

As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas

The vulnerabilities of gifted and talented students: socio-cognitive and affective issues

Angela Virgolim*

RESUMO

Tratar do tema das altas habilidades e superdotação envolve um olhar complexo e sistêmico, dada a característica de heterogeneidade deste grupo. Crianças e jovens com altas habilidades e superdotação podem ter necessidades educacionais e afetivas diferenciadas, resultantes de sua complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, combinações de interesses únicos, características de personalidade e conflitos que destoam dos seus companheiros de idade. Em resposta a esta complexidade, pessoas com altas habilidades podem exibir comportamentos sociais desajustados, hostilidade, agressão, baixo autoconceito, insegurança, frustração, raiva e sentimentos de inadequação. Quando não reconhecidas e trabalhadas, tais características podem colocar o indivíduo em posição de vulnerabilidade e risco socioemocional. Torna-se importante um maior entendimento do mundo cognitivo, emocional, afetivo e social da pessoa superdotada, de forma a diminuir as vulnerabilidades deste grupo, trazendo consciência sobre a sua forma específica de agir no mundo. O esclarecimento das características afetivas diferenciadas destes alunos e de suas necessidades específicas pode ajudar pais e professores a delinear um ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Altas habilidades e superdotação. Vulnerabilidades. Características sociocognitivas e afetivas.

* Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: angela.virgolim@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-5493-080X>

ABSTRACT

Dealing with the issue of high abilities and overgiftedness involves a complex and systemic view, given the heterogeneity of this group. Children and adolescents with high abilities and overgiftedness may have different educational and emotional needs, resulting from their cognitive complexity, greater intensity of response, emotional sensitivity, vivid imagination, unique combinations of interests, personality characteristics, and conflicts that differ from their age peers. In response to this complexity, gifted and talented individuals may exhibit maladjusted social behaviors, hostility, aggression, low self-concept, insecurity, frustration, anger, and feelings of inadequacy. When not recognized and worked on, such characteristics can place the individual in a position of vulnerability and socioemotional risk. It is important to have a greater understanding of the cognitive, emotional, affective, and social world of the gifted person, in order to reduce the vulnerabilities of this group, bringing awareness about their specific way of acting in the world. The clarification of the differentiated affective characteristics of these students and their specific needs can help parents and teachers to outline an environment more suitable to their development.

Keywords: Giftedness and high abilities. Vulnerabilities. Cognitive and socio-affective characteristics.

Introdução

A segunda década do século XX trouxe um grande interesse pelos aspectos não cognitivos da inteligência, tendo em vista a tentativa de entender mais amplamente as complexas questões que cercam as capacidades cognitivas humanas. Pesquisadores concordam, por exemplo, (GARDNER, 1983; SHAPIRO, 1997; RENZULLI; REIS, 2014; STERNBERG, 2009), que o conceito da inteligência como medida única e singular de competência deu, aos poucos, lugar para o entendimento de que os seres humanos têm um conjunto de competências ou inteligências essenciais, que elas existem em proporções diferentes em diferentes pessoas, e que, juntamente com os aspectos emocionais, de personalidade e de motivação, são mais preditivas do sucesso na idade adulta do que as tradicionais medidas de QI.

Cada criança, independentemente de sua capacidade, possui características de personalidade próprias que, devido à situação ou ambiente em que vive, levam

a determinadas necessidades sociais e emocionais¹. Crianças com altas habilidades e superdotação, no entanto, 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). Desta forma, 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, ou em atos de delinquência social. E 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 podem ajudá-las a entender seus sentimentos e fazer escolhas construtivas para suas vidas.

Este artigo objetiva compreender as vulnerabilidades sociocognitivas e afetivas do estudante com altas habilidades e superdotação. O esclarecimento dessa questão e de suas necessidades específicas pode ajudar pais e professores a delinear um ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se delinea a partir de referenciais reconhecidos da área das altas habilidades e superdotação (NEIHART *et al.*, 2002; RENZULLI; REIS, 2014; SILVERMAN, 1993, 2002, 2005, 2009; STRIP; HIRSCH, 2000; WEBB *et al.*, 2007; VIRGOLIM, 2003, 2018; VIRGOLIM; PEREIRA, 2020), e em pesquisas recentes enfocando a questão das vulnerabilidades de estudantes superdotados.

Entendendo o superdotado

A legislação brasileira conceitua o aluno com altas habilidades ou superdotação como os que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

¹ Neste texto os termos crianças e jovens são utilizados sem diferenciação de faixa etária ou de gênero.

psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008). Esta definição espelha a conceituação de superdotação dadas por Joseph Renzulli e Sally Reis na Teoria dos Três Anéis (REZULLI; REIS, 2014), para os quais a superdotação se dá pela confluência de três fatores, graficamente representados por três anéis que se interceptam: (a) o anel da *Habilidade acima da Média* ressalta as habilidades que o aluno apresenta acima da média dos seus pares (não necessariamente muito acima da média), em qualquer área do conhecimento; (b) o anel do *Compromisso com a Tarefa* ressalta os fatores ligados à motivação intrínseca, persistência, concentração e perseverança na área específica em que o aluno demonstra interesse; e (c) o anel da *Criatividade* ressalta, por sua vez, o pensamento independente e original, o humor, a imaginação e as atitudes ligadas à personalidade divergente e não conformista do aluno.

