

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO CORDEIRO DE CRISTO**

**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DO  
DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE POR MEIO DO TEATRO JORNAL**

**Guarapuava  
2022**

LEANDRO CORDEIRO DE CRISTO

**ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DO  
DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE POR MEIO DO TEATRO JORNAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Luciane Blum

Guarapuava  
2022

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

C933e

Cristo, Leandro Cordeiro de

Estudantes com altas habilidades/superdotação: análise do desenvolvimento da personalidade por meio do teatro jornal / Leandro Cordeiro de Cristo. -- Guarapuava, 2022.

xvii, 112f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.

Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena

Banca examinadora: Carla Luciane Blum Vestena, Rosemeire de Araújo Rangni, Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

Bibliografia

1. Sobre-excitabilidade. 2. Desintegração Positiva. 3. Intervenção Teatral. 4. Socioemocional. 5. Relação Família e Escola. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

## TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



### TERMO DE APROVAÇÃO

LEANDRO CORDEIRO DE CRISTO

CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO  
DA PERSONALIDADE POR MEIO DO TEATRO JORNAL ”.

Dissertação aprovada em 18/11/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum Vestena  
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire De Araújo Rangni  
(Membro Titular/UFSCAR)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Aparecida De Oliveira Machado Barby.  
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR  
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carlí – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
Campus de Irati: Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Dedico essa pesquisa à minha família e antepassados: as famílias Dias; Lima; Cordeiro de Cristo; Dambroski; Miler e Roque Pereira. A todos(as) aqueles(as) que foram privados(as) de frequentar a escola, na esperança que a chave de sabedoria e gratidão destranque todos os caminhos.

Aos meus pais Terezinha Dias de Cristo e Oliverio Cordeiro de Cristo (*in memoriam*).

Ao meu esposo e melhor amigo Gelson Miler e ao meu filho, Ramon Walter Miler.

À minha mãe biológica Josefina Dambroski. As minhas irmãs e irmão.

A todos(as) aqueles(as) os quais são ou foram considerados(as) atípicos(as).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, “*Deus sive Natura*” como Spinoza entendia, e como costume chamar de: inteligência suprema, causa primária de todas as coisas. Sou grato pela vida, pela consciência, por aqueles(as) que me rodeiam, pelos espaços que frequento e pelo potencial que nos foi dado para o aprendizado.

Aos meus pais, Terezinha Dias de Cristo e Oliverio Cordeiro de Cristo (*in memoriam*), por todo amor, cuidado, dedicação, investimentos e paciência.

Ao meu esposo e melhor amigo, Gelson Miler, meu farol nos momentos obscuros, que não mede esforços para tornar as nossas vidas cada dia mais interessantes, extraordinárias. Obrigado por me mostrar caminho da licenciatura, pelas demonstrações de amor e constante incentivo. Por onde for, quero ser seu par. Agradeço ao meu filho, Ramon Walter Miler, primeiramente por ter me escolhido como pai, pela compreensão e preocupação para comigo, por compartilhar sonhos e mostrar-me que a felicidade pode ser encontrada até nas horas mais difíceis.

Agradeço imensamente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum, por ser mais que minha professora e orientadora, mas também por ser uma amiga. Por todo conhecimento compartilhado em suas disciplinas e orientações, por depositar sua confiança em mim. Ser iluminado! Além de me tornar mestre, me impulsionou e colaborou no despertar de um potencial que até então acreditava estar em sono profundo. Serei seu eterno aluno!

À minha mãe biológica, Josefina Dambroski, por ter me agraciado com o dom da vida e pelos exemplos de superação. Se não fosse pelo seu extremo ato de amor, eu não estaria aqui.

Agradeço aos meus amigos, Marcio Alessandro Osinski da Silva, Solange Michalovicz, Iolanda Pereira de Cristo, Alberto Donald Tossin, Edy Paixão e Ivonete do Belém Martini, por estarem sempre ao meu lado me incentivando, por sempre terem acreditado em mim. Ioiô e Donald, agradeço especialmente a vocês por terem me emprestado o notebook para que eu pudesse escrever o projeto de mestrado.

Aos meus cunhados Joziane Miler Mariano, Paulo Sérgio Mariano e família, aos meus afilhados Diego Colaço Miler e Flávia Marinise Mando Miler, por todas as conversas inspiradoras e troca de experiências.

Agradeço aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-graduação, Milena Blonski Sampaio, Pablo Jonathan Prado, Francielli Czelusniak Costa Chepluki, Déris

Warmuth, Christianne Storrer de Oliveira, Graziella Medeiros Guadagnini, Wesley Kozlik Silva, Carla Sant'ana de Oliveira e Ingrid Ribeiro, pelo companheirismo, parcerias e pelas prosas que deixaram minha rotina de estudos mais divertida.

Às membras da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire de Araújo Rangni, por compartilharem seus conhecimentos com a pesquisa. Sinto-me duplamente honrado.

À UNICENTRO e aos professores(as) do Programa de Pós-educação em Educação, por colaborarem com a minha formação. Agradeço especialmente às Profas Dr.<sup>as</sup> Margie Gandara Rauen (que me acompanhou desde a graduação e compartilha comigo o apreço pelo universo do Teatro), Cibele Lemke, Jamile Santinello e Glaucia Andreza Kronbauer. Ao Rangel, secretário do PPGE, e à Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini, minha amiga, pela grande ajuda.

Agradeço às crianças e responsáveis participantes desta pesquisa, os quais colaboraram com suas ideias, conhecimentos, bem como no desenvolvimento das etapas através da participação no processo criativo, à toda equipe de profissionais da Escola Municipal participante, e à Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Guarapuava (PR), pela anuência do espaço, tempo e a participação das crianças.

À Poliana Paganini, excelente psicóloga especialista em Altas habilidades/Superdotação, que me guiou na compreensão da minha identidade e superdotação, o que possibilitou um olhar afetuoso e criterioso dos dados coletados da pesquisa.

Muito obrigado!



Não tenho certeza de nada,  
mas a visão das estrelas me fez sonhar...  
(Vicent Willem Van Gogh)

## RESUMO

CRISTO, Leandro Cordeiro de. **ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE POR MEIO DO TEATRO JORNAL**. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

O tema abordado nesta pesquisa é a análise do desenvolvimento da personalidade de crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) mediada pelo Teatro Jornal (TJ). A questão de investigação lançada é como observar as características da sobre-excitabilidade (SE) na transição dos níveis de desenvolvimento da personalidade de estudantes superdotados usando o Teatro como ferramenta mediadora, procurando promover estratégias que reforcem as características positivas da SE desses indivíduos? Ao desenvolver a prática, tem-se por objetivo observar e conhecer nas características das SE na transição dos níveis de desenvolvimento de crianças com AH/SD, usando o TJ como ferramenta mediadora. Os objetivos específicos delineados nesta investigação são: examinar as SEs e promover estratégias de intervenção que reforcem as características positivas dos(as) estudantes, auxiliando-os a compensar os efeitos negativos que podem ser acarretados pelas experiências intensas; compreender as influências da atividade teatral no desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes com AH/SD no contexto escolar; propor experiências práticas de criação a partir da técnica do Teatro do Oprimido (TO), especificamente o TJ, com alunos(as) com AH/SD, com alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) AH/SD de Escola Municipal de Guarapuava (PR); analisar as estratégias que os(as) estudantes com AH/SD usam para desenvolver o processo criativo e resolver problemas em cenas teatrais. O estudo é de natureza qualitativa, tendo como metodologia de pesquisa-ação a partir da mediação do Teatro, com base na Teoria da Desintegração Positiva (TDP) proposta por Dabrowski. Os participantes da pesquisa foram quatro crianças superdotadas, com idades de 8 a 10 anos, de ambos os gêneros, suas famílias e professoras regentes de turma do ensino regular. A análise de dados se deu com base nas narrativas dos encontros e nas observações realizadas durante a intervenção teatral. O resultado alcançado com base na análise de dados permitiu constatar que o Teatro pode ser uma ferramenta não estrutural para a observação e exploração das SEs, contribuindo como estratégia pedagógica que supre as necessidades especiais de estudantes superdotados. Sugere-se a ampliação de políticas públicas que garantam atendimento adequado aos estudantes superdotados e a inserção de psicólogos educacionais, ao mesmo tempo que sinaliza a urgência em manter a relação entre família, escola e alunos para compreensão de suas peculiaridades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sobre-excitabilidade; Desintegração Positiva; Intervenção Teatral; Socioemocional; Relação Família e Escola.

## ABSTRACT

CRISTO, Leandro Cordeiro de. **STUDENTS WITH HIGH SKILLS: ANALYSIS OF PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH THE NEWSPAPER THEATER.** 2022. 112 f. Dissertation (Master in Education) - State University of the Midwest, Guarapuava, 2022.

The topic addressed in this research is the analysis of personality developed by children with high abilities/giftedness mediated by the Newspaper Theater. The research question raised is: how to observe the characteristics of over-excitability (OE) in the transition of levels of personality developed by gifted children using the Theater as a mediating tool, seeking to promote strategies that reinforce the positive characteristics of the OE in these individuals? When developing the practice, the research aims to observe and know in the characteristics of OE in the transition of the developmental levels of children with high abilities using the Newspaper Theater as a mediating tool. The specific objectives outlined in this investigation include: 1) examine OEs and promote intervention strategies that reinforce the positive characteristics of students, helping them to compensate for the negative effects that can be caused by intense experiences; 2) understand the influences of theatrical activity on the cognitive development of students with high abilities in the school context; 3) propose practical experiences of creation from the technique suggested by the Theater of the Oppressed (TO), specifically the Newspaper Theater for students with high abilities enrolled in a Multifunctional Resource Classroom of a municipal school located in the city of Guarapuava (PR); 4) analyze the strategies that students with high abilities use to develop the creative process and solve problems in theater scenes. The study is qualitative in nature, using the methodology of action research from the mediation of the Theater, based on the Theory of Positive Disintegration proposed by Dabrowski. The research participants were four gifted children, aged between 8 and 10 years old, of both genders, their families and teachers from regular education classes. Data analysis was based on the meeting's narratives and on the observations made during the theatrical intervention. The result achieved based on the data analysis showed that the Theater can be used as a non-structural tool for the observation and exploration of OEs, contributing as a pedagogical strategy that meets the special needs of gifted children. It is suggested the expansion of public policies that guarantee adequate care for gifted students and the insertion of educational psychologists in schools, while at the same time the research shows the urgency of maintaining the relationship between family, school and students to understand their peculiarities.

**KEYWORDS:** Over-excitability; Positive Disintegration; Theatrical Intervention; Socioemotional; Family and School Relationship.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO. ....</b>	<b>53</b>
<b>FIGURA 2 – CRIANÇAS ESCOLHENDO REPORTAGENS. ....</b>	<b>77</b>
<b>FIGURA 3 – TRANSFORMANDO REPORTAGEM EM ROTEIRO. ....</b>	<b>78</b>
<b>FIGURA 4 – USO DE FANTOCHES NA ELABORAÇÃO DO DIÁLOGO DAS PERSONAGENS DE ACORDO COM O ROTEIRO PRODUZIDO.....</b>	<b>80</b>
<b>FIGURA 5 – MAQUETE CENOGRÁFICA. ....</b>	<b>84</b>
<b>FIGURA 6 – APRESENTAÇÃO DA PEÇA TEATRAL - PARTE 1.....</b>	<b>86</b>
<b>FIGURA 7 – APRESENTAÇÃO DA PEÇA TEATRAL - PARTE 2.....</b>	<b>88</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - NÍVEIS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO.</b> .....	30
<b>QUADRO 2 – SES EM EVIDÊNCIA NAS CRIANÇAS SEGUNDO SUAS FAMÍLIAS.</b> .....	70
<b>QUADRO 3 – SES EM EVIDÊNCIA NAS CRIANÇAS SEGUNDO SUAS PROFESSORAS.</b> .....	75
<b>QUADRO 4 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 3º ENCONTRO.</b> .....	79
<b>QUADRO 5 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 4º ENCONTRO.</b> .....	84
<b>QUADRO 6 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 5º ENCONTRO.</b> .....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1 – NÚMERO DE VEZES EM QUE AS CARACTERÍSTICAS DE SES SE REPETIRAM DURANTE A PESQUISA.....</b>	<b>91</b>
--	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
QI	Quociente Intelectual
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Sobre-excitabilidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava (PR)
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDP	Teoria da Desintegração Positiva
TJ	Teatro Jornal
TO	Teatro do Oprimido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	20
1.2 OBJETIVOS .....	21
1.2.1 Objetivo geral .....	21
1.2.3 Objetivos específicos.....	22
1.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PESQUISA .....	22
<b>2. TEORIA DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA .....</b>	<b>25</b>
<b>3. SOBRE-EXCITABILIDADE E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ...</b>	<b>38</b>
<b>4. O TEATRO COMO FORMA DE MEDIAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
4.1 O TEATRO DO OPRIMIDO .....	51
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
<b>6. CONCLUSÕES .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
ANEXO I.....	111
ANEXO II.....	112

## APRESENTAÇÃO

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, observando a importância em se trabalhar e reconhecer os aspectos cognitivos e não cognitivos dos(as) estudantes superdotados(as), me deparei e me identifiquei com as histórias e relatos dos(as) participantes.

Nesse sentido, na expectativa de sensibilizar o(a) leitor(a), exibirei um resumo da minha história de vida escolar e de minha carreira como docente, tecendo por meio de linhas pessoais apontamentos que corroboram com a importância deste estudo. Desse modo, ter sentido na pele tudo o que será descrito a seguir também se configura em umas das justificativas para a elaboração desta pesquisa.

Assim sendo, considero ser curioso desde pequeno, meu primeiro contato com a ciência ocorreu antes da vida escolar, folheando os livros didáticos usados pela minha irmã. Ficava encantado com as ilustrações sobre o período Triássico, Antigo Egito, Grécia Antiga, Astronomia e Arte. Questionava a vida, a espiritualidade e o universo. Sem contato com pares etários, passava o dia explorando a natureza, abrindo aparelhos eletrônicos para descobrir seu funcionamento, dormia olhando os astros enquanto idealizava o início das aulas como é mostrado positivamente na televisão: escola com recursos interessantes, exploração de conteúdos do meu interesse, companheirismo entre as crianças.

Descrevendo o meu percurso acadêmico, considero que fui desmotivado pelo ambiente hostil que a escola se mostrou desde a Educação Infantil. Quando criança, meu modo de agir, reagir, comportar e a personalidade eram considerados diferentes, ocasionando o isolamento. Invisível pelos(as) professores(as) (muitas vezes pelo despreparo e também pela maldade), me tornei alvo fácil.

Portanto, aprendi a ser forte, assim, iniciei a 1ª série do Ensino Fundamental já alfabetizado. Mesmo apresentando certa vantagem, se assim posso dizer, a professora não apresentava disposição em auxiliar. Desse modo, a violência verbal e física por parte da educadora eram constantes no cotidiano de todos(as). Diante disso, a invisibilidade se tornou vantagem perante ao medo.

Em vista disso, posso afirmar que o primeiro reconhecimento do meu potencial ocorreu na 8ª série, vindo de uma nova professora de Arte, em seu primeiro dia de aula, a qual olhou para o meu desenho, tocou no meu ombro e me elogiou. Em suma, me senti incentivado e em dois dias li todo o livro didático de Arte daquele ano,

internalizando tudo que seria tratado na disciplina.

Nesse seguimento, chegou um momento em que minha única preocupação era sobreviver aos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, consegui o respeito de quem me hostilizava, em contraponto baixei drasticamente o meu rendimento escolar.

Criado por pais analfabetos, não havia diálogo em casa sobre o que eu passava. Não tinha amigos, pois, diferiam de mim.

Dentre as coisas que ouvi lembro-me de frases ditas como: “você é muito inteligente, mas bagunça muito!” e “faço questão em reprovar você!”, frases ditas pela mesma professora de Arte que outrora me elogiou.

No ensino médio, após reprovação, me transferi para outro colégio onde era tratado como aluno mais velho, com pensamento de adulto. Diante disso, com uma nova identidade construída por mim, conseguia debater positivamente com os(as) educadores(as) e colegas. Estava orgulhoso por tirar notas altas em quase todas as matérias, me dedicava até para o que não me interessava, me senti desafiado e aprendi mais com os(as) professores(as) que tive maior afetividade.

No Ensino Médio, fiz amizade com acadêmicos(as) do curso de Artes e com professores(as) de várias áreas, o que me possibilitou observar as metodologias e o trato dos(as) profissionais da educação para com seus(as) alunos(as). Em vista disso, já me imaginava em sala de aula, me colocava no lugar desses(as) profissionais e percebia o que os motivava, suas dificuldades, suas convicções, etc.

Junto de meus colegas de Ensino Médio, presenciei situações de desvalorização, desmerecimento, negligência e *bullying* durante os intervalos, na troca de professores(as), no trajeto até casa. O socioemocional era deixado de lado, enquanto os talentos eram estimulados por disputas, gincanas e rivalidade.

Nesse período as dúvidas sobre qual carreira escolher foram surgindo: arte; física; história ou biologia. Tenho convicção que acertei precisamente na escolha. Pois, a graduação em Arte foi uma terapia, junto de meus colegas que compartilhavam os mesmos interesses, tive liberdade para expor o que sentia, atuei, dancei, produzi música, fotografei, desenhei, etc. Nesse ponto de vista, a Arte é uma área em que se permite conexão com diversos assuntos.

No segundo ano da graduação, iniciei minha carreira na docência, tendo contato com vários colégios de Guarapuava (PR) e região. Houve momentos em que me deparei com casos parecidos com o meu, e com um olhar afetivo, observei (e ainda observo) nitidamente os(as) estudantes invisibilizados, silenciados,

marginalizados.

Posteriormente, me especializei em Educação Especial, Educação do Campo, realizei diversas pesquisas sobre diversidade e gênero, o que me possibilitou maior contato com a diversidade.

As experiências profissionais vivenciadas como professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE, em Salas de Recursos Multifuncional e como professor de Arte, me possibilitaram trabalhar com estudantes superdotados(as). Desse modo, acompanhei de perto suas frustrações e dificuldades, enquanto fui me identificando com eles(as).

Posteriormente, no mestrado, criei novas redes de amizades e apoio, conhecendo excelentes professoras, em especial a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luciane Blum, minha orientadora, a qual me proporcionou ter maior contato com a área das Altas habilidades/Superdotação. Além de me indicar diversos materiais, como o “Manual de Identificação de Altas Habilidade/Superdotação” com uma lista de perguntas que me revelaram a presença de indicativos de superdotação. Nessa orientação, fui encaminhado para a profissional especialista em avaliação de superdotados(as), Poliana Paganini, para realizar testes. Desse modo, o que antes eram somente indicativos se confirmou, o que me alavancou diversos conflitos internos.

Assim sendo, me veio a luz a compreensão de que eu poderia ter sido aluno da educação especial, ou seja, fui privado de participar de atendimento educacional especializado, por vários motivos. Esse momento me possibilitou reflexões acerca das lacunas que existiam e existem na área da pesquisa e das políticas públicas sobre a superdotação. Todavia, felizmente, essa realidade tem mudado ampliando-se as pesquisas nesta área.

Desta forma, sigo na certeza que uma das minhas missões como professor e pesquisador é proporcionar aos estudantes superdotados(as) toda assistência que não tive, como Mahatma Gandhi dizia: "seja a mudança que você espera ver no mundo".

## INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolve análises acerca das Altas Habilidades/Superdotação, cuja investigação tem por foco observar as sobre-excitabilidades (SEs) no processo de transição de níveis de desenvolvimento da personalidade de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)<sup>1</sup>, segundo a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), mediado com o Teatro.

Nessa perspectiva de análise, compreende-se que os indivíduos AH/SD apresentam grandes potencialidades, em vários aspectos, sejam isolados ou combinados. Em vista disso, citamos a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que descreve os indivíduos com AH/SD enquanto: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Desse modo, não são caracterizados somente pelo alto quociente intelectual (QI), a superdotação apresenta-se numa tríade formada pela criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média, intitulada por Renzulli (1986) de Teoria dos Três Anéis.

No entanto, para pessoas com AH/SD, níveis de estresse relacionados ao envolvimento excessivo em atividades, suas próprias altas expectativas e dos demais, podem ocasionar eventos inesperados. Suas sensibilidades podem contribuir para respostas intensas a eventos e situações ruins da vida. O excesso de perfeccionismo e autocrítica podem ser destrutivos e afetar as experiências escolares e o bem-estar.

Para Peterson (2009), a suposição a respeito da ausência de problemas socioemocionais em estudantes com AH/SD e a desinteresse dos profissionais em realizar atendimentos educacionais especializados (AEE) voltados à essas áreas, é “justificado” devido aos mitos sobre a superdotação, além do fato de que desses muitos(as) alunos(as) com AH/SD procuram camuflar ou não expressar suas necessidades.

Os indivíduos com AH/SD enfrentam os mesmos problemas de

---

<sup>1</sup> O termo Altas Habilidades/Superdotação será adotado neste trabalho, seguindo a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com vistas à dinamicidade do texto, deste ponto em diante será utilizada a sigla AH/SD em referência ao termo Altas Habilidades/Superdotação. Os termos superdotado(os) e superdotada(as) serão utilizados quando da referência aos indivíduos identificados com essa condição. O termo superdotação será utilizado quando houver referência à condição.

desenvolvimento que seus pares etários sem AH/SD, relacionadas, por exemplo, à identidade e diferenciação, direção de carreira, relacionamentos com os colegas, autonomia e confiança na competência, porém, as características associadas à superdotação podem tornar a experiência de enfrentar desafios qualitativamente diferentes da experiência dos outros, dificultando a realização de tarefas.

Desse modo, a imaginação, motivação e estado emocional de indivíduos superdotados são pouco explorados na educação (TILLIER, 2018). Para Tillier (2018), a educação deve considerar características únicas de personalidade, incluindo suas sensibilidades, frustrações, forças e criatividade. O socioemocional deve ser considerado e trabalhado em paralelo com capacidades intelectuais. A TDP e seus construtos de SEs propostos pelo polonês Kazimierz Dabrowski, teoria pouco estudada no Brasil, têm fornecido base estrutural para a compreensão das características e identificação das AH/SD.

Nessa perspectiva, um recurso excelente para a formação comportamental é o Teatro. Tendo em vista, que por meio de jogos teatrais e do trabalho de palco é possível desenvolver habilidades de comunicação, criatividade, raciocínio, entre outros. Nesse sentido, o Teatro mostra-se como um caminho para perceber o sentido das ações humanas, internalização de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal. Para Vygotsky (2001), as propostas teatrais procuram evidenciar, acolher e trabalhar a diversidade (cultural e socioemocional dos alunos), promovendo em um processo mútuo de aprendizagem entre ator e plateia, o trabalho individual e coletivo, sentimento de pertença, e a convergência de temas de interesse entre pares, como descreve em sua obra “Psicologia da Arte”, a arte, incluindo o Teatro, é considerada desde a remota antiguidade como um meio e um recurso para a educação (VYGOTSKY, 2001).

Para Courtney (2001) o Teatro é fundamental na aprendizagem por proporcionar o confronto dos problemas da existência e das modificações necessárias para resolvê-los. Desta forma, o teatro pode ser aplicado em todas as áreas, devido a sua importante força motivadora.

A técnica do Teatro do Oprimido (TO) proposto por Augusto Boal surgiu na década de 1970, tendo como preocupação do autor fazer um Teatro para o povo e pelo povo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012). Segundo as autoras (2012), foi através da junção de técnicas terapêuticas e do Teatro que Boal criou mecanismos de auto-observação, compreendendo que com o autoconhecimento do indivíduo seria possível

estender o conhecimento para problemas mais amplos e coletivos. Esse autoconhecimento é importante para o desenvolvimento da personalidade que Kazimierz Dabrowski defendia em sua TDP.

Para Freitas e Gonçalves (2018) o Teatro Jornal (TJ), técnica pertencente a metodologia do TO, favorece pedagogicamente a discussão crítica de um determinado tema.

Portanto, a prática do TO incentiva os(as) estudantes a interagirem, e através desta interação social é possível observar as características de SEs, os desafios do trabalho artístico coletivo e as estratégias que os(as) estudantes com AH/SD usam para a resolução de problemas.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade acadêmica e humana em se desenvolver pesquisas em educação com foco na educação especial. Tendo em vista que, no decorrer do levantamento teórico-bibliográfico, não encontramos trabalhos acadêmicos que envolvem o Teatro ou demais modalidades artísticas no processo educativo e na formação do indivíduo superdotado, segundo a TDP. O atual cenário científico revela a carência em se estudar o tema. Portanto, foi realizado um levantamento de trabalhos (inter)nacionais, no Google Acadêmico, Google, *Scielo* Brasil e no Banco de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período entre 2016 e 2021. O levantamento afunilado em filtros sobre TDP, SE e Teatro permitiu a localização de 2 artigos internacionais, realizados entre os anos de 2016 a 2018. Os trabalhos intitulados “*Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers, and Athletes*” de Thomson e Jacque (2016) e “*Overexcitability in Actors*” de Martowska (2018), buscam trazer dados quantitativos de testes psicológicos realizados em artistas e atletas a respeito das SEs em evidência. Os dois trabalhos acadêmicos encontrados não colaboraram para a elaboração dessa pesquisa.

Quanto à justificativa pessoal, a curiosidade pelo tema surgiu pelo contato com a TDP e os conceitos sobre SE. O repertório adquirido na graduação de Arte e mestrado permitiu ao pesquisador entrar em contato com os conteúdos relacionados ao Teatro e à educação. Entende-se que o Teatro estimula o indivíduo no seu

desenvolvimento mental e psicológico, e sendo uma modalidade artística, necessita ser vista também como uma proposta artística com suas características.

A respeito da justificativa social, essa pesquisa possibilita ao leitor compreender alguns elementos necessários para se construir uma escola inclusiva, além de proporcionar vivências capazes de desenvolver habilidades, o cognitivo e socioemocional por meio de metodologias diversificadas.

Nessa lógica, fomentar pesquisas e programas de incentivo e apoio para desenvolver as habilidades dos indivíduos superdotados pode ocasionar conquistas nos diversos campos da sociedade em caráter social, educacional, tecnológico e científico. A educação básica e o AEE podem proporcionar essas vivências para o desenvolvimento do indivíduo através de metodologias diversificadas, para tanto, é necessário também investimentos em políticas e programas de atendimentos para alunas(os) com AH/SD.

Esta pesquisa é relevante por avançar nas discussões sobre a temática da TDP e SEs, como construtos necessários para estudar a personalidade e o desenvolvimento emocional de indivíduos superdotados. As referências à pesquisa e à ação ainda são pouco estudadas, especialmente no Brasil.

Atividades teatrais, como esse estudo visa evidenciar, possibilitam acolher e trabalhar a diversidade (cultural e socioemocional dos alunos), promovendo o trabalho individual e coletivo, sentimento de pertença e a convergência de temas de interesse entre pares. O Teatro mostra-se como um caminho para perceber o sentido das ações humanas, internalização de conhecimentos e desenvolvimento pessoal.

Neste contexto, lança-se a problemática da pesquisa: como observar as características da SE na transição dos níveis de desenvolvimento da personalidade de crianças com AH/SD, usando o TJ como ferramenta mediadora, procurando promover estratégias que reforcem as características positivas da SE desses indivíduos?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Observar e conhecer as características das SEs na transição dos níveis de desenvolvimento de crianças com AH/SD, usando o TJ como ferramenta mediadora.

### 1.2.3 Objetivos específicos

- Examinar as SEs e promover estratégias de intervenção que reforcem as características positivas dos(as) estudantes, auxiliando-os a compensar os efeitos negativos que podem ser acarretados pelas experiências intensas;
- Compreender as influências da atividade teatral no desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes com AH/SD no contexto escolar;
- Propor experiências práticas de criação a partir da técnica do TJ, especificamente o TJ, com alunos(as) com AH/SD, com idades entre 8 a 10 anos, matriculados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) AH/SD de Escola Municipal de Guarapuava (PR);
- Analisar as estratégias que os(as) estudantes com AH/SD usam para desenvolver o processo criativo e resolver problemas em cenas teatrais.

### 1.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICO DA PESQUISA

O estudo é de natureza qualitativa, tendo como metodologia de pesquisa-ação a partir da mediação do TJ, com base na TDP. Como estrutura metodológica, a pesquisa-ação possibilita aos pesquisadores e pesquisados condições de investigar a sua prática de formação crítica e reflexiva. Segundo Thiollent (1986), todos os participantes interagem participativamente e cooperativa, a fim de buscar estratégias para solucionar um problema coletivo.

Desse modo, um movimento dialético de reflexão, ação e mais reflexão ocorre na pesquisa-ação. A revisão contínua é necessária para adaptar a ação às propostas do grupo investigado. Para Pimenta e Franco (2008), é necessário diagnosticar uma determinada situação, formular estratégias de trabalho, desenvolver uma avaliação eficiente para ser possível analisar e compreender a nova situação.

Para Minayo (2015), a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Segundo o autor (2015):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2015, p. 21).

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal no centro da cidade de Guarapuava (PR), com SRM para AH/SD. A escolha por essa escola se deu por dois motivos: possuir estudantes com AH/SD matriculados no AEE, e por ser o local de trabalho do pesquisador.

O grupo de participantes foi composto por todas as crianças que frequentam a SRM da escola, quatro estudantes com AH/SD, sendo uma aluna de 8 anos e três alunos com 10 anos. As professoras regentes das turmas do ensino regular (turno de matrícula) e responsáveis pelas crianças também participaram. Os critérios para a inclusão de alunos(as) participantes na pesquisa se deu a partir da matrícula no AEE da escola, mediante comprovação da superdotação por avaliação psicológica de AH/SD.

Quanto aos tratos éticos da pesquisa, o primeiro contato ocorreu em 2021 com a gestão, no intuito de verificar a possibilidade de realização da pesquisa. Logo após, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Guarapuava (SEMED) foi contatada, liberando a carta de anuência para a submissão do comitê de ética, aprovando assim o desenvolvimento do estudo. Em 2022, a Plataforma Brasil (Comitê de Ética) também aprovou o desenvolvimento da pesquisa, comprovado pelo número do processo de aprovação 55527321.5.0000.0106. O professor regente da SRM para AH/SD pesquisada entre 2012 e 2022 foi o pesquisador.

A pesquisa está dividida em duas etapas. A primeira etapa compreendeu as observações iniciais (antes da intervenção teatral) e a segunda envolve a intervenção propriamente dita, com a aplicação da oficina de TJ na SRM da escola municipal da rede pública de Guarapuava.

A etapa I foi formada por sondagem da turma, entrevista com os(as) alunos(as), apresentação do TO e TJ, sensibilização por jogos teatrais/aquecimento, prática de produção teatral e registro em diário. Ocorreu em dezembro de 2021.

Nesta etapa, o pesquisador realizou uma entrevista inicial com os(as) estudantes para averiguar os conhecimentos prévios e experiências com o Teatro, e observar aspectos relacionados à emoção e a interação social. Com essa pesquisa foi possível identificar algumas SEs em evidência.

A necessidade em se trabalhar o *bullying* surgiu através das respostas elencadas. O pesquisador apresentou nesta etapa o TO e TJ, propondo a composição

de cena e intervenção teatral inicial.

Foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados: observações, entrevistas, diário de campo, registros de conversas informais e intervenções. Os mesmos instrumentos de coleta de dados foram utilizados na segunda etapa da pesquisa.

Etapa II foi construída por entrevista com as professoras regentes das turmas do ensino regular, responsáveis pelos(as) estudantes, oficina de TJ com exploração cênica e entrevista com as crianças. As intervenções ocorreram em oito encontros, com duração de no mínimo 2 horas cada.

A respeito das observações, foram realizados registros em diário por meio de esboços durante as observações, e aprimoramentos após a saída do local de pesquisa. Sobre a entrevista acima citada, foram realizadas durante os atendimentos da SRM em 2022. As questões foram elaboradas em conjunto com a orientadora e adaptadas para os(as) estudantes.

Nesta etapa, os(as estudantes) realizaram uma pesquisa em sites jornalísticos elencando reportagens que mais chamaram a atenção. Selecionaram uma matéria sobre a premiação de alunos(as) brasileiros na Olimpíada Internacional de Matemática. Escreveram roteiro, construíram personagens e os diálogos. Ensaíram e apresentaram conforme o que planejaram.

A relação entre pesquisador e participantes foi tranquila. Estabeleceu-se um vínculo de confiança a ponto de observar nas crianças reações espontâneas, que trouxeram pistas e caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

As práticas formuladas para a intervenção foram elaboradas com base na metodologia do TO, especificamente o TJ, proposto por Augusto Boal (1988), e pelas pesquisas de Vygotsky (2001), Arcoverde (2008), Oliveira e Stoltz (2010), que discorrem sobre a importância do Teatro na educação e na formação psicológica do ser humano.

A intervenção ministrada pelo pesquisador durante a segunda etapa da pesquisa observou as características de sobre-excitabilidade presentes na transição de níveis de desenvolvimento de crianças com AH/SD segundo a TDP, no intuito de que essa estratégia reforça as características positivas dos(as) estudantes, além de oportunizar a expressividade e criatividade na composição artística.

As seções desta pesquisa estão divididas conforme os objetivos propostos:

Seção 1 - Introdução: apresentação do tema, problemática, a questão de

investigação, justificativas, objetivos e o processo de elaboração teórico-empírico;

Seção 2 - Teoria da desintegração positiva: discorre sobre a TDP proposta por Kazimierz Dabrowski, mostrando a importância dessa teoria em práticas voltadas para o desenvolvimento emocional de pessoas superdotadas;

Seção 3 – Sobre - excitabilidade e as altas habilidades/superdotação: expõe o conceito e as características dos indivíduos com AH/SD, bem como a importância de uma educação que promova as questões socioemocionais. Discorre sobre o conceito e as características das cinco SEs que podem estar presentes isoladamente ou combinada em indivíduos com AH/SD;

Seção 4 - O teatro como forma de mediação: expõe a importância do Teatro no desenvolvimento do ser humano, a relação do Teatro com a educação, expõe o conceito e características do TO, (metodologia proposta por Augusto Boal comumente usada na educação, atos sociais e terapias) e a técnica do TJ;

Seção 5 - Análise dos dados: traz a análise dos dados coletados sobre as SEs dos(as) estudantes, com narrativas das crianças participantes, suas famílias e suas professoras do ensino regular. Traz a análise dos dados obtidos pela intervenção teatral nos atendimentos da Sala de Recurