorte a permitir, assim, a continuação do atendimento educacional especializado, objetivando atingir suas necessidades especiais voltadas para as AH/SD, bem como para as questões emocionais e de SE que esses mesmos estudantes possam demonstrar, em seu cotidiano, tendo como padrões dessas necessidades os resultados reunidos nesta pesquisa.

Nossas emoções são expressas com muita intensidade, nas relações do nosso cotidiano. Existem diversas formas de se expressar, como por meio da fala, escrita, gestos corporais e

faciais. Dessa maneira, os ambientes também são estímulos que reagem em nosso organismo e os nossos comportamentos são reflexos do que vivenciamos e sentimos, nesses ambientes.

As entrevistas promovidas com os estudantes participantes contribuíram, de forma positiva, para se compreender suas emoções e comportamentos transmitidos no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Cada estudante pôde relatar seus pensamentos e sentimentos, correlacionando com cada questão perguntada, além de mencionar assuntos diversos de que a questão o fizesse lembrar sobre suas experiências, nesse cenário. Muitas informações aqui expostas colaboraram para a realização da análise dos resultados dos instrumentos utilizados nesta investigação e o quanto ouvir os participantes propiciou maior confiabilidade e segurança nos resultados obtidos.

Enquanto limitações deste estudo, aponta-se a ausência de um grupo-controle, a necessidade de aumentar o número de participantes e a possibilidade de adotar outros instrumentos de pesquisa, para uma melhor compreensão das relações entre o comportamento ansioso e a SE, no âmbito das AH/SD.

Diante do exposto, conclui-se que, para implementar um espaço educacional de qualidade emocional e acadêmica para os estudantes com AH/SD, é fundamental que o professor seja flexível em alguns aspectos: mude sua abordagem metodológica, use e abuse de variedades e estímulos acadêmicos, ofereça oportunidades de pensamento de alto nível, conheça os pais dos seus estudantes superdotados, proponha atividades de aprendizagem colaborativa e autodirigida, estimule competições acadêmicas entre eles e outros. Certamente, esses aspectos podem favorecer também a aprendizagem de todos os estudantes (identificados com AH/SD ou não), no contexto educacional.

Juntamente com essas condições de suporte acadêmico aos estudantes com AH/SD, realça-se ainda a importância da identificação dos níveis de indicadores de SE, nas AH/SD. Este trabalho aponta impactos importantes, no dia a dia dos estudantes com AH/SD, no ambiente escolar, social e familiar, levando em conta seus comportamentos e emoções vivenciados diariamente, nesses cenários, sublinhando o quanto identificar suas habilidades é tão importante quanto identificar suas fragilidades. Assim como obras anteriores sustentam que ter AH/SD coincide com uma alta SE, o presente estudo concorda com tal afirmação, já que se evidenciou que todos os estudantes participantes apresentaram SE alta, em alguma área.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWITZ, J. S.; DEACON, B.; WHITESIDE, S. P. **Exposure therapy for anxiety**. New York: Guilford, 2019.

ACKERMAN, C. M. Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 19, n. 4, p. 229-236, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199709553835>.

ACKERMAN, C. M. The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 31, n. 2, p. 81-95, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190902737657>.

ACKERMAN, C. M.; NIAN, Q. What interdisciplinary literature on Dabrowski's theory can offer gifted education. In: ANNUAL CONVENTION OF THE NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN, 55., 2008, Tampa, FL. **Anais [...]**. Disponível em http://khup.com/download/3_keyword-interdisciplinarystudies-theory-offered/what-interdisciplinary-literature-ondabrowski-039-s-theory-can.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação dos superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 174-205.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 32, n. 3, p. 621-627, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In: PISKE, F. H. R. *et al.* (ed.). **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Prismas, 2017. p. 17-42.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.

AL-ONIZAT, S. H. The psychometric properties of a Jordanian version of Overexcitability Questionnaire-Two, OEQII. **Creative Education**, Irvine, v. 4, n. 1, p. 49-61, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2013.41008>.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015.

AMSTALDEN, A. L. F.; HOFFMANN, M. C. C. L.; MONTEIRO, T. P. M. M. A política de saúde mental infanto-juvenil: seus percursos e desafios. *In*: RIBEIRO, E. L.; TANAKA, O. Y. (ed.). **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 33-45.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

ARANHA, M. S. F. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

ASBAHR, F. Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, sup. 2, p. S28-S34, 2004. DOI: <https://doi.org/0021-7557/04/80-02-Supl/S28>.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 31-45, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>.

AZINHEIRO, A.; MARTINS, T. Intervenção com pais de crianças sobredotadas: reflexões e propostas. **Sobredotação**, Braga, v. 6, p. 139-147, 2005.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BARBOSA, G. A.; GOUVEIA, V. V.; BARBOSA, A. G. Escalas de avaliação em psiquiatria da infância e da adolescência. *In*: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. (org.). **Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência**. São Paulo: Atheneu, 2003. p. 121-129.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARLOW, D. H. **Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BASSO, E. *et al.* Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0147>.

BELFER, Myron L. Child and adolescent mental disorders: the magnitude of the problem across the globe. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 49, n. 3, p. 226-236, 2008.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno déficit de atenção/hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

BERGAMIN, A. C. *et al.* Avaliação de estudante com altas habilidades. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 250-270, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.66497>.

BERGER, C. *et al.* Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 344-351, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>.

BERNSTEIN, G. A.; BORCHARDT, C. M.; PERWIEN, A. R. Anxiety disorders in children and adolescents: a review of the past 10 years. **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, Baltimore, v. 35, n. 9, p. 1110-1119, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-199609000-00008>.

BILIMÓRIA, H. C. R. V. F. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, n. 4, p. 95-108, 2011. DOI: <https://doi.org/10.34628/2fb5-dr50>.

BOUCHARD, L. L. An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. **Gifted Child Quarterly**, Cincinnati, v. 48, n. 4, p. 339-350, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698620404800407>.

BOUCHET, N.; FALK, R. F. The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**, Cincinnati, v. 45, n. 4, p. 260-267, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698620104500404>.

BRAGA, J. E. F. *et al.* Ansiedade patológica: bases neurais e avanços na abordagem psicofarmacológica. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 93-100, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/legislacao/resolucao-cns-466-12>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588172>. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de contingência nacional para infecção humana pelo novo Coronavírus 2019-nCoV**: centro de operações de emergências em saúde pública (COE-nCoV). 2020 Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/07/plano-contingencia-coronavirus-preliminar.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

BRITO, L. S. *et al.* Nível de ansiedade e fatores associados: estudantes de farmácia de uma faculdade privada. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, Valparaíso de Goiás, v. 8, n. 2, p. 170-178, 2019.

- BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, Oxford, v. 395, n. 102227, p. 912-920, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- BURNEY, V. H.; NEUMEISTER, K. L. S. **Guiding students with high abilities: social and emotional considerations**. Indiana: Department of Education, Office of Student Learning, 2010.
- BUTLER-POR, N. Underachieving gifted students. *In*: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (ed.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993. p. 649-668.
- CALLAHAN, C. M. *et al.* What Works in gifted education: documenting the effects of an integrated curricular/ instructional model for gifted students. **American Educational Research Journal**, Newark, v. 52, n. 1, p. 137-167, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>.
- CAMARGO, D. Emoções e sentimentos nos processos de aprendizagem. **Revista Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 213-222, 2002.
- CAMARGO, R. C.; FREITAS, S. N.; SILVEIRA, S. T. Representações socioculturais: relações entre gênero e altas habilidades/superdotação sob o olhar da identificação. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 3, p. 478-488, 2013.
- CARMAN, C. A. Adding personality to gifted identification: relationships among traditional and personality-based constructs. **Journal of Advanced Academics**, Waco, v. 22, n. 3, p. 412-446, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X11022003>.
- CASSADY, J. C.; CROSS, T. L. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. **The Journal of Education of the Gifted**, [s.l.], v. 29, n. 3, p. 290-305, 2006.
- CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X9204>.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. Características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 98-111.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F.; SOUSA, R. A. R. O desenvolvimento socioemocional de superdotados: Descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento. *In*: PISKE, F. H. R. *et al.* (ed.). **Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 127-138.
- CHANG, H.; KUO, C. Overexcitabilities: empirical studies and application. **Learning and individual differences**, Greenwich, v. 23, p. 53-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.010>.

- CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400001>.
- CID, M. F. B. *et al.* Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20170093, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0093>.
- CLARK, D. A.; BECK, A. **Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CLAUDINO, J.; CORDEIRO, R. Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem. O caso particular dos alunos da Escola Superior de Saúde de Portalegre. **Millenium**, Viseu, v. 32, n. 11, p. 197-210, 2006.
- CLEVELAND, L. M. **Examining the relationship between Gifted Behavior Rating scores and student academic performance**. 2017. Thesis (Doctorate of Education) – College of Education, Concordia University, Portland, 2017. Disponível em: https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=cup_commons_grad_edd. Acesso em: 19 abr. 2020.
- CONSELHO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS DE CIÊNCIAS MÉDICAS. **Diretrizes éticas internacionais para pesquisas relacionadas a saúde envolvendo seres humanos**. Brasília: CFM, 2018.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004.
- COWEN, A. S.; KELTNER, D. Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Cham, v. 114, n. 38, p. E7900-E7909, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>.
- CRESWEEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.
- CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES-BRERO, D. R. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.
- DĄBROWSKI, K. Types on increased psycho excitability. **Advanced Development Journal**, Westminster, v. 17, p. 1-26, 1938.
- DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Boston: Little Brown, 1964.
- DABROWSKI, K. **Personality shaping through positive disintegration**. London: Gryf, 1967.

- DABROWSKI, K. Positive and accelerated development. *In*: DABROWSKI, K.; KAWCZAK, A.; PIECHOWSKI, M. M. (org.). **Mental growth through positive disintegration**. London: Gryf, 1970. p. 27-61.
- DABROWSKI, K. **Psychoneurosis is not an illness**: neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration. London: Gryf, 1972.
- DABROWSKI, K. **The dynamics of concepts**. London: Gryf, 1973.
- DABROWSKI, K. **Dezintegracja pozytywna**. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- DABROWSKI, K. **Multilevelness of emotional and instinctive functions**. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.
- DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Florida: Maurice Bassett, 2016.
- DANIELS, S.; MECKSTROTH, E. Nurturing the sensitivity, intensity and developmental potential of young gifted children. *In*: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (ed.). **Living with intensity**. Scottsdale, AZ: Great Potential, 2009. p. 33-56.
- DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (ed.). **Living with intensity**: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults. Scottsdale: Great Potential, 2009.
- DEB, S.; CHATTERJEE, P.; WALSH, K. Anxiety among high school students in India: comparisons across gender, school type, social strata, and perceptions of quality time with parents. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, Newcastle, v. 10, n. 1, p. 18-31, 2010.
- DURÃO, A. **Ansiedade**. 2022. Disponível em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/blog/psicologia/ansiedade/>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- FALK, R. F. *et al.* **The Overexcitability Questionnaire Two (OEQ II)**: manual, scoring system, and questionnaire. Denver: Institute for the Study of Advanced Development, 1999.
- FALK, R. F.; MILLER, N. B. Building firm foundations research and assessments. *In*: DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. (org.). **Living with intensity**. Scottsdale: Great Potential Press, 2009. p. 239-259.
- FARIAS, E. S.; WESCHLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 335-350.
- FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X39198>.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FERNANDES, D. C.; SILVEIRA, A. M. Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. **Psico-USF**, Iataiba, v. 17, n. 3, p. 447-455, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>.

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 37-50, 1999.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. v. 1.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. v. 2.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. v. 3.

FONSECA, M. F. B. *C et al.* Análise da associação entre o desempenho acadêmico, a velocidade de execução das tarefas e o comportamento da criança a partir da EACI-P. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 226-236, 2011.

FRANCOIO, L. S. Número de pessoas superdotadas é subnotificado no Brasil. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, v. 333, 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/numero-de-pessoas-superdotadas-e-subnotificado-no-brasil/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FRANK, J.; GATTO-WALDEN, P.; SILVERMAN, L. Dabrowski's theory of positive disintegration: a process of development. *In*: BIENNIAL WORLD CONFERENCE, 20., 2013, Louisville, Kentucky. **Anais [...]**.

FURLAM, L. A. *et al.* Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. **Pensamiento Psicológico**, Bogotá, v. 5, n. 12, p. 117-124, 2009.

GALLAGHER, S. A. A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 8, n. 2, p. 115-119, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198509552950>.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, 2007. v. 3, p. 61-73.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLESPIE, P. Emotional development. *In*: KERR, B. (ed.). **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent**. Washington: Sage, 2009. v. 1, p. 318-319.

- GORE, F. M. *et al.* Global burden of disease in young people aged 10-24 years: a systematic analysis. **The Lancet**, v. 377, n. 9783, p. 2093-2102, 2011.
- GROBMAN, J. Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view. **The Journal of Secondary Gifted Education**, Waco, v. 17, n. 4, p. 199-210, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-408>.
- GROSS, C. M.; RINN, A. N.; JAMIESON, K. M. Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 29, n. 4, p. 240-248, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190709554418>.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HARRISON, G. E.; HANEGHAN, J. P. V. 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**, Thousand Oaks, v. 34, n. 4, p. 669-697, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>.
- HERTZOG, N. B. *et al.* Identification of strengths and talents in young children. *In*: PFEIFFER, S. I. (ed.). **APA handbook of giftedness and talent**. Washington: American Psychological Association, 2018. p. 301-316.
- IRUESTE, P.; SACO, A.; NICOLÁS, F. Dificultades socioemocionales reportadas por los padres y madres de niños y niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, em Córdoba, Argentina. *In*: PISKE, F. H. R. *et al.* (ed.). **Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 75-88.
- JANSEN, M. D. C. C. **Saúde mental e estrutura familiar: o lugar do sofrimento psíquico grave**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- JATOBÁ, J. D. V. N.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 171-179, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300003>.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- LIMA, C. K. T. *et al.* The emotional impact of coronavirus 2019-Ncov (new Coronavirus Disease). **Psychiatry Research**, Amsterdam, v. 287, p. e112915, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>.
- LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARKS, I. M. **Fears, phobias and rituals**. New York: Oxford University Press, 1987.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, 2011.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031046>.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's theory of positive disintegration: a personality theory for the 21st century. In: MENDAGLIO, S. (ed.). **Dabrowski's theory of positive disintegration**. Scottsdale: Great Potential, 2008. p. 13-40.

MENDAGLIO, S. Emotions and giftedness. In: CROSS, T. L. (ed.). **On the social and emotional lives of gifted children**. Waco: Prufrock, 2011. p. 58-61.

MENDAGLIO, S. Overexcitabilities and giftedness research: a call for a paradigm shift. **Journal for the Education of the Gifted**, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, p. 207-219, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235321245170>.

MENDAGLIO, S.; TILLIER, W. Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. **Journal for the Education of the Gifted**, Thousand Oaks, v. 30, n. 1, p. 68-87, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532060300010>.

MENDONÇA, A. V.; LUCIANO, A. R.; RONDINI, C. A. Saúde mental na educação: mindfulness para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 246-262, 2022.

METTRAU, M. B. **Inteligência patrimônio social**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MIKA, E. Theory of positive disintegration as a model of personality development for exceptional individuals. In: HAFENSTEIN, N. L.; KUTRUMBOS, B.; DELISLE, J. (ed.). **Perspectives in gifted education: complexities of emotional development, spirituality and hope**. Denver: University of Denver, 2005. p. 33-59.

MILLER, N. B.; FALK, R. F.; HUANG, Y. Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. **Roepers Review**, Bloomfield Hills, v. 31, n. 3, p. 161-169, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190902993920>.

MILLER, N. B.; SILVERMAN, L. K.; FALK, R. E. Emotional development, intellectual ability, and gender. **Journal for the Education of the Gifted**, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 20-38, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1177/016235329401800103>.

MIOTO, R. C. T. Família e saúde mental: contribuições para reflexão sobre processos familiares. **Katálysis**, Florianópolis, n. 2, p. 20-26, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOON, J.; MONTGOMERY, D. Profiles of overexcitabilities for Korean high school gifted students according to gender and domain of study. **Journal of Gifted/Talented Education**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 1-10, 2005.

MYCHAILYSZYN, M. P.; MENDEZ, J. L.; KENDALL, P. C. School functioning in youth with and without anxiety disorders: comparisons by diagnosis and comorbidity. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 39, n. 1, p. 106-121, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087793>.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: estrutura fatorial. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18478.13>.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X3615>.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 103-110, 2006.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NEGRINI, T.; RECH, A. J. D.; BULHÕES, P. F. Enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/ superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-44, 2016.

NEIHART, M. The impact of giftedness on psychological well-being. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>.

NEIHART, M. *et al.* (ed.). **The social and emotional development of gifted children**. Waco: Prufrock, 2002.

NIXON, L. F. Creativity and positive disintegration. **Advanced Development Journal**, [s.l.], v. 15, p. 12-31, 2016.