Renzulli (1988) considera que a superdotação e o talento têm componentes tanto genéticos (*gifted*) quanto ambientais (*talented*), usando a expressão superdotado e talentoso (*gifted and talented*) para expressar essa dualidade. De forma coerente com esta postura teórica, Virgolim (2019) utiliza a expressão *altas habilidades e superdotação* com o mesmo sentido, ou seja, representando dois aspectos do mesmo fenômeno. Enquanto o termo “*superdotação*” faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade, o termo “*altas habilidades*” enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura)².

Tratar do tema das altas habilidades e superdotação envolve um olhar complexo e sistêmico, dada a característica de heterogeneidade deste grupo. Desta forma, constata-se que a superdotação está presente em todas as classes econômicas e em todas as etnias; que os comportamentos de superdotação podem se tornar evidentes em qualquer idade; e podem ainda estar presentes como dupla especificidade, junto às deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, de aprendizagem e outros transtornos do desenvolvimento (LOVECKY, 1993; STRIP; HIRSCH, 2000; VIRGOLIM; PEREIRA, 2020). As diferenças também se dão por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, ritmo de aprendizagem e, principalmente, por suas necessidades educacionais específicas. Entender a superdotação envolve compreender a cultura em que a criança está inserida,

2 A autora está ciente da terminologia utilizada pela legislação atual, com a grafia “altas habilidades ou superdotação”. Neste texto os termos superdotado, altas habilidades e talento, assim como as expressões “altas habilidades/superdotação”, “altas habilidades ou superdotação” e “altas habilidades e superdotação” são utilizados com o mesmo sentido.

naqueles aspectos que a sociedade valoriza e se identifica; a sua família imediata, em sua teia de inter-relações e conexões com a criança e com o mundo externo; e o próprio indivíduo, com suas potencialidades, interesses e particularidades afetivas e emocionais. Educar indivíduos com altas habilidades não é uma tarefa simples, e deve-se entender que o que é válido para uma criança pode não ser apropriado para outra (CROSS, 2005; ROBINSON, 2002; VIRGOLIM, 2007).

Pessoas com altas habilidades e superdotação se destacam com relação a seus pares em pelo menos uma área do conhecimento. Assim, a depender da área de dominância do potencial (verbal ou lógica-matemática, artística, psicomotora ou de liderança, por exemplo), estes alunos podem apresentar características como (SABATELLA, 2013; VIRGOLIM, 2007; VIRGOLIM; PEREIRA, 2020): facilidade e rapidez na aprendizagem; alto nível de energia e curiosidade; ideias complexas e incomuns para a idade; motivação com temas do seu interesse; interesse por desafios; vocabulário rico e avançado; boa memória; raciocínio abstrato, verbal ou numérico; criatividade; pensamento divergente e original; preferência por trabalhar sozinho; preferência pela companhia de pessoas mais velhas; empatia e preocupação com os sentimentos do outro; capacidade de liderança; grande sensibilidade e senso de justiça muito desenvolvido; inclinação ao perfeccionismo e autocrítica.

Os altos e baixos da superdotação: o outro lado da moeda

Algumas características físicas, comportamentais ou emocionais dos indivíduos com altas habilidades e superdotação podem torná-los mais vulneráveis a situações de *bullying* escolar, como ressaltam Dalosto e Alencar (2016). O *bullying* é uma forma de violência que pode se dar de forma explícita (por meio de agressão física ou verbal) ou velada (como mostrar indiferença ou isolar o outro). Segundo as autoras, o *bullying*, utilizado como forma de causar sofrimento e angústia nas vítimas, encontra no superdotado um terreno fértil, devido à sua maior sensibilidade e intensidade emocionais que se aliam às habilidades sociais não tão bem desenvolvidas. Não é de se espantar que alguns possam se sentir fora de sintonia, esquisitos, ineptos e zangados (SILVERMAN, 2009; STRIP; HIRSCH, 2000), evidenciando sua imaturidade emocional e social.

