



## EDUCAÇÃO EMOCIONAL E EXCELÊNCIA: UM ESTUDO LONGITUDINAL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PESSOAS ADULTAS SUPERDOTADAS

EMOTIONAL EDUCATION AND EXCELLENCE: A LONGITUDINAL STUDY  
ABOUT EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED ADULT PEOPLE

Patricia Neumann<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir como as necessidades educacionais emocionais de pessoas superdotadas podem contribuir para uma educação emocional para todas e todos. O método foi um estudo longitudinal da inteligência emocional (IE) com dez pessoas superdotadas adultas. A abordagem da pesquisa foi quanti-qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta de dados foi por um questionário, uma vez ao ano, durante cinco anos. A análise de dados foi quantitativa no que tange ao questionário e qualitativa no que tange à caracterização da amostra em tipo e grupo. Os resultados mostram que a IE é mutável ao decorrer do tempo, há variação no desenvolvimento da IE de pessoa a pessoa e a empatia é a competência que se destaca. Dentre a amostra, 70% é do tipo acadêmico-intelectual. No primeiro ano da coleta, 70% estava no grupo de potencial para excelência. A discussão apresenta algumas características emocionais de pessoas superdotadas, a empatia como elemento central no alto funcionamento da IE e do desenvolvimento, os perfis emocionais e sua relação com o rendimento e, por fim, a educação emocional como meio para a transformação do potencial em excelência. Considera-se que o foco na excelência implica uma mudança paradigmática educacional e social.

**Palavras-chave:** talento; superdotação; educação; inteligência emocional.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to discuss how emotional educational needs of gifted people can contribute to emotional education for everybody. The method was a longitudinal study of emotional intelligence (EI) with ten adult gifted people. The research approach was quantitative, qualitative, descriptive and exploratory. Data collection was by a questionnaire, once a year, for five years. Data analysis was quantitative regarding to the questionnaire and qualitative regarding to the characterization of the sample in type and group. The results present that EI is changeable over time, there is variation in EI development from person to person and empathy is the competence that stands out. Among the sample, 70% is academic-intellectual type. In the first year of collection, 70% was in the potential for excellence group. The discussion presents some emotional characteristics of gifted people, empathy as a central element in high functioning EI and development, emotional profiles and their relationship to performance and, finally, emotional education as a means to transform potential into excellence. It is considered that the focus on excellence implies an educational and social paradigmatic change.

**Keywords:** talent; giftedness, education, emotional intelligence.

### INTRODUÇÃO

Há várias concepções e definições do que seja a superdotação, construídas ao decorrer do tempo. Há definições mais abrangentes e outras mais restritas, o que faz com

---

<sup>1</sup>Patricia Neumann, Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, souhumanista@gmail.com



que seja importante analisá-las. Isto tem relação direta com quem se torna aceitável para frequentar programas de atendimento e ter direitos a serviços especializados. Uma definição superdotação pode ser mais inclusiva ou exclusiva, isto é, oferecer mais ou menos acesso à educação especial. Definições de teor mais restrito são as que elencam um número menor de áreas de desempenho, como as que consideram somente a área acadêmica e deixam de fora artes, liderança e esportes. Outro elemento que algumas definições limitam é o grau de desempenho que a pessoa precisa atingir para ser considerada apta ao atendimento especializado. Assim, áreas de desempenho e nível de excelência são dois fatores fundamentais de serem analisados em uma definição (REZZULLI, 2011).

É desta visão mais limitada quanto ao desempenho (áreas e nível) que emerge interpretações de que a pessoa superdotada tem sempre muito alto desempenho em tudo que é de ordem intelectual e de que tudo é fácil para ela (ANTIPOFF E CAMPOS, 2010), assim como de que somente quem apresenta nível muito superior de quociente intelectual, os 3% a 5% da população, é superdotada (BORLAND, 2009). Renzulli (2011) também chama a atenção para a relação entre objetividade e subjetividade nas definições de superdotação e consequente avaliação da mesma. Isto porque medidas objetivas são atribuídas a instrumentos psicométricos como testes padronizados e medidas subjetivas a outros mais instrumentos não padronizados que dependem da avaliação de profissionais conhecedores e experientes, como dentre eles, professoras(es). Renzulli discute a importância da conexão entre objetividade e subjetividade e da diversidade que isto proporciona ao alcance do desenvolvimento de talentos.

É neste contexto que Renzulli (2011; 2015) olha para além da área acadêmica e inclui pessoas que ele denomina criativas e produtivas. Ele percebeu que estas pessoas, assim como aquelas acadêmicas, apresentam um conjunto de traços comuns que interconectam e interagem para a expressão de seus talentos. Os traços por ele percebidos são habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa de interesse e elevada criatividade. Este conjunto de três grandes traços compõe o que Renzulli (2011) organizou como três anéis que, interconectados e relacionados com um fundo de fatores ambientais e de personalidade, compõem a expressão da superdotação. Neste sentido, ele insere a compreensão de uma tipologia classificada em dois grupos: o acadêmico-intelectual e o produtivo-criativo.

Um importante dado que ele tem apresentado através de diversos estudos é que há baixa correlação entre realização na vida adulta, talento acadêmico e pontuações em testes de inteligência intelectual. Isto significa que diversas são as áreas de interesse que podem levar ao desempenho de excelência para além da área acadêmica e que um quociente intelectual muito superior não dá certeza de alto desempenho na vida, dada à imensa quantidade de outros fatores envolvidos na transformação do potencial em talento. Isto faz com que se precise repensar a educação para os talentos, já que a maioria de pessoas criativas e produtivas não alcançam percentil estandarizado por testes de inteligência. Para além disso, é preciso olhar para traços não exclusivamente intelectuais que é o comprometimento com a tarefa, o qual se refere à capacidade e a intensa busca por se lançar na resolução de uma problemática por um período de tempo. A pessoa superdotada se mostra muito mais orientada para se comprometer com uma tarefa que a população em



geral. Ela tende a se mostrar mais inventiva, determinada, entusiasmada, independente e criativa (RENZULLI, 2011). Traços estes encontrados também no anel da criatividade e, neste, a avaliação objetiva também não tem se mostrado, no momento, suficientemente válida. Diversos outros são os caminhos para avaliar a criatividade como auto relatos e produções criativas. Novamente, a relação entre objetividade e subjetividade emerge.

Em busca, portanto, de uma definição mais abrangente, Renzulli (2011) pontua que uma pessoa superdotada apresenta a interação dos três grupos de traços aglomerados que trabalham juntos (capacidade acima da média, elevado desempenho em tarefas e elevada criatividade). As pessoas superdotadas podem já apresentar talentos, em diversas áreas de interesse ou uma área mais específica, oriundos destes traços ou, ainda, terem a capacidade de desenvolvê-los. Quem mostra ou é capaz de desenvolver a interação entre os três anéis precisa de elevada variedade de serviços educacionais especializados para atender suas necessidades especiais desde a infância. A educação para pessoas superdotadas requer ser, portanto, diferenciada.

Outro autor que vem ao encontro de uma definição mais abrangente de superdotação é Pfeiffer (2015). Assim como Renzulli, ele chama a atenção para o cuidado que precisa ser dado à avaliação objetiva feita por testes de inteligência e salienta que é fundamental a diversidade de instrumentos na avaliação da superdotação, o conhecimento de profissionais sobre os estudos mais recentes na área, a perícia na aplicação e interpretação dos resultados e a familiaridade com as especificidades da população superdotada. Além disso, ele defende que a mera pontuação em um teste de inteligência pouco diz sobre a pessoa, uma vez que é o olhar crítico e analítico da(o) profissional que mais importa. A capacidade de contextualizar a vida da pessoa com o teste é essencial e utilizar outros instrumentos é necessário, inclusive para investigar a inteligência intelectual. Pfeiffer (2015) também salienta que após a identificação da superdotação, é preciso haver um acompanhamento especializado do desenvolvimento dos talentos através de avaliações com diferentes instrumentos ao decorrer do tempo. O talento precisa ser acompanhado.

Embora se espere que haja uma avaliação suficientemente precisa e exata, no que tange à superdotação, Pfeiffer (2015) pontua que inexiste um padrão que traga a certeza de que a decisão de quem avaliou foi a mais correta ou incorreta. Até mesmo instrumentos psicométricos não são completamente objetivos, tanto quanto se espera que sejam. Isto porque estão sempre envolvidos muitos fatores não intelectuais que podem afetar a testagem. É a partir disso que Pfeiffer (2015) categoriza três grandes grupos de pessoas superdotadas com base em seu grau de desempenho e pelo qual podem ser identificadas e atendidas: alta inteligência, alto rendimento e alto potencial para excelência.