- NORONHA, A. P. P.; REPPOLD, C. T. Considerações sobre a avaliação Psicológica no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. spe, p. 192-201, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500009>.
- NUNES, M. M. **Validade e confiabilidade da escala multidimensional de ansiedade para crianças**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- NÚÑEZ NOVO, B. **A importância da relação família e escola: análise sobre a relação família e escola**. 2024. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-relacao-familia-e-escola.htm>. Acesso em: 9 out. 2023.
- O'CONNOR, K. J. The application of Dabrowski's theory to the gifted. *In*: NEIHART, M. *et al.* (ed.). **The social and emotional development of gifted children**. Waco: Prufrock, 2002. p. 51-60.
- OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 125-142, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>.
- OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.
- OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da teoria da desintegração positiva para a área de superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. e3332, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3332>.
- OLIVEIRA, M. A.; DUARTE, A. M. M. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, v. VI, n. 2, 2004.
- OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100005>.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo: saúde mental, nova concepção, nova esperança** Lisboa: Climepsi, 2001.
- OZILI, P.; ARUN, T. **Spillover of COVID-19: impact on the global economy**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3562570>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- PATEL, Vikram *et al.* Mental health of young people: a global public-health challenge. **The Lancet**, v. 369, n. 9569, p. 1302-1313, 2007.
- PEREIRA, A. I. F.; BARROS, L.; MENDONÇA, D. Cognitive errors and anxiety in school aged children. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 817-823, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400022>.

PEREIRA, C. F.; GUTIERRES, A. F.; TEIXEIRA, C. Altas habilidades/superdotação: o aluno frequenta o atendimento educacional especializado? *In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR*, 9., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, V. L. P. Identificação da superdotação na escola, família e sociedade. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 19-25.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-327, 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>.

PIECHOWSKI, M. M. Emotional development and emotional giftedness. *In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (ed.). Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 1991. p. 285-307.

PIECHOWSKI, M. M. Emotional giftedness: the measure of intrapersonal intelligence. *In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (ed.). Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 366-381.

PIECHOWSKI, M. M. Discovering Dabrowski's theory. *In: MENDAGLIO, S. (ed.). Dabrowski's theory of positive disintegration*. Scottsdale: Great Potential, 2008. p. 41-77.

PIECHOWSKI, M. M.; MILLER, N. B. Assessing developmental potential in gifted children: a comparison of methods. **Roepers Review**, Bloomfield Hills, v. 17, n. 3, p. 176-180, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783199509553654>.

PIECHOWSKI, M. M.; SILVERMAN, L. K.; FALK, F. Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. **Perceptual and Motor Skills**, Louisville, v. 60, n. 2, p. 539-549, 1985. DOI: <https://doi.org/10.2466/pms.1985.60.2.539>.

PIIRTO, J. **Talented children and adults: their development and education**. Columbus: Prentice Hall/Merril, 1999.

PIIRTO, J.; FRAAS, J. A mixed-methods comparison of vocational and identified-gifted high school students on the overexcitability questionnaire. **Journal for the Education of the Gifted**, Thousand Oaks, v. 35, n. 1, p. 3-34, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353211433792>.

PISKE, F. H. R. Avanços cognitivos e socioafetivos de uma criança superdotada: um estudo de caso. *In: PISKE, F. H. R. et al. (ed.). Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos*. Curitiba: Prisma, 2017. p. 137-164.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>.

PRADO, R. M.; ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 66, n. 144, p. 113-124, 2016.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S. O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In: PISKE, F. H. R. *et al.* (ed.). **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Prisma, 2017. p. 209-224.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. D. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>.

PRIMI, R. Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, p. 25-35, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>.

PYRIT, M. C.; MENDAGLIO, S. Dabrowski's theory of positive disintegration: what educators should know. In: ANNUAL CONVENTION, NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN, 54., 2007, Minneapolis, EUA. **Anais [...]**.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, 2014.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 485-498, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11080>.

REIS, S. M. *et al.* The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. **American Educational Research Journal**, Newark, v. 48, n. 2, p. 462-501, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 60, n. 261, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 246-279.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. **Gifted Child Quarterly**, Cincinnati, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. (org.). Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.* Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014b. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence.** 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. *In: HELLER, K. A. et al. (ed.). International handbook of giftedness and talent.* 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 367-382.

REYES, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. **Como detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guia para profesores y orientadores.** Sevilha: Psicoeduca, 2010.

RINN, A. N. *et al.* Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariety cluster analysis. **Gifted Child Quarterly**, Cincinnati, v. 54, n. 1, p. 3-17, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209352682>.

RINN, A. N.; REYNOLDS, M. J. Overexcitabilities and ADHD in the gifted: an examination. **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 34, n. 1, p. 38-45, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.627551>.

ROBINSON, N. M. Introduction. *In: NEIHART, M. et al. (ed.). The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Washington: The National Association for Gifted Children, 2002. p. xi-xxiv.

ROEDEL, W. Vulnerabilities of highly gifted children. **Roeper Review**, Bloomfield, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p.79-94, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i22.246>.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; NAKANO, T. C. Adaptação brasileira da HOPE: escala de rastreio de superdotação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08055, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8055>.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 38, n. 1, p. 243-273, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202001.010>.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

- SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 67-80.
- SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SANTOS, S. J. V. D.; COUTINHO, D. J. G. A contribuição da família no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 42478-42498, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-022>.
- SANTOS, W. L. P. Letramento em química, educação planetária e educação social. **Química Nova**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 611-620, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000300034>.
- SANZ, R. P. S. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 15, n. 2, p. 431-450, 2004.
- SANZ, R. P. S. **El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico**. 2006. Tese (Doutorado) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/7254/1/T26463.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 440-448, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300004>.
- SHARMA, R.; ANDRIUKAITIS, S.; DAVIS, J. M. Estados ansiosos. *In: FLAHERTY, J. A.; DAVIS, J. M.; JANICAK, P. G. (org.). Psiquiatria: diagnóstico e tratamento*. 2. ed. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1995. p. 148-153.
- SHELTON, C. M.; STERN, R. **Understanding emotions in the classroom: differentiating teaching strategies for optimal learning**. Port Chester: Dude, 2004.
- SILVA, A. E.; CONTRERAS, H. S. H. A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. **Ensaio Pedagógico**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 30-42, 2017.

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, Nashville, v. 72, n. 3/4, p. 36-58, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>.

SILVERMAN, L. K. **Inside-out**: understanding the social and emotional needs of gifted children. Denver: The Institute for the Study of Advanced Development, 2005.

SILVERMAN, L. K. The theory of positive disintegration in the field of gifted education. *In*: MENDAGLIO, S. (ed.). **Dabrowski's theory of positive disintegration**. Scottsdale: Great Potential, 2008. p. 157-173.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X1633>.

SISK, D. Managing the emotional intensities of gifted students with mindfulness practices. **Education Sciences**, Basel, v. 11, n. 11, p. 731, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11110731>.

SIU, A. F. Y. Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: does culture make a difference? **Asia Pacific Journal of Education**, Bangkok, v. 30, n. 1, p. 71-83, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188790903503601>.

SOUSA, P. M. L. D. Desenvolvimento moral na adolescência. **Psicologia**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-21, 2006.

STAMM, M.; MIOTO, R. C. T. Família e cuidado: uma leitura para além do óbvio. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Paraná, v. 2, n. 2, p. 161-168, 2003. DOI: <https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v2i2.5539>.

TIESO, C. L. Overexcitabilities: a new way to think about talent? **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 29, n. 4, p. 232-239, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190709554417>.

TINAJERO, C. *et al.* Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 105-113, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>.

TOMB, M.; HUNTER, L. Prevention of anxiety in children and adolescents in a school setting: the role of school-based practitioners. **Children & School**, Oxfordshire, v. 26, n. 2, p. 87-101, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.87>.

TREAT, A. R. Overexcitability in gifted sexually diverse populations. **The Journal of Secondary Gifted Education**, Waco, v. 17, n. 4, p. 244-257, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-4>.

VALADEZ, M. D. Estados emocionales en niños y niñas con alta dotación. *In*: MORALES CHACON, K. (ed.). **Alta dotación y talentos en la niñez**: aspectos básicos. San José: C. R. Litografía e Imprenta, 2010. p. 37-52.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13-31, 2003. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3089>.

VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 25-40.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014a. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M.R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: inteligência e criatividade. Campinas: Papyrus, 2014b. p. 23-64.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>.

WENZEL, C. D. A.; DANTAS, J. W. M. Conhecendo os alunos com altas habilidades e superdotação como condição para uma efetiva inclusão escolar. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 58-70, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v4i1.257>.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WIRTHWEIN, L.; ROST, D. H. Focussing on overexcitabilities - studies with intellectually gifted and academically talented adults. **Personality and Individual Differences**, Oxford, v. 51, n. 3, p. 337-342, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.041>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The World Health Report 2001**: Mental health: new understanding, New Hope. WHO, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: situation report - 78. Geneva: WHO, 2020. Retrieved from http://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200407-sitrep-78-covid-19.pdf?sfvrsn=bc43e1b_2. Acesso em: 9 out. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health**. WHO, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 9 out. 2023.