As qualidades e características peculiares do superdotado são, assim, vistas como apenas um lado da moeda, mostrando, no outro lado, atributos nem sempre bem-vistos aos olhos dos professores ou pais e que podem conduzir à vulnerabilidade do superdotado. O Quadro 1 mostra os dois lados desta questão, a que Strip e Hirsch (2000) denominam “os altos e baixos da superdotação”:

QUADRO 1 – OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO

OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO		
ASPECTOS FORTES	O OUTRO LADO	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
<i>Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas de mesma idade</i>	Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	Os colegas a evitam; os adultos a percebem como faladora demais. A criança perde amigos.
<i>Habilidades verbais avançadas para a idade</i>	Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ela está falando. A criança quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	Os colegas a percebem como pretensiosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
<i>Pensamento criativo</i>	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura de autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco para a rebelião.
<i>Rápida no pensamento</i>	Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
<i>Alto nível de energia</i>	Pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	A criança pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
<i>Grande poder de concentração</i>	Algumas vezes gasta tempo demais em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
<i>Pensamento ao nível do adulto</i>	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude, ofensiva e sem tato, passando a evitá-la.

FONTE: *Helping gifted children soar* (STRIP; HIRSCH, 2000, tradução nossa).

Os possíveis problemas comumente associados às características das altas habilidades e superdotação requerem o olhar cuidadoso de professores, por favorecerem experiências socioemocionais conflitantes no curso de sua escolarização, quando não compreendidas suas necessidades (VIRGOLIM; PEREIRA, 2020).

Características socioafetivas e vulnerabilidades do superdotado

Defende Clark (1992) que, quanto mais expressiva e acentuada for a habilidade demonstrada, maior o grau de intensidade e energia apresentados e maior a complexidade de pensamento destes indivíduos. No entanto, alguns traços aparecem consistentemente neste grupo, variando em intensidade de acordo com o nível de habilidade e de QI encontrados; Clark acentua que, quando não reconhecidos e trabalhados, podem colocar a criança em posição de vulnerabilidade e risco socioemocional.

Embora crianças superdotadas tenham, em geral, certas vantagens sobre seus pares não identificados (por exemplo, maior resiliência), há certamente desafios e áreas de vulnerabilidade que elas devem enfrentar, como por exemplo: o perfeccionismo (SCHULER, 1999); a procrastinação, o stress, e as dificuldades em se relacionar com irmãos e com colegas (DESLILE, 2006; WEBB *et al.*, 2007); o assincronismo (PALUDO, 2018; SAKAGUTI, 2017; SILVERMAN, 2002, 2009), as expectativas do adulto, os conflitos de identidade e o isolamento social (GILLESPIE, 2009; ROEDELL, 1984), a motivação, o *locus* de controle interno e a necessidade de autorealização (HÉBERT, 2011; PIECHOWSKI, 2008); a supersensibilidade e intensidade emocional (DABROWSKI, 2016³; MENDAGLIO, 2008; PIECHOWSKI, 2006), a empatia, a justiça e preocupação moral com os outros (GILLESPIE, 2009; HÉBERT, 2011; ROEPER, 2000) e, ainda, o grande senso de humor, desafio às autoridades e pensamento criador (HÉBERT, 2011; LOVECKY, 1993; STRIP; HIRSCH, 2000).

A aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, e sim um processo que se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo em um contexto específico, com 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).

3 Trabalho original publicado em 1964.

Expectativas sobre o seu desempenho acadêmico ou seu gênero, as expectativas culturais de seus pais, professores e colegas, a educação que a criança recebe e, ainda, as características pessoais da pessoa com altas habilidades, se não adequadamente gerenciadas, podem levá-las ao estresse e à vulnerabilidade (NEIHART, 1999; SILVERMAN, 2005; PIECHOWSKI, 1997; ROBINSON, 2002). Por outro lado, Piechowski (1997) sugere que as vulnerabilidades da pessoa superdotada podem resultar em crescimento na direção da consciência de si próprio e autorrealização.

Destacaremos, neste texto, sete traços que levam à vulnerabilidade emocional, pontuados mais frequentemente na literatura, acentuando o papel destas características no desenvolvimento saudável do indivíduo superdotado: o pensamento divergente e criativo; o perfeccionismo; a percepção e o insight; a introversão versus extroversão; o *locus* de controle interno; as assincronias e as supersensibilidades.

Pensamento divergente e criativo

Embora haja grande variação nos fatores afetivos e de personalidade entre pessoas criativas, elas são vistas como abertas a novas experiências, perseverantes, não conformistas, independentes tanto emocional quanto intelectualmente, propensas a pensar e agir com originalidade e imaginação (NEIHART; OLENCHACK, 2002).

Os alunos que pensam de forma divergente são frequentemente vistos como um problema na escola e mesmo na família. Lovecky (1993) assinala que, em geral, são reforçados negativamente por fazerem muitas perguntas, serem curiosos, apresentarem respostas incomuns aos problemas e preferirem o trabalho individual ao trabalho em grupo. As crianças que pensam de forma divergente têm dificuldade com o esquema organizacional dos adultos que pensam de forma linear, pois tendem a ver as coisas de forma holística e dar saltos intuitivos para corrigir as respostas. Além disso, a tomada de decisão e o estabelecimento de prioridades também se tornam difíceis, por sua tendência de não hierarquizar por importância seus pensamentos e sentimentos, organizar ideias em uma certa sequência ou focalizar a atenção em um ponto específico. Pensadores divergentes gostam de seguir a novidade de uma ideia e ver aonde ela leva e que padrão elas seguem. No entanto, aos olhos dos adultos parecem rebeldes, desmotivadas, desatentas e insatisfeitas. Elas muitas vezes se sentem sozinhas, sem alguém para entender sua singularidade (LOVECKY, 1993).

Perfeccionismo

O perfeccionismo pode ser visto tanto como uma característica positiva que deve ser cultivada ou um problema que deve ser corrigido. Schuler (2002) diferencia dois tipos de perfeccionistas: (a) o perfeccionista saudável, que tem uma intensa necessidade de ordem e organização, mas demonstra autoaceitação de seus erros, uma boa aceitação das expectativas dos outros e uma forma positiva de lidar com suas tendências perfeccionistas; é aquele que percebe o esforço pessoal como uma parte importante do processo; (b) e o perfeccionista disfuncional, que apresenta um constante estado de ansiedade com relação à possibilidade de cometer erros; determina metas extremamente altas e irrealistas para alcançar; percebe as altas expectativas dos outros como crítica excessiva; questiona seus próprios julgamentos; exhibe uma constante necessidade de aprovação; e demonstra estratégias ineficazes para lidar com as exigências do ambiente. Enquanto o perfeccionismo disfuncional paralisa, o perfeccionismo saudável autoriza e empodera, constituindo-se numa importante força para o sucesso e a realização escolar. Sabatella (2013) reflete que o superdotado precisa de apoio para persistir, a despeito da constante consciência de fracassar. Hamachek (1978) chama a atenção para os ambientes familiares disfuncionais, onde os pais demonstram uma não aprovação ou aprovação inconsistente do desempenho da criança; e onde expressam aprovação apenas quando condicionada ao desempenho da própria criança. Na visão de Hébert (2011), os educadores precisam ajudar as crianças e jovens a apreciar seus traços de perfeccionismo; permitir serem perfeccionistas naquelas atividades que são importantes para eles; manter altos padrões para si mesmos e não para os outros; focalizar no próprio sucesso e persistir mesmo no fracasso; ter confiança em suas ideias e na sua habilidade em atingir suas metas; a sentir prazer em suas realizações e ver seus contratempos como uma forma de aprendizagem; e canalizar seus esforços para aquilo que é mais motivador ou importante para ela.

Percepção e insight

A perceptividade e capacidade para insights são traços que aparecem como resultados de um alto padrão de raciocínio, de vocabulário e sofisticação de pensamentos que pessoas com altas habilidades podem exibir. Esta habilidade se apresenta como facilidade para apreender vários aspectos de uma situação simultaneamente e entender rapidamente os elementos essenciais de um problema (LOVECKY, 1993; SILVERMAN, 1993). A alta percepção aos detalhes podem levá-las a enxergar padrões e significados escondidos no que veem, leem ou ouvem; e a entender o sentido por trás da fala do outro, principalmente quando se

trata da falta da verdade e da justiça. Para a criança perceptiva, a busca da verdade e a necessidade de entender justiça e equidade podem vir primeiro, levando-a a demonstrar pouca tolerância com comportamentos tolos, banais ou injustos por parte de outras pessoas. Por isso, ela precisa de que suas percepções e insights sejam validados, reconhecidos em sua verdade e orientadas para o entendimento de como os outros pensam e sentem (LOVECKY, 1993; SILVERMAN, 1993).

Introversão versus extroversão

A conscientização sobre as características das pessoas introvertidas fornece importantes informações sobre como os indivíduos com altas habilidades e superdotação interagem no mundo. Alguns equívocos comuns são encontrados na sociedade; por exemplo, muitos pensam que ser introvertido é algo a ser modificado ou alterado para que um indivíduo desenvolva liderança e sociabilidade; e que ser tímido ou medroso em situações sociais é ser um introvertido. No entanto, afirmam Sisk e Kane (2015) que os introvertidos podem ser sociáveis, assim como os extrovertidos podem ser tímidos. Diferentemente da fobia e da timidez, a pessoa introvertida se socializa facilmente, embora muitas vezes prefiram não o fazer. Os introvertidos necessitam ser respeitados por sua introversão; necessitam de tempo para refletir, para deixar suas emoções fazerem sentido antes de serem verbalizadas, tempo para ponderar as possíveis soluções para um problema, enquanto os extrovertidos organizam os pensamentos pela verbalização (SILVERMAN, 1993).

Para entender a diferença entre os introvertidos e os extrovertidos, Silverman (1993) recomenda observar a fonte de onde buscam energia. Enquanto os extrovertidos obtêm energia nas pessoas e objetos do mundo externo, o introvertido busca energia dentro dele mesmo. A autora lista a seguinte diferenciação, que pode ser observada no Quadro 2:

QUADRO 2 – DIFERENCIAÇÃO ENTRE O EXTROVERTIDO E O INTROVERTIDO

EXTROVERTIDOS	INTROVERTIDOS
Obtêm energia das interações com outros	Obtêm energia dentro deles mesmos
Sentem-se energizados pelas pessoas	Sentem-se drenados pelas pessoas
Têm a mesma personalidade, tanto em público quanto em particular	Tem uma persona e um self interno (mostra o seu melhor self em público)
São abertos e confiantes	Precisam de privacidade
Pensam em voz alta	Ensaiam mentalmente antes de falar
Gostam de ser o centro das atenções	Detestam ser o centro das atenções
Aprendem fazendo	Aprendem observando
Sentem-se confortáveis em situações novas	Sentem-se desconfortáveis com mudanças
Fazem muitos amigos facilmente	São leais aos poucos amigos íntimos que possuem
São distraídos	São capazes de intensa concentração
São impulsivos	São reflexivos
Em grupos gostam de se arriscar	Têm medo de serem humilhados; são quietos em grandes grupos.

FONTE: Silverman (1993, p. 69-70, tradução nossa).

Locus de controle interno

O grau no qual o indivíduo percebe a relação entre seu próprio comportamento e os resultados deste comportamento é denominado *Locus* de Controle (segundo a teoria de aprendizagem social de Julian Rotter). Uma pessoa com *locus* de controle interno assume controle ou responsabilidade pelos eventos na sua vida; por outro lado, aquela com *locus* de controle externo sente que fatores externos têm um controle maior na sua vida, sendo mais afetada por críticas e elogios. A crença de que se está em controle dos aspectos controláveis da vida é psicologicamente saudável (HÉBERT, 2011; SAYLER, 2009). Alunos superdotados internamente orientados atribuem o seu sucesso ao seu esforço na atividade; no entanto, os que são externamente orientados atribuem o seu sucesso à sorte, ao ensino, ao professor e a outros eventos externos, em detrimento dos próprios esforços ou da sua motivação para aprender. A criança superdotada que desenvolve um *locus* de controle externo pode se sentir perdida sem o direcionamento dos outros; e pode responsabilizar seus professores, pais, outros alunos ou eventos e circunstâncias externos para justificar um desempenho ruim. Por outro lado, aquela que apresenta um *locus* de controle interno tem mais chances de se sentir responsável pela consequência de suas ações, principalmente quando pode trabalhar em seu próprio ritmo. Segundo Saylor (2009), assumir o controle pelos seus atos facilita a realização acadêmica

e encoraja o desenvolvimento psicológico ótimo, inclusive na direção de um perfeccionismo saudável e da aceitação da própria superdotação.

Assincronia

A assincronia, termo cunhado por Linda Silverman, líder do Grupo Columbus, do *Institute for the Study of Advanced Development*, no Colorado (EUA), destaca o mundo interno do indivíduo e sua vulnerabilidade, em razão das disparidades entre a idade mental e a idade cronológica da criança (SILVERMAN, 2009). Embora seja uma forma relativamente recente de se olhar a superdotação, suas raízes se encontram no trabalho de Leta Stetter Hollingworth, nas décadas de 1920 e 1940, que já se referia às complexas questões psicológicas que surgem das disparidades entre a idade mental e a idade cronológica da criança. Ao definir a superdotação como um desenvolvimento assincronico, Silverman (2002) chama a atenção para a complexidade do processo de pensamento do indivíduo; para a intensidade de suas sensações e emoções; e para a consciência que o indivíduo superdotado tem como resultado da união destes fatores. Assim, na visão dessa autora, a assincronia é um traço inerente à superdotação; resulta de um desenvolvimento desigual e do sentimento de não se encaixar nas normas da sociedade, o que faz com que o indivíduo seja levado a uma posição de vulnerabilidade social e emocional.

Duas pesquisas no contexto brasileiro, no entanto, contextualizam a questão da assincronia e retiram o ônus da falta de sincronicidade do indivíduo para colocá-lo no contexto. Sakaguti (2017), pesquisando crianças superdotadas e suas famílias, concluiu que o assincronismo se origina na falta de alteridade nas relações, que tratam o indivíduo como vulnerável, desajustado ou problemático. Seus dados mostraram que a assincronia não seria parte integrante da pessoa superdotada, como coloca Silverman (2002), mas sim como parte apenas daquelas crianças que crescem em uma família disfuncional, sem apoio ou validação de sua identidade superdotada. Também Paludo (2018), na mesma linha de pensamento e de base teórica, pesquisou as relações ditas assincronicas em um grupo de crianças superdotadas escolhidas aleatoriamente em um programa especial para as altas habilidades, focalizando nas relações de amizade que elas formavam na escola. Seus resultados mostraram o assincronismo como um fator relacional, que era percebido apenas nas crianças que tinham dificuldade em fazer amizades. Desta forma, entendemos que o assincronismo fala da sensibilidade e da vulnerabilidade da criança ou adolescente que não são aceitos pela família, escola ou sociedade; das relações sociais permeadas pela disfuncionalidade e não aceitação dos traços de personalidade da pessoa superdotada. Assim, seria a ineficiência do contexto social em atender as

necessidades cognitivas, emocionais e sociais do superdotado os verdadeiros fatores responsáveis pela manifestação do assincronismo (VIRGOLIM, 2018).