O grupo de alta inteligência se refere a quem alcança pontuação estandarizada em testes padronizados de inteligência. Neste grupo, estão tanto aquelas pessoas que apresentam quociente intelectual muito superior com destaque na área acadêmica quanto as que têm quociente superior e seus interesses estão em outras áreas. O grupo de alto rendimento pode ser aproximado ao perfil emocional tipo aprendiz autônomo, postulado por Beets e Neihart (1988). O aprendiz autônomo é o perfil que aprende a lidar com o sistema escolar para criar oportunidades, faz o sistema funcionar para ela(e), sua autoestima se mostra alta, seu autoconceito é positivo, possui autoaceitação, se mostra



bem-sucedida(o), tem perfil realizador, comumente exerce liderança no grupo, é independente e auto direcionado, sente segurança em projetar seus objetivos, tem um forte senso de poder pessoal e apresenta maior facilidade em expressar emoções e resiliência. Nas palavras de Pfeiffer (2015), são estudantes academicamente precoces, rendem muito bem nas aulas, desfrutam da aprendizagem e dos desafios acadêmicos, têm persistência, possuem alta tolerância à frustração e motivação para desafios. Tendem a gostar da escola e se entusiasma com a aprendizagem. No que tange à inteligência, podem apresentar obter resultados acima da média em testes padronizados, mas nem sempre.

Já o grupo de elevado potencial para excelência é aquele que, geralmente, fica camuflado, pois não apresenta alto desempenho nem em testes nem no meio escolar. Isto é, os critérios de elevado quociente intelectual e elevado desempenho não se aplica e, por isso, facilmente estas pessoas ficam abandonadas pelo sistema educacional. Em geral, este grupo é identificado, na escola, como aquela criança muito curiosa acerca do mundo e de raciocínio rápido que chama a atenção. É possível perceber que tem alguma coisa diferente nela, embora não fique tão à mostra.

Professoras(es) podem dizer que esta(e) estudante aprende conceitos difíceis com facilidade, aprende novas informações rapidamente, termina as atividades em sala de aula sem precisar de ajuda, compreende informações complexas, é imaginativa(o) e faz esforço para render, embora nem sempre consiga sozinha(o). É a criança, jovem ou adulta(o) que, nitidamente, se percebe que se tivesse tido oportunidades familiares, socioculturais, econômicas etc, seria academicamente de elevado destaque. Neste grupo está quem Sánchez e Costa (2000) discutem como estudantes de baixo rendimento e Ourofino e Fleith (2011) debatem como pessoas superdotadas com condição *underachievement*. Neste sentido, Pfeiffer (2015) destaca que a avaliação da superdotação demanda conhecimentos para além de instrumentos e teorias. Ela requer arcabouço cultural de quem avalia para compreender o *background* de cada pessoa.

Do mesmo modo que existem diferentes concepções de superdotação, também existe variedade da compreensão do que seja inteligência emocional (IE). Para Goleman (1995), a IE é uma capacidade. A ela está associado a identificação e a gestão das emoções, tanto as próprias quanto a de outras pessoas. Identificar, regular e gerir são ações fundamentais no que se refere à vida emocional. Nisto, a IE é dividida em competências mais específicas que são autoconsciência, automotivação, gestão de emoções, gestão de relacionamentos e empatia. De modo sucinto, autoconsciência é a capacidade de estar consciente das emoções em si e em outras pessoas. A automotivação é a capacidade de motivar a si e, como resultado, também pode vir a influenciar outras pessoas. Trata-se de se direcionar conscientemente para a realização de metas. A gestão de emoções é diretamente associada com a autoconsciência, pois, depois de identificar a emoção, ela precisa ser gerida, isto é, decisões são tomadas com relação ao estado emocional. O maior ou menor período de tempo que uma emoção se manifesta tem relação com recursos que são desenvolvidos para se lidar com ela. A gestão de relacionamentos se refere a como as relações sociais são gerenciadas, as decisões tomadas em cada situação. Esta competência está diretamente ligada com a gestão de emoções, uma vez que emoções são evocadas nas relações sociais. Por fim, a empatia é a capacidade de colocar-se no lugar da outra pessoa sem ser ela, mas como se fosse. Isto proporciona



conexão afetiva. Decisões tomadas com empatia amplamente se diferenciam das tomadas sem empatia no que tange à manutenção e ao crescimento de vínculos saudáveis.

Destaco que a IE vista como capacidade abre uma perspectiva de inteligência como algo que se desenvolve ao longo da vida. Em conjunto com outras inteligências, está o potencial para desenvolver as mais variadas habilidades para lidar consigo e com os outros. As inteligências estão juntas, mas demandam estímulos diferenciados para que se expandam. Por isso também, quando se fala em pessoas superdotadas, além das necessidades que brotam de sua neurodivergência, estão as necessidades de estímulos específicos para cada inteligência, dentre elas, inexoravelmente, a IE. No entanto, ao debater sobre uma educação nomeada emocional, neste artigo, a proposta é de lançar reflexões para o atendimento de todas as pessoas, junto às superdotadas. Sendo assim, o problema que norteia este texto é: de que modo as necessidades educacionais emocionais de pessoas superdotadas podem contribuir para uma educação emocional para todas e todos?

## MÉTODO

Este foi um estudo de caráter longitudinal, quanti-qualitativo, descritivo e exploratório. A amostra foi composta por dez pessoas adultas superdotadas. Em 2015, ano inicial do estudo, a amostra tinha de 20 a 41 anos.

Os critérios de seleção foram a metade ser do sexo feminino e metade de sexo masculino; de todas as pessoas terem sido identificadas como superdotadas, na vida adulta, por avaliação psicoeducacional especializada feita por pelo menos uma(um) profissional da Psicologia; de todas não apresentarem múltipla condição neurodivergente e terem permanecido por pelo menos 75% do tempo da pesquisa, ou seja, no mínimo quatro dos cinco anos.

Não foram delimitados critérios de gênero, raça e classe social. Características da amostra são, quanto ao gênero, que seis se auto identificam como mulheres e quatro como homens. Nove pessoas são cisgênero e uma transgênero. Toda a amostra foi da região sul do Brasil, sendo a maioria branca. Todas com escolaridade de pelo menos estarem, em 2015, cursando o ensino superior ou já formadas em pós-graduação *latu* ou *strictu sensu*. No que tange ao nome, são fictícios e escolhidos pela própria amostra. Assim sendo, houve um homem que optou por um nome feminino, Magnólia.

Ao decorrer dos cinco anos, houve duas desistências voluntárias, de modo que a amostra chegou em oito participantes, sendo seis mulheres e dois homens. Aurora participou por quatro anos, o que a coloca no critério de pelo menos 75% de participação.

No Quadro 1, a amostra está classificada por idade, pela tipologia de Renzulli (2015) e pela categorização de Pfeiffer (2015). Tais informações foram investigadas no primeiro ano da pesquisa a partir de informações disponibilizadas pela amostra no que se referia ao desenvolvimento de seus talentos nos estudos.

**Quadro 1.** Amostra Composta em 2015.

Participante	Idade em 2015	Tipologia segundo Renzulli (2015)	Grupos segundo Pfeiffer (2015)
--------------	---------------	-----------------------------------	--------------------------------



Aurora	20 anos	Produtivo-criativo	Potencial para Excelência
Mizael	21 anos	Acadêmico-intelectual	Potencial para Excelência
Boris	23 anos	Acadêmico-intelectual	Potencial para Excelência
Morgana	24 anos	Produtivo-criativo	Potencial para Excelência
Magnólia	27 anos	Produtivo-criativo	Potencial para Excelência
Henrique	32 anos	Acadêmico-intelectual	Potencial para Excelência
Victoria	32 anos	Acadêmico-intelectual	Alto Rendimento e Alta Inteligência
Sophia	33 anos	Acadêmico-intelectual	Potencial para Excelência
Luiza	35 anos	Acadêmico-intelectual	Alto Rendimento
Clara	41 anos	Acadêmico-intelectual	Alto Rendimento

Fonte: autoria própria (2022).

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o Questionário de Indicadores de Competências da Inteligência Emocional em Adultos (NEUMANN e VESTENA, 2016), sendo o mesmo desenvolvido com base na Teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman. O questionário foi respondido pela amostra uma vez ao ano, sempre no mesmo período num intervalo de até três meses. A cada ano, os resultados foram devolvidos à amostra através de um relatório e arquivados para a comparação ao decorrer do tempo. A abordagem dos dados foi quantitativa. Quanto aos aspectos éticos, cada participante assinou termo de consentimento para divulgação dos resultados.