YAKMACI-GUZEL, B.; AKARSU, F. Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. **High Ability Studies**, London, v. 17, n. 1, p. 43-56, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598130600947002>.

YIN, R. K. (**Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: evidências de validade de critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica**, Lisboa, v. 2, n. 55, p. 31-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.03>.

ZUARDI, A. W. Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 50, sup. 1, p. 51-55, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v50isup1.p51-55>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Olá, como vai? Desejo que bem! Somos estudiosos e fazemos pesquisas para compreender melhor as coisas que acontecem no mundo e com o ser humano. Queremos convidar você para participar, como voluntário(a), da nossa pesquisa, intitulada “**Altas Habilidades/Superdotação e o comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos**”.

Estudamos esse assunto para investigar se há presença de ansiedade ou não nos estudantes superdotados, no contexto educacional.

Para participar desta pesquisa, você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó, tio, tia, padrinho, madrinha) deverão autorizar sua participação nesta investigação, assinando outro documento parecido com este. Somente depois disso nós poderemos iniciá-la. Você não precisará pagar e nem receberá dinheiro para participar. Caso aconteça alguma coisa que possa machucá-lo(a) ou lhe fazer mal, nós, os pesquisadores, daremos apoio para que você se recupere o mais rápido possível.

Você pode aceitar participar da pesquisa ou parar quando quiser, sendo este a qualquer momento, sem qualquer ônus. O seu responsável também pode tomar essa decisão e pedir para que você não continue mais. Nós iremos respeitar a decisão de vocês. Se você não quiser participar, pode ficar tranquilo(a), não vai acontecer nada com você, nem com o seu responsável. Mas, se você quiser fazer parte da pesquisa, não vamos falar ou escrever o seu nome, para que ninguém saiba que você participou, sendo essas informações sigilosas entre nós.

Vamos precisar aplicar alguns instrumentos, durante a investigação que será feita em você. Não fique preocupado(a), pois agora explicaremos cada um deles, para você entender e saber o que irá acontecer com você. Ela está dividida em três etapas:

Etapa 1: Aplicação da Escala Multidimensional de ansiedade para crianças e adolescentes (MASC), respeitando todas as questões éticas e legais.

Etapa 2: Aplicação do Questionário de Sobre-Excitabilidade para pais/responsáveis, respeitando também todas as questões éticas e legais.

Etapa 3: Entrevista com os estudantes participantes, com perguntas semiestruturadas, respeitando as questões éticas legais.

Quando a pesquisa acabar, se você quiser, poderá saber o resultado geral de sua participação. Todos os papéis e documentos da pesquisa ficarão guardados por cinco anos e depois serão rasgados.

Depois de ler as informações que estão aqui e caso você tenha vontade de participar da pesquisa, você deverá assinar dois documentos iguais a este; irá receber uma via e outra igual ficará com a gente. Tudo o que foi explicado aqui vem de um documento que protege as pessoas que participam da pesquisa, como você. O nome dele é Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nós fazemos isso para pesquisar e não vamos usar essas informações nada além do que foi indicado neste documento. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar!

Eu, _____, que tenho o documento de Identidade com estes números: _____, entendi o que vai acontecer comigo e resolvi todas as dúvidas que eu tinha. Eu também sei que posso perguntar, quando eu sentir

vontade, e que o responsável por mim também pode fazer. Se o meu responsável já assinou um documento igual a este e concordou com a minha participação, eu também concordo em participar.

Se você quiser conversar com os pesquisadores a qualquer hora, entre em contato:

Nome da Pesquisadora Responsável: Flávia de Carvalho Lucas Velo

Endereço residencial: Rua Juvenal Barreto, 88 – Jardim Boa Esperança – Tupi Paulista/SP.

Contato eletrônico: flavia.c.lucas@unesp.br.

Se você quiser conversar com outras pessoas que cuidam das pesquisas com seres humanos, entre em contato com o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Bauru/SP.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa – Bauru/SP – CEP:17033-360. Setor de Pós-Graduação.

Fone: (14)3103-6000 E-mail: diretoria.fc@unesp.br.

Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

Bauru, de de 2023.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

CEP – UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Bauru/SP.

Obrigada pelo seu interesse em participar do estudo **“Altas Habilidades/Superdotação e o comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos”**.

Pesquisadoras responsáveis: Flávia de Carvalho Lucas Velo, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP, Bauru/SP, tendo como Orientadora a Prof.^a Dr.^a Ketilin Mayra Pedro e Coorientadora, a Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Altas Habilidades/Superdotação e comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos”**. Seus pais permitiram que você participe!

Estamos realizando esta pesquisa, pois queremos investigar se há presença de ansiedade ou não em estudantes com AH/SD, no contexto educacional. Em que medida/nível? Quais são os fatores disparadores dessa ansiedade?

Os estudantes que irão participar dessa pesquisa estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II. Você não precisa participar da pesquisa, se não quiser; é um direito seu, não haverá nenhum problema se desistir. A pesquisa será realizada na RAIS (Rede de Atendimento Integral ao Superdotado), localizada na Rua Cristóvão Colombo, 2265 – Jardim Nazareth, São José do Rio Preto/SP, CEP:15054-000.

Através da sua participação, será possível orientar você para a realização de pesquisas de modo mais fácil, rápido e seguro.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, porque não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der, mantendo, assim, sua identidade preservada e seus dados confidenciais.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados, mas sem identificar os estudantes que participaram do estudo, assim como você.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Altas Habilidades/Superdotação e o comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos”**, que tem por objetivo investigar se há presença de ansiedade ou não em estudantes superdotados, no contexto educacional.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que ninguém vai ficar bravo comigo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Meu nome é: _____

E o responsável por mim se chama: _____

Assinatura do estudante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável pela Criança (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

Prezado(a) Responsável pela criança _____
 Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Altas Habilidades/Superdotação e o comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos**”, que visa a estudar se há a presença ou não da ansiedade em estudantes superdotados, no contexto educacional.

Para tanto, seu(sua) filho(a) participará de um processo de avaliação, através da aplicação de alguns instrumentos de investigação e identificação sobre a presença de ansiedade ou não, bem como o nível que a mesma apresenta, caso for identificada.

A participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, assim, não receberá pagamento e não terá nenhum retorno financeiro. A coleta de dados será realizada em local mais adequado às suas necessidades, em dia e horário mais conveniente.

Os riscos da participação na pesquisa podem estar relacionados à possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora, por exemplo. Se, durante a pesquisa, acontecer algo com você, faremos a não revelação do rosto ou da criança e a utilização de nomes fictícios.

Conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assegura-se total sigilo de suas informações em todas as etapas da pesquisa, com a garantia de plena liberdade em se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Responsável pelo Estudante, assinada por ambas as partes (pesquisador e participante).

Qualquer informação, durante o processo ou depois dele, você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – todos os contatos se encontram listados ao final deste termo.

Agradecemos a disposição e a colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante, uma vez que possibilitará o aprofundamento das pesquisas na área da educação, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do(a) estudante participante: _____

Responsável: _____

RG: _____

Declaro ter sido informado(a), de maneira clara e detalhada, sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “**Altas Habilidades/Superdotação e o comportamento ansioso: um estudo de casos múltiplos**”, bem como acerca das atividades envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade de meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal e, também, a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a participação, retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho como voluntário(a) e permito a realização de fotos, vídeos durante as atividades, com a finalidade somente para fins didáticos e pedagógicos, que não o/a coloquem em risco ou perigo. Não haverá a divulgação em quaisquer meios digitais.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente que meu filho(a) participe deste estudo.

Bauru, _____ / _____ / _____

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura do Pesquisador Principal

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a pesquisa

Identificação do estudante participante:

Nome:

Idade:

Ano Escolar:

Período em que estuda:

Escola Pública ou Privada:

1. Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua vivência na escola: me conta um pouco sobre o seu dia a dia, as coisas que você faz.

2. Quais são os momentos de que você gosta na escola e os de que você não gosta tanto? Você consegue me dar alguns exemplos desses momentos?

3. Eu gostaria de saber um pouquinho sobre a sua frequência escolar, por exemplo: você costuma faltar à escola? Por quê? Você gosta de ir à escola, como você se sente? Você sempre se sente assim?

4. Você participa de alguma atividade extraclasse, por exemplo: projetos na escola, cursos, aulas de algum tema específico? Com qual frequência? Você gosta dessas atividades, como você se sente quando está realizando essas atividades?

4.1. Essas atividades são oferecidas pela escola ou se você as realiza fora do ambiente escolar? O horário dessas atividades seria no contraturno?