Supersensibilidades

A intensidade emocional com que a criança vivencia suas experiências tem sido sistematicamente notada entre alunos com altas habilidades e superdotação. O termo “supersensibilidade”⁴, cunhado pelo psiquiatra e psicólogo polonês Kazimierz Dabrowski, autor da *Teoria da Desintegração Positiva* (DABROWSKI, 2016), refere-se a uma maneira intensificada e expandida de experienciar o mundo, nas áreas psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional (PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984; MENDAGLIO; TILLIER, 2006). O prefixo “super” na palavra supersensibilidade destina-se a transmitir que esta é uma forma especial de responder, experienciar e agir no mundo, que é aumentada e perceptível por suas formas características de expressão. Ressaltam Daniels e Meckstroth (2009) que cada supersensibilidade, de alguma forma, fornece a energia ou combustível que contribui para o desenvolvimento do talento da criança ou jovem, além de trazer vantagens e desafios que, fundamentalmente, dão forma ao seu desenvolvimento posterior. A teoria formula que as supersensibilidades em cada uma destas cinco áreas são geneticamente herdadas e, por isso, aparecem muito cedo no desenvolvimento; e por estarem ligadas às características de temperamento da criança, precisam ser estimuladas em um ambiente acolhedor e de aceitação. Estas áreas são descritas no Quadro 3 (VIRGOLIM, 2018).

QUADRO 3 – FORMAS E EXPRESSÕES DA SUPERSENSIBILIDADE

ÁREA PSICOMOTORA
<i>Excesso de energia</i> <i>Grande excitabilidade do sistema neuromuscular</i>
Fala rápida, entusiasmo acentuado, busca por atividade física intensa (por ex., jogos e esportes rápidos), pressão para ação (por ex., organizando atividades), expressão forte da vontade, competitividade acentuada. Amor pelo movimento; capacidade de estar ativa e energética; inquietação; dificuldade em ficar parada no lugar
<i>Expressão psicomotora de tensão emocional</i>
Fala compulsiva, tagarelice; ações impulsivas; hábitos nervosos (tiques, roer unhas), trabalhar compulsivamente (<i>workaholic</i>). Busca de saídas psicomotoras para aliviar a tensão emocional.

(Continua)

4 Tradução livre do termo “*overexcitability*”, cunhado pelo autor

QUADRO 3 (conclusão)

ÁREA SENSUAL
<i>Capacidade sensorial aumentada, prazer estético</i>
<p>Prazer em ver, cheirar, provar, tocar, ouvir; e sexo. Desejo de conforto, luxúria, beleza; prazer em ser admirada e ser notada; prazer advindo do gosto e do cheiro, da estética das coisas. Deleite na visão de objetos bonitos, nos sons das palavras, música, forma, cor e equilíbrio.</p>
<i>Expressão sensual de tensão emocional</i>
<p>Alimentação excessiva; compra compulsiva; masturbação; prazer em ser o centro das atenções. Busca de saídas sensoriais para aliviar a tensão emocional.</p>
ÁREA INTELECTUAL
<i>Atividade intensificada da mente</i>
<p>Curiosidade, concentração, capacidade de grande esforço intelectual; leitora ávida; altamente crítica; senso agudo de observação; capacidade de planejar em seus mínimos detalhes. Paixão por perguntas investigatórias e resolução de problemas; gostam de desafios e de problemas de difícil solução. Persistência em fazer perguntas instigantes, avidez pelo conhecimento e análise, preocupação com problemas lógicos e teóricos. Pensamento reflexivo; busca do entendimento e da verdade; pensamento moral; independência de pensamento.</p>
ÁREA IMAGINATIVA
<i>Imensa capacidade de brincar com a imaginação</i>
<p>Riqueza de associação de imagens e impressões, perceptividade; uso de imagens e metáforas na fala e na escrita; alta criatividade, invenção e fantasia; Imaginação vívida; grande sensibilidade.</p>
<i>Capacidade de viver em um mundo de fantasia</i>
<p>Uso frequente do pensamento mágico, de histórias de fadas, criação de um mundo privado, companheiros imaginários, dramatização.</p>
<i>Expressão imaginativa de tensão emocional</i>
<p>Uso de imagens animísticas, mistura de realidade e ficção, sonhos elaborados, ilusão e fantasia; medo do desconhecido (apesar de gostar do incomum). Baixa tolerância para o tédio; necessidade de novidade.</p>
ÁREA EMOCIONAL
<i>Sentimentos e emoções intensificados</i>
<p>Sentimentos positivos e negativos, extremos de emoção, emoções e sentimentos complexos, identificação com os sentimentos dos outros; consciência da grande variedade de emoções</p>
<i>Expressão somática da tensão emocional</i>
<p>Dores de estômago, palpitação do coração, rubor, mãos suadas;</p>
<i>Fortes expressões afetivas</i>
<p>Inibição (timidez, acanhamento), entusiasmo, êxtase, euforia, orgulho; forte memória afetiva; vergonha; sentimento de irrealidade; medos e ansiedades; sentimentos de culpa; preocupação com a morte; tendência depressiva e pensamentos suicidas.</p>
<i>Capacidade para fortes ligações emocionais e relacionamentos profundos</i>
<p>Fortes laços emocionais e afetivos com as pessoas, coisas vivas e lugares; ligações afetivas com animais; dificuldade de se ajustar a novos ambientes; compaixão; responsividade aos outros. sensibilidade em seus relacionamentos; solidão.</p>
<i>Sentimentos bem diferenciados com relação a si mesmo</i>
<p>Diálogo interno e autojulgamento</p>

