

**Comportamento ansioso e a superdotação:
reflexões a partir de um estudo de caso**

Anxious behavior and giftedness: reflections from a case study

***Comportamiento ansioso y superdotación:
reflexiones a partir de un estudio de caso***

Flávia de Carvalho Lucas Velo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Bauru/SP – Brasil

Ketilin Mayra Pedro

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

Carina Alexandra Rondini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp),
São José do Rio Preto/SP – Brasil

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o comportamento ansioso em estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Especificamente objetivou identificar quais são as situações percebidas pelo estudante no contexto educacional que favorecem a manifestação do comportamento ansioso, avaliar indicadores de sobre-excitabilidade (SE) e investigar e analisar indicadores de ansiedade. Aplicamos primeiramente o questionário de SE com os pais do estudante participante, em seguida, aplicamos a Escala Multidimensional de ansiedade para crianças e adolescentes (MASC) com o estudante e por fim, conduzimos uma entrevista baseada em um roteiro semiestruturado. Observamos que o participante não apresentou nenhum tipo de ansiedade investigada no ambiente escolar, segundo a escala MASC, embora tenha relatado sensações ruins, indicando prejuízo emocional neste contexto. Em relação ao seu nível de SE, destacou-se com pontuação muito alta na área intelectual, demonstrando grande interesse pela aprendizagem acadêmica e valorização do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras- chaves: educação especial; altas habilidades/superdotação; ansiedade.

Abstract

This study aimed to analyze anxious behavior in a gifted/highly able (GD/HA) student. Specifically, it aimed to identify the situations perceived by the student in the educational

context that favor the manifestation of anxious behavior, assess indicators of overexcitability (SE), and investigate and analyze indicators of anxiety. We first administered the SE questionnaire to the participating student's parents. Then, we administered the Multidimensional Anxiety Scale for Children and Adolescents (MASC) with the students. Finally, we conducted an interview based on a semi-structured script. We observed that the participants did not exhibit any type of anxiety investigated in the school environment, according to the MASC scale, although they reported negative feelings, indicating emotional impairment in this context. Regarding their SE level, they stood out with a very high score in the intellectual area, demonstrating great interest in academic learning and valuing the teaching and learning process.

Keywords: special education; high abilities/giftedness; anxiety.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el comportamiento ansioso en un estudiante superdotado/altamente capaz (HA/GD). Específicamente, se buscó identificar las situaciones percibidas por el estudiante en el contexto educativo que favorecen la manifestación del comportamiento ansioso, evaluar indicadores de sobreexcitabilidad (SE) e investigar y analizar indicadores de ansiedad. Primero administramos el cuestionario de SE a los padres del estudiante participante, luego administramos la Escala Multidimensional de Ansiedad para Niños y Adolescentes (MASC) con el estudiante y, finalmente, realizamos una entrevista basada en un guion semiestructurado. Observamos que el participante no exhibió ningún tipo de ansiedad investigada en el entorno escolar, según la escala MASC, aunque reportó sentimientos negativos, indicando un deterioro emocional en este contexto. En cuanto a su nivel de SE, destacó con una puntuación muy alta en el área intelectual, demostrando gran interés en el aprendizaje académico y valorando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación especial; altas capacidades/superdotación; ansiedad.

1 Introdução

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, incluindo as acadêmicas, que podem ser percebidas desde a infância nas crianças. Tais áreas incluem, entre outras, a intelectual, de liderança, de psicomotricidade e de artes (Brasil, 2008).

Renzulli (1978) propõe a teoria dos Três Anéis que apresenta a superdotação como o resultado da interação de três fatores de comportamento, sendo: 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 que consistem na capacidade de adquirir conhecimentos, práticas e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica; 2 - Envolvimento com a tarefa: que refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, sendo uma energia canalizada para uma

tarefa em particular ou para uma área específica. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são: perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança, e, 3 - Criatividade, envolvendo aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura, como: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

Pesquisas relacionadas a essa temática no Brasil, mais precisamente focadas na educação das pessoas com AH/SD, tiveram início a partir das décadas de 1920-1930, mas, apesar disso, a produção científica na área é relativamente escassa no contexto brasileiro (Pérez; Freitas, 2009; Virgolim, 2007). As AH/SD é uma área em crescimento, neste sentido Nakano e Siqueira (2012) analisaram as publicações brasileiras sobre AH/SD entre os anos de 2002 e 2009, encontrando 19 artigos que abordavam diversos temas relacionados ao tema e concluíram 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 o crescimento de pesquisas sobre esse tema com predomínio de publicações na área da Educação. Pederro *et al.* (2017) publicaram uma revisão de produções científicas sobre AH/SD no Brasil no período de 2011 a 2015, objetivando caracterizar os principais assuntos debatidos e demonstrar os avanços na área das AH/SD. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de estudos que vão ao encontro de discussões que envolvem AH/SD para contribuir a avanços neste cenário.