4.2. Quem sugeriu sua participação? Foi você mesmo? Seus familiares? Professores?

5. Como é a rotina na sua escola? O que o/a deixa mais motivado e o que o/a deixa menos motivado, durante sua rotina escolar? Você pode me dar alguns exemplos?

6. Tem alguma coisa na sua escola que você gostaria que fosse diferente ou que, durante as aulas, tivesse algo de diferente?

7. Você se identifica com a forma como as aulas acontecem e a maneira como os professores conduzem as aulas? Tem algum professor com o qual você tenha mais ou menos afinidade/interesse com a forma de ensinar? Como isso acontece?

7.1. Como você se sente com isso, pode me dar algum exemplo?

8. Você tem hábito/costume de ajudar algum colega ou até mesmo o professor. dentro da sala de aula? O professor costuma pedir ajuda a você ou para que você auxilie outro colega?

8.1. Que tipo de ajuda seria: pedagógica ou em outros aspectos?

8.2. Isso acontece com frequência?

8.3. Como você se sente, quando isso acontece? Você consegue me dar algum exemplo?

9. Como você se sente realizando as atividades propostas, em sala de aula, propostas pelos professores, durante o período em que você está na escola? Com que frequência você se sente assim?

10. Tem algum momento na escola em que você precisa relaxar (por exemplo: no que está fazendo, para poder se concentrar novamente?) De que forma você faz isso? Você consegue me dar algum exemplo de quando isso acontece?

11. Sua família tem contato com a equipe pedagógica da sua escola? Professores, direção, coordenação? Com qual frequência? Como é isso para você, como você se sente?

11.1. Sabe se normalmente esse contato acontece a pedido da escola ou de sua família?

12. Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre as suas relações sociais: você tem amigos e/ou faz amigos com facilidade?

12.1. Você tem amigos na escola e fora da escola? Quantos melhores amigos você tem?

12.2. Você tem mais amigos na sua turma ou em outras turmas, são da mesma idade que você ou são mais velhos ou mais novos?

12.3. Você se sente bem, na presença dos seus amigos?

13. O que você faz, nos momentos de lazer, na escola e fora da escola? Quais são as suas atividades, nesses momentos, tem alguma coisa que você mais gosta de fazer? Você pode me dar alguns exemplos? Esses momentos acontecem com frequência?

14. Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre os seus estudos, como você se organiza nos estudos, por exemplo: você costuma estudar na sua casa? Tem outros lugares em que você estuda? Tem algum lugar específico em que você mais gosta de estudar? Como você se sente, quando está estudando em locais diferentes?

15. O que você acha que gera melhor rendimento escolar em você? Estudar sozinho ou em grupo? Por quê?

16. Agora, vamos conversar sobre a sua rotina em casa: você tem algumas responsabilidades em relação às tarefas de casa? Por exemplo: arrumar a cama, organizar o seu quarto, lavar a louça, cuidar das plantas e/ou do pet? Como é isso para você, como você se sente?

17. Você costuma estudar com alguém sua casa, por exemplo: alguém da sua família ou com algum amigo? Isso acontece com frequência? Como você se sente, estudando assim?

18. Você gostaria de mudar alguma coisa na rotina da sua casa? Você poderia me dar algum exemplo? Como você se sentiria, se isso acontecesse?

19. Agora, eu gostaria de saber um pouquinho se, no seu dia a dia, você sente algumas dessas sensações que são consideradas negativas?

() dificuldade para dormir () dor de cabeça frequente () tremores () tensão muscular

() coração acelerado () variações de humor () medo/insegurança () náuseas () assustado

() suor (não devido ao calor) () angústia sem razão aparente () dificuldade de respirar

() preocupação excessiva () nervoso/irritado () pesadelos () rosto afogueado (sente o rosto queimando)

Sensações positivas:

() motivação () amor-próprio () felicidade () paz () otimismo () tranquilidade

Onde/em que lugar você sente isso, em quais momentos? Tem algum momento específico, por exemplo: na escola, na hora de realizar uma prova ou uma atividade avaliativa, atividade oral, em público ou também na presença de alguma pessoa específica? Com qual frequência você sente essas sensações?

20. Em continuidade à questão anterior, quando você sente essas sensações negativas, o que você costuma fazer? Por exemplo: quando você sente uma sensação ruim, você sai do ambiente, tenta fazer uma respiração mais pausada, fecha os olhos, solicita ajuda para alguém? Tem alguém que você se sente mais seguro em estar por perto?

E quando você sente essas sensações positivas, o que você costuma fazer?

21. O que você achou da nossa conversa? Você se sentiu bem? Tem algo a mais que gostaria de me falar? Você ficou com alguma dúvida ou teve alguma pergunta em que você gostaria de mudar sua resposta ou acrescentar alguma coisa?

APÊNDICE E - Quadro do roteiro de entrevista com a devolutiva das juízas e suas alterações em cada questão