## RESULTADOS

O Quadro 2 traz as(os) participantes e os resultados quantitativos de cada competência. Temos as abreviaturas para a coluna AC (autoconsciência), AM (automotivação), GE (gestão de emoções), GR (gestão de relacionamentos) e E (empatia). Em cada linha, temos o ano e a idade de cada participante. Por exemplo, Aurora, em 2015, aos 20 anos, apresentou pontuação 33 para autoconsciência, 48 para automotivação, 42 para gestão de emoções, 41 para gestão de relacionamentos e 72 para empatia. Assim, seguem, sucessivamente todos os demais. Quanto à ordem de colocação da amostra na coluna, ela segue a idade cronológica crescente, isto é, Aurora é a mais jovem e Clara a mais velha do grupo.

**Quadro 2.** Pontuação das Competências da Inteligência Emocional de 2015 a 2019.

	Ano	Idade	AC	AM	GE	GR	E
<b>Aurora</b>	2015	20	33	48	42	41	72
	2016	21	57	58	45	38	69
	2017	22	59	59	52	35	67
	2018	23	46	50	40	37	59
<b>Mizael</b>	2015	21	56	58	52	32	68
	2016	22	54	58	49	33	66
	2017	23	46	50	41	34	60
	2018	24	48	60	45	37	71
	2019	25	58	63	55	41	68



<b>Boris</b>	2015	23	45	49	52	31	60
	2016	24	48	53	43	37	62
	2017	25	43	54	47	40	68
	2018	26	41	60	41	34	66
	2019	27	39	56	42	37	68
<b>Morgana</b>	2015	24	54	50	50	48	81
	2016	25	43	39	51	34	69
	2017	26	46	51	52	42	77
	2018	27	51	57	52	44	76
	2019	28	52	65	51	48	83
<b>Victoria</b>	2015	32	77	82	69	52	91
	2016	33	77	80	66	55	91
	2017	34	74	78	64	50	86
	2018	35	77	80	61	51	89
	2019	36	78	82	64	52	90
<b>Sophia</b>	2015	32	37	54	41	34	74
	2016	33	55	57	43	41	61
	2017	34	47	49	40	27	64
	2018	35	56	51	43	24	66
	2019	36	50	68	41	37	62
<b>Luiza</b>	2015	33	59	62	58	41	79
	2016	34	54	59	51	33	66
	2017	35	54	64	54	41	78
	2018	36	59	63	47	34	63
	2019	37	54	58	42	32	62
<b>Clara</b>	2015	41	72	72	50	51	89
	2016	42	60	74	41	46	88
	2017	43	68	80	53	48	82
	2018	44	72	73	49	52	85
	2019	45	75	68	50	50	80

Fonte: autoria própria (2022)

O Quadro 3 traz as(os) participantes e os resultados qualitativos de cada competência. As abreviaturas e a ordem de colocação da amostra na coluna são as mesmas do Quadro 2. Por exemplo, Aurora, em 2015, apresentou nível médio para autoconsciência, automotivação e gestão de emoções e nível alto para gestão de relacionamentos e empatia. Assim, seguem, sucessivamente todos os demais.

**Quadro 3.** Conceito Qualitativo das Competências da Inteligência Emocional de 2015 a 2019.

	Ano	AC	AM	GE	GR	E
<b>Aurora</b>	2015	Médio	Médio	Médio	Alto	Alto
	2016	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
	2017	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto



	2018	Médio	Médio	Médio	Alto	Alto
<b>Mizael</b>	2015	Alto	Alto	Alto	Médio	Alto
	2016	Alto	Alto	Alto	Médio	Alto
	2017	Médio	Médio	Médio	Médio	Alto
	2018	Médio	Alto	Alto	Alto	Alto
	2019	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
<b>Boris</b>	2015	Médio	Médio	Alto	Alto	Alto
	2016	Médio	Alto	Médio	Alto	Alto
	2017	Médio	Alto	Alto	Alto	Alto
	2018	Médio	Alto	Médio	Médio	Alto
	2019	Médio	Alto	Médio	Alto	Alto
<b>Morgana</b>	2015	Alto	Médio	Alto	Muito alto	Muito alto
	2016	Médio	Médio	Alto	Médio	Alto
	2017	Médio	Alto	Alto	Alto	Muito alto
	2018	Alto	Alto	Alto	Alto	Muito alto
	2019	Alto	Alto	Alto	Muito alto	Muito alto
<b>Victoria</b>	2015	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
	2016	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
	2017	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
	2018	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
	2019	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
<b>Sophia</b>	2015	Médio	Alto	Médio	Médio	Alto
	2016	Alto	Alto	Médio	Alto	Alto
	2017	Médio	Médio	Médio	Médio	Alto
	2018	Alto	Médio	Médio	Alto	Alto
	2019	Alto	Alto	Médio	Alto	Alto
<b>Luiza</b>	2015	Alto	Alto	Alto	Alto	Muito alto
	2016	Alto	Alto	Alto	Médio	Alto
	2017	Alto	Alto	Alto	Alto	Muito alto
	2018	Alto	Alto	Alto	Médio	Alto
	2019	Alto	Alto	Médio	Médio	Alto
<b>Clara</b>	2015	Muito alto	Muito alto	Alto	Muito alto	Muito alto
	2016	Alto	Muito alto	Alto	Muito alto	Muito alto
	2017	Muito alto	Muito alto	Alto	Muito alto	Muito alto
	2018	Muito alto	Muito alto	Alto	Muito alto	Muito alto
	2019	Muito alto	Muito alto	Alto	Muito alto	Muito alto

Fonte: autoria própria (2022).

No que tange aos resultados da inteligência emocional geral, a qual é composta pela soma simples das competências, temos a distribuição quantitativa, no Quadro 4.

**Quadro 4.** Pontuação da Inteligência Emocional Geral de 2015 a 2019.

Participante	2015	2016	2017	2018	2019
Aurora	236	267	272	232	-
Mizael	266	260	231	261	285





Boris	237	243	252	242	242
Morgana	286	236	268	280	299
Victoria	371	369	352	358	366
Sophia	240	257	227	238	258
Luiza	299	263	291	266	248
Clara	366	309	341	331	323

Fonte: autoria própria (2022).

No Quadro 5, temos o resultado qualitativo da inteligência emocional geral da amostra.

**Quadro 5.** Conceito Qualitativo da Inteligência Emocional Geral de 2015 a 2019.

Participante	2015	2016	2017	2018	2019
Aurora	Alto	Alto	Alto	Alto	-
Mizael	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Boris	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Morgana	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Victoria	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto
Sophia	Alto	Alto	Médio	Alto	Alto
Luiza	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
Clara	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto	Muito alto

Fonte: autoria própria (2022).

## ANÁLISE

O que se pode observar, a partir dos Quadros 2 e 4, é que quando se trata das cinco competências e da IE geral, elas variam de pessoa para pessoa ao decorrer dos anos. Igualmente, cada competência aumenta, diminui ou se mantém no mesmo nível de um ano para outro, bem como o crescimento ou a diminuição de cada competência a cada ano é variável em cada pessoa.

Quanto à variação ao decorrer dos anos, vemos que existe uma oscilação para mais ou para menos dentro de um intervalo de pontos. Dentre a amostra, cinco tiveram oscilação em um intervalo de até 20 pontos em autoconsciência, gestão de emoções e automotivação enquanto os outros três tiveram oscilação num intervalo de 10 pontos. Já em empatia e gestão de relacionamentos, três tiveram oscilação no intervalo de até 20 pontos e os demais oscilaram no intervalo de 10 pontos. Isto sugere que as competências e, conseqüentemente, a IE como um todo não parece dar elevados saltos de crescimento ou retrocesso no período de um ou mais anos. Ela parece ir por passos em vez de saltos. Um salto, aqui, considero um aumento ou diminuição de pelo menos 50% do total pontuado no ano anterior. Há que se considerar, neste contexto, que nenhuma das pessoas participantes sofreram algum dano como acidente ou adoecimento degenerativo, que pudesse vir, a título de hipótese, gerar variações maiores.

Temos dados que chamam especial atenção dentre o grupo. Trata-se de Victoria.



Os Quadros 2 e 3 mostram que pontuações são as mais altas de todo o grupo em todas as competências. Em automotivação e empatia, ela alcança o nível máximo do questionário e mantém os níveis ao decorrer dos anos. Em todas as competências, sua oscilação de ano a ano é mínima, o que sugere relativa estabilidade em sua IE, dentro do recorte que o instrumento avalia. Em gestão de emoções, ela tem um gradual declínio entre 2015 a 2018, mas em 2019 já retoma o crescimento e este, já se equipara exatamente ao valor de 2017. Na gestão de relacionamentos, ela tem um declínio em de 2016 para 2017, mas já segue em crescimento novamente. Outra participante que também mostra similaridade na estabilidade da IE é Clara, em nível elevado. Uma diferença entre ambas é a idade. Victória tem quase dez anos a menos que Clara.