Pessoas com AH/SD apresentam diversas características que se desenvolvem por toda a vida. Uma dessas características pode ser a Sobre-Excitabilidade (SE). A SE, sistematizada por Dąbrowski (1938, 1979), é um fenômeno que tem sua origem orgânica e neurológica e mostra-se por meio de uma excitação elevada em diferentes áreas, como: a emocional, a intelectual, a imaginativa, a sensorial e/ou a psicomotora. O organismo recebe estímulos próprios e do meio externo que são captados e sentidos de modo mais intenso, o que leva a uma amplificação das atividades mental e/ou física. Esta vivência ampliada em uma ou mais áreas é um componente fundamental do desenvolvimento humano.

Considera-se que os estudantes com AH/SD apresentem expressiva presença de SE e que o desenvolvimento neurodivergente provoque desafios à Educação Especial, sendo um deles a mudança de intervenções práticas e pedagógicas necessárias e que são 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, e um estímulo psicomotor, pode gerar uma reação emocional em um indivíduo com maior excitabilidade emocional (Dabrowski, 1938; 1979).

Juntamente com os estímulos externos estão presentes o advento da globalização, o avanço da tecnologia e as inovações do mundo moderno, e como consequências diretas, ocorrem 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 este novo panorama (Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

As emoções desempenham um papel crítico com relação a maneira em que vivemos nossas vidas, pois influenciam no modo como nos envolvemos com outras pessoas em nosso dia a dia e como esses envolvimento afetam as decisões que tomamos (Cowen; Keltner, 2017). Ao compreender alguns dos diferentes tipos de emoções, podemos entender como expressar e mensurar seus impactos em nossos comportamentos.

De acordo com Cid et al. (2019), o sofrimento psíquico infantil pode interferir diretamente no desenvolvimento das relações cotidianas da criança, seja pela execução de simples atividades ou 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; bem como, os comportamentos externalizantes, tais como a agressividade, delinquência, agitação, raiva e comportamentos desafiadores (Rovaris; Bolsoni-Silva, 2020).

A ansiedade é definida 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).

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral é caracterizar o comportamento ansioso em estudante com AH/SD. Os objetivos específicos visavam identificar quais são as situações percebidas por estudante com AH/SD no contexto educacional que favorecem a manifestação do comportamento ansioso, avaliar indicadores

de sobre excitabilidade em estudante com AH/SD e investigar e analisar indicadores de ansiedade em estudante com AH/SD.

2 Método

A pesquisa foi embasada em uma metodologia qualitativa. Segundo Creswel (2007), a pesquisa qualitativa chama atenção para o fato de que, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Caracterizou-se, também, como pesquisa exploratória (Gil, 2008), visto que proporciona maior familiaridade com a investigação do comportamento ansioso em estudante superdotado, envolvendo levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e aplicação de entrevista semiestruturada com o estudante participante.

O estudante apresenta indicadores de AH/SD, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e frequenta a sala de aula regular em uma escola privada do município onde mora. A aplicação foi realizada de maneira presencial. Na oportunidade a entrevista com o estudante participante foi gravada com o seu consentimento, para posteriormente ser realizada sua transcrição, permitindo assim a análise dos dados coletados. A aplicação com o estudante teve duração de 66 minutos. Seguindo uma ordem de aplicação primeiramente lemos juntos os termos de assentimento permitindo assim que o estudante pudesse tirar suas eventuais dúvidas com a documentação bem como sobre o que iria acontecer com ele naquele momento. Após seu aceite iniciamos com a aplicação da Escala Multidimensional de Ansiedade para crianças (MASC) (Nunes, 2004) e posteriormente foi realizada a entrevista.

2.1 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a identificação da ansiedade no participante foi aplicada a Escala MASC (Nunes, 2004) que é uma escala de ansiedade muito utilizada em pesquisas para avaliar de forma ampla aspectos referentes ao espectro de sintomas de ansiedade em crianças e adolescentes com idades entre 8 e 19 anos. A escala contém 39 itens abrangendo quatro dimensões principais, que são: (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 utilizado foi um questionário a partir da percepção dos pais, que são os responsáveis pelo estudante participante. O questionário é composto por 68 afirmações divididas nas 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, o estudante participante foi entrevistado por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado com base nas indicações de Manzini (1990/1991).

