

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA

Patrícia Neumann¹

Resumo: O objetivo deste artigo foi pensar sobre o desenvolvimento socioemocional nas altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para isso, avaliou-se o desempenho de dez pessoas com AH/SD em reconhecer expressões faciais em um estudo exploratório e quanti-qualitativo no qual os participantes foram 5 mulheres e 5 homens de 20 a 41 anos. O instrumento utilizado foi o Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais e a principal base teórica foi Keltner e Ekman (2000), Ekman (1993, 1984, 1999) e Dabrowski (1938, 1964, 1996, 2016). Os resultados foram que a maioria mostrou de bom a muito bom desempenho em reconhecer emoções em expressões faciais. As expressões mais reconhecidas foram surpresa e raiva e as menos reconhecidas foram vergonha e amor. O desempenho em reconhecer expressões faciais se relaciona com o perfil emocional e o nível de desenvolvimento da pessoa com AH/SD, o que influencia a construção e manutenção de suas relações interpessoais e a qualidade de sua vida. Considera-se que é fundamental a construção de atendimento educacional e de saúde especializados voltados ao âmbito socioemocional deste público como suporte ao seu potencial de desenvolvimento.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, educação, saúde mental.

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT: RESPONSIBILITY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Abstract: The objective of this paper was to reflect on socioemotional development in high abilities or giftedness. To achieve this, it was evaluated ten gifted people's performances to recognize emotional expressions in an exploratory, quantitative and qualitative study where 5 women and 5 men between 20 and 41 years-old participated. The tool used was a Questionnaire of Facial Expressions Recognition and the main theoretical basis were Keltner e Ekman (2000), Ekman (1993, 1984, 1999) and Dabrowski (1938, 1964, 1996, 2016). The results were that the majority got a good or very good performance on recognizing emotions on facial expressions. The most recognized expressions were surprise and anger, and the least ones were shame and love. The performance to recognize facial expressions is related to the gifted person's emotional profile and developmental level, and it influences the construction and the continuation of interpersonal relations and quality of life. It considered fundamental the construction of specialized educational and health services as a support to their potential of development.

Keywords: high abilities/giftedness, education, mental health.

¹ Mestra em Educação e Psicanalista. Atua na Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Avaliação Psicoeducacional. Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava – PR. <https://orcid.org/0000-0002-2017-9357>. E-mail: souhumanista@gmail.com

Introdução

Apesar da importância das emoções, a pesquisa sobre a área socioemocional nas altas habilidades/superdotação (AH/SD) é significativamente menor comparada aos estudos voltados à cognição e à identificação (ALENCAR, 2007; PISKE;STOLTZ, 2012). Este desinteresse pelas emoções nas AH/SD tem influência do próprio desinteresse da Psicologia que, conforme Brunel (1995), foi resultado da ignorância dos mecanismos implicados nas emoções e também do forte interesse na cognição na década de 1960. Nos anos 70, uma contracorrente inspirada na Biologia se voltou para os aspectos inatos das emoções e suas formas de expressão. A partir dos anos 80 do século XX, a Psicologia passou a ter maior interesse científico sobre as emoções, o que gerou uma pluralidade de perspectivas acerca da experiência subjetiva emocional.

Inexiste consenso conceitual quanto às AH/SD, termo adotado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001), devido à própria construção do conhecimento do que sejam as AH/SD (RANGNI; COSTA, 2011). Diferentes modelos explicativos têm tentado integrar a inteligência intelectual e outros fatores da personalidade de pessoas com AH/SD, como as emoções. Dentre eles, o Modelo Tripartido considera as AH/SD como um combinado de elevada inteligência (QI), desempenho acadêmico e potencial para a excelência. Este potencial se refere àquelas pessoas que não tiveram um meio social que favorecesse seu desempenho intelectual e acadêmico e, por isso, apresentam resultados até abaixo da média. Porém, há algo de diferente nestas pessoas e que requer atenção especial. Caso contrário, passam despercebidas em suas habilidades. Já o Modelo de Sobredotação de Munique considera AH/SD como uma construção entre capacidades individuais como inteligência, criatividade, o desempenho em áreas específicas como arte, ciência, relações sociais e fatores não cognitivos de personalidade e motivação como as emoções (ALMEIDA et al, 2017).

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli enfatiza que AH/SD é o resultado da interação de habilidades acima da média, elevada motivação e criatividade, sendo que o destaque pode se dar em uma ou mais áreas de interesse. O que é profundamente considerado, neste modelo, é o meio social e cultural que pode favorecer ou não a manifestação das AH/SD. Outro modelo, o de Sobredotação e Talento de Gagné, busca diferenciar superdotação e talento (sendo sobredotação e superdotação sinônimos) em que a sobredotação tem origem genética e manifestar-se-á em algum momento, mesmo que o meio social não favoreça, enquanto o talento depende do meio, *i.e.*, de condições

favoráveis. Sobredotação é um processo de maturação, para Gagné, e talento é um processo de aprendizagem. Este modelo considera que as excelências podem se dar nas áreas intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. O talento é o resultado do conjunto de uma destas áreas, de características pessoais não cognitivas e o meio social (ALMEIDA et al, 2017).

Ainda outras duas teorias auxiliam imensamente a compreensão das AH/SD. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (2016). Nenhuma delas são voltadas a explicar especificamente as AH/SD como as anteriores, mas trazem elementos fundamentais. Gardner (1995) propõe que não há uma só inteligência, mas um conjunto delas (linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalística), o que anula a visão de inteligência como capacidade apenas inata de responder a itens de um teste e de que ela pouco mudaria ao decorrer do tempo, com treinamento ou experiências de vida. Em Gardner (1995), a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em determinado ambiente e cultura, ela tem componentes biológico e social. A própria medida da inteligência intelectual, hoje, é pautada em uma visão mais abrangente. Wechsler (2014) entende a inteligência como uma entidade global e também um conjunto de capacidades específicas. Global porque caracteriza o comportamento como um todo e específica porque é composta por elementos qualitativamente distintos. Trata-se da capacidade para agir deliberadamente, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o ambiente. Este último aspecto engloba os elementos não cognitivos que afetam a inteligência como emoções e experiências sociais.