A relativa estabilidade também é encontrada em outros participantes como, por exemplo, em Morgana e Sophia, na gestão de emoções e Aurora na empatia. Contudo, nelas, as demais competências se mostram mais oscilantes, ano a ano. O diferencial de Victoria e Clara é que elas mostram um desenvolvimento equitativo nas cinco competências enquanto os demais apresentam mais variações.

Quando olhamos para o Gráfico 1 da IE geral, vemos esta relativa estabilidade de Victoria também em Boris. Boris apresenta algumas variações a mais que Victoria nas competências individuais, de modo que, sugere-se que, nele, as competências parecem se mover, mas pode haver uma dinâmica em que, mesmo que haja mudanças, elas caminham para a manutenção de um estado da IE similar ao decorrer dos anos. Isto porque há uma diferença entre Victoria e Boris. Ela chegou a níveis próximos a 100% do instrumento enquanto Boris se encontra em torno de 65% da magnitude do mesmo.

No Quadro 3, vê-se que a competência que mais pontua alto e muito alto é a empatia em toda a amostra. Em contrapartida, as competências que mais pontuam nível médio foram autoconsciência e gestão de emoções, seguido de gestão de relacionamentos. No Quadro 5, pode-se observar que a IE geral se mantém em nível alto na maioria da amostra, à exceção de Sophia, em 2017, que pontuou nível médio. No mais, Victória e Clara se mantiveram em nível muito alto e os demais em nível alto.

## DISCUSSÃO

Em síntese, este breve mapeamento da inteligência emocional nesta amostra nos traz três teses a serem dialogadas com a educação emocional da pessoa superdotada: a IE é mutável ao decorrer do tempo, há variação no desenvolvimento da IE de pessoa a pessoa e a empatia é a competência que se destaca. Com base nisto, esta discussão perpassa pelas características emocionais comuns em pessoas superdotadas, a empatia no seu desenvolvimento, os perfis emocionais e a educação emocional para a excelência.

### Algumas Características Emocionais

Pessoas superdotadas, segundo VanTassel-Baska (1998) apresentam características intelectuais e emocionais diferenciadas desde crianças e que se seguem por toda a vida. Emocionalmente, já é possível notar a intensidade. Estas pessoas tendem a ser mais sensíveis a qualquer estímulo intelectual, sensorial e emocional que atrai sua



atenção. São, comumente, apaixonadas por algum assunto ou interesse por um período de tempo ou por toda a vida. Tal intensidade é vista como exagero e, não raro, é sentida como incômoda por quem está ao redor. Profissionais desinformadas(os) podem pensar que reações tão fortes e, aparentemente, fora de contexto, se trata de imaturidade emocional. Porém, a realidade é de que estas pessoas, ao serem mais hábeis cognitivamente, mais capazes de captar e processar estímulos e mais rápidas em fazer isto, as emoções são mais profundamente vivenciadas a cada instante. A intensidade também se mostra no investimento de energia em situações e atividades, o comprometimento com a tarefa, tal qual salienta Renzulli. Muitas vezes, o profundo comprometimento emocional é visto como perfeccionismo. Vê-se uma busca incomum por fazer melhor e a atenção focada em detalhes que, geralmente, passam despercebidos por outrem. Temos pessoas que se entusiasmam com a possibilidade de autossuperação, de irem além daquilo que já foram. Sua satisfação está intimamente ligada ao elevado desempenho de atividades de seu interesse, de modo que a busca por realização é algo que é parte intrínseca de seu cotidiano.

A mesma intensidade também é observada em outras características como a criatividade, a originalidade, o senso de humor e de justiça e os múltiplos interesses (*Ibid*, 1998). Saliento que é comum a experiência interna do “fervilhar” de ideias em momentos de criação em busca da solução de um problema, seja ele qual for. Além disso, é insuficiente uma ideia qualquer; ela precisa ser original. É onde entra a busca por fazer melhor aquilo que já foi feito. Busca-se um modo diferente a partir de um conjunto complexo de informações e recursos. A isto, favorece o interesse por diversos assuntos e áreas, a dita multipotencialidade que, conforme Bramwell e Shore (2001), tem relação com a capacidade de planejar metas, buscar satisfação em cada objetivo, ser capaz de antecipar mudanças e adaptar-se a elas, bem como a plasticidade em mudar quando necessário. A multipotencialidade, saliento, age como catalizador de outras características, pois, ao buscar e assimilar mais informações, elas são reutilizadas e aplicadas para criar mais e melhor em qualquer âmbito de interesse da pessoa superdotada. Uma informação é comumente aproveitada para várias coisas, o que faz com que haja uma otimização de tempo e energia e isto revertido em produção. Se este processo é interrompido ou impedido, a pessoa sente efeitos emocionais negativos que podem afetar diretamente o desempenho, resultando no que Pfeiffer (2015) bem observou como pessoas com potencial para excelência.

A intensidade, no que tange os sentidos de humor e justiça também é marcante. VanTassel-Baska (1998) coloca que pessoas superdotadas são hábeis em reconhecer incoerências no cotidiano que, em geral, passam despercebidas. Dada a sua imensa quantidade de conhecimento acumulado sobre diversas coisas, a percepção de detalhes da vida cotidiana e a interpretação dos mesmos se amplia e a velocidade das conexões realizadas é maior. Isto desemboca num humor mais elaborado, com mais nuances e mensagens subliminares. Tal senso sofisticado de humor pode ser usado com diferentes fins, desde para esconder experiências de dor, denunciar situações de mal-estar, autodefesa e/ou tentativa de se enturmar e ser aceita(o) através de brincadeiras. O senso de humor, muitas vezes, saliento, também se associa ao sentido de justiça, especialmente na denúncia de situações que geram malefícios. A injustiça é, geralmente, intolerada por



pessoas superdotadas e lhes causam profundo mal-estar. Aqui, segundo VanTassel-Baska (1998), tem-se uma preocupação generalizada com problemas que afetam outras pessoas e a busca, também, por soluções. Para além de pessoas, destaco, a questão da justiça também pode se volta a outros seres como os animais e a natureza. Esta intensidade emocional está diretamente relacionada à inteligência emocional, a qual permite que conexões saudáveis sejam feitas e mantidas e, neste sentido, a empatia é uma competência fundamental.

### A Empatia

É bastante comum que pessoas superdotadas se sintam intensa e profundamente conectadas com aquilo que lhe faz sentido: pessoas, lugares, objetos, situações, ideias, memórias etc. Todo envolvimento com algo ou alguém implica o que Goleman (1995) chama de sintonia emocional, empatia. Empatizar significa, em amplo modo, estar em sintonia, envolver-se, estar com. Trata-se de um estar presente emocionalmente e colocar-se no lugar do outro sem, de fato, estar naquele lugar. A empatia se refere ao compartilhar e ela está voltada ao que não é verbal. Isto porque as palavras podem dizer uma coisa e os gestos e o tom da voz dizer outra. Pessoas empáticas são sensíveis em captar o não verbal nas interações e a interpretar tais mensagens usando sua inteligência emocional como um todo.

Para citar Dąbrowski (1973), que trouxe profundas contribuições para compreender o desenvolvimento da pessoa superdotada, empatia é um senso de cuidado para com outrem e a compreensão do que outras pessoas vivem e necessitam. Ela é um dos mais importantes fatores para o desenvolvimento humano, para a passagem do egocentrismo ao altruísmo. Ela também se desenvolve com base na vivência de intensas emoções e na busca pelo sentido. Esta busca está intrinsecamente relacionada com a vida sendo vivida para si e para outrem, isto é, o sentido está vinculado ao bem-estar da coletividade. A autorrealização depende do crescimento coletivo e não apenas individual. Saliento que, por isso, é comum pessoas superdotadas sentirem tantos conflitos com o meio social e com elas mesmas. A empatia impulsiona um crescimento da busca pelo cuidado daquilo que é valorizado como pessoas ou outras coisas. Este cuidado é profundamente sentido como necessário nas relações, de modo que a vida pode ficar sem sentido caso isto não ocorra.

Um dado de realidade importante sobre a empatia é que, como já observado por Dąbrowski (2015), nem todas as pessoas têm a capacidade de desenvolvê-la. Isto depende da dinâmica do crescimento da personalidade de cada um. Empatia só emerge em níveis mais avançados de desenvolvimento e está vinculada ao que Dąbrowski (2015, p. 85) chamou de “sensibilidade psíquica acima da média”. Ou seja, são as pessoas mais sensíveis que são capazes de serem empáticas, as mais intensamente excitáveis e que conseguem organizar seu funcionamento emocional em prol de realizar seus objetivos. Neste sentido, Goleman (1995) destaca a questão do autocontrole como uma aptidão a ser amadurecida. Uma pessoa pode ser altamente inteligente intelectualmente, mas sem autocontrole, fracassa nas relações sociais e nas conexões. É a este ponto que modelos multidimensionais de superdotação como os de Renzulli (2015) e Pfeiffer (2015), dentre



outros, se concentra. De que serve um quociente intelectual muito superior sem autocontrole emocional? Sem autocontrole, conforme Goleman (1995), não se consegue direcionamento consciente das relações, nem mobilizar e inspirar pessoas, aprofundar intimidade em amplo âmbito, confortar si e os outros e nem influenciar decisões importantes. O fato é que emoções são sempre contagiantes e se elas vierem à tona sem direção, podem causar diversos estragos como perdas e desperdícios de tempo e energia.

Para gerenciar emoções e relações, é preciso autoconsciência. Um dado curioso da pesquisa com a amostra deste estudo é que a empatia se mostrou alta ou muito alta ao decorrer do tempo junto com a autoconsciência em três das participantes: Victoria, Luiza e Clara. Nos demais, houve anos em que a autoconsciência se mostrou média em conjunto com a gestão de emoções. É também interessante que justamente estas três foram as que se mostraram no grupo de alto rendimento e somente Victoria, também no grupo de alta inteligência. No que tange a gestão de relacionamentos, Luiza oscilou também em nível médio. Os fatores envolvidos como causa destes resultados escapam a este estudo, mas podemos ver que uma competência pode se manter preservada enquanto outra oscila. No caso de gerenciar relações, há uma infinidade de fatores envolvidos em cada decisão do que fazer e como fazer. Dentre tais fatores, outras inteligências como a interpessoal e a intrapessoal colocadas por Gardner (1995) e também citadas por Goleman.

Algumas atitudes provenientes destas inteligências são essenciais para as relações como ser hábil em coordenar atividades nas mais diversas áreas e orientar os esforços de um grupo para um fim. Também são as pessoas capazes de negociar soluções, mediar e resolver conflitos, são as que conseguem interpretar, reconhecer e reagir de modo adequado às situações emitindo mensagens verbais e não verbais coerentes, gostam e buscam se dar bem com os outros, são espontâneas em ajudar e sensíveis em intuir o meio social. Ao conseguir fazer uma leitura emocional real das situações, estas pessoas conseguem criar pontes com os outros, o que gera um forte senso de pertencimento e de interação íntima (GOLEMAN, 1995). Destaco que, aqui, estão as pessoas superdotadas em liderança, as quais reúnem um misto colorido de inteligências voltadas para as relações.

Até o momento, pontuei, junto aos autores, alguns aspectos do alto funcionamento da inteligência emocional tendo como ponto central a empatia, a qual foi a competência mais pontuada na amostra, o que vem ao encontro das características emocionais citadas no tópico anterior. Empatia, defendo, permeia todos os traços emocionais intensos em pessoas superdotadas. O que é preciso abordar, igualmente, são as situações em que o alto rendimento não se mostra. Infelizmente, esta é a situação mais comum. Pfeiffer (2015) trabalha com a noção de alto rendimento mais circunscrito ao âmbito escolar. Quero aproveitar sua concepção e tomar por alto rendimento o que vai além de produtos intelectuais. Quero delimitar o alto rendimento a um âmbito amplo que envolva toda a vida e suas necessidades. Para isto, é preciso falar daquelas pessoas superdotadas que, por diversos fatores, não funcionam plenamente em sua capacidade emocional e intelectual.

### Perfis Emocionais e Rendimento

As autoras Ourofino e Fleith (2011) delimitam dois grupos de pessoas



superdotadas que dialogam com os perfis emocionais de Beets e Neihart (1988), sendo eles o perfil sucesso, o desafiador, o desistente, o subterrâneo, o duplo-identificado e o aprendiz-autônomo. Para Ourofino e Fleith (2011), um grupo reúne as pessoas bem-sucedidas e as autodidatas e outro grupo reúne as divergentes, as de potencial oculto, as desistentes e as de dupla-excepcionalidade. Ourofino e Fleith (2011) se dedicam a caracterizar crianças, mas saliento que seu trabalho se estende a pessoas adultas. Os mesmos traços da infância podem se manter na vida adulta.

De modo sucinto, a pessoa superdotada bem-sucedida é aquela que se dedica aos seus interesses, tem autoconceito positivo (não mostra problemas de autoestima), é atenta a instruções e tem boa comunicação com os outros, aprende com facilidade, tem alto desempenho e raramente apresenta algum problema socioemocional. Junto a pessoa bem-sucedida, está a autodidata. É quem é independente, autônoma e segura em suas metas, mostra consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos, é eficiente nos estudos, cria novas oportunidades para si e comumente assume lugares de liderança (OUROFINO e FLEITH, 2011). Estas são características, igualmente, do perfil emocional aprendiz-autônomo (BEETS e NEIHART (1988).

Este é um perfil no qual a IE parece estar mais amplamente desenvolvida em todas as competências. Geralmente, saliento, este perfil é admirado e respeitado e tende a ser o mais esperado quando se fala em superdotação. Isto é, há uma expectativa social de que a pessoa superdotada funcione no mais alto nível de desempenho e que ela funciona assim por causa da superdotação, isoladamente. A condição de neurodesenvolvimento denominada superdotação é vista como causa direta e isolada de alto rendimento, como se fosse somar dois mais dois, igual a quatro.

O que, costumeiramente, se deixa de lado são as condições envolvidas para que uma pessoa superdotada funcione em alto nível, como sua IE. Por isso, modelos multidimensionais abrangem mais fatores e dão importância ao contexto social e individual. Um exemplo de um fator sumamente relevante, junto à IE, discutido por Neihart (1998), é a constituição do self da pessoa superdotada. Inicialmente, o self é constituído por tudo que é transmitido ao bebê pelas pessoas ao seu redor. A primeira pessoa a fazer isto é a mãe, seja biológica ou não. Depois, virão outras pessoas significativas com quem o bebê se relaciona afetivamente. Neste sentido, a empatia é, inclusive, fundamental. A relação empática favorece que a pessoa construa um self que se vê como valioso, digno de importância. O self, fundamental fator no desenvolvimento da pessoa superdotada, é constituído pelas suas interações sociais e sua biologia. Contudo, quando as primeiras interações sociais são carentes de empatia e aceitação incondicional, o self se constrói com fragilidades. Ele pode se mostrar fragmentado, desorganizado e com dificuldades de criar e usar recursos para seu crescimento. Um self caótico apresenta dificuldades em autorrealizar, ou seja, não tem base para desempenhar alto rendimento. Os perfis bem-sucedido e autodidata colocados por Ourofino e Fleith (2011) são pessoas que parecem ter um self com suporte para se diferenciar e manter a si próprio. Nele, a IE flui e desenvolve-se, pois possui e desenvolve recursos para gerenciar a intensidade emocional, a intelectual e/ou a psicomotora. Tal correlação entre perfis e self demanda estudos mais aprofundados.

Outros perfis, contudo, se mostram de modo diverso. Existe a pessoa superdotada



divergente, a qual se destaca pela elevada criatividade, desde criança. Ela tende a ser muito questionadora, se mostra inconformada, tem conflitos nas interações sociais, tende a ter autoconceito negativo, ter dificuldades em lidar com frustrações, a correr risco de evasão de suas atividades educacionais e de ter problemas de conduta. Este é um perfil que envolve diretamente uma tal forma de lidar com a agressividade (OUROFINO e FLEITH, 2011). Primeiramente, toda pessoa possui agressividade (força que leva a ações como primeiros movimentos e busca por alimento). A agressividade natural se molda gradualmente com as expectativas sociais e obediência às tradições e costumes (família, escola etc). Tem total relação, saliente, com a constituição de self e IE, pois a forma como se gerencia a agressividade é aprendida nas relações sociais. Nas palavras de Landau (2002), ela toma uma forma adaptada e controlada em formato de socialização e identificação com o meio social. Inicialmente, a criança se torna um sujeito da cultura pela internalização de figuras sociais e o controle da agressividade é recompensado pelo sentimento de pertença social. Algumas pessoas superdotadas percebem que o meio social querem condicionar demais sua agressividade às regras sociais, pois limitam sua ação individual com a imposição de valores contrários aos seus próprios através de pressão, ameaça ou violência. Nisto, algumas pessoas fogem do controle social e outras investem sua agressividade contra ele. Isto é comum na pessoa superdotada divergente, pois ela se vê em conflito entre seus potenciais e o meio social que nem sempre a acolhe. Esta pessoa é a que Beets e Neihart (1988) denominam de perfil emocional desafiador, pois possui alto grau de criatividade, questiona autoridades, está em desacordo com o sistema e não aprende a usá-lo em seu favor, é pouco reconhecido, recebe pouco ou nenhum mérito, comumente é excluído do grupo, apresenta autoestima baixa e autoconceito negativo, é muito espontâneo e isto incomoda os outros e tem mais risco de vícios e delinquência na adolescência e vida adulta. Ou seja, este perfil apresenta maior dificuldade em lidar com as emoções e pode precisar de mais ajuda para desenvolver sua IE.

Acerca dos demais perfis, o desistente é a pessoa superdotada que apresenta autoestima muito baixa, tem falta de motivação, tem baixo rendimento, tem histórico de abandono escolar, apresenta dificuldades de adaptação, não se interessa pelo currículo escolar, costuma agir de maneira depressiva (deprimido) ou agressiva (o que briga), seus interesses comumente estão fora do currículo escolar, foi rejeitada e negligenciada e sente muita raiva de modo que se mostra ressentida e desconfiada (BEETS e NEIHART, 1988; OUROFINO e FLEITH, 2011). Segundo as autoras, são adolescentes não identificados que seguem pela vida adulta, em abandono. Uma ilustração artística que descreve bastante bem este perfil é o filme *Gênio Indomável*. Do mesmo modo que o perfil desafiador, este perfil demanda mais atenção da educação, pois já apresenta déficit do desenvolvimento emocional e isto já lhe causa diversos prejuízos.

O grupo de potencial oculto (OUROFINO e FLEITH, 2011) pode ser associado ao subterrâneo. A pessoa de perfil subterrâneo é aquela que, por não ser vista, vai para o *subterrâneo* e fica oculta. É a pessoa que busca esconder o potencial, tem alta necessidade de pertencimento, especialmente na adolescência, nega seus talentos, sente insegurança, ansiedade, tem autoestima baixa e autoconceito negativo e tende a viver um constante conflito entre seus reais desejos e as expectativas familiares e sociais. Comumente, este perfil são meninas (BEETS e NEIHART, 1988), mas destaco que tenho encontrado, com



frequência, homens adultos com este perfil também, especialmente os mais intensamente sensíveis.

De certo modo, no grupo de potencial oculto, além do perfil subterrâneo, considero que o perfil sucesso também pode ser associado. Isto porque, segundo Beets e Neihert (1988), a pessoa deste perfil é aquela que ouve atentamente pais e professoras(es), aprende bem, pontua alto em testes de QI, raramente apresenta problemas de comportamento, é ansiosa por aprovação dos outros, fica entediada e aprende com o sistema para usar o mínimo de esforço, parece ter autoconceito positivo (mas nem sempre), se torna bem ajustada e não desenvolve competências para aprender ao longo da vida. Ou seja, ela se oculta quando se adapta demais ao meio social, de modo que para de se desenvolver. Afirmo que é a pessoa que se ajusta para evitar sofrimento. Ajusta-se ao desejo dos outros e abre mão dos seus próprios. Torna-se, literalmente, comum e não vista. Esta é a mesma atitude do perfil subterrâneo. Esconder-se para se proteger favorece ao aprisionamento da IE, pois, para que ela se expanda, requer experiências sociais positivas regadas a oportunidades e *feedbacks* realistas e acolhedores permeados pela empatia.

Por fim, o grupo da dupla-excepcionalidade (OUROFINO e FLEITH, 2011) e perfil emocional duplo-identificado (BEETS e NEIHART, 1988) que podem ser associados também à múltipla condição (CONCEIÇÃO e NEUMANN, 2021), se refere a quem não mostra comportamentos que a escola, comumente, espera numa pessoa talentosa, pois esta pessoa pode mostrar comportamentos disruptivos, bem como alto estresse, frustração, desmotivação, isolamento, autoestima baixa, autoconceito negativo, elevada racionalização para lidar com emoções e tende a ser aquela pessoa que é vista por suas fraquezas e problemas e não por seus potenciais. É a pessoa que tem a condição de superdotação e uma ou mais outras condições que demandam necessidades educacionais especiais como os ditos transtornos de neurodesenvolvimento e/ou outras situações como deficiência (auditiva, visual, psicomotora etc). Este grupo, portanto, é aquele que comunga eficiência e algum impedimento e/ou dificuldade.

Uma questão de suma importância ao trazer estes grupos e perfis é a compreensão do fator agressividade e como cada pessoa superdotada a maneja. Landau (2002) delimita as formas como esta energia pode se organizar. No ambiente escolar, existe a criança com atitudes agressivas, isto é, aquela que mexe em tudo, olha para tudo no ambiente, dá respostas em tom provocativo e desafiador e pode apresentar bom desempenho no meio educacional. Existe a criança que é comportada e quieta, aquela que dá apenas respostas *certas*, que busca pela perfeição em tudo, que apresenta bom desempenho, mas nunca está satisfeita com seus resultados, que é perfeccionista e sofre com isso. Existe a que é indiferente, a que não mostra interesse pela educação ou por qualquer atividade, que se mostra insegura e que apresenta baixo desempenho. E existe a que não coopera, a que se nega a realizar atividades, que briga com os pares, com os pais e professoras(es), que perturba os ambientes sociais, que não se dá bem com colegas e que quase não têm amigos. Destaco que estes modos de manejo da agressividade se estendem da infância para a vida adulta quando não há um trabalho de desenvolvimento da IE.

Cada um desses perfis mostra um modo de lidar com a própria agressividade e o conflito entre seus desejos e o meio social. Temos, então, pessoas que se mostram,





predominantemente, criativas, conformistas, indiferentes ou violentas. A pessoa criativa é agitada, tensa e ativa. Sempre a querer descobrir e realizar. Em contrapartida, a pessoa conformista é prudente e perfeccionista. O mecanismo que ela mais utiliza é a repressão. A repressão é quando se empurra para o inconsciente pensamentos e emoções não aceitas pela consciência, as quais são negadas pelo meio social que se vive. O perfeccionismo não saudável (o qual gera imenso sofrimento) é resultado da repressão, pois é a constante tentativa de alcançar um nível de excelência impossível, de nunca cometer erros, atitude que decorre do medo da não aceitação social. Constantes críticas, desaprovações e julgamentos favorecem amplamente o desenvolvimento da repressão (LANDAU, 2002).

A pessoa superdotada indiferente se mostra mais passiva com relação ao mundo ao seu redor. Ela utiliza mais amplamente os mecanismos de introjeção e identificação. A introjeção é um movimento que a criança faz de colocar para dentro de si tudo aquilo que ela ouve e sente na relação com os adultos (*Ibid*, 2002). Destaco que, por exemplo, se ela vive em uma família ou mesmo está num ambiente educacional ou de trabalho onde adultas(os) e mesmo outras crianças verbalizam sempre coisas negativas sobre ela, limitam a sua expressão individual – ou seja, um ambiente muito repressor – e a tratam com hostilidade, estas impressões vão para dentro dela e, então, ocorre a identificação com algumas destas impressões. Identificação é tornar aquilo como seu. Se a criança ou pessoa adulta ouve o tempo todo de diferentes maneiras que ela tem que ficar quieta, que não pode expressar seus pensamentos e emoções – não raro isso ocorre por meio de punições – ela introjeta a quietude e aprende a guardar para si os pensamento e emoções. Não só isso. Ela passa a agir como um ser passivo com o mundo, ou seja, já não mostra mais interesse pelas coisas, uma vez que quando fazia isso, comumente era punida de alguma forma. Torna-se insegura, pois introjetou que o mundo é sempre perigoso e que é arriscado se mostrar. O melhor é se esconder, ficar oculta.

Por fim, a pessoa violenta se mostra hostil, explosiva, com alto nível de frustração e estresse. Seu principal mecanismo é a projeção. A projeção é um efeito da introjeção e identificação (LANDAU, 2002). Quer dizer jogar para fora aquilo que foi, anteriormente, posto para dentro. Em verdade, a pessoa que se mostra violenta – ou mais popularmente chamada agressiva – está a expressar aquilo que foi introjetado de seu convívio social. Na vida da pessoa superdotada, cabe ressaltar que atos violentos podem ser situações tão comuns do cotidiano que passam despercebidas. Certamente, há situações graves de violência que uma criança pode vivenciar como a violência física – geralmente, a mais visível – mas as situações implícitas afetam tanto quanto as explícitas. Muitas vezes, pessoas do entorno da criança superdotada são violentas com ela sem se perceber disso, uma vez que grande parte de tudo isso é inconsciente. Há pessoas superdotadas, então, que, em vez de guardarem para si e tornarem-se passivas, jogam toda a agressividade para fora sem direcionamento e, por isso, muitas vezes, têm dificuldades no convívio social, pois estão sempre com raiva, frustradas, a brigar, a se negar a realizar tarefas e a perturbar o meio social ao seu redor. Estão a refletir o que foi feito com elas e, nisto, deixam de se realizar, visto que transformar potencial em talento também requer manejo consciente da energia que é a agressividade.