FONTE: Virgolim (2018).

Virgolim (2018) pontua que as supersensibilidades, enquanto traços de personalidade, não são valorizadas socialmente, pois são percebidas como nervosismo, hiperatividade, ansiedade, temperamento neurótico, emotividade excessiva, traços estes que nossa sociedade acha difícil de conviver. Contudo, Dabrowski (2015⁵, 2016) acredita que estas manifestações sejam positivas, pois elas têm o potencial de levar ao desenvolvimento da personalidade em sua forma mais completa. No entanto, essas crianças precisam ser entendidas em suas singularidades. Reflete Virgolim (2018) que elas precisam ser desafiadas e ter oportunidades de se dedicarem a tarefas que exijam um maior esforço mental; de um ambiente acolhedor onde sua imaginação pode ser aceita e exercitada; que sua necessidade de estética, de equilíbrio e de conhecimento possam se harmonizar com os prazeres advindos dos sentidos; que tenham oportunidade de expressar seus sentimentos e compartilhar seu mundo afetivo com as pessoas ao seu redor; e de sentir que o simples compartilhamento possa diminuir suas ansiedades e o sentimento de ser a única pessoa no mundo a se sentir de tal forma.

Concluindo

Considerando o objetivo de compreender as vulnerabilidades socio-cognitivas e afetivas do estudante com altas habilidades e superdotação observase, primeiramente, que nem todas as crianças superdotadas apresentam as vulnerabilidades descritas neste texto. Nenhuma dessas características é inerente à superdotação e nenhuma delas predispõe automaticamente esses indivíduos a desajustes sociais ou à infelicidade. Na maioria dos casos, as vulnerabilidades nas pessoas com altas habilidades e superdotação 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 tornam mais sintonizadas com as realidades do desenvolvimento de talentos, o grau de vulnerabilidade dessas crianças diminui (ROEDEL, 1984).

Consciência, no entanto, não é suficiente. Promover o desenvolvimento de crianças altamente talentosas requer um compromisso de criar sistemas de apoio para ajudá-las a aceitar suas habilidades. Tais sistemas de apoio incluem programas educacionais apropriados; educação afetiva sistemática, incluindo

5 Trabalho original publicado em 1967.

treinamento de habilidades sociais e desenvolvimento de autoconceito positivo; esforços planejados para adaptação e enriquecimento curriculares; e ainda, adultos e mentores agindo como modelos, fornecendo orientação e acolhimento. Sem essas vias de apoio, habilidades extraordinariamente avançadas podem se tornar um fardo tremendo, e não o fundamento de uma vida criativa e produtiva.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001. p. 174-205.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.571, de 17 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...], e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BURNEY, Virginia H.; NEUMEISTER, Kristie L. Speirs. *Guiding Students with High Abilities: Social and Emotional Considerations*. Indiana, USA: Department of Education, Office of Student Learning, High Ability Education, 2010.

BUTLER-POR, Nava. Underachieving gifted students. In: HELLER, Kurt A. et al. (ed.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. 1993. p. 649-668.

CLARK, Barbara. *Growing up gifted*. New York: Macmillan. 1992.

CROSS, Tracy L. *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press, 2005.

DABROWSKI, Kazimierz. *Personality-shaping through Positive Disintegration*. [S. l.]: Red Pill Press, 2015.

DABROWSKI, Kazimierz. *Positive Disintegration*. Boston: Little Brown, 2016.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. *Os superdotados e o bullying*. Curitiba: Appris, 2016.

DANIELS, Susan; MECKSTROTH, Elizabeth. Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children. In: DANIELS, Susan; PIECHOWSKI, Michael Marian (ed.). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2009. p. 33-56.