Por fim, a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (2016) acrescenta um elemento novo a todas as anteriores: a sobre-excitabilidade emocional. Dabrowski foi quem mais se dedicou a estudar diretamente o funcionamento afetivo de pessoas com AH/SD e descobriu que há um fenômeno comum que é uma resposta emocional mais intensa do sistema nervoso. A reação biológica aos estímulos é mais forte em situações do dia a dia, o que gera uma atividade mental intensificada e a comportamentos que soam emocionalmente desproporcionais. Em outros termos, pessoas com AH/SD sentem tudo mais intensamente, são mais sensíveis aos estímulos, de modo que, por exemplo, ao ficarem alegres, sentem-se eufóricos e quando ficam tristes, sentem-se profundamente deprimidos. Aspectos comuns gerados pela sobre-excitabilidade emocional são, segundo Daniels e Piechowski (2008), emoções e sentimentos intensos, intensas expressões

somáticas, capacidade de profundos relacionamentos interpessoais e bem diferenciados sentimentos em relação ao eu.

Assim, tendo em vista a consideração de aspectos socioemocionais em maior ou menor destaque nas teorias que buscam explicar e/ou compreender as AH/SD, a relevância das emoções no desenvolvimento e, dentro disso, a essencialidade das relações interpessoais à aprendizagem e à saúde mental, a existência de elementos não verbais concomitantes aos verbais na comunicação e a histórica maior atenção da Psicologia à cognição nas AH/SD (embora este quadro está em gradual mudança), é que surge o interesse em avaliar o desempenho de pessoas com AH/SD em reconhecer expressões faciais. Para isto, dentre um rol de dezesseis expressões faciais, investigou-se quantas expressões e quais foram identificadas pela amostra de participantes. Este texto foi organizado em quatro momentos: no primeiro, discorro brevemente acerca das expressões faciais; no segundo, apresento o método; no terceiro disponho os resultados para, por fim, fazer a discussão.

O Estudo das Expressões Faciais

Nas investigações sobre emoções, o estudo das expressões faciais tem sido indispensável, tanto que uma das mais importantes contribuições das expressões faciais tem sido reavivar o interesse nas emoções, adormecido por muitos anos (EKMAN, 1993). No rol das pesquisas sobre emoções constam questões como sua estrutura, sua base biológica, sua universalidade, suas especificidades, dentre outras. As expressões faciais têm sido uma contínua fonte de pesquisas e de conflitos teóricos (KELTNER e EKMAN, 2000) onde os cientistas têm debatido por mais de um século se as expressões faciais são inatas ou socialmente aprendidas (EKMAN, 1984).

Duas são as principais perspectivas acerca da função das emoções: a de que elas alteram o funcionamento da razão (Platão) e de que fazem parte de um processo adaptativo do organismo (Darwin) (BRUNEL, 1995). A pesquisa sobre as expressões faciais se inicia com Darwin (1872/2009), para quem elas eram universais. Suas observações, segundo Castilho e Martins (2012), foram um elemento essencial em favor da teoria da evolução das espécies, pois tanto humanos quanto animais, sobretudo macacos, demonstravam traços de feições semelhantes. Darwin estudou as emoções em crianças, loucos, intelectuais, homens, mulheres, povos nativos e animais.

Quando se considera que as emoções estão envolvidas com tarefas diárias de sobrevivência e o desenvolvimento delas tem se dado de modo adaptativo

filogeneticamente, então é razoável esperar que haja elementos comuns devido as emoções serem parte de uma herança genética. Eis que surge a ideia de emoções básicas (surpresa, medo, raiva, felicidade, nojo e tristeza), as que são encontradas e reconhecidas em diferentes culturas, as emoções universais (EKMAN, 1999; SHIOTA, CAMPOS;KELTNER, 2003). As emoções são um fenômeno afetivo e atuam na organização de outros fenômenos psíquicos. O que as diferencia são os sinais universais diferenciados, a fisiologia específica, a avaliação automática ajustada a elementos universais em eventos passados, a aparência desenvolvimental específica, a presença em outros primatas, o desencadeamento rápido, a breve duração, a ocorrência de descarga, a memória de imagens, os pensamentos específicos e a experiência subjetiva distinta (EKMAN, 1999).

As expressões faciais indicam emoções e são um elemento fundamental na comunicação e na motivação das mais variadas reações ao meio social, às tarefas humanas fundamentais como dar conta de perdas, frustrações, conquistas, dentre outras. Por isso, quando se pensa nas emoções envolvidas nas relações interpessoais, não se pode dizer que uma emoção é mais importante que outra, até porque elas se combinam em formas complexas. No decorrer da evolução, cada emoção tem incitado o organismo a melhor direção comparado a outras soluções para atingir metas. A felicidade, por exemplo, leva os organismos a atingir ou manter a meta, na tristeza há uma falha para chegar à meta e sustentá-la; na raiva, algo causa a perda da meta e no medo há uma expectativa de atingir a meta. A função primária das emoções é mobilizar o organismo para lidar rapidamente com as situações interpessoais. As emoções têm direta relação com a história da espécie e a história individual e, embora o elemento interpessoal seja fundamental, é importante notar que as emoções também ocorrem quando se está sozinho (o). Elas surgem em reação a trovões, música, atividade auto erótica etc (EKMAN, 1999).

As expressões faciais podem ser a mais universal dentre as facetas das emoções devido ao seu central papel nos relacionamentos interpessoais, mas isto não significa que outros componentes das emoções sejam também universais (KELTNER;EKMAN, 2000). Quando se trata de expressões emocionais, é importante notar que elas não se limitam às expressões faciais. Uma expressão emocional envolve múltiplos sinais que ocorrem concomitantes à expressão facial, por exemplo, o tom da voz, a postura, os gestos e etc, (EKMAN, 1999) bem como a participação de ideias, valores, princípios e julgamentos (ALVES;SULLIVAN, 2013). As expressões emocionais são fundamentais no desenvolvimento e na regulação de relacionamentos interpessoais onde estão envolvidas

