

Ano 5, Vol X, nº 1 , pág. 165-185, Jul-Dez, 2012 (Extra).

EMOÇÕES NA SOBREDOTAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA

EMOTIONS IN GIFTEDNESS: FROM THEORY TO PRACTICE

Sara Bahia (Universidade de Lisboa)

José Pedro Trindade (Delegação de Torres Vedras da Associação
Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação)

Resumo: Este artigo pretende mostrar como é importante incluir na reflexão sobre a sobredotação a dimensão emocional. Numa primeira parte problematiza-se a relação entre emoção e sobredotação. Num segundo momento sistematizam-se as características emocionais dos sobredotados mais destacadas na literatura e ilustram-se com depoimentos de crianças e adolescentes diagnosticadas como sobredotadas. A terceira parte evidencia alguns ganhos desenvolvimentistas relativos a um estudo português realizado no âmbito de um Programa de Enriquecimento para 20 crianças sobredotadas pertencente duas delegações da ANEIS. Os dados mostram como vale a pena investir no desenvolvimento emocional dos sobredotados. No final são elencadas um conjunto de estratégias educativas que permitem ter em conta a emocionalidade na sobredotação.

Palavras-chave: emoções - estabilidade – intervenção – sobredotação

Abstract: This article intends to show how important it is to include the emotional dimension the in research and intervention on giftedness. The first part discusses the relationship between emotion and giftedness. The second moment systematizes the emotional characteristics of gifted highlighted in

literature and illustrates them with testimonies from children and adolescents diagnosed as gifted. The third part shows results on the developmental gains of a Portuguese study carried out under the enrichment program for 20 gifted children from two delegations of ANEIS. The data shows it is worthwhile investing in the emotional development of gifted. At the end a set of educational strategies that take account of the emotions in giftedness is listed.

Key-words: Emotions; stability; intervention; giftedness.

Introdução

Numa era em que se investe cada vez mais no bem-estar e se promove a adaptação às constantes mudanças características da sociedade em que vivemos, as emoções ganham um lugar mais relevante. As emoções são estados complexos de sentimentos que resultam em mudanças fisiológicas que influenciam o pensamento, que motivam o comportamento (Freeman, 2000) e que têm função comunicativa (Oatley & Johnson-Laird, 1987). Apesar de Damásio (1999) defender que a emoção é indispensável para a racionalidade e afirmar que a ausência de emoção pode destruir a racionalidade, por tradição o discurso sobre as emoções tem vivido afastado da cultura na medida em que muitos dos setores da sociedade industrializada privilegiam a razão e sobrevalorizam a dimensão cognitiva e racional em detrimento da afetiva e emocional (Sharp, 2001).

Não obstante a falta de reconhecimento generalizada do papel das emoções na cognição, a literatura sobre sobredotação tem atendido, desde há muito, à dimensão emocional, tendendo frequentemente a associar a sobredotação a problemas emocionais. No entanto, a investigação parece não conseguir evidenciar esta associação (e.g. Neihart, 1999). Numa abrangente revisão da literatura sobre a dimensão emocional da sobredotação Neihart (1999) explicita que não existe um corpo de investigação que revele que as crianças e os adolescentes sobredotados apresentam mais problemas

emocionais do que os não sobredotados. Aliás, Eysenck (1995) já havia chamado a atenção para a especulação em torno deste tema, alegando haver mais suposições sobre os problemas dos sobredotados do que investigações sobre essas suposições.

Aspetos consensuais e discrepantes na investigação sobre sobredotação e emoção

Os dados da investigação sobre o ajustamento emocional dos sobredotados ao longo das últimas décadas têm-se revelado muitas vezes contraditórios, apoiando duas perspectivas antagônicas: se por um lado a elevada capacidade intelectual possibilita aos sobredotados uma excelente compreensão de si e dos outros, por outro lado ela torna-os mais vulneráveis e sensíveis o que lhes aumenta a possibilidade de sofrimento emocional e sentimentos de alienação. Alguns dados de investigação apoiam a ideia de que os sobredotados tinham dificuldades emocionais, enquanto que resultados de outros estudos não revelam essa vulnerabilidade (Webb, 1993). De acordo com Porter (2007) surge ainda uma terceira tendência: a não existência de diferenças entre os sobredotados e os seus pares. As três tendências na literatura sobre o desenvolvimento emocional dos sobredotados são pouco conciliadoras: enquanto que alguns estudos apontam para um ajustamento emocional acima da média por parte dos sobredotados, outros revelam dificuldades a este nível e outros ainda mostram que não existem diferenças entre o bem estar emocional dos sobredotados e dos não sobredotados. Esta divergência de resultados ocorre também em relação ao ajustamento social dos sobredotados, embora neste caso a maioria dos estudos reforce a ideia de que se trata de um grupo muito diversificado em termos sociais, embora a maioria pareça apresentar dificuldades a este nível devida a algumas características específicas (Neihart, 1999).