(continua)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
1 - Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua vivência na escola: me conta um pouco sobre o seu dia a dia, as coisas que você faz.		1 - Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua vivência na escola: me conta um pouco sobre o seu dia a dia, as coisas que você faz.	Inalterada
2 - Quais são os momentos de que você gosta na escola e os de que você não gosta tanto? Você consegue me dar alguns exemplos desses momentos?		2 - Quais são os momentos de que você gosta na escola e os de que você não gosta tanto? Você consegue me dar alguns exemplos desses momentos? A pergunta está inteligível?	Inalterada
3 - Eu gostaria de saber um pouquinho sobre a sua frequência escolar, por exemplo: você costuma faltar à escola? Você gosta de ir à escola, como você se sente? Você sempre se sente assim?	(J1) - Você costuma faltar à escola? - Você gosta de ir à escola, como você se sente? Você sempre se sente assim? (J2) - Você costuma faltar à escola? Por quê? - Você gosta de ir à escola, como você se sente? Você sempre se sente assim?	3 - Eu gostaria de saber um pouquinho sobre a sua frequência escolar, por exemplo: Você costuma faltar à escola? Por quê? Você gosta de ir à escola, como você se sente? Você sempre se sente assim?	Pouco alterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
<p>4 - Você participa de alguma atividade extraclasse, por exemplo: projetos na escola, cursos, aulas de algum tema específico? Com qual frequência? Você gosta dessas atividades? Como você se sente, quando está realizando essas atividades? Interpretação?</p>	<p>(J2) - Essas atividades são oferecidas pela escola ou você as realiza fora do ambiente escolar? O horário dessas atividades seria no contraturno?</p> <p>(J3) - Quem sugeriu sua participação? Foi você mesmo? Seus familiares/professores?</p>	<p>4.1 - Você participa de alguma atividade extraclasse, por exemplo: projetos na escola, cursos, aulas de algum tema específico? Com qual frequência? Você gosta dessas atividades, como você se sente quando está realizando essas atividades?</p> <p>4.2 - Essas atividades são oferecidas pela escola ou você as realiza fora do ambiente escolar? O horário dessas atividades seria no contraturno?</p> <p>4.3 - Quem sugeriu sua participação? Foi você mesmo? Seus familiares? Professores?</p>	Médio alterada
<p>5 - Como é a rotina na sua escola? O que o/a deixa mais motivado e o que o/a deixa menos motivado, durante sua rotina escolar? Você pode me dar alguns exemplos?</p>		<p>5 - Como é a rotina na sua escola? O que o/a deixa mais motivado e o que o/a deixa menos motivado, durante sua rotina escolar? Você pode me dar alguns exemplos?</p>	Inalterada
<p>6 - Tem alguma coisa na sua escola que você gostaria que fosse diferente, ou que, durante as aulas, tivesse algo de diferente?</p>		<p>6 - Tem alguma coisa na sua escola que você gostaria que fosse diferente, ou que, durante as aulas, tivesse algo de diferente?</p>	Inalterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
7 - Você se identifica com a prática pedagógica da sua escola, por exemplo: como as aulas acontecem, a maneira como o professor conduz a aula? Como você se sente com isso, pode me dar algum exemplo?	(J3) - Tirar a palavra “prática pedagógica” e colocar a palavra “forma” - Se tem algum professor com o qual você tem mais ou menos afinidade/interesse com a forma de ensinar? Como isso acontece? (J5) - Colocar a palavra “professor” no plural	7.1 - Você se identifica com a forma como as aulas acontecem e a maneira como os professores conduzem as aulas? Tem algum professor com o qual você tenha mais ou menos afinidade/interesse com a forma de ensinar? Como isso acontece? 7.2 - Como você se sente com isso, pode me dar algum exemplo?	Bastante alterada
8 - Você tem hábito/costume de ajudar algum colega ou até mesmo o professor, dentro da sala de aula? Alguém lhe pede ajuda? Isso acontece com frequência? Como você se sente, quando isso acontece? Você consegue me dar algum exemplo?	(J2) - Que tipo de ajuda: pedagógica ou em outros aspectos? (J3)-O professor costuma pedir ajuda a você ou para que você auxilie outro colega?	8.1-Você tem hábito/costume de ajudar algum colega ou até mesmo o professor, dentro da sala de aula? O professor costuma pedir ajuda a você ou para que você auxilie outro colega? 8.2 - Que tipo de ajuda seria: pedagógica ou em outros aspectos? 8.3 - Isso acontece com frequência? 8.4 - Como você se sente, quando isso acontece? Você consegue me dar algum exemplo?	Bastante alterada
9 - Como você se sente, realizando as atividades pedagógicas (da sua rotina escolar), durante o período em que você está na escola? Você sempre se sente assim, às vezes, nunca, você pode me dar um exemplo?	(J2) - Em qual frequência você se sente assim? (J3) - Como você se sente, realizando as atividades propostas, em sala de aula, pelos professores, durante o período em que você está na escola? Com que frequência você se sente assim?	9 - Como você se sente, realizando as atividades propostas, em sala de aula, pelos professores , durante o período em que você está na escola? Com que frequência você se sente assim?	Pouco alterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
10 - Tem algum momento na escola em que você precisa relaxar (por exemplo: no que está fazendo, para poder se concentrar novamente?) Você consegue me dar algum exemplo de quando isso acontece?	(J3) - De que forma você faz isso?	10 - Tem algum momento na escola em que você precisa relaxar (por exemplo: no que está fazendo, para poder se concentrar novamente?) De que forma você faz isso? Você consegue me dar algum exemplo de quando isso acontece?	Pouco alterada
11 - Sua família tem contato com a equipe pedagógica da sua escola? Professores, direção, coordenação? Com qual frequência? Como é isso para você, como você se sente?	(J3) – Sabe se normalmente esse contato acontece a pedido da escola ou de sua família?	11.1 - Sua família tem contato com a equipe pedagógica da sua escola? Professores, direção, coordenação? Com qual frequência? Como é isso para você, como você se sente? 11.2 - Sabe se normalmente esse contato acontece a pedido da escola ou de sua família?	Pouco alterada
12 - Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre as suas relações sociais: você tem amigos e/ou faz amigos com facilidade? Você tem amigos na escola e fora da escola? Quantos melhores amigos você tem? Você tem mais amigos na sua turma ou em outras turmas, são da mesma idade que você ou são mais velhos ou mais novos? Você se sente bem na presença dos seus amigos?	(J1) (2) (J5) - Fracionar a questão, visto que tem muita informação junto. Por exemplo: 12.1; 12.2; 12.3; 12.4.	12.1 – Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre as suas relações sociais: você tem amigos e/ou faz amigos com facilidade? 12.2 - Você tem amigos na escola e fora da escola? Quantos melhores amigos você tem? 12.3 - Você tem mais amigos na sua turma ou em outras turmas, são da mesma idade que você ou são mais velhos ou mais novos? 12.4 - Você se sente bem na presença dos seus amigos?	Pouco alterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
13 - O que você faz, nos momentos de lazer? Quais são as suas atividades, nesses momentos, tem alguma coisa que você mais gosta de fazer? Você pode me dar alguns exemplos? Esses momentos acontecem com frequência?	(J1) (J2) (J2) (J5) – Especificar se esses momentos de lazer são dentro ou fora da escola.	13 - O que você faz nos momentos de lazer, na escola e fora da escola? Quais são as suas atividades, nesses momentos, tem alguma coisa que você mais gosta de fazer? Você pode me dar alguns exemplos? Esses momentos acontecem com frequência?	Pouco alterada
14 – Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre os seus estudos, como você se organiza nos estudos, por exemplo: você costuma estudar na sua casa? Tem outros lugares em que você estuda? Tem algum lugar específico em que você mais gosta de estudar? Como você se sente, quando está estudando?	(J3) - Acrescentar a frase: “nos diferentes locais”, quando pergunta sobre como ele se sente.	14 – Agora, eu gostaria de saber um pouquinho sobre os seus estudos, como você se organiza nos estudos, por exemplo: você costuma estudar na sua casa? Tem outros lugares em que você estuda? Tem algum lugar específico em que você mais gosta de estudar? Como você se sente, quando está estudando nos diferentes locais?	Pouco alterada
15 - Você se interessa mais quando estuda sozinho ou em grupo? Como você costuma estudar?	(J2) - Você se envolve mais com o conteúdo, quando estuda sozinho ou em grupo? Como você costuma estudar? (J5) - O que você acha que gera melhor rendimento escolar em você? Estudar sozinho ou em grupo? Por quê?	15 - O que você acha que gera melhor rendimento escolar em você? Estudar sozinho ou em grupo? Por quê?	Bastante alterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
<p>16 – Agora, vamos conversar sobre a sua rotina em casa: você tem algumas responsabilidades em relação às tarefas de casa? Por exemplo: arrumar a cama, organizar o seu quarto, lavar a louça, cuidar das plantas e/ou do pet? Como é isso para você, como você se sente?</p>		<p>16 – Agora, vamos conversar sobre a sua rotina em casa: você tem algumas responsabilidades em relação às tarefas de casa? Por exemplo: arrumar a cama, organizar o seu quarto, lavar a louça, cuidar das plantas e/ou do pet? Como é isso para você, como você se sente?</p>	Inalterada
<p>17 - Você costuma estudar com alguém da sua casa, por exemplo: alguém da sua família? Ou com algum amigo? Isso acontece com frequência? Como você se sente, estudando assim? A pergunta é inteligível?</p>		<p>17 - Você costuma estudar com alguém da sua casa, por exemplo: alguém da sua família? Ou com algum amigo? Isso acontece com frequência? Como você se sente, estudando assim? A pergunta é inteligível?</p>	Inalterada
<p>18 - Você gostaria de mudar alguma coisa na rotina da sua casa? Você poderia me dar algum exemplo? Como você se sentiria, se isso acontecesse?</p>		<p>18 - Você gostaria de mudar alguma coisa na rotina da sua casa? Você poderia me dar algum exemplo? Como você se sentiria, se isso acontecesse?</p>	Inalterada

(continuação)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
<p>19 – Agora, eu gostaria de saber um pouquinho se, no seu dia a dia, você sente algumas dessas sensações: () dificuldade para dormir () dor de cabeça frequente () tremores () tensão muscular () coração acelerado () variações de humor () motivação () medo/insegurança () náuseas () amor-próprio () assustado () felicidade () suor (não devido ao calor) () angústia sem razão aparente () paz () dificuldade de respirar () nervoso/irritado () otimismo () tranquilidade () preocupação excessiva () pesadelos () rosto afogueado {sente o rosto queimando} Onde/em que lugar você sente isso, em quais momentos? Tem algum momento específico, por exemplo: na escola, na hora de realizar uma prova ou uma atividade avaliativa, atividade oral, em público ou também na presença de alguma pessoa específica? Com qual frequência você sente essas sensações?</p>	<p>(J1) (J2) (J3) (J5) - dividir as sensações: negativas e positivas.</p>	<p>19 – Agora, eu gostaria de saber um pouquinho se, no seu dia a dia, você sente algumas dessas sensações que são consideradas negativas: () dificuldade para dormir () dor de cabeça frequente () tremores () tensão muscular () coração acelerado () variações de humor () medo/insegurança () náuseas () assustado () suor (não devido ao calor) () angústia sem razão aparente () dificuldade de respirar () preocupação excessiva () nervoso/irritado () pesadelos () rosto afogueado (sente o rosto queimando) Sensações positivas: () motivação () amor-próprio () felicidade () paz () otimismo () tranquilidade</p>	<p>Pouco alterada</p>

(conclusão)

Perguntas iniciais	Sugestões das juízas	Versão final das perguntas	Grau de alteração
<p>20 - Em continuidade à questão anterior, quando você sente essas sensações, o que você costuma fazer? Por exemplo: quando você sente uma sensação ruim, você sai do ambiente, tenta fazer uma respiração mais pausada, fecha os olhos, solicita ajuda para alguém? Tem alguém que você se sente mais seguro em estar por perto? E quando você sente alguma sensação boa, o que você faz, por exemplo: você comenta com alguém, fica pensando nela para a continuar sentindo por mais tempo?</p>	<p>(J1) (J2) (J4) – dividir as respostas do estudante também por sensações negativas e positivas</p>	<p>20 - Em continuidade à questão anterior, quando você sente essas sensações negativas, o que você costuma fazer? Por exemplo: quando você sente uma sensação ruim, você sai do ambiente, tenta fazer uma respiração mais pausada, fecha os olhos, solicita ajuda para alguém? Tem alguém que você se sente mais seguro em estar por perto? E quando você sente essas sensações positivas, o que você costuma fazer?</p>	<p>Pouco alterada</p>
<p>21 - O que você achou da nossa conversa? Você se sentiu bem? Tem algo a mais que gostaria de me falar? Você ficou com alguma dúvida ou teve alguma pergunta em que você gostaria de mudar sua resposta ou acrescentar alguma coisa?</p>		<p>21 - O que você achou da nossa conversa? Você se sentiu bem? Tem algo a mais que gostaria de me falar? Você ficou com alguma dúvida ou teve alguma pergunta em que você gostaria de mudar sua resposta ou acrescentar alguma coisa?</p>	<p>Inalterada</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Aceite do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Altas Habilidades/Superdotação e Ansiedade no Contexto Educacional: Se, Quanto e Fatores Disparadores.

Pesquisador: FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69780023.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.216.816

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores este projeto de pesquisa tem como visão ampla investigar a presença de ansiedade em estudantes superdotados e identificar as situações educacionais que podem contribuir para esse quadro.

Através de uma abordagem multidimensional, utilizando questionários, entrevistas e instrumentos de avaliação, pretendemos contribuir para a área da Educação Especial, oferecendo novas perspectivas sobre a relação entre altas habilidades/superdotação e ansiedade.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a presença de ansiedade em estudantes superdotados e identificar as situações educacionais que contribuem para a ansiedade nesse grupo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados são pertinentes. No cuidado com os riscos fica claro o planejamento para promover a proteção dos participantes, em que serão adotadas medidas para preservar sua identidade, como não revelar seus rostos e utilizar nomes fictícios. Além disso, os pesquisadores se comprometem a oferecer apoio em caso de qualquer evento que possa causar danos ou desconforto aos participantes, buscando uma rápida recuperação. Os benefícios parecem ter sido um pouco subestimados pois o projeto apresenta um potencial relevante para tratar a inclusão de alunos superdotados como também identificar fatores relevantes em relação a situações geradoras de ansiedade para esses alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia mostra potencial para responder à pergunta de pesquisa proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos e termos estão de acordo com o requisitado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresentado foi muito bem escrito, os procedimentos descritos são adequados, não existem mais pendências a serem observadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado “aprovado” por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2121993.pdf	20/06/2023 13:20:59		Aceito
Outros	Carta_justificativa.pdf	20/06/2023 13:20:41	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
TCLE Termos de Assentimento /	TCLE_Corrigido.pdf	20/06/2023 08:44:23	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS	Aceito
Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.pdf	20/06/2023 08:44:23	VELO	Aceito
TCLE Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexos_Apendices_projeto.pdf	18/04/2023 22:53:18	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto.pdf	18/04/2023 22:51:38	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto.pdf	18/04/2023 22:48:38	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Flavia.pdf	18/04/2023 17:34:48	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_PESQUISA_FLAVIA_B AURU.pdf	18/04/2023 14:15:33	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito

Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinadaProjetoMestradoF lavia.pdf	14/04/2023 10:13:09	FLAVIA DE CARVALHO LUCAS VELO	Aceito
----------------	---	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 03 de agosto de 2023

Assinado por:

Márcio Lázaro Camargo (Coordenador) (a)

ANEXO B - Escala Multidimensional de Ansiedade (MASC)

OBSERVAÇÕES PARA O EXAMINADOR:

- A folha a ser impressa para o examinando responder fica no final – não tem os tipos de ansiedades.

- É considerado clínico à medida que passa de 50% e vai se tornando mais proeminente à medida que aumenta. Para apurar soma todas as pontuações 3 (pontuação máxima) de cada domínio (tipo de ansiedade) e faz regra de 3.

Exemplo: se a ansiedade de separação teve 5 respostas 3 (pontuação máxima) e tem 8 perguntas sobre ansiedade de separação faz:

$$8 \times 3 = 24$$

Regra de três simples: 24 está para 100 assim como 5 está para X

Que vai dar: 20,83 – neste caso, a pessoa não tem ansiedade de separação.

DIZER PARA O EXAMINANDO:

Este questionário pergunta a você como você vem se sentindo, o que você tem pensado, tem sentido ou como tem agido recentemente. Para cada item, por favor, faça um círculo ao redor do número que indica com que frequência a afirmativa é verdadeira para você.

Se o que a sentença diz é verdade sobre você muitas vezes, circule 3.

Se ela é verdade sobre você algumas vezes, circule 2.

Se a sentença é verdade sobre você uma vez ou outra, circule 1.

Se dificilmente ou nunca a sentença é verdade sobre você, circule 0.

Lembre-se que não há respostas certas ou erradas, responda apenas como você vem se sentindo recentemente.

Reiteração de Instruções:

Para cada item, faça um círculo ao redor do número que indica com que frequência a afirmativa é verdadeira para você.

Se o que a sentença diz é verdade sobre você muitas vezes circule 3.

Se ela é verdade sobre você algumas vezes circule 2.

Se a sentença é verdade sobre você uma vez ou outra circule 1.

Se dificilmente ou nunca a sentença é verdade sobre você circule 0.

Na próxima página tem um FORMULÁRIO DO EXAMINADOR para guiar as respostas pelo tipo de ansiedade, e só na outra vai ter o FORMULÁRIO PARA APLICAÇÃO.

1.	Eu me sinto tenso ou nervoso. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
2.	Eu costumo pedir permissão para fazer as coisas. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
3.	Eu me preocupo que as pessoas deem risada de mim. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
4.	Eu fico com medo quando meus pais saem. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
5.	Sinto falta de ar. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
6.	Eu fico atento se há algum perigo. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3

7.	A ideia de ficar longe de casa me assusta. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
8.	Eu fico tremendo ou inquieto. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
9.	Eu me esforço para obedecer a meus pais e professores. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
10.	Eu tenho medo de que os outros meninos (ou meninas) gozem de mim. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
11.	Eu tento ficar perto da minha mãe ou pai. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
12.	Eu tenho tontura ou sensação de desmaio. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
13.	Eu verifico as coisas antes de fazê-las. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
14.	Eu me preocupo em ser chamado na classe. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
15.	Eu me sinto desassossegado (sobressaltado). (SOMÁTICO)	0	1	2	3
16.	Eu tenho medo de que os outros achem que eu sou bobo. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
17.	Eu deixo as luzes acesas à noite. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
18.	Eu sinto dores no peito. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
19.	Eu evito sair sem minha família. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
20.	Eu me sinto estranho, esquisito, ou fora da realidade. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
21.	Eu tento fazer coisas que vão agradar aos outros. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
22.	Eu me preocupo com o que os outros pensam de mim. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
23.	Eu evito assistir filmes ou programas de TV que assustam. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
24.	Meu coração dispara ou “falha”. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
25.	Eu evito as coisas que me aborrecem. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
26.	Eu durmo junto de alguém da minha família. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
27.	Eu me sinto inquieto e nervoso. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
28.	Eu tento fazer tudo exatamente do jeito certo. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3

29.	Eu me preocupo em fazer alguma coisa boba ou que me deixe sem graça. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
30.	Eu fico com medo quando ando de carro ou de ônibus. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
31.	Eu sinto mal estar no estômago. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
32.	Se eu fico aborrecido ou com medo, eu conto logo para alguém. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
33.	Eu fico nervoso se eu tenho que fazer alguma coisa em público. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
34.	Tenho medo de tempo ruim, escuridão, altura, animais ou insetos. (ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO)	0	1	2	3
35.	Minhas mãos tremem. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
36.	Eu preciso ter certeza de que as coisas estão seguras. (COMPORT. EVITATIVO)	0	1	2	3
37.	Eu tenho dificuldade em chamar outros meninos (ou meninas) para brincar comigo. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3
38.	Minhas mãos ficam suadas ou frias. (SOMÁTICO)	0	1	2	3
39.	Eu sinto vergonha. (ANSIEDADE SOCIAL)	0	1	2	3

Fonte: Adaptado pela autora de NUNES, M. M. **Validade e confiabilidade da escala multidimensional de ansiedade para crianças**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANEXO C – Questionário de Indicadores de Sobre-Excitabilidade