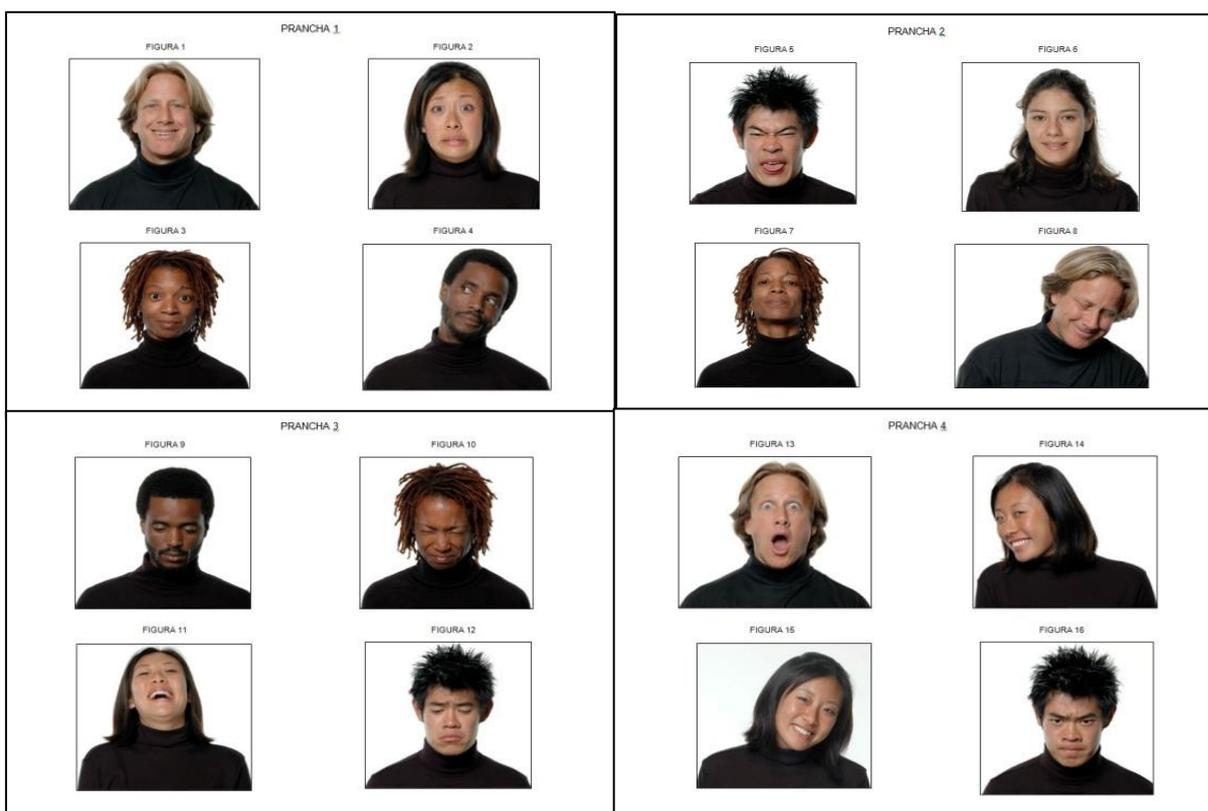
na formação de vínculos e na regulação, no aumento e na diminuição da agressividade. Elas não só dão informações por meio das expressões sobre o que está a acontecer, mas igualmente preparam o organismo para responder a diferentes necessidades (EKMAN, 1999) individuais e sociais. Se as expressões emocionais fossem inacessíveis, a vida humana seria uma experiência muito dolorosa e desinteressante (BRUNEL, 1995), o que leva a reforçar a importância delas na constituição e manutenção da vida em sociedade que envolvem os processos de aprendizagem como um todo.

Método

A amostra: participaram deste estudo dez adultos com altas habilidades/superdotação, cinco homens e cinco mulheres, entre 20 e 41 anos. Todas e todos vivem no Estado do Paraná, Brasil, e foram inicialmente identificadas(os) por observações de alguns indicadores de AH/SD *in loco*. Para participar do estudo, nove passaram por avaliação psicoeducacional realizada por uma psicóloga, com exceção de uma participante que já era avaliada como superdotada. Os critérios de escolha foram, portanto, faixa etária adulta conforme Warner Schaie (PAPALIA et al, 2006) e possuir AH/SD (RENZULLI, 2004). Todas e todos assinaram o termo de esclarecimento quanto à pesquisa e a autorização para a divulgação dos resultados. Por aspectos éticos, são identificadas (os), durante o texto, por letras do alfabeto grego.

O instrumento: o Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais foi criado pela autora deste texto a partir dos estudos de Keltner (2017). O questionário é composto por quatro pranchas com quatro imagens de rostos em cada uma. Ao total são dezesseis faces em que cada uma expressa uma emoção. Vide Figura 1.

Figura 1. Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais



Fonte: adaptado de Keltner (2017) pela autora (2020).

As expressões faciais de cada prancha são as seguintes: Prancha 1: Figura 1. Felicidade, Figura 2. Medo, Figura 3. Interesse, Figura 4. Desprezo; Prancha 2: Figura 5. Nojo, Figura 6. Gentileza, Figura 7. Orgulho, Figura 8. Embaraço; Prancha 3: Figura 9. Vergonha, Figura 10. Dor, Figura 11. Prazer, Figura 12. Tristeza, Prancha 4: Figura 13. Surpresa, Figura 14. Paquera, Figura 15. Amor e, por fim, Figura 16. Raiva. Cada prancha foi feita em papel A4 branco e foram plastificadas para facilitar o manuseio.

Quanto às expressões faciais, a Figura 1 expressa felicidade. A felicidade é definida basicamente por dois movimentos musculares. Os cantos da boca são puxados para cima em que a boca forma uma meia lua. Mas o que mostra se o sorriso é genuíno é o que ocorre ao redor dos olhos: eles ficam apertados nos cantos formando o que se conhece por *pé-de-galinha*. Este tipo de sorriso se trata de um genuíno sorriso de felicidade, o chamado sorriso de Duchenne² (KELTNER, 2017).

² O sorriso Duchenne é o que envolve a contração dos músculos dos cantos da boca e dos olhos. Tem este nome em homenagem ao neurologista francês Guillaume Duchenne que pesquisou no século XIX as expressões faciais e identificou dois tipos de sorriso: um em que se formam os “pés-de-galinha” nos cantos dos olhos (felicidade) e um que este sinal não aparece (KELTNER, 2017).

A expressão da Figura 2 é medo. O medo é frequentemente confundido com surpresa. A diferença é que na surpresa os olhos abrem mais amplamente que no medo. No medo, a pálpebra debaixo dos olhos se contrai e a pálpebra de cima se abre levemente. A boca fica puxada para traz alongando os lábios (e isto não ocorre na surpresa). No medo, o músculo da testa puxa as sobrancelhas para cima e elas ficam mais planas, ou seja, menos curvadas que quando não se está com medo (KELTNER, 2017).

A Figura 3 mostra interesse. Nele, os olhos se abrem (para perceber o que se passa) e a boca mostra um leve sorriso, o que sugere que a pessoa sente prazer. Interesse tem relação com felicidade, mas na felicidade os cantos da boca se movem mais exageradamente para trás no sorriso e os cantos dos olhos se contraem. Na Figura 4, tem-se desprezo, pois é quando se olha com deboche e desconfiança. O canto da boca se contrai só de um lado e a cabeça se inclina para o lado. Desprezo pode ser confundido com nojo, mas no nojo o lábio de cima se ergue e o espaço entre os olhos se enrugam (KELTNER, 2017).

No nojo, Figura 5, o lábio superior é puxado para cima abrindo parcialmente a boca. A língua pode ou não aparecer. O nariz se enrugam e os olhos se estreitam. Nojo é frequentemente confundido com raiva, mas na raiva a boca se contrai, as sobrancelhas abaixam para frente e a pálpebra superior se abre. Na Figura 6 (prancha 2), a expressão é gentileza. Na gentileza, o sorriso é do tipo não-Duchenne. Demonstra que a pessoa quer ser educada e cooperativa, mas não está genuinamente feliz. Neste tipo de sorriso não aparecem os pés-de-galinha (KELTNER, 2017).

A Figura 7 mostra orgulho. O orgulho envolve sinais de domínio. Os cantos da boca sobem levemente mostrando que a pessoa está feliz, mas o que diferencia de felicidade é a posição da cabeça para trás que aponta levemente o queixo para frente. Este é um sinal de poder e sugere que a pessoa se sente forte. O orgulho é próximo do desprezo, mas a diferença é que no desprezo a pessoa não sorri como no orgulho. No desprezo, apenas um lado da boca se contrai para trás num meio sorriso (KELTNER, 2017).

Na Figura 8, tem-se embaraço. A pessoa afasta o olhar, abaixa a cabeça para o lado e expõe o pescoço. O sorriso de embaraço é diferente dos demais sorrisos: os lábios se pressionam levemente refletindo inibição. Embaraço pode parecer vergonha, mas quando é vergonha, a cabeça se abaixa direto para baixo e a pessoa não sorri. A Figura 9 traz a vergonha. Ela envolve um olhar fixo de aversão. A cabeça se move para baixo e o queixo se aproxima do pescoço. Trata-se de uma postura de submissão. É o oposto do

orgulho. Vergonha é, frequentemente, confundida com tristeza, mas a diferença está no formato da boca e das sobrancelhas (KELTNER, 2017).

A Figura 10 mostra a dor. Na dor, os músculos faciais se contraem, os olhos se fecham e os lábios se pressionam com o objetivo de proteção de algum dano interno e/ou externo. Ao contrário, a Figura 11, tem-se o prazer. O maior sinal de prazer é quando a boca se abre numa risada e a cabeça cai para trás. A risada genuína é aquela em que os cantos dos olhos se contraem em pés-de-galinha. A risada genuína relaxa o corpo devido à mudança do padrão respiratório. Esta mudança faz com que a pessoa se desligue de sentimentos de agressão e frustração (KELTNER, 2017).

A Figura 12 traz a tristeza. Tristeza é quando as sobrancelhas estão em formato de “s”. Uma ponta da sobrancelha está para baixo e a outra para cima. Frequentemente, olha-se para baixo e os cantos da boca se movem para baixo formando uma meia lua, o que se confunde frequentemente com vergonha. A Figura 13 mostra a surpresa. Na surpresa, os olhos se abrem (para tentar absorver o máximo da informação), as sobrancelhas ficam em arco e o queixo cai. Frequentemente, confunde-se com medo, mas no medo as sobrancelhas ficam planas e tensas e a boca fica puxada para traz alongando os lábios (KELTNER, 2017).

Na Figura 14 se tem a paquera, onde o sorriso objetiva o flerte. A cabeça pende para um lado (que significa *não estou interessado*), mas simultaneamente se mantém o contato visual. É uma expressão universal que mostra a ambivalência do flerte. Na paquera, a pessoa quer se aproximar e afastar-se ao mesmo tempo. A Figura 15 traz o amor. No amor, geralmente os movimentos musculares do rosto são os mesmos da felicidade, mas o que a diferencia é que, no amor, há uma leve inclinação do rosto para o lado. Este movimento da cabeça sugere intimidade e conexão além de felicidade. Por fim, a Figura 16 mostra a raiva. Na raiva, a testa fica franzida, as pálpebras superiores e as inferiores se apertam e os lábios se contraem. São movimentos que surgem quando se expressa agressividade, ameaça ou frustração (KELTNER, 2017). Além das pranchas, o instrumento conta com uma folha de respostas (Quadro 1). A folha tem a instrução: *observe cada rosto das pranchas e escolha uma opção de acordo com o que você sente que cada um transmite. Olhe pelo tempo que precisar cada figura e marque a opção que você julga correta.*

Quadro 1. Folha de Respostas

Prancha 1			
Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4
() paquera	() vergonha	() surpresa	() tristeza
() interesse	() medo	() interesse	() vergonha
() felicidade	() tristeza	() desejo	() nojo
() gentileza	() surpresa	() felicidade	() desprezo
Prancha 2			
Figura 5	Figura 6	Figura 7	Figura 8
() raiva	() felicidade	() orgulho	() embaraço
() medo	() desejo	() desprezo	() tristeza
() nojo	() gentileza	() excitação	() prazer
() tristeza	() compaixão	() raiva	() vergonha
Prancha 3			
Figura 9	Figura 10	Figura 11	Figura 12
() tristeza	() culpa	() prazer	() tristeza
() orgulho	() tristeza	() desejo	() vergonha
() embaraço	() dor	() surpresa	() nojo
() vergonha	() nojo	() excitação	() compaixão
Prancha 4			
Figura 13	Figura 14	Figura 15	Figura 16
() medo	() desejo	() satisfação	() tristeza
() interesse	() interesse	() paquera	() dor
() surpresa	() paquera	() amor	() raiva
() compaixão	() amor	() compaixão	() nojo

Fonte: traduzido e adaptado de Keltner (2017) pela autora (2020).

A aplicação do instrumento foi feita individualmente. O instrumento requer adaptações e estudos para aplicação coletiva. As pranchas foram dadas a cada participante todas de uma vez junto com caneta e a folha de respostas sobre uma mesa. A correção é feita pelo número de acertos. O quadro 2 traz o gabarito de respostas.

Quadro 2. Gabarito do Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais

Prancha 1		Prancha 2	
Figura 1	Felicidade	Figura 5	Nojo
Figura 2	Medo	Figura 6	Gentileza
Figura 3	Interesse	Figura 7	Orgulho
Figura 4	Desprezo	Figura 8	Embaraço
Prancha 3		Prancha 4	
Figura 9	Vergonha	Figura 13	Surpresa
Figura 10	Dor	Figura 14	Paquera
Figura 11	Prazer	Figura 15	Amor
Figura 12	Tristeza	Figura 16	Raiva

Fonte: autoria própria (2020).