Os dados da investigação mais recente seguem a linha de duas investigações pioneiras no domínio da sobredotação. Os estudos longitudinais de Terman (1965) salientaram que uma das características de sobredotação mais salientes era a estabilidade psicológica, enquanto a investigação de

Hollingworth (1942) destacava a vulnerabilidade emocional dos sobredotados. Apesar de tal dualidade, a investigação tem permitido uma clarificação das características emocionais dos sobredotados e um conhecimento mais aprofundado que nos permite compreender algumas das causas de alguns dos comportamentos emocionais que algumas crianças e adolescentes sobredotados apresentam. Contudo, na sua aplicação importa tomar em consideração alguns aspetos de que padecem algumas das produções teóricas e empíricas que associam sobredotação e emoção e que servem de base à reflexão sobre a temática.

Algumas críticas têm salientado que muitos dos estudos anteriores não avaliavam necessariamente a relação entre sobredotação e emoção na medida em que os instrumentos e procedimentos utilizados diferiam e avaliavam diferentes aspetos desses constructos (e.g. Neihart, 1999). Matthews, Zeidner e Roberts (2002) referem mesmo que persistem ainda sérias dificuldades na conceptualização e cotação dos instrumentos de avaliação, em particular no domínio da emoção em que não é claro o que é realmente medido, persistindo dúvidas sobre a veracidade destas medidas (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). Para além deste constrangimento, a relação entre as múltiplas variáveis emocionais e a própria personalidade não é clarificada na maior parte dos estudos (e.g. Saklofske, Austin, & Minski, 2003). Por exemplo, Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005) alertam para a necessidade de se estudar de forma mais aprofundada as relações causais entre as variáveis estudadas ilustrando, por exemplo, a necessidade de se incluírem variáveis que permitam verificar a influência da confiança que os sobredotados demonstram nas suas competências sócio emocionais. Izard (2003) explicita que ainda falta muita investigação, preferencialmente longitudinal, para testar a causalidade entre as múltiplas variáveis cognitivas e emocionais.

Acresce ainda a diversidade das amostras estudadas, em particular no que se refere ao número de participantes, ao grau de sobredotação, tipo de alta habilidade, idade, ano de escolaridade ou área geográfica (Porter, 2007). Por exemplo, Gross (2002) refere que o facto de alguns estudos associarem a

sobredotação a problemas do foro emocional pode resultar da falta de comparabilidade dos grupos estudados.

Contudo também é inevitável compreender que os estudos menos recentes não tenham sido claros na própria definição de sobredotação subjacente. Esta tem vindo, nas últimas duas décadas, a ser clarificada, tendo evoluído de uma visão mais linear para uma visão multifatorial e multidimensional. Hoje as definições incluem as múltiplas dimensões avançadas pela teoria de Renzulli (1977) e as variáveis contextuais explicitadas pelo modelo de Monks (1992). Para além das eventuais lacunas em termos da definição de sobredotação na investigação que a associa à emoção também existem fragilidades no que concerne a segunda dimensão estudada. O conceito de emoção também tem vindo a ser clarificado, em particular, no que concerne a sua relação com a cognição (e.g. Sharp, 2001). Consequentemente, os estudos mais recentes têm vindo a considerar as definições subjacentes, embora muitos ainda pequem por analisar constructos não comparáveis (e.g. Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001).

Mas os limites dos estudos não se cingem a questões de definição de constructos e de utilização de instrumentos para os medir, apresentando também o constrangimento de se basearem em silogismos lógicos falaciosos. Neihart (1999) mostra como o uso de silogismos nas conceções sobre a influência mútua entre emoção e sobredotação deve ser considerado quando se analisam estes estudos. O raciocínio silogístico subjacente conduz a inferências aparentes, como a ideia de que se os sobredotados se sentem diferentes, então sentem mais stress que os seus pares e que se sentem mais stress, então têm mais problemas a este nível. Do mesmo modo, a dissincronia em termos de desenvolvimento desigual das várias esferas pessoais conduz necessariamente a indícios de perturbações psicológicas. Segundo Neihart (1999) é preciso reconhecer que a investigação não tem provado estas conclusões, e por isso devemos acabar com este tipo de silogismos na análise da relação entre sobredotação e emoção.

Por seu turno, a herança histórica que ainda hoje influencia a visão comum, estereotipada e mítica, sobre a incompatibilidade entre inteligência e

emoção. Os mitos relativos ao mal-estar emocional dos sobredotados apontam para ligação entre gênio e loucura e acentuam a ideia de que os sobredotados são perfeccionistas e apresentam perturbações emocionais, nomeadamente, a hiper-excitabilidade (Porter, 2007). Muitos dos argumentos a favor destes mitos baseiam-se em dados biográficos de pessoas eminentes em que informação médica e psicológica é escassa (Porter, 2007). Do mesmo modo, a maior parte dos dados que sugerem uma maior vulnerabilidade emocional das crianças sobredotadas assenta em descrições psicológicas destas crianças (Gust-Brey & Cross, 1999).

Tendo em conta que a investigação sobre as emoções na sobredotação apresenta algumas fragilidades, nomeadamente no que concerne à definição de variáveis, instrumentos de medida, concepções erróneas e diversidade de amostras, importa olhar os dados obtidos com alguma crítica. No entanto, o corpo de conhecimento neste domínio tem vindo a clarificar a presença de uma série de características e a sua influência no comportamento dos sobredotados. Estes dados revelam-se fundamentais para orientar a intervenção educacional destas crianças e adolescentes.

Em termos gerais, a investigação sobre a sobredotação apoia os modelos psicométricos sobre uma capacidade cognitiva geral que se associa a indicadores de uma maior inteligência emocional (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005). Neihart (1999) refere que a investigação revela inequivocamente que a sobredotação influencia o desempenho dos sobredotados. No entanto, o tipo de desempenho depende da confluência de uma série de fatores multidimensional e da sua dinâmica. De entre esses fatores incluem-se o grau de sobredotação, as características pessoais e a satisfação das necessidades específicas dos sobredotados.

Caraterísticas frequentemente expressas por crianças e adolescentes sobredotados

Na conceção atual, emoção é indissociável de cognição e ambas determinam o comportamento e a adaptação. No caso da sobredotação parece existir uma riqueza emocional diferente, bem como uma clareza de

reconhecimento e consciencialização dessa mesma emocionalidade (e.g. Silverman, 1993). A teoria de Dabrowski (1964) explica que a riqueza e intensidade emocionais resultam de uma dinâmica de desintegrações e reintegrações desenvolvimentistas que no caso dos sobredotados desencadeia uma mudança radical no modo como eles se vêm a si próprios e ao mundo. A desintegração positiva motiva-os para um desempenho cada vez mais elevado que se consubstancia em altruísmo e preocupações éticas. Consequentemente, uma das características emocionais da sobredotação são as preocupações éticas e o sentido exacerbado de justiça desde idades muito precoces (e.g. Piechowski, 1991). O apurado sentido de justiça e a clara consciência do Bem e do Mal tornam-se muitas vezes uma prioridade quotidiana e podem provocar sentimentos de tristeza ou mesmo de depressão (Silverman, 2010). Terrassier, 1979) descreve a intensidade emocional associada à sobredotação como resultado de uma dissincronia entre as diferentes facetas do desenvolvimento, nomeadamente a cognitiva e a emocional. A esta intensidade associam-se o perfeccionismo, e a sensibilidade exacerbada.

De uma forma geral, o desenvolvimento emocional dos sobredotados parece ser adaptativo (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002) e esta adaptabilidade parece ser o preditor mais importante da competência social dos sobredotados (Franco, Beja, Candeias, & Pires, 2011). No entanto, como Dabrowski (1964) e Terrassier (1979) mostraram, os sobredotados apresentem formas diferentes de lidar com o ajustamento emocional. Os excertos que se seguem indiciam alguns estudos e alguns testemunhos, como estes dois comentários dissonantes: “Desde sempre me habituei a perceber como é que os meus colegas agiam para depois agir como eles. Aprendi a ser um bocadinho eu com eles e a ser mais eu em casa. Acabei por compreender melhor os outros” (rapaz, 10 anos). “A sensação de ter sido finalmente convidado para uns anos de um colega é inexplicável. Agora percebo o que eu perdi por nunca me ter adaptado às turmas em que andei” (rapaz, 11 anos). A inclusão de relatos reais surge a partir da sugestão de Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005) que explicitam que os indicadores do ajustamento sócio-emocional dos sobredotados na vida real pode constituir um importante

complemento dos resultados de investigação. Neste caso trata-se de várias frases proferidas por crianças e jovens sobredotados ao longo das sessões do Programa de Enriquecimento das Delegações de Lisboa e de Torres Vedras da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.

A característica mais frequentemente descrita na literatura sobre as emoções dos sobredotados é o sentimento de se ser diferente dos outros, sensação essa que se instala desde muito cedo (e.g. Coleman, & Cross, 2000). Este sentimento pode estar associado a percepções negativas sobre o seu ajustamento social (Cross, Coleman, & Stewart, 1995), como o exemplo do adolescente sobredotado acima transcrito. Destacam-se ainda neste domínio a grande persistência em tarefas do seu interesse, o aborrecimento com tarefas rotineiras, a sensibilidade a problemas sociais e pessoais, a procura da perfeição, a tendência para questionar as regras e a autoridade e o pouco interesse pelo conformismo (Reis, 2012). Segundo Franco, Beja, Candeias e Pires (2011) as crianças sobredotadas fazem uso do seu potencial cognitivo para a introspeção dos seus sentimentos, assim como para uma leitura correta do que se passa à sua volta nas redes sociais, embora algumas falhem na execução dos seus pensamentos, daí a disparidade de relatos e de dados.

As características emocionais dos sobredotados decorrem da sua elevada capacidade intelectual, manifesta por uma frequente resistência a instruções e por uma demonstração de vontade forte e persistência. Alguns autores referem que por compreenderem rapidamente as explicações dos professores, alguns apresentam sinais de aborrecimento, impaciência, intolerância ou mesmo tédio, durante as aulas pelos constantes esclarecimentos repetidos de que os seus colegas necessitam (e.g. Renzulli, & Reis, 1991). “A única coisa que eu faço na escola é sonhar acordada. O que lá se aprende não tem interesse.” (rapariga de 8 anos). Nalguns casos estas características podem levar a uma certa incompreensão dos outros e também de si o que pode gerar sentimentos de inferioridade, rejeição e alienação ou mesmo solidão (e.g. Coleman & Cross, 2000). “Estou farto de me sentir só no recreio. Todos brincam mas eu não consigo mesmo brincar como eles. Às vezes esforço-me mas acabo sempre por me isolar” (rapaz, 9 anos).

As expectativas irrealistas criadas pela representação social da sobredotação afetam igualmente a vivência emocional os sobredotados. As pessoas que lidam com eles não possuem uma expectativa realista e esperam que o seu desempenho seja muito acima daquele que manifestam. Para Silverman (2010), as expectativas de que os sobredotados apresentam necessariamente comportamentos típicos de crianças mais velhas não são fundamentadas e, por isso, quando essas expectativas não se confirmam os sobredotados e os adultos sentem frequentemente insatisfação e irritação, causando comportamentos reveladores de uma assincronia entre o desenvolvimento intelectual e emocional (e.g. Coleman, & Cross, 2000). As elevadas expectativas podem aumentar a tendência que alguns sobredotados apresentam para o perfeccionismo, o que pode conduzir a uma baixa resistência à frustração (e.g. Silverman, 1992; Reis, 2012). A vontade de excelência pode levar ao medo de falhar e ao evitamento de riscos, à recusa em experimentar ou mesmo à retirada da situação e, ainda, à não vontade de partilha e de comunicação de ideias. Muitos perfeccionistas não se sentem satisfeitos com os seus desempenhos e apresentam medo do fracasso, autocrítica excessiva e uma sensibilidade particular às críticas externas que são frequentemente percebidas como uma afronta à sua pessoa e à sua competência (Schuler, 2002). Os erros são vistos como uma humilhação e não como uma oportunidade para aprender. Por isso, muitos sobredotados apresentam ansiedade, preocupação, e, inevitavelmente, insegurança. “Não gosto mesmo nada de errar. Sei que a minha professora pensa logo que eu não sou boa, os meus colegas também. Tenho medo de que os meus pais me vejam com outros olhos.” (rapariga, 9 anos).

A questão das expectativas associa-se à teoria interpessoal formulada pelos sobredotados acerca do seu desempenho. Contudo, as atribuições causais também decorrem da teoria intrapessoal que se forma acerca de si (Weiner, 2005). No entanto, a causalidade, a controlabilidade e a estabilidade constituem dimensões que integram a inferência causal (Weiner, 1985). Os sobredotado atribuem o seu desempenho a fatores internos como as suas capacidades, muitas vezes também atribuem a causalidade e a controlabilidade a fatores

internos a fatores intrínsecos, levando-os a perceberem a imodificabilidade das suas características. “Não posso fazer nada. Nasci assim muito inteligente mas também muito frustrado” (rapaz, 10 anos).

Em muitos casos os sobredotados revelam uma grande sensibilidade emocional e podem manifestar medo de estabelecer relações com os outros e, por vezes, ter mais dificuldade em estar em grupo pela diferença de interesses (e.g. Alencar, 2007). “Explica-me como é que eu apaixono os meus colegas pelo Egípto! Eles estão a perder uma coisa tão boa!” (rapaz, 7 anos). À sensibilidade exacerbada podem também estar associados um excesso de auto-crítica e inconformismo, causadores de irritabilidade, hostilidade, agressividade, impulsividade e défice de atenção, e, ainda, baixa auto-estima, depressão e ansiedade (Alencar, 2007; Colangelo & Assouline, 2000; Reis & McCoach, 2002).

Como as emoções fogem ao controlo pessoal, envolvem julgamentos avaliativos e não são totalmente explicáveis através da lógica (Averill & Nunle, 1992), a passividade, a subjectividade e a não-racionalidade que a caracterizam também influenciam a emocionalidade na sobredotação. Deste modo, o reconhecimento e controlo emocional podem nem sempre estar presentes na sobredotação. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews e Roberts (2005) verificaram que os sobredotados obtinham melhores resultados do que os não sobredotados na medida que avaliava o desempenho emocional mas não na medida de auto-relato, sugerindo que os sobredotados sabiam bem identificar, integrar, compreender e gerir emoções mas que não apresentavam uma elevada perceção da sua emocionalidade, possivelmente pela interferência de variáveis associadas à sua personalidade. Aliás, como referem Franco, Beja, Candeias e Pires (2011) ensina-se às crianças o que devem fazer em face a situações emocionais mas não se as colocam a reproduzir e a resolver os problemas com se deparam nem se aproveitam ou se criam situações de formação para desenvolver e pôr em prática competências sociais e emocionais.

Na medida em que a investigação e as teorias mais integrativas da sobredotação como a de Renzulli (1986), Gagné (1999) ou Mönks (1992) consideram que a expressão da sobredotação é favorecida ou inibida pela

interação entre múltiplos fatores, destacando-se a resposta educativa que é dada ao sobredotado, importa intervir de forma a intervir de forma eficaz e travar os constrangimentos que tantos encontram no pleno desenvolvimento do seu pleno potencial.

Intervenções eficazes no desenvolvimento emocional dos sobredotados

A investigação refere de forma unânime que as crianças intelectual ou academicamente sobredotadas que frequentam programas educacionais específicos revelam indícios de ajustamento emocional idênticos ou mesmo mais elevados do que os seus pares, parecendo não apresentar riscos de problemas emocionais (Neihart, 1999). Por exemplo, Hoekman, McCormick e Gross (1998) verificaram que os alunos sobredotados que não foram estimulados e apoiados apresentam níveis elevados de ansiedade, nervosismo e baixa auto-estima. No entanto, quando apoiados a alcançarem desafios, aumentavam a motivação para a aprendizagem, a prontidão para novos desafios e o autoconceito. Estes dados são reforçados por muitos outros investigadores que defendem, desde há muito, a intervenção com alunos com características de sobredotação (e.g. Renzulli, 1977).

Para Porter (2007) a descrição de um maior risco de dificuldades ao nível social e emocional para os sobredotados que alguns estudos apresentam deve-se a fatores educacionais e familiares, na medida em que escola e família não conseguem satisfazer as necessidades dos sobredotados, reagindo de forma negativa ou com indiferença. Do mesmo modo, os estudos que apontam para um desenvolvimento emocional e social mais conseguido por parte dos sobredotados revelam que estes são apoiados pelo meio ou encontram nele os recursos necessários para se ajustarem de forma positiva devido às suas altas capacidade (e.g. Kunkel, Chapa, Patterson, & Walling, 1995). Neste sentido, a intervenção na sobredotação parece constituir uma dimensão fundamental para o seu ajustamento. O objetivo central do Programa de Enriquecimento das Delegações de Lisboa e Torres Vedras da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS LB, & TV) é garantir um suporte emocional aos seus participantes. O Programa procura ir ao encontro das

necessidades específicas e únicas dos seus participantes através de atividades artísticas e ambientais e dinâmicas de grupo concebidas para os ajudarem a compreender que (não) são "diferentes". Os princípios que norteiam a concepção e implementação das atividade de enriquecimento incluem as concepções teóricas sobre sobredotação e criatividade, os princípios de Educação Artística de Eisner (2008) e os conceitos ligados ao desenvolvimento emocional. O seu pilar consiste na construção de projetos de melhoria do espaço onde o programa se realiza e da natureza envolvente. A possibilidade de observação e experimentação na natureza possibilita uma associação à vida prática quotidiana. As atividades envolvem a descoberta do projeto a realizar, a sua concepção e implementação conjunta e são acompanhadas por jovens monitores estudantes voluntários do ensino secundário e universitário e pelos coordenadores das delegações. Através da experimentação ativa de ideias e materiais, é possível estabelecer um clima de criatividade que estimule a produção de ideias e expressão criativa (Fleith & Alencar, 2006). Essa experimentação é, contudo, monitorizada pelos jovens e adultos que tiveram formação sobre emoções no sentido poderem dar suporte emocional aos participantes. Ao longo das atividades pretende-se estimular um novo de olhar para a realidade e dar significados diferentes a materiais e ideias, incentivando a atenção ao pormenor, transpondo e integrando conhecimentos de diversas áreas e interpretando a realidade de formas diversas sempre tendo em conta os interesses e saberes particulares dos participantes e o modo como conseguem analisar de forma concentrada e envolvente o que os rodeia. O programa funciona como um espaço que motiva a autonomia e o prazer pela descoberta pela diversidade de estímulos, de experiências e também de personalidades.