2.2 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 à medida que aumenta). Para apurar, somam-se todas as pontuações 3 (pontuação máxima) de cada domínio (tipo de ansiedade) e aplica-se a regra de três. Por exemplo: se a ansiedade de separação obteve 5 respostas 3 (pontuação máxima) e tem 8 perguntas sobre ansiedade de separação, o cálculo é $8 \times 3 = 24$. Então, é utilizada a regra de três simples, neste caso, o 24 está para 100, assim como 5 está para X, resultando em 20,83%. Portanto, a pessoa não tem ansiedade de separação (Nunes, 2004). O Quadro 01 ilustra a maneira de correção e resultados da escala MASC de acordo com o exemplo acima.

Quadro 01 – Correção e Resultados da Escala MASC

Tipo de Ansiedade	Pontuação e Resultados
Somático	
Comportamento Evitativo	
Ansiedade Social	
Ansiedade de Separação	5 respostas 3, sendo 8 perguntas relacionadas a este tipo de ansiedade, então: $8 \times 3 = 24$. 24 está para 100, assim como 5 está para X = 20,83%. A pessoa não apresenta o tipo de ansiedade de separação, pois sua pontuação não foi igual ou maior que 50%.

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

O questionário de SE foi analisado respeitando suas regras de correção com base no valor atribuído a cada frequência que cada indicador aponta, sendo sua pontuação equivalente: 0 para nunca, 1 para as 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 02 representa os níveis de SE em cada área avaliada, de acordo com os parâmetros do instrumento (Daniels; Piechowski, 2009), destacamos que a coluna nomeada como “Número de afirmações” corresponde ao número de questões que avaliam cada área da SE, por exemplo: na área da SE imaginativa o questionário apresenta 17 afirmações. Já a coluna “Pontuação Máxima” corresponde ao máximo de pontuação que o indivíduo pode chegar em cada área da SE, por exemplo: na área intelectual a pontuação pode chegar no máximo a 54.

Quadro 02 – Nível de indicadores de sobre-excitabilidade

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; Piechowski (2009)

Os dados qualitativos coletados por meio da entrevista semiestruturada foram analisados 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 quatro categorias temáticas: *Vivências Escolares*, *Organização dos Estudos*, *Ambiente Familiar* e *Aspectos Emocionais*.

3 Resultados e discussões

Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos na escala MASC, e em seguida, os resultados apontados no questionário de SE, que geraram as categorias temáticas obtidas. O Quadro 03 apresenta os resultados obtidos pela aplicação da escala MASC.

Quadro 03 – Resultados da Escala MASC

Tipo de Ansiedade	Pontuação	Resultados
Somático	0 respostas 3 = 0%	O estudante não apresenta o tipo de ansiedade somático, 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).

Seguindo os critérios de correção da escala, para que o candidato apresente um tipo específico de ansiedade sua pontuação deverá ser igual ou maior que 50%. Neste caso, o estudante participante não apresentou nenhum tipo de ansiedade avaliada, pois sua pontuação foi menor que 50% (Nunes, 2004). No Quadro 04, apresentamos os resultados do questionário de SE respondido pelos pais.

Quadro 04 – Resultados do Questionário de Sobre-excitabilidade

			Nível de Indicadores			
Sobre-excitabilidade	Número de afirmações	Pontuação máxima	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; Piechowski (2009).

Os resultados apresentados no quadro acima na cor vermelha, demonstra os resultados obtidos pelo estudante participante em cada área da SE investigada. Neste caso, o estudante não apresentou nenhum tipo de ansiedade investigada, pois sua pontuação não foi igual ou maior que 50%. No que se refere a SE o estudante obteve: na SE imaginativa com pontuação 36 apresenta nível alto, a SE emocional com pontuação 19 nível médio, a SE intelectual com pontuação 54 nível muito alto, SE psicomotora com pontuação 15 nível

médio e a SE sensorial com pontuação 14 nível médio.

Desta maneira podemos constatar que na SE imaginativa e intelectual o estudante apresentou nível elevado, o que significa que quando a SE imaginativa elevada 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 se preocupar com questões teóricas/científicas e reflexões filosóficas (Dabrowski, 2016; Nixon, 2016; Oliveira *et al.*, 2015; Sanz, 2004; Sisk, 2021).

Ao analisarmos as falas do estudante a partir da entrevista realizada, verificamos que em relação a categoria *Vivências Escolares*, o estudante tem bom relacionamento com os pares (outros estudantes), pois sempre está na companhia deles, tem boa frequência escolar, quando necessário seus pais realizam contato com a equipe pedagógica da escola em que estuda e gosta do ambiente escolar. O estudante também apontou que se identifica mais com as aulas de matemática, de química e de história.

O excerto abaixo demonstra as preferências do estudante no que se refere ao cotidiano escolar.

Eu não falto a escola porque eu gosto de ir para a escola. Não tenho hábito de faltar... é bem raro faltar. Me sinto bem na escola. O que me deixa mais motivado são as aulas de matemática, química e história. E o que me deixa menos motivado é o professor de física e a matéria de português. (Estudante JE).

A literatura indica que a superdotação acadêmica é mais identificada e reconhecida nas instituições escolares, pois pode ser discernido por testes de inteligência ou de habilidades cognitivas (Renzulli, 2014). Considerando-se que no resultado do questionário de SE sua pontuação no aspecto intelectual apresentou nível muito alto (sendo este o nível máximo do questionário), sua aptidão acadêmica demonstra prevalência em sua rotina e vivência escolar, o que pode possibilitar sua escolha para desenvolver atividades que o estimulem frequentemente na sua habilidade intelectual (apresentada na SE) (Dąbrowski 1938; 1979).

No que se refere à *Organização dos estudos*, constatou-se que o estudante não tem uma rotina estabelecida de estudos em casa e que estuda somente na escola durante o período escolar e sempre sozinho. Além disso, o participante indicou ter bom relacionamento com seus amigos durante na escola, mas aprende melhor quando estuda sozinho, pois considera que estudando desta maneira se dedica mais.

O trecho a seguir apresenta a maneira como o estudante se refere a organização dos estudos.

Eu não estudo em casa, eu estudo só na escola. Estudo um dia antes das provas ou quando tem tarefa. Estudo sempre sozinho, prefiro assim

porque meu desempenho é melhor e me dedico mais. Faço apenas trabalhos com os meus amigos em grupo e isto para mim é tranquilo. (Estudante JE).

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. Neste caso, o estudante também demonstra suas características particulares em se organizar nos estudos de maneira que mais gosta e que consegue aprender.

No que concerne ao *Ambiente Familiar*, percebemos que o estudante realiza algumas responsabilidades na sua casa, sendo algumas tarefas estabelecidas pelos seus pais e outras que ele mesmo se prontifica em fazer, porém, demonstra desânimo ao realizá-las todos os dias ou em alguns momentos da semana.

No discurso abaixo demonstramos a maneira como o estudante reage com relação aos seus afazeres no ambiente familiar.

Sim, arrumo a cama, o meu quarto, e geralmente não deixo meu quarto bagunçado. Eu recolho os calçados, a roupa do varal, cuido dos animais, tenho um cachorro e dois passarinhos. Tem dias que faço de boa, mas tem dias que me incomoda fazer essas coisas. (Estudante JE).

Nossa rotina no ambiente familiar está diretamente interligada com as nossas emoções. Segundo apontamentos da literatura (Jansen, 2007; Mioto, 1998; Stamm; Mioto, 2003) é possível afirmar mudanças provocadas pelos membros do sistema familiar, tanto na ordem comportamental, quanto psíquica (emocional), podendo ser influenciadas pela estrutura familiar. Essa estrutura é constituída pelos padrões de interações, formação de alianças, normas, funcionamento, limites e exigências funcionais. Deste modo, elencamos a importância de se sentir bem também no ambiente familiar e o quanto nossas emoções estão interligadas com a nossa rotina domiciliar.

Diante dos resultados obtidos como os instrumentos utilizados neste estudo, conclui-se que, o estudante não apresenta nenhum tipo de ansiedade específica, mas por apresentar nível alto de SE em algumas áreas específicas, ele pode apresentar comportamentos mais agitados e inquietos, o que não pode ser confundido com a ansiedade.

No que corresponde aos *Aspectos Emocionais*, observamos que o estudante apresenta que sente todas as sensações positivas no seu dia a dia e também no ambiente familiar. Em relação as sensações negativas, ele aponta senti-las no ambiente escolar principalmente durante a realização de alguma atividade de apresentação oral e que tenha bastante gente o assistindo.

O excerto a seguir corresponde exatamente ao que o estudante relata sobre como se

sente em relação as sensações positivas e negativas que foram investigadas.