Quanto mais acertos, sugere-se que maior é a capacidade para reconhecer expressões faciais. De 0 a 4 acertos, sugere-se que a capacidade esteja de insuficiente à razoável; de 5 a 8 acertos, de razoável a boa; de 9 a 12, de boa a muito boa e de 13 a 16 acertos de muito boa a excelente. Tais valores e conceitos servem tão somente como referências para análise dos resultados e não como medidas psicométricas nem como determinantes da personalidade das(os) participantes. O questionário também proporciona a oportunidade da avaliação qualitativa dos equívocos, *i.e.*, se os erros foram entre expressões faciais com traços que é comum serem confundidos ou não. Entretanto, foge ao escopo deste texto a análise dos erros. Concentrou-se na análise dos acertos, a qual se segue.

Resultados

Os resultados estão organizados por quantas expressões faciais cada participante reconheceu (Tabela 1), sendo esta organizada por idade. Depois, quais foram as expressões identificadas (Quadro 3).

Tabela 1. Número de reconhecimentos das(os) participantes.

Participantes	Idade	Acertos	Conceito
A (Alfa)	20	7	Razoável a bom
B (Beta)	21	10	Bom a muito bom
Γ (Gama)	23	10	Bom a muito bom
Δ (Delta)	24	8	Razoável a bom
E (Épsilon)	27	10	Bom a muito bom
Z (Zeta)	32	13	Bom a excelente
H (Eta)	32	16	Bom a excelente
Θ (Teta)	33	10	Bom a muito bom
I (Iota)	35	14	Bom a excelente
K (Kappa)	41	12	Bom a muito bom

Fonte: autoria própria (2020).

É possível observar que Alfa e Delta tiveram as menores pontuações, 7 e 8 acertos. Beta, Gama, Épsilon e Teta empataram em 10 acertos. Kapa pontuou 12, Zeta acertou 13, Iota pontuou 14 e Eta 16. Quanto aos acertos, os cinco mais jovens acertaram menos que

quatro mais velhos com exceção de Teta (33 anos) que acertou 10 expressões. Vejamos, agora, na Tabela 4 quais expressões foram reconhecidas.

Quadro 3. Expressões faciais reconhecidas pelas(os) participantes.

Participantes	Expressões reconhecidas
Alfa	Embaraço, vergonha, prazer, tristeza, surpresa, amor e raiva
Beta	Medo, desprezo, nojo, orgulho, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva.
Gama	Felicidade, medo, nojo, orgulho, dor, tristeza, surpresa, paquera, amor, raiva.
Delta	Desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, tristeza, surpresa, raiva.
Épsilon	Interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, prazer, surpresa, paquera, raiva.
Zeta	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva.
Eta	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, vergonha, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, amor, raiva.
Teta	Felicidade, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, tristeza, surpresa, raiva.
Iota	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva
Kappa	Felicidade, medo, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, vergonha, dor, tristeza, surpresa, raiva.

Fonte: autoria própria (2020).

Pode-se ver que as expressões mais reconhecidas foram a surpresa e a raiva. Todas(os) as reconheceram. Nove deles diferenciaram tristeza, dor, nojo e orgulho. Oito reconheceram desprezo. Sete reconheceram gentileza. Seis distinguiram felicidade, medo, prazer e paquera. Cinco identificaram interesse, quatro o embaraço e somente três reconheceram vergonha e amor. Dentre as emoções, a raiva e a surpresa foram as mais reconhecidas e a vergonha e o amor foram as menos reconhecidas.

O Reconhecimento de Expressões Faciais e Desenvolvimento Socioemocional

A conversação é um dispositivo natural de partilha de emoções e dela participam ativamente as expressões faciais, um elemento não verbal da comunicação (BRUNEL, 1995). É na conversação que muitos dos vínculos afetivos se iniciam, reiniciam ou terminam definitivamente e o reconhecimento de expressões faciais é fundamental no seu

desenrolar e no desfecho positivo ou negativo. Reconhecer as expressões faciais é tão relevante que um prejuízo nesta capacidade prejudica diretamente a formação e manutenção dos vínculos, os quais são fundamentais para a aprendizagem da vida social. Isto acontece, por exemplo, com pessoas com Transtorno de Espectro Autista (anteriormente conhecido como Síndrome de Asperger) e é um dos elementos centrais na identificação diferenciada entre TEA e AH/SD. Há semelhanças entre TEA e AH/SD, mas uma das mais nítidas diferenças é justamente a maior dificuldade das pessoas com TEA em reconhecer as expressões faciais e, com isto, o obstáculo em interpretar as múltiplas mensagens da comunicação (VIEIRA;SIMON, 2012). Dentro disso, um dos relevantes elementos na avaliação da múltipla condição – no caso AH/SD e TEA – é o desempenho nas relações interpessoais. Saliento que múltipla condição é um termo que tenho desenvolvido e adotado para indicar a condição de pessoas que podem apresentar as AH/SD em conjunto com um ou mais transtornos de neurodesenvolvimento (à exceção de deficiência intelectual) e/ou qualquer tipo de deficiência como motora, auditiva, visual e etc, ou seja, a múltipla condição se refere a quem apresenta, no mínimo, duas condições.

Um dos resultados de investigações sobre AH/SD é que as relações interpessoais são de suprema importância para a aprendizagem e a saúde mental de pessoas com AH/SD. Segundo López-Aymes e outros (2015), a interação entre pares é central para pessoas com AH/SD desenvolverem estratégias sociais na resolução de problemas, formação de papéis sociais e crescimento emocional, ou seja, todas as situações diretamente ligadas ao processo educativo desde a infância e durante a vida adulta. O que se ressalta é que estas pessoas, devido a certas características pessoais como elevada necessidade de sucesso, incomum sensibilidade às expectativas próprias e dos outros, elevada autoconsciência junto ao profundo sentimento de ser diferente dos demais, profunda intensidade emocional, elevado senso de justiça e de estética, elevada curiosidade, alta capacidade de memória e abstração, idealismos e extremo perfeccionismo (CLARK, 2010; FREITAS;PEREZ, 2012), bem como presença marcante de sobre-excitabilidades (DABROWSKI, 1938) podem apresentar maior vulnerabilidade ao adoecimento psíquico, em alguns casos, o que também é apontado por Thomson e Jaque (2016).

Todas as características supramencionadas estão diretamente ligadas às emoções, ao modo como elas funcionam e aos recursos que cada pessoa dispõe e desenvolve para manejá-las. Neste sentido, chama a atenção as emoções reconhecidas pelas(os) participantes deste estudo, as quais podem ser melhor visualizadas em dois grupos. As

mais reconhecidas foram surpresa, raiva, tristeza, dor, nojo, orgulho e desprezo. As menos reconhecidas foram gentileza, felicidade, medo, prazer, paquera, interesse, embaraço, vergonha e amor. É possível observar que as emoções que foram mais reconhecidas são as que comumente estão presentes em situações de sofrimento, com exceção da surpresa. A maioria das que foram menos reconhecidas são emoções comuns em situações de bem-estar, com exceção do medo. Tendo em vista que o reconhecimento de emoções se dá através das vivências com outras pessoas, estes resultados levantam a questão de quais experiências sociais têm sido vividas pelas pessoas com AH/SD e de como influenciam seu desenvolvimento socioemocional. Isto é, que tipo qualitativo de experiência emocional nossa sociedade tem vivido e proporcionado aos seus membros.