Uma preocupação central do programa é proporcionar experiências que permitam aos participantes desenvolverem competências emocionais, nomeadamente, compreenderem e expressarem emoções, assimilá-las e raciocinarem sobre elas, de forma a potenciá-las, regulá-las e geri-las não só em relação ao próprio mas também aos outros, na esteira do trabalho de Salovey e Mayer (1989/1990). Como sugerem Franco, Beja, Candeias e Pires (2011) proporciona-se atividades em que os participantes possam colocar

resolver problemas e criam-se situações de formação para desenvolver e pôr em prática competências emocionais e sociais. As orientações dadas aos participantes visam que eles reconheçam as suas emoções para depois as poderem controlar. Por isso, cada sessão inclui um primeiro momento de concentração nas emoções geralmente fazendo um balanço de vivências particulares recentes, ao qual se segue o envolvimento na atividade através do desafio proposto em que procura que os participantes assumam riscos, visualizem consequências e adotem as suas opiniões e ideias dando espaço para a expressão e controlo das emoções. A meia hora final de cada sessão é dedicada à disseminação através da comunicação de perspetivas, apresentação e síntese dos processos e produtos realizados e sua análise e crítica tendo como objetivo central a partilha de emoções. Um fator importante que incentiva o desenvolvimento de competências emocionais no programa é a modelagem de comportamentos de identificação, clarificação, compreensão, expressão e controle emocional por parte dos coordenadores que procuram ao longo das sessões mostrar a participantes e monitores formas de atender às diferentes preocupações emocionais que surgem no decurso das atividades e de utilizar uma linguagem emocional. Os coordenadores são catalisadores de alternativas a todos os níveis, incluindo o emocional que procura orientar o que os participantes realizam autonomamente. Ao mesmo tempo a aceitação incondicional das crianças e adolescentes é uma constante do comportamento dos coordenadores e monitores e permite aos participantes uma maior aceitação de si e do seu comportamento bem como o dos outros. O contato com outras crianças com características idênticas às suas permite o reconhecimento das suas próprias especificidades bem como as dos outros.

A eficácia em termos do crescimento emocional dos participantes deste programa da ANEIS LB & TV foi estudado no ano letivo transato (Bahia & Trindade, 2011). Nesse estudo participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos que frequentavam o programa. Quatro dos participantes eram raparigas e os restantes rapazes, todos de escolas diferentes e oriundo os de meios sócio-económico-culturais diversificados. O programa teve início na terceira semana de Outubro e finalizou na primeira

semana de Julho. Durante a última meia hora das últimas sessões dos meses de Outubro, Dezembro, Março e Junho, ou seja, na segunda e penúltima sessões, bem como nas últimas sessões antes das pausas letivas, registou-se através de uma gravação o número de emoções verbalizadas por cada criança ao longo do debate das produções realizadas. Realizaram-se atividades equivalentes nas quatro sessões que forma objeto de análise. Verificou-se que a média de verbalizações emocionais por criança passou de 2,2 em Outubro para 2,5 em Dezembro, 3,1 em Março e 3,6, 3 meses depois, no final do ano letivo, sendo a diferença entre o número de emoções proferidas entre o início e o final do ano estatisticamente significativa (Teste Wilcoxon para amostras emparelhadas, $p < 0,01$).

Os ganhos em termos do desenvolvimento emocional foram também assinalados pelos monitores, pais e professores que reconhecem maior controle emocional, menos episódios de baixa resistência à frustração e uma melhor integração social (Bahia, & Trindade, 2011). Os monitores assinalaram no final de cada sessão ao longo do ano a evolução percebida em relação a cada criança. Da análise do registo dessas observações verificou-se que as crianças evoluíram em termos da clareza com que reconheciam situações escolares que desencadeavam emoções e também no reconhecimento das emoções dos outros, em particular das emoções dos monitores que eram muito precisas. As emoções dos participantes com quem as crianças mais interagem foram sendo reconhecidas com maior acuidade embora a dos pares com quem elas não se davam continuassem a não ser reconhecidas. Destas observações foi também possível verificar que houve um aumento do discurso emocional no reconhecimento das produções de todos os colegas, independentemente do seu grau de proximidade (Bahia & Trindade, 2011). Os monitores consideraram no início do ano que as crianças pontuavam 1 numa escala de 1 a 5 em termos de afetuosidade. No final do ano consideraram uma média de 2 para a afetuosidade manifestada. Em entrevista também consideraram que os participantes evoluíram muito em termos de controlo emocional. Os registos mostram menos descrições de comportamentos impulsivos e de manifestações de baixa resistência á frustração. Mostraram também menos solicitações de