As sensações ruins sinto na escola na hora que vou apresentar algum trabalho oral, por exemplo. Meu coração fico acelerado e fico mexendo os pés a todo momento, e também, quando tem bastante gente me olhando. As sensações boas eu também sinto na escola, principalmente nas aulas que eu gosto e na hora do recreio. (Estudante JE).

A escola é um contexto que pode gerar situações que causam ansiedade por meio do comportamento ansioso dos estudantes, como as regras a serem cumpridas e as avaliações (Asbahr, 2004; Mychailyszyn; Mendez; Kendall, 2010). Desta maneira, evidenciamos o quanto e como as variáveis afetivas e emocionais contribuem e/ou refletem no processo de ensino e aprendizagem. Também evidenciamos o quanto este mesmo processo deve ter a finalidade de servir como base para programas de intervenções acadêmicas, mas também que promovam mudanças e melhorias na questão da afetividade e das emoções dos estudantes.

4 Considerações finais

Ao retomarmos o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar o comportamento ansioso em estudante com AH/SD, e especificamente objetivou em identificar quais são as situações percebidas pelo estudante no contexto educacional que favorecem a manifestação do comportamento ansioso, avaliar indicadores de SE e investigar e analisar indicadores de ansiedade, observamos que o estudante participante não apresentou nenhum tipo de ansiedade investigada no ambiente escolar, mas revelou sentir sensações ruins e que são consideradas como comportamento ansioso no ambiente escolar, por exemplo, ao apresentar algum trabalho oral ou que tenha muitas pessoas o assistindo, assim, o prejudicando emocionalmente. Em relação ao nível de SE, o estudante participante apresentou muito alto no aspecto intelectual, evidenciando maior interesse na aprendizagem acadêmica e o quanto este processo de ensino e aprendizagem pode ser algo transformador em sua vida.

Considerando que neste estudo os resultados apontaram uma predominância na SE intelectual e também um nível alto na SE imaginativa, uma atenção especial para o âmbito emocional é algo muito importante de ser identificado, pois as emoções são apresentadas de maneira bastante intensiva em suas relações, assim, muitas vezes quem educa (familiares/responsáveis) podem ter dúvidas sobre como proceder. Por outro lado, a criança, o adolescente ou adulto com AH/SD e que apresenta uma SE acentuada, pode ter dificuldade em se expressar, ocasionando desafios ainda maiores em sua identificação e suporte, principalmente para sua família, sociedade e equipe escolar.

Compreender uma pessoa com AH/SD, seja ela criança, adolescente ou adulto, não é algo fácil para a família, para escola e para sociedade. Suas necessidades surgem pelo fato de serem diferentes neurobiologicamente de seus pares não superdotados, com isso, evidencia-se a importância dessas crianças/adolescentes terem acompanhamento emocional para que alcancem bons desenvolvimentos, tanto no aspecto social, quanto no escolar.

Desta maneira podemos constatar que na SE imaginativa e intelectual o estudante participante apresentou nível elevado, o que significa que quando a SE imaginativa elevada o indivíduo pode misturar sonho com realidade, mas também, demonstrar capacidade inventiva e até medo do desconhecido.

Diante dos resultados obtidos conclui-se que o estudante não apresenta nenhum tipo de ansiedade específica, mas por apresentar nível alto de SE pode apresentar comportamentos mais agitados e inquietos, o que não pode ser confundido com a ansiedade.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ASBAHR, F. R. Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 28-34, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S002175572004000300005>.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- 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>.
- 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>.
- 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>.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DĄBROWSKI, K. *Positive disintegration*. Boston: Little Brown, 1964.
- DĄBROWSKI, K. Types on increased psycho excitability. *Advanced Development Journal*, Westminster, v. 17, p. 1-26, 1938.

DĄBROWSKI, K. *Psychoneurosis is not an illness: neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration*. London: Gryf, 1972.

DĄBROWSKI, K. *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.

DABROWSKI, K. *Positive disintegration*. Florida: Maurice Bassett, 2016.

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.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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

JANSEN, Maria del Carmen Cárdenas. *Saúde mental e estrutura familiar: o lugar do sofrimento psíquico grave*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

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

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

MYCHAILYSZIN, 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. 10, p. 106-121, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087793>.

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>.

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

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

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>.

PEDERRO, M. de F. P. *et al.* Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017.

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.

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

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, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. *Revista de Psicologia*, v. 38, n. 1, p. 243-273, 2020.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

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.

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>.

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

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

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, 2007.

SILVA, L. F. A. *Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral*: em foco os cursos de Especialização em Educação Integral. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Revisão textual: Rony Farto Pereira

Submetido em: 03/10/2024

Aprovado em: 29/11/2024