Questionário de Indicadores de Sobre-Excitabilidade Nas Altas Habilidades ou Superdotação para Pais e Professoras(es)								
Nome do responsável (pai, mãe, professora ou outro): Nome da criança ou adolescente: Idade da criança ou adolescente: Data:								
Instruções 1. Pense em seu filho ou em sua filha ou em sua (seu) estudante e faça um “x” no quadrinho com o número da frequência que você observa que ocorre cada situação abaixo. Siga a legenda. 2. Se você não souber responder alguma das situações, faça um tracinho nos quadrinhos, assim: <div style="text-align: center; margin: 5px 0;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15px; height: 15px; text-align: center;">-</td> <td style="width: 15px; height: 15px; text-align: center;">-</td> <td style="width: 15px; height: 15px; text-align: center;">-</td> <td style="width: 15px; height: 15px; text-align: center;">-</td> </tr> </table> </div> 3. Legenda: (N) nunca, (A) às vezes, (F) frequentemente, (S) sempre.					-	-	-	-
-	-	-	-					
Indicadores de sobre-excitabilidade imaginativa	N	A	F	S				
1. Ela (e) mostra facilidade em associar imagens e impressões vindas dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e/ou olfato).								
2. Utiliza e/ou gosta de metáforas para expressar ideias.								
3. Gosta de inventar e/ou construir coisas com os materiais que tem a sua volta.								
4. Mostra elevada capacidade de enxergar detalhes que outras pessoas, comumente, não percebem.								
5. Tem sonhos, sejam agradáveis ou pesadelos, com muitos detalhes.								
6. Tem muitas imaginações a partir de elementos da realidade a sua volta.								
7. Tem muitas ideias, mas nem sempre consegue colocar em prática.								
8. Começa uma atividade ou projeto, mas não conclui até o final. Larga pela metade para logo começar outro que também não conclui.								
9. Distrai-se com facilidade com qualquer coisa ao seu redor, pois quase qualquer coisa estimula a imaginação.								
10. Se pudesse, gostaria de ficar mais no mundo da imaginação que no mundo real.								
11. Em algumas situações, mostra-se resistente a mudanças.								
12. Vivencia intensamente suas imaginações (por exemplo, ao contar uma estória, é como se estivesse nela vivendo cada momento).								
13. Prefere ficções (como Senhor dos Anéis, Harry Potter etc.) e/ou contos de fadas, fábulas, histórias em quadrinhos etc.								
14. Gosta de inventar/criar estórias, fazer desenhos ou qualquer tipo de arte.								
15. Faz muitos planos e tem muitas ideias.								
16. É intolerante ao tédio.								

17. Tem necessidade de atividades novas e/ou desafiadoras todo ou a maior parte do tempo.				
Soma de pontos				
Indicadores de sobre-excitabilidade emocional	N	A	F	S
1. Mostra que tem consciência de suas emoções e estados internos.				
2. Tem intenso apego e mostra dificuldade em desapegar (por ex.: objetos, pessoas, animais, lugares etc.).				
3. É muito autocrítica (o).				
4. Mostra elevada intensidade em alguns ou todos esses sentimentos: inibição, entusiasmo, euforia, orgulho, culpa, vergonha, ansiedade, raiva e medo.				
5. Tem estados de nervosismo, dor de estômago, tristeza profunda, insônia, palpitação e/ou suor excessivo.				
6. Tem o sono agitado e/ou dorme poucas horas.				
7. Irrita-se intensamente quando uma situação gera alguma frustração e/ou quando contrariada (o).				
8. A raiva ou outra emoção pode ser tanta que, em alguns momentos, “escapa” do controle e leva a crises emocionais.				
9. Mostra-se empática (o) com o sofrimento em relação a pessoas e/ou à natureza (por ex.: animais, plantas etc).				
10. Chora com facilidade por situações que comumente não comovem outras pessoas de sua idade ou mesmo as mais velhas.				
11. Sente-se profundamente decepcionada (o) quando não é correspondida (o) em suas emoções na relação com os outros.				
12. Busca estabelecer intenso vínculo afetivo com outras pessoas.				
13. Mostra dificuldade de adaptação a ambientes novos.				
14. Sente responsabilidade pelos outros (por ajudar, cuidar, proteger etc.).				
15. Mostra profunda sensibilidade às diferentes situações do cotidiano.				
16. Identifica-se com as emoções e sentimentos dos outros, principalmente o sofrimento.				
Soma de pontos				
Indicadores de sobre-excitabilidade intelectual	N	A	F	S
1. Mostra intensa atividade mental (pensamentos e ideias incomuns para a idade).				
2. Mostra elevada curiosidade em assuntos de seu interesse.				
3. Mostra grande concentração no que gosta de fazer.				
4. Fala de lembranças e/ou ideias em detalhes.				
5. É observadora(or) em detalhes naquilo que comumente os outros não percebem.				
6. Faz planejamentos detalhados de atividades de seu interesse.				
7. Constrói e/ou compreende ideias inesperadas para sua idade.				
8. Fala e pensa sobre suas próprias ideias com frequência.				

9. Fala e pensa sobre as ideias de outras pessoas com frequência (coisas que ouviu alguém dizer, que viu num filme, leu num livro etc.).				
10. Tende a preferir a ficar mais consigo mesma (o) com seus próprios pensamentos.				
11. É questionadora (or).				
12. Tem desejo intenso por conhecimentos de uma área específica (ou várias áreas).				
13. Busca saber sempre o porquê das coisas, como elas são ou funcionam.				
14. Mostra compreensão de ideias inesperadas para sua idade.				
15. Tem preocupações inesperadas para sua idade (por ex.: questões éticas, morais, políticas, ambientais etc.).				
16. Prefere atividades que exigem raciocínio lógico (por ex.: jogos, brincadeiras etc.).				
Soma de pontos				
Indicadores de sobre-excitabilidade psicomotora	N	A	F	S
1. Gosta de atividade física intensa.				
2. É competitiva (o) mesmo que o ambiente social não estimule essa conduta.				
3. Fala e/ou age sem pensar nas consequências, mostra-se impulsiva (o).				
4. Tem dificuldade em ficar quieta (o), mostra-se agitada (o).				
5. Fala rápido, faz muitas coisas uma na sequência da outra, tem muita energia.				
6. Prefere esportes e/ou jogos que gaste bastante energia física.				
7. Mostra vontade intensa para fazer coisas, para agir.				
8. Ficar parada (o) gera irritação.				
9. Tem necessidade de atividades físicas novas e/ou desafiadoras todo ou a maior parte do tempo.				
10. Envolve-se em brigas, conflitos (às vezes, também, para defender amigos ou os mais indefesos).				
Soma de pontos				
Indicadores de sobre-excitabilidade sensorial	N	A	F	S
1. Apresenta intensos estados de ansiedade (que pode se mostrar como medos e preocupações).				
2. Mostra sensibilidade às coisas belas, à estética de lugares, de objetos, de plantas etc.				
3. Detalhes relacionados às coisas belas são frequentemente notados e há uma satisfação em observá-los.				
4. Tem os sentidos mais aguçados (por ex.: fala de detalhes do gosto dos alimentos, percebe nuances dos sons, tem sensibilidade no tato, nos cheiros etc.).				
5. Mostra sensibilidade a certos tipos de luz, sons, gostos, texturas e/ou cheiros ao ponto de o incômodo ser tanto que gera profunda irritação.				
6. Apresenta necessidade de ser percebido (a) e de receber atenção dos outros de modo mais intenso que outras crianças de sua idade.				
7. Gosta e busca espontaneamente contato físico com pessoas (por ex.: abraços, beijos, toques etc.).				

8. Prefere a companhia de alguém que ficar sozinha (o).				
9. Busca experiências prazerosas e confortáveis.				
Soma dos pontos				

Fonte: Adaptado pela autora de DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with Intensity**: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults. Scottsdale: Great Potential, 2009.

Nível de Indicadores do Questionário

Sobre- excitabilidade	Número de afirmações	Pontuação máxima	Nível de Indicadores			
			Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Imaginativa	17	68	0 - 17	18 - 34	35 - 51	52 - 68
Emocional	16	64	0 - 16	17 - 32	33 - 48	49 - 64
Intelectual	16	64	0 - 16	17 - 32	33 - 48	49 - 64
Psicomotora	10	40	0 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40
Sensorial	9	36	0 - 9	10 - 18	19 - 27	28 - 36

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

ANEXO D - Carta de Aceite da Rede Integral de Atendimento ao Superdotado - RAIS



RAIS
REDE DE ATENDIMENTO INTEGRAL AO SUPERDOTADO

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as informações desta instituição – RAIS (Rede de Atendimento Integral ao Superdotado), para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: **“Altas Habilidades/Superdotação e Ansiedade no Contexto Educacional: Se, Quanto e Fatores Disparadores”**, sob a Realização da Pesquisadora: Flávia de Carvalho Lucas Velo, com Orientação da Profª. Dra. Ketilin Mayra Pedro e Co-orientadora Profª. Dra. Carina Alexandra Rondini, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru/SP, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Pesquisador(a) participantes:

NOME	CPF
Flávia de Carvalho Lucas Velo	399.027.218-77

Profª. Dra. Carina Alexandra Rondini
Responsável pela RAIS
169.788.488-16
(17) 99216-3302



✉ atendimento.rais@gmail.com

📷 @atendimento.rais

📘 Rede de Atendimento Integral ao Superdotado - RAIS