DESLILE, James R. *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful children*. Waco, Texas: Prufrock Press, 2006.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GILLESPIE, Patricia. Emotional Development. In: KERR, Barbara (ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Washington, DC: SAGE, 2009. v. 1, p. 318-319.

HAMACHEK, Don E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *A Journal of Human Behavior*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 27-33, 1978.

HÉBERT, Thomas P. *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press, 2011.

LOVECKY, Deirdre V. The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In: SILVERMAN, Linda Kreger (ed.). *Counseling the gifted and talented*. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 29-49.

MENDAGLIO, Sal. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: A personality theory for the 21st century. In: MENDAGLIO, Sal (ed.). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008.

MENDAGLIO, Sal; TILLIER, William. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 68-87, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016235320603000104>. Acesso em: 22 out. 2021.

NEIHART, Maureen. The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 10-17, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>. Acesso em: 22 out. 2021.

NEIHART, Maureen; OLENCHACK, F. Richard. Creatively gifted children. In: NEIHART, Maureen et al. (org.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002. p. 165-175.

NEIHART, Maureen et al. (org.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002. Disponível em: <https://pdfroom.com/books/encyclopedia-of-giftedness-creativity-and-talent/bXgPXKe1gev>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PIECHOWSKI, Michael M. Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In: COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary A. (org.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 1997. p. 366-381.

PIECHOWSKI, Michael M. "Mellow out", they say. *If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison, Wisconsin: Yunasa Books, 2006.

PIECHOWSKI, Michael M. Discovering Dabrowski's theory. In: MENDAGLIO, Sal (ed.). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008. p. 41-77.

PIECHOWSKI, Michael M.; COLANGELO, Nicholas. Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, [S. l.], v. 28, p. 80-88, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698628402800207>. Acesso em: 22 out. 2021.

RENZULLI, Joseph S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roepers Review*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 18-25, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783198809553154>. Acesso em: 22 out. 2021.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development*. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

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

ROEDEL, Wendy. Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roepers Review*, Bloomfield, v. 6, n. 3, p. 127-130, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783198409552782>. Acesso em: 22 out. 2021.

ROEPER, Annamarie. Giftedness is heart and soul. *Gifted Education Communicator*, [S. l.], v. 31 n. 4, p. 32-33, 2000.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Intersaberes. 2013.

SAYLER, Michel F. Locus of control. In: KERR, Barbara (ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Washington, DC: SAGE, 2009. v. 2, p. 540-542.

SCHULER, Patricia A. *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school (RM99140)*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, 1999.

SCHULER, Patricia A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In: M. NEIHART, Maureen et al. (ed.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002. p. 71-79.

SHAPIRO, Lawrence E. *How to raise a child with a high EQ: A parent's guide to emotional intelligence*. New York: Harper Collins, 1997.

SHELTON, Claudia M.; STERN, Robin. *Understanding emotions in the classroom: differentiating teaching strategies for optimal learning*. Port Chester, NY: Dude Publishing, 2004.

PALUDO, Karina Inês. *João Feijão, o superdotado amigão: Por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação*. 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo*. 2017. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVERMAN, Linda K. The gifted individual. In: SILVERMAN, Linda K. (ed.). *Counseling the gifted and talented*. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 3-28.

SILVERMAN, Linda K. Asynchronous development. In: NEIHART, Maureen *et al.* (ed.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002. p. 31-37.

SILVERMAN, Linda K. *Inside-Out: Understanding the Social and Emotional Needs of Gifted Children*. Denver, CO: The Institute for the Study of Advanced Development, 2005.

SILVERMAN, Linda K. Asynchrony. In: KERR, Barbara (ed.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Washington, DC: SAGE, 2009. v. 1, p. 67-70.

SISK, Dorothy; KANE, Michele. Giftedness and Introversion: Joy and Challenge. In: *2e: Twice-Exceptional*. [S. l.: s. n.], 2015. *Newsletter*. Disponível em: http://www.2enewsletter.com/subscribers_only/arch_2015_3_Giftedness&Introversion_Sisk&Kane.html. Acesso em: 22 out. 2021.

STERNBERG, Robert J. *Academic intelligence is not enough! WICS: An expanded model for effective practice in school and in later life*. Worcester, MA: Clark University and the Association of American Colleges and Universities, 2009.

STRIP, Carol A.; HIRSCH, Gretchen. *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2000.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3089>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (org.). *Altas Habilidades/Superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá. 2018.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Os desafios para a educação dos superdotados no século XXI*. Trabalho apresentado como Palestra Magna no Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola. In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro. Brasília: ANEC, 2020. p. 105-122. *E-Book*. (Coletânea ANEC - Instituições Católicas). Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

WEBB, James T. *et al. A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AR: Great Potential Press, 2007.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Texto recebido em 17/06/2021.

Texto aprovado em 23/08/2021.