Os modos de manejo da agressividade são aprendidos. Não raro, pessoas superdotadas adultas se queixam de bloqueio de seu potencial e de sua criatividade, de



não conseguirem terminar tarefas importantes para elas, de terem dificuldade em se organizar no tempo, de darem conta de cuidados básicos com sua saúde etc. Dos quatro modos de lidar com a agressividade que desemboca nos perfis criativo, conformista, indiferente ou violento, todos trazem algum grau de prejuízo. Até mesmo o criativo, quando a criatividade não é direcionada e espalha-se por todos os lados, desordenadamente. É preciso, portanto, de um novo modo de gerenciar a si mesma(o) e é sobre isto, fundamentalmente, que se trata uma educação emocional.

### Educação Emocional: do potencial à excelência

Falar em alto rendimento pode trazer, muitas vezes, desconforto a muitas pessoas. No âmbito educacional, é um tema que gera muitos debates como o que se considera alto rendimento, como ele é avaliado e como pode ser incentivado. A partir dos trabalhos de Renzulli (2015) e Pfeiffer (2015), quero trazer minha contribuição ao discutir a passagem do lugar de potencial até a excelência, a qual Pfeiffer delimita como alto rendimento no espaço educacional formal. A excelência, tanto dentro quanto fora de espaços educacionais, defendo, está no cerne de uma educação emocional. No âmbito da vida, o que seria, então, excelência? Considero, em conjunto com autores como Rogers (2019) e Crema (1985), que uma pessoa em excelente funcionamento é aquela que consegue aproveitar ao máximo seu potencial e transformá-lo em algo que lhe realize como um todo. É no funcionalmente pleno do organismo que se mostra o alto rendimento em qualquer âmbito da vida. Em favor disto, temos o fato trazido, por este estudo, da mutabilidade da IE. Se ela muda, quer dizer que é possível construir espaços para pessoas se desenvolverem.

Importante destacar também que alto rendimento implica graus de desenvolvimento dos talentos, como bem pontuam Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell, (2015). Qualquer talento tem um percurso a ser percorrido que começa na transformação do potencial em competência, passa pela competência em perícia e, por fim, da perícia em excelência. Neste caminho, desenvolver recursos e habilidades socioemocionais é fundamental, pois sem elas, muitos entraves se erguem contra a realização e a impedem parcial ou totalmente. Dentre o que é preciso aprender para transformar potencial em talento está, por exemplo, ser capaz de persistir frente a um desafio ou dificuldade, desenvolver determinação e autocontrole, adotar uma mentalidade de crescimento, aprender a diferenciar a recompensa, a autorregular as emoções, aumentar a capacidade de enfrentar a competição e os fracassos e desenvolver abertura às críticas (*Ibid*, 2015). Tais habilidades, saliento, estão todas relacionadas às competências da IE e revertem para qualquer área da vida, vai para além de talentos acadêmicos e intelectuais. Neste sentido, então, qual é o objetivo máximo de uma educação emocional que se volte a desenvolver habilidades socioemocionais a partir da IE e outras inteligências? Afirmo que o objetivo é buscar por excelência.

Esta afirmação tem uma série de implicações importantes a serem destacadas. A primeira delas é que, ao defender a excelência, faz-se um movimento de reconhecimento de um lugar de mediocridade e inferioridade que, muitas vezes, é reforçado socialmente. Esta visão que chamo medíocre é a de que não se deve buscar pelo mais nem pelo melhor,



pois destacar-se em algo é visto através de um ponto de vista negativo. A mensagem é a de que ser o melhor não é bom. Com isso, buscar pelo melhor também não é. Isto leva a sérias consequências ao desenvolvimento de pessoas superdotadas, uma vez que, para elas, a busca por excelência é parte integrante de sua vida e de seu sentido. Além disso, elas são colocadas num dilema: excelência e intimidade.

Segundo Gross (1989), muitos dos traumas emocionais nas pessoas superdotadas estão relacionados ao conflito psicossocial entre a necessidade de intimidade e a de excelência. Este conflito existe, destaque, porque, em sociedade, excelência, frequentemente, não é bem-vista nem aceita. Pessoas, com exceções, se incomodam com quem se destaca em alguma coisa. O incômodo leva a atitudes de desprezo e desproteção para com o outro que é interpretado como *quem quer se aparecer*. Tal atitude negativa se estende, inclusive, aos pais de crianças superdotadas quando são julgados pelos demais por quererem atendimento *especial* a suas crianças, como se suas crianças não fossem merecedoras de cuidados e investimento. A lógica por traz destas críticas destrutivas e ataques tanto a pais quanto às próprias crianças e, depois, jovens e adultas(os) está em estultice emocional e um sentimento de escassez que se manifesta da seguinte forma: não há recursos suficientes para todos e você que já tem privilégio, é superdotada(o), ainda quer mais! A escassez, seja real ou imaginária, gera uma mentalidade de competição na qual a excelência, segundo Silverman (1983) é erroneamente interpretada. Buscar excelência não é tirar dos outros o pouco que têm, mas é uma jornada pessoal dentro da existência que enriquece a si e ao mundo.

A mentalidade de competição tem por traz a associação entre o perfil bem-sucedido e autodidata mencionado no item anterior e que, no imaginário social, só tem privilégios. Então, falar em excelência tem como uma segunda implicação desvelar este cenário fantasioso que biparte a sociedade: os que tem privilégio e o que não tem, sendo quem não tem é a maioria. É fato real que a distribuição de recursos é desigual em nossa sociedade e a maioria tem pouco ou nada. A distribuição é injusta, desde bens materiais até simbólicos. Mas o que chamo de fantasia é a de que uma pessoa superdotada, por ser superdotada, só tem privilégios e nenhuma carência; como se ela fosse plena. Isto é irreal. Seres humanos sempre têm falta e o que é preciso é lidar com ela da melhor forma possível e, defendendo, a melhor forma é pela busca por excelência com respeito aos limites de cada pessoa. Excelência vai além da ideia de um padrão rígido ao qual todas as pessoas têm que alcançar. Excelência é o máximo do potencial aproveitado dentro da individualidade de cada uma(um). A excelência é inseparável da diversidade, a qual é fundamental. A diversidade é abrangente e envolve pessoas neurodivergentes e as que não são. Ela é tão presente que se revela mesmo em um breve recorte de um fenômeno como a IE, neste estudo. A isto, se soma, no caso de pessoas superdotadas, IE e todas as características emocionais que apresentei no início da discussão convergem para a busca por excelência. A uma educação emocional cabe, portanto, dissipar a fantasia de seres humanos completos e instituir o que é real: excelência é possível na incompletude.

Uma terceira implicação de defender que excelência é o foco de uma educação emocional é olhar para a constituição da sociedade brasileira como um todo. Isto é de fundamental importância, pois sem o reconhecimento de problemas coletivos, deixa-se de avançar em solução. A sociedade como um todo apresenta profunda carência de



estímulos sociais que reconheçam a existência de cada pessoa como alguém valiosa(o). Em outras palavras, a pessoa ter o senso de que ela é importante, merecedora de viver bem e de realizar-se; de que pode buscar por seus objetivos livremente. Dito por Kertész (1987), viver pelo fato de existir como um ser único e que merece ser amada(o)! Esta é uma mensagem escassa emitida nas relações sociais. Ao contrário, as mensagens mais reproduzidas são: viva pelos outros, fazendo aquilo que agrada a alguém, deixe de ser você mesma(o). Sua existência por si é irrelevante. Nunca seja você, pois sua existência é sem valor algum, tanto faz se vive ou morre (*Ibid*, 1987).

Tais mensagens trágicas são proliferadas de muitas maneiras, de modo verbal e não verbal. Alguns exemplos de situações são: não elogie, pois estraga; se elogiar, a pessoa fica mal acostumada; a pessoa vai diminuir o rendimento se for elogiada; não faz mais que a obrigação; não precisa dizer que ama, pois a pessoa já sabe; se o outro elogia, quer alguma coisa; o elogio é falso; se aceitar elogio, vão exigir mais rendimento; não precisa de reconhecimento, pois é forte; se pedir por amor, vão zombar e achar que é fraca(o); não se pede por amor, pois ninguém ouve mesmo; se existir ama, a pessoa sempre sabe do que a outra precisa; se eu me elogiar, vão pensar que é narcisismo, que conto vantagem, sou prepotente, fraca(o) e/ou que meu rendimento vai diminuir; se a pessoa critica, é para seu bem; é de pequenino que se torce o pepino; tem que aceitar o destino; o que não mata, fortalece... (KERTÉSZ, 1987). Eis algumas das muitas formas que se recebe a mensagem para ter uma existência medíocre e inferior, sem excelência. Tais mensagens vindas de outrem se tornam parte da realidade interna suscitando emoções negativas e estados de dor. Trata-se de uma questão coletiva, pois está presente em todos os lugares, família, escola, trabalho e afeta diretamente a pessoa superdotada (e outras também) no que tange seu desenvolvimento, sua transformação de potencial em talentos. Para desenvolver talentos, defendo, é preciso intimidade.

A intimidade é constituinte de uma educação emocional, seja dentro ou fora de espaços educacionais formais. Trata-se de um ponto de base para a excelência. Adoto por intimidade a perspectiva de Kertész (1987) e Crema (1985), em que a intimidade é um encontro entre duas ou mais pessoas e este encontro é caracterizado por ser emocionalmente profundo, mesmo que possa durar um instante no tempo. Nele, se presentificam a ternura, a empatia e o amor genuíno. Além disso, intimidade tem por base um interesse verdadeiro pela pessoa como ela realmente é, sem disfarces nem trapagens. Esta conexão genuína pode ocorrer em qualquer lugar e momento, na relação com uma professora, entre colegas de classe, entre amigas, em um namoro, numa relação de trabalho, em um grupo que pratica lazer etc. O campo da intimidade é infinito de possibilidades. Saliento que a intimidade é uma valorosa solução para o mal-estar, a falta de realização e o desespero. A intimidade se contrapõe a todas as mensagens negativas de desvalor que são frequentemente emitidas e estão naturalizadas socialmente. Tanto é que, pessoas superdotadas, desde pequenas, segundo Gross (1989), já percebem que precisam optar entre excelência e intimidade, uma vez que, numa sociedade com falta de estímulos positivos, ser excelente em algo leva a ser excluída(o) do meio socioafetivo. Muitas pessoas superdotadas diminuem seu rendimento para se equiparar aos pares na escola e, acresço, depois, na vida adulta também.

Saliento que, para não destoar tanto da família, dos colegas de trabalho e do



círculo social de amizades, a pessoa se esconde; bem como para evitar ser maltratada, julgada, humilhada e excluída. Ela passa a exigir menos de si mesma para se equivaler a um cônjuge, a irmãos, a um chefe etc. Nisto, abre mão de si mesma, o que gera uma sensação de vazio e inexistência. Em casos mais graves, tem-se o desenvolvimento de adoecimento emocional como depressão e outrem e um profundo rebaixamento da IE. Eis onde se localiza o grupo de potencial para excelência e os perfis emocionais sucesso, desafiador, subterrâneo, desistente e duplo-identificado (múltipla condição).

Quando se olha para esta pequena amostra neste estudo, de oito participantes, cinco se mostraram no grupo de potencial para excelência em sua história educacional. A mesma situação é vista quando realizo avaliação de altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas. A maioria está neste grupo, principalmente as mulheres. É frequente o relato, nas entrevistas, do ocultamento do potencial para evitar sofrimento. O que tenho observado também, a partir do atendimento psicoterapêutico de pessoas adultas superdotadas, é que este conflito entre busca por excelência e intimidade tende a ficar sem saída. Isto porque, ao abrir mão da excelência, muitas vezes, não se tem a intimidade. A pessoa tende a ficar sem ambas, o que gera uma profunda insatisfação consigo e com a vida, já que não consegue se realizar e, muitas vezes, não compreende o porquê. Em busca de resposta, frequentemente, atribui seu fracasso a uma incompetência pessoal, a qual é reforçada pelas tantas mensagens de menos valor que recebeu e ainda recebe dos outros. Mesmo que busque a intimidade, raramente a encontra. Isto ocorre, saliento, por causa de uma questão que é social, ou seja, afeta toda a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta, então, ao problema central proposto no início, o de que modo as necessidades educacionais emocionais de pessoas superdotadas podem contribuir para a educação a todas e todos, defendo que quando se olha para o diferente, encontram-se semelhanças. Os sofrimentos vividos por pessoas neurodivergentes também afetam outras pessoas, em alguma medida. Caso contrário, não teríamos uma sociedade que adoecesse emocionalmente a cada dia. Uma educação emocional vem em diálogo com necessidades que têm sido negligenciadas para todas as pessoas e o efeito disso nas pessoas neurodivergentes, como as superdotadas, é um sinal de um mal estar coletivo. O público da educação especial, seja ele qual for, mostra necessidades que fazem parte da vida humana e que podem ser atendidas. É o que defendem autoras(es) quando trazem modelos multidimensionais de identificação, avaliação e atendimento às pessoas superdotadas. Defendo que todas as crianças, na escola, podem ser avaliadas em seu potencial e receber atendimento especializado para desenvolver seus talentos, suas inteligências, conforme seus interesses. O mesmo para outras faixas etárias, no decorrer da vida.

Ao focar na excelência em vez da mediocridade, estamos a mudar de paradigma. Trata-se de algo bem maior que apenas reformas. Trata-se de ter três atitudes: olhar para o que se tem, selecionar aquilo que é útil para o crescimento e mudar o que não é proveitoso. Defender e trabalhar para a construção de uma educação emocional implica assumir uma mudança de si e, conseqüente, das relações. Isto porque é urgente oferecer modelos mais saudáveis de relações humanas e isto pode iniciar pelo desenvolvimento da



IE dentro de uma educação voltada conscientemente para isto em conjunto com o rol de conhecimento intelectual já acumulado. Quando se pensa na imagem social e fantasiosa daquele *gênio* da ciência fechado em seu laboratório fazendo experiências e descobrindo leis do funcionamento do universo... ou do artista, trancado em seu espaço criando belíssimas obras como música ou pinturas... tal imagem parece ilustrar o que foi do século XIX ao XX, em sua fantasia, de que inteligência intelectual ou criatividade trazem, sozinhas, grandes ganhos. Contudo, ninguém ou quase ninguém parece ter se ocupado em perguntar se este suposto cientista ou artista estava *feliz*, isolado do contato humano.

Pois bem, felicidade é um tema que é urgente de ser descoberto e levado mais à sério pela educação. Ciência, arte e outras produções humanas precisam se voltar a ela, pois precisamos aprender a ser mais felizes, a gozar a vida. Excelência tem a ver com bem-estar real. É a saída da felicidade fantasiosa a qual também somos expostos a cada momento para a entrada na realidade, na qual felicidade real existe quando se assume a responsabilidade das próprias escolhas e suas consequências. Para isto, é preciso inteligência emocional. Identificar e atender necessidades educacionais emocionais de pessoas superdotadas abre a possibilidade para que pessoas como um todo sejam vistas em suas carências e que recebam aquilo que tanto precisam e merecem para se desenvolver e viverem com bem-estar: amor.

## REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A. CAMPOS, R. H. F. Superdotação e Mitos. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n.2, 2010, p. 301-309.

BEETS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the Gifted and Talented. **Gifted Child Quarterly**, 1988, p.1-6.

BORLAND, J. H. The gifted constitute 3% to 5% of the population. **Sage Journal**, v.14, n.2, 2009, p. 236-238.

VAZZOLER-MENDONÇA, A. (Org). **Altas Habilidades: saúde, desporto e sociedade**, v.1. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CREMA, R. **Análise Transaccional Centrada na Pessoa...e mais além**. São Paulo: Ágora, 1985.

DAŁBROWSKI, K. **The dynamics of concepts**. London, England: Gryf. 1973.

DAŁBROWSKI, K. **Personality-Shaping through Positive Disintegration**. Otto: Red Pill Press, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.



GROSS, M. U. M. The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. **Roeper Review**, v. 11. n. 4, 1989, p. 189-194.

KERTÉSZ, R. **Análise Transaccional ao Vivo**. São Paulo: Summus, 1987.

LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

NEUMANN, P.; VESTENA, C.L.B. A Relação Entre Idade e Inteligência Emocional em Adultos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 1, 2016, p.77-94.

NEIHART, M. Preserving the true self of the gifted child. **Roeper Review**, v.20, n.3, 1998, p.1-6.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A Condição Underachievement em Superdotação: Definição e Características. **Psicologia, Teoria e Prática**, v. 13, n.3, 2011, p. 206-222.

PFEIFFER, S. I. El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. **Revista de Educación**, n. 368, 2015.

RENZULLI, J. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. **Kappan**, v. 92, n. 8, 2011.

RENZULLI, Joseph. Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. **Revista de Educación**, n.368, 2015, p. 96-117.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

SILVERMAN, L. K. Personality Development: the pursuit of excellence. **Journal for the Education of the Gifted**, v.6, n.1, 1983, p. 4-19.

SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. **Los Superdotados: esos alumnos excepcionales**. Pavia: Ediciones Aljibe, 2000.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. WORRELL, F. C. Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. **Revista de Educación**, n. 368, 2015.

VANTASSEL-BASKA, J. (Ed.). **Excellence in Educating Gifted and Talented Learners**. Denver: Love Publishing, 1998.