aprovação por parte dos adultos presentes e mais tolerantes e permeáveis às suas sugestões e chamadas de atenção. “Ao princípio foi muito frustrante. Eles pareciam não me apreciar, nem apreciar os meus colegas. Eram muito independentes e nunca mostravam ternura. Mas de sábado para sábado o número de sinais de manifestações emocionais ia crescendo e hoje sinto-me verdadeiramente apreciada. E isso é muito gratificante”, explicou uma monitora de 19 anos. Todas as crianças foram entrevistadas pelos coordenadores no final do ano. Relativamente à percepção do seu crescimento ao longo do ano pela frequência do programa todos sem exceção referiram que se sentiam mais felizes e confiantes. Todos menos dois explicaram que se sentiam mais seguros nos seus pensamentos e com menos medos. Muitos falaram na importância da oportunidade de poderem falar e ser compreendidos pelas suas ideias e invenções. As entrevistas aos pais no final do ano revelaram que o maior impacto em casa se centrou na menor resistência à frustração e num maior controlo emocional tanto em casa como na escola. Como refere o pai de um rapaz de 10 anos: “Ao fazer uma retrospectiva percebo que ele cresceu em todos os aspetos, mas acima de tudo no aspeto emocional. Aprendeu a controlar-se e também aprendeu a ser menos impulsivo e impositivo”. No seu conjunto estes dados indiciam que os participantes adquiriram competências de reconhecimento das emoções em si e nos outros e generalizaram estratégias de controle emocional para outros contextos, nomeadamente a casa e a escola.

Considerações finais

Os resultados apresentados sistematizam os ganhos verificados ao longo de um ano letivo por parte dos participantes no Programa de Enriquecimento da ANEIS LB & TV e estão consonantes com os ganhos apresentados por outras delegações como a ANEIS Braga e a ANEIS Porto. Estes dados mostram que é importante intervir no bem estar emocional dos sobredotados, que, como refere Alencar (2007) podem, pelas suas

características, estar sujeitos a maiores fatores de stress e mesmo de sub-rendimento. A organização da escola, o ambiente académico muitas vezes pouco estimulante, a ideia de “normalização” e a necessidade de ser aceite pelos pares podem levar o sobredotado a disfarçar o potencial intelectual, apresentando um rendimento aquém das suas possibilidades (Alencar, 2007). E como refere Guenther (2000), um talento não reconhecido é um talento perdido. De facto, a investigação nos domínios da intervenção educacional tem acentuado mais a dimensão cognitiva em detrimento da emocional. Só há pouco mais de duas décadas é que as emoções foram incluídas na investigação sobre o desenvolvimento e a educação, salvo algumas exceções como é o caso da sobredotação. Tal resultado mostra como a inclusão desta dimensão se tem revelado essencial para a clarificação, compreensão e interpretação da sobredotação.

Apesar de tudo, para Guenther (2012) a capacidade sócio emocional dos sobredotados é um domínio pouco estudado, mas com múltiplos exemplos na vida e História. Ao longo das últimas décadas a investigação sobre a relação entre emoção e sobredotação ter mostrado uma discrepância em termos de resultados, apoiando ou refutando a ideia de que os sobredotados apresentam estabilidade emocional, perdura o mito de que os sobredotados não podem estar emocionalmente adaptados. As ideias erróneas evoluíram, instalando-se crenças enraizadas como a precocidade é sinónimo de imaturidade adulta ou a genialidade é sinónima de insanidade ou o senso comum é mais importante do que a inteligência ou a inteligência emocional é muito mais importante que a inteligência propriamente dita (Porter, 2008). Na base destas ideias está sempre a ideia de que os sobredotados têm necessariamente problemas na esfera emocional embora a investigação mostre que os sobredotados têm um ajustamento emocional que não difere dos seus pares e que os seus resultados em medidas de inteligência geral se correlacionam com outras medidas do foro emocional (e.g. Neihart, 1999) .

Contudo, a investigação mostra que os sobredotados parecem muitas vezes viver mais situações com impacto negativo no seu desenvolvimento sócio-emocional se não tiverem tido intervenção educativa (Silverman, 2010).

No entanto, em muitos casos esta intervenção não ocorre de forma a suprir as suas necessidades. Os próprios mitos em torno da sobredotação afetam também o modo como se perspectivam as necessidades dos sobredotados. O predomínio de concepções errôneas sobre o ajustamento emocional dos sobredotados conduz a práticas pouco direcionadas fundamentadas em informações preconceituosas não apoiadas pela investigação, o que pode constituir uma desvantagem para o desenvolvimento destas crianças e jovens (Porter, 2007). Uma intervenção educacional que tem como preocupação central o suporte emocional dos sobredotados revela-se essencial para o desenvolvimento do seu potencial. Por um lado, os técnicos que intervêm precisam de conhecer as características emocionais dos sobredotados de forma a poderem reconhecer e clarificar as suas necessidades emocionais. A investigação tem mostrado que a estabilidade emocional dos sobredotados é promovida quando se lhes explica de forma clara em que são diferentes dos outros, pela sua capacidade intelectual, estilo de aprendizagem que não constituem dimensões estáveis mas sim passíveis de serem desenvolvidas (e.g. Porter, 2008). Do mesmo modo, esta explicação deve ser acompanhada com a preocupação de validar os seus sentimentos e de proporcionar feedback autêntico e concreto sobre os seus comportamentos, atitudes e esforços, ou seja, focado mais no processo e não em produtos (Porter, 2008). Estas constituem fontes de transformação que promoveram a adaptabilidade e o bem-estar emocional dos sobredotados que participaram no estudo acima descrito. Porém, não basta intervir. É necessária uma constante avaliação e reavaliação do impacto da intervenção em função das metas estabelecidas, dos referenciais teóricos em que se baseiam, da possibilidade da sua disseminação, da adaptabilidade às diferentes intervenientes, da exequibilidade prática e ainda do apelo à experiência pessoal (Andrzejewski, Baltodano, & Symcox, 2009).

Importa reaprender a olhar a sobredotação de forma a compreender como a emoção está presente na sua concepção e intervenção a partir de teorias integradoras e integrativas dos múltiplos conhecimentos teóricos e práticos que foram sendo avançados ao longo de mais de um século. Contudo, mais importante ainda é internalizar que a identificação e intervenção na

sobredotação não são um elitismo ou um capricho de alguns investigadores. Como refere Guenther (2012) é um propósito dinâmico, em que quem identifica, se identifica também a si próprio e as particularidades de cada criança ou adolescente, que se irão manifestar de forma mais ou menos activa nas suas relações inter-existenciais e constituem, por isso, uma ferramenta valiosa na interação humana.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo, Maringá, 12, (2), 371-378.*
- Andrzejewski, J., Baltodano, M., & Symcox, L. (Eds). (2009). *Social Justice, Peace and Environmental Education: Transformative Standards.* NY: Routledge.
- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992) *Voyages of the heart: living an emotionally creative life.* New York: The Free Press.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2011). Emotional training program for Lisbon gifted children, *12th European Congress of Psychology, Istanbul.*
- Colangelo, N. & Assouline, S. G. (2000, 2nd Ed.). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 595-608). Oxford: Elsevier.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier.
- Cross, T.L., Coleman, L., & Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review, 17(3), 181-185*
- Damásio, A. (1999). O sentimento de si . Mem Martins : Publicações Europa-América.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration.* Boston: Little, Brown.
- Eisner, E. (2008). *What Education Can Learn from the Arts.* The Lowenfeld lecture. NAEA National Convention. New Orleans: Louisiana.
- Eysenck, H.J. (1995). *Genius.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo, 11, 513-521.*
- Franco, G., Beja, M. J., Candeias, A., & Pires, H. (2011). As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afetivas. *Revista Diversidades, 34, 11-14*
- Freeman W. J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Gagné, F. (1999). Is There Any Light at the End of the Tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191-234.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco: Pufrock.
- Guenther, Z.C. (2000). Educando bem dotados: algumas ideias básicas. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotado: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: ANEIS.
- Guenther, Z.C. (2012) Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!. Rio de Janeiro: LTC.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22 (1), 28-35.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Gross, M.U.M. (1998). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and effective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43, 170-193.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions. *Emotion*, 1, 249-257.
- Kunkel, M.A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D.D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 126-134.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive – perspective. *Human Development*, 46, 109-114.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston, MA: MIT Press.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (11), 10-17.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion* (1), 29-50.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-307). Boston: Allyn & Bacon.
- Porter, L. (2007). *Student behaviour: Theory and practice for teachers*. (3rd ed.) Sydney: Allen and Unwin.
- Porter, L. (2008). *Gifted children: Meeting their needs*. Adelaide: Small Poppies International.
- Reis, I. (2012). Como resistem os pais à frustração dos seus filhos sobredotados? Relatório Bolsa Fundação Amadeu Dias. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Reis, S. M., & Coach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The*

- social and emotional development of gifted children* (pp. 81-92). Waco: Pufrock.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligenceQ? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989/1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707–721.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 71-80). Waco: Pufrock.
- Sharp P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London, UK: David Fulton.
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love.
- Silverman, L. K. (2010). Asynchrony. In B. Kerr & B. Wells (Eds.), *The encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (67-70). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. In W. B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings*. (pp. 8-28). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek & Son.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp.73–84). New York: Guilford.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

Recebido em 30/9/2012. Aceito em 10/10/2012.



Nota curricular sobre os autores

Sara Bahia: psicóloga, professora e investigadora, doutorada em Psicologia da Educação, com publicações nacionais e internacionais na área da sobredotação e criatividade, leciona Psicologia do Desenvolvimento e coordena projetos de intervenção comunitária.

Email: sarabahias@gmail.com

José Pedro Trindade: Professor, designer e artista plástico, pós-graduado em educação e multimídia, exerceu atividade docente no Ensino Profissional, Básico e Secundário. Dedicou-se à investigação e intervenção no domínio da investigação artística. Coordenador da delegação da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação de Torres Vedras

Email: jose.pedro.trindade@hotmail.com