Muitas vezes, as dificuldades socioemocionais são responsáveis pela ocultação dos talentos e conseqüente insatisfação e sofrimento psíquico. Um dos fatores envolvidos neste fenômeno é justamente a elevada sobre-excitabilidade emocional comum na pessoa com AH/SD, que favorece para que ela seja mais sensível ao meio interno e externo, isto é, sinta e perceba nuances que passam despercebidas a outras pessoas. Ao perceber com mais intensidade, isto suscita um volume maior de emoções a serem gerenciadas. Para Dabrowski (1967), esta intensidade emocional com que pessoas com AH/SD vivenciam suas experiências é necessária ao seu desenvolvimento e graças a ela há o crescimento qualitativo da personalidade.

Ele observou que pessoas, como as com AH/SD, apresentam, devido a sua elevada sobre-excitabilidade emocional, maior possibilidade de desenvolver um nível de personalidade onde predominem a diminuição dos conflitos internos, a crescente realização do potencial individual, das escolhas conscientes a partir de uma referência interna individual, da inabalável aderência à busca por auto realização altruísta, de mudanças quanto a traços indesejáveis de personalidade, da responsabilidade e senso de dever para com o bem comum juntamente com o bem individual, da liberdade perante padrões externos, *i.e.*, independência e autonomia tanto de pressões sociais quanto de impulsos internos determinantes e, por fim, da consciência profunda quanto à individualidade (LYSY;PIECHOWSKI, 2008; MENDAGLIO, 2008).

Em acordo com isso, evidências de que características comuns a pessoas com AH/SD como comprometimento com a tarefa, elevada motivação, habilidades verbais, autoconsciência e auto compreensão, elevada inteligência intelectual, desejo de aprender, altruísmo, *locus* interno de controle e busca por desafios têm sido encontradas nas pessoas mais resilientes (CALLAHAN et al, 2004), *i.e.*, pessoas mais capazes de lidar com os

problemas da vida e de se recuperar rapidamente de adversidades para retornar ao humor habitual (DAVIDSON, 2013). Em contrapartida, justamente a insuficiência de resiliência pode acentuar dificuldades na formação e manutenção de vínculos afetivos observado por dificuldades de trabalhar em grupo, em atividades cooperativas e formação de círculos sociais que se manifestam por isolamento, rejeição dos pares, conflitos na convivência e dificuldade em fazer amizades (LÓPEZ-AYMES et al, 2015), aspectos estes, salientos, que impactam profundamente a vivência em espaços educacionais e podem trazer graves prejuízos à saúde mental e ao desenvolvimento dos potenciais em talentos.

Neste sentido, pessoas com AH/SD podem tanto ter um perfil emocional em que facilite a formação de vínculos afetivos ou um perfil que dificulte tal tarefa (BEETS e NEIHART, 1988), o que aponta para uma ampla diversidade de modos de ser no mundo também apontado por Dabrowski (1996) quando ele discorre sobre a maturidade das emoções, em que o nível de maturidade impacta no curso do desenvolvimento como um todo e naquilo que é fundamental a qualquer pessoa: a capacidade de desenvolver recursos para lidar com as adversidades da vida com responsabilidade, autonomia, autoavaliação e flexibilidade.

Quanto às expressões emocionais menos identificadas pelas(os) participantes – as de cunho de bem-estar – levanto a hipótese de que tal resultado esteja relacionado às experiências sociais em que tais emoções, em grande medida, passam despercebidas ou são rechaçadas. Uma situação comum na vida da pessoa com AH/SD é quando ela mostra seu potencial no meio social, este não lhe é receptivo. Ou seja, em grande medida, outras pessoas não se mostram gentis, felizes ou interessadas sobre o que a pessoa com AH/SD apresenta, de modo que a experiência de prazer social, frequentemente, não ocorre. Esta pode ser uma possível compreensão do porquê o amor foi a expressão facial menos reconhecida de todas.

Por certo, há diversos outros fatores individuais e sociais envolvidos. A questão que emerge é que, embora se sugira que todas as pessoas com AH/SD tenham amplo potencial para se darem bem nas relações interpessoais, algumas conseguem ter excelente desempenho social enquanto outras não conseguem se desempenhar socialmente bem, o que pode prejudicar drasticamente sua saúde e o desenvolvimento dos potenciais em diferentes áreas da vida como a educacional, a relacional e a laboral. O estudo de Thomson e Jaque (2016) sugere que há dois grupos de pessoas com AH/SD no que tange ao manejo emocional. Um grupo se mostra mais resiliente que outro perante as adversidades da vida. O grupo menos resiliente se encontra em maior vulnerabilidade de

desenvolver comprometimentos de saúde, o qual, acresço, compromete a aprendizagem em qualquer faixa etária. A vulnerabilidade psicológica, defendo, tem como uma das influências a capacidade de identificar emoções em si e nos outros. Cada emoção emitida numa transação social suscita uma reação emocional e comportamental em todos os envolvidos. Neste estudo, vimos que a maioria das(os) participantes, por exemplo, reconhece a raiva e a tristeza, mas se equivoca em reconhecer medo e amor. Em que medida isto afeta de modo positivo e/ou negativo o desenvolvimento da pessoa com AH/SD é uma questão a ser mais bem aprofundada em estudos posteriores.

As dificuldades de relacionamentos interpessoais que pessoas com AH/SD venham a apresentar não são causadas pelas características de AH/SD em si, mas pela forma como elas podem se mostrar, como os pares as interpretam e, em contrapartida, como as próprias pessoas com AH/SD interpretam seus pares. É comum que evitem participar de atividades grupais, que tenham ideias de se acharem superiores aos demais e de avaliá-los negativamente (LOVECKY, 2004), o que os torna nada populares. Isto supostamente viria contra as observações de Dabrowski, já que ele afirmou a elevada capacidade destas pessoas em serem empáticas e altruístas. Mas o fato é que as investigações acerca do desenvolvimento socioemocional de pessoas com AH/SD têm mostrado que quanto maior o nível das AH/SD, mais dificuldades socioemocionais tendem a apresentar porque internalizam mais os problemas e, com isto, aparentam não ter dificuldades. Aos outros, elas podem soar pessoas muito amadurecidas (LOVECKY, 2004), o que também se acentua por sua comum precocidade intelectual e habilidades acima da média. Esta discrepância entre idade cronológica e mental, bem como a discrepância entre desenvolvimento afetivo, cognitivo e/ou psicomotor e a discrepância entre pares da mesma faixa etária é um fenômeno conhecido como assincronia. A assincronia pode ser interna, quando difere o desenvolvimento dos processos afetivo, cognitivo e psicomotor, e pode ser externa, quando há considerável diferença comportamental entre pares da mesma idade (SILVERMAN, 1997; LOVECKY, 2004).

Em meu trabalho com adultas(os), adolescentes e crianças com AH/SD, tenho observado que eles têm profunda necessidade de partilhar suas ideias e desejos, mas nem sempre seus pares querem ouvir, pois é comum, aos outros, suas ideias soarem estranhas e/ou incompreensíveis devido, principalmente, ao seu alto nível de abstração, de metacognição, de conhecimento e de intensidade intelectual, afetiva e/ou psicomotora que aparece na motivação, nas idealizações, no perfeccionismo e no estilo de pensamento. Encontrar pares compatíveis se torna um desafio que, em muitos casos, resulta em

frustração. Saliento que para os demais, a dificuldade em compreender as ideias de pessoas com AH/SD é real e isto facilmente lhes gera certa aversão. Esta aversão, que é comumente sentida por pessoas com AH/SD como rejeição, afeta profundamente sua percepção dos outros que são vistos como hostis. Frente a esta hostilidade, surgem os comportamentos antissociais como ações de superioridade, menosprezo, controle e arrogância que se intensificam quando a inteligência emocional não está tão desenvolvida quanto a intelectual.

Contudo, trata-se da forma que encontram para lidar com a hostilidade dos demais, a própria frustração e não raro o sentimento de inferioridade por não se sentir amada(o). Este sentimento de desamor é tão doloroso e difícil de manejar que muitas pessoas com AH/SD não conseguem dar conta e passam a se dedicar cada vez mais a habilidades como as intelectuais, o que acirra a assincronia já citada e aprofunda as dificuldades socioemocionais. O que acontece, logo, é um ciclo vicioso: quanto mais tentam criar vínculos e se frustram – e isto também por não conseguirem compreender as dificuldades dos outros – mais podem se mostrar desagradáveis e mais rejeição recebem. Por serem supersensíveis e nem sempre terem maior capacidade elevada de resiliência, cada frustração é profundamente dolorosa e o isolamento, em muitos casos, é a solução que encontram para se proteger do sofrimento. Entretanto, este mecanismo gera tanto sofrimento quanto, pois se sentem impossibilitadas(os) de realizar seu potencial no aspecto socioemocional da vida. Eis onde chamo a atenção para a necessidade de que seja realizado um trabalho na educação para o desenvolvimento socioemocional destas pessoas durante todo o tempo que frequentarem espaços educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Considerações Finais

Este estudo mostrou que a amostra teve bom a muito bom desempenho em reconhecer expressões faciais. As expressões mais reconhecidas foram surpresa, raiva, tristeza, dor, nojo, orgulho, desprezo e gentileza enquanto as menos reconhecidas foram felicidade, medo, prazer, paquera, interesse, embaraço, vergonha e amor. Também o grupo mais jovem identificou menos expressões que o grupo mais velho. As expressões faciais são um dos elementos das expressões emocionais, sendo que o desempenho em as reconhecer é fundamental na constituição e manutenção de vínculos afetivos, os quais influenciam a qualidade das relações interpessoais e estas, por sua vez, a saúde mental e o desenvolvimento amplo dos potenciais.

As características socioemocionais de pessoas com AH/SD podem soar estranhas a outras pessoas e gerar conflitos e frustrações nas relações interpessoais. A forma como isto é interpretado e decorrentes atitudes para tentar gerenciar as dificuldades nos meios sociais como os educacionais pode criar um círculo vicioso entre rejeição e incompreensão dos outros, sentimento de não ser amada(o), atitudes sociais inapropriadas (como isolamento, prepotência, julgamentos e críticas equivocadas dos outros etc) e sequente rejeição dos demais, novamente. Quando este ciclo ocorre, é preciso rompê-lo a partir, principalmente, do desenvolvimento de autoconsciência dos pensamentos e das emoções e aprendizagem de novos e mais adequados comportamentos a cada ambiente social. Neste sentido, em espaços educacionais é fundamental que sejam desenvolvidos programas de desenvolvimento da inteligência emocional da infância à vida adulta que beneficiariam a todas e todos, independentes de terem ou não a condição de AH/SD. O aprendizado das pessoas com AH/SD tende a ser favorecido pelo elevado nível de funcionamento dos processos psicológicos, mas não se pode pressupor que, por causa disso, conseguem sempre lidar bem sozinhas(os) com os desafios socioemocionais.

As pessoas com AH/SD são muito diferentes em seu desempenho socioemocional ou em outro qualquer. Embora semelhantes em vários aspectos, são diferentes em personalidade. Explicar e compreender os aspectos socioemocionais nas relações interpessoais, dentre tantas outras tarefas, tem cabido à Psicologia que, desde final do século XIX, a partir de Leta Stetter Hollingworth, cientista e educadora norte-americana, é uma das ciências com mais subsídios para o entendimento das emoções de pessoas com AH/SD. Hollingworth (1926) foi uma das primeiras cientistas a investigar os fenômenos socioemocionais da vida destas pessoas, a defender a necessidade de uma educação socioemocional nas instituições de ensino e a primeira a instituir salas de recursos nas escolas para crianças com AH/SD.

Cabe, portanto, tanto à Psicologia quanto à Educação se voltar cada vez mais a este público, pois tem muito a oferecer a ele. Em conjunto, ambas as áreas são essenciais no processo de identificação das AH/SD e no atendimento em todas as idades. Há muito a explicar e compreender acerca do fenômeno das AH/SD.

Por fim, com relação à investigação das expressões emocionais nas AH/SD, este estudo também aponta para várias lacunas, dentre elas a falta de investigações comparativas entre pessoas com e sem a condição de AH/SD quanto à capacidade em reconhecer expressões faciais, a relação entre idade cronológica e o nível de identificação das expressões faciais (nesta pesquisa, os mais jovens identificam menor número de

expressões que os mais velhos); falta-nos compreender porque as expressões faciais menos reconhecida de todas foram vergonha e amor e se isto também ocorreria em uma amostra maior, em outras faixas etárias e em outras culturas e, ainda, compreender, por exemplo, porque os mais velhos tiveram maior desempenho em identificar emoções positivas como interesse, gentileza e felicidade que os mais jovens, dentre tantas outras situações das quais pouco ou ainda nada se sabe.

Além disso, este estudo aponta para a necessidade de estudos empíricos nas áreas de definição de AH/SD, identificação, desenvolvimento de programas de atendimento educacional, formação de profissionais em educação e saúde e atendimento clínico à saúde mental. Estou de acordo com Betts e Neihart (1988) quando afirmam que, ao olhar mais de perto para o comportamento e os sentimentos das pessoas com AH/SD e talentosas, podemos desenvolver programas melhores para atender suas necessidades educacionais especiais. Eis, defendo, a base para uma real mudança social: o olhar sensível para quem é o outro em sua singularidade.

Referências

ALENCAR, E. L. M. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v.12, n.2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

ALMEIDA, L. S.; LOBO, C. C.; ALMEIDA, A. I. S.; ROCHA, R. S.; PISKE, F. H. R. Processos Cognitivos e de Aprendizagem em crianças superdotadas: atenção aos pais e professores. PISKE et al (Orgs.), **Processos Afetivos e Cognitivos de Superdotados e Talentosos**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 17-41.

ALVEZ, C.; SULLIVAN, G. Facial Expression of Emotion: Interaction processes, emotion regulation and communication. FREITAS-MAGALHÃES e DAVIS (Orgs.), **Handbook of Facial Expression of Emotion**. Porto: FEELab Science Book, 2013, pp. 226-241.

BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the Gifted and Talented. **Gifted Child Quarterly**, p. 1-6, 1988. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628803200202>. Acesso em: 15 out 2020.

BRUNEL, M. L. La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conventionnelles. **Santé Mentale au Québec**, v.20, n.1, p. 177-205, 1995. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/smq/1995-v20-n1-smq1824/032338ar/>. Acesso em: 12 mar 2020.

CALLAHAN, C. M.; SOWA, C. J.; MAY, K. M.; TOMCHIN, E. M.; PLUCKER, J. A.; CUNNINGHAM, C. M.; TAYLOR, W. The Social and Emotional development of Gifted

Students, **The National Research Center on the Gifted and Talented**, 2004. Disponível em: <https://www.gifted.uconn.edu>. Acesso em: 20 fev 2020.

CASTILHO, F. M.; MARTINS, L. A. C. P. As concepções evolutivas de Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais. **Revista da Biologia**, v.9, n.2, p. 12-15, 2012. Disponível em: www.ib.usp.br/revista/system/files/Castilho-10.7594-revbio.09.02.03.pdf Acesso em: 12 fev 2020.

DARWIN, C. R. (1872). **A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DABROWSKI, K. Types of Increased Psycho Excitability. **Advanced Development Journal**, v.17, 1938, p.1-26.

DABROWSKI, D. **Personality-shaping though Positive Disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1967.

DABROWSKI, K. **Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions**. Lublin: TNKul, 1996.

DABROWSKI, K. **Positive Disintegration**. Anna Maria: Maurice Basset, 2016.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with Intensity**: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults. Scottsdale: Great Potential Press, 2008.

DAVIDSON, R. J. **O Estilo Emocional do Cérebro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 10 mar 2020.

EKMAN, P. Basic emotions. DALGLEISH e POWER (Orgs.), **Handbook of cognition and emotion**. Cambridge: John Wiley & Sons, 1999, pp. 45-60.

EKMAN, P. Facial Expression and Emotion. **American Psychologist**, v.48, n.4, p. 384-392, 1993. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8512154>. Acesso em: 20 jan 2020.

EKMAN, P. Expression and the Nature of Emotion. SCHERER e EKMAN (Orgs.), **Approaches to Emotion**. New York: Lawrance Erlbaum, p. 319-343, 1984. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Expression-And-The-Nature-Of-Emotion.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOLLINGWORTH, L. **Gifted Children**: their nature and nurture. New York: Macmillan Company, 1926.

KELTNER, D. Emotional Intelligence Quiz. Greater Good Magazine, 2017. Disponível em: https://greatergood.berkeley.edu/quizzes/take_quiz/ei_quiz. Acesso em: 22 jan 2020.

KELTNER, D.; EKMAN, P. Facial Expression of Emotion. LEWIS e HAVILAND-JONES (Orgs.), **Handbook of Emotion**. New York: Guilford Publications, 2000, p. 246-249.

LOVECKY, D. V. **Different Minds**: gifted children with AD/HD, Asperger syndrome and other learning deficits. London: Jessica Publishers, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 18 dez 2019.

LYSY, K. Z.; PIECHOWSKI, M. M. Personal Growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures, **Genetic Psychology Monographs**, v.108, p. 276-320, 1983. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/1984-10494-001>. Acesso em: 18 dez 2019.

LÓPEZ-AYMES, G.; VÁZQUES, N.; NAVARRO, M. I.; ACUÑA, S. R. Características socioafetivas de niños con altas capacidades en un programa extraescolar. **Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación**, v. Extraordinario, n.11, p. 85-90, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/519>. Acesso em: 21 jan 2020.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's Theory of Positive Desintegration: a personality theory for the 21th century. MENDAGLIO (Org.), **Dabrowski's Theory of Positive Desintegration**. Scottsdale: Great Potential Press, 2008, pp.13-40.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Adulto**, 8ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget, **Schème**, v.4, n.1, p. 149-166, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2400/1953>. Acesso em: 19 mai 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A Educação dos Superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, v.6, n.2, p.16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>. Acesso em: 12 mar 2020.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. XXVII, n.52, p. 75-131, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/375>. Acesso em: 15 dez 2019.

SHIOTA, M. N.; CAMPOS, B.; KELTNER, D. The Faces of Positive Emotion. In: NEW YORK ACADEMY OF SCIENCE, 4, 2003. Berkeley. **Anais do New York Academy of Science**. Berkeley, p. 1-4, 2003. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14766641>. Acesso em: 8 fev 2020.

SILVERMAN, L. The Construct of Asynchronous Development. **Peabody Journal of Education**, v.72, n.3-4, p. 36-58, 1997. Disponível em: <https://positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020.

THOMSON, P.; JAQUE, V. Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers and Athletes. **Roeper Review**, v.38, n.2, p. 84-92, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/300082427_Overexcitability_A_Psychological_Comparison_Between_Dancers_Opera_Singers_and_Athletes Acesso em: 3 out 2020.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e Semelhanças na Dupla Necessidade Educacional Especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, p. 319-332, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5266>. Acesso em: 19 jan 2020.

WECHSLER, D. **Escala de Inteligência Wechsler para Adultos**: manual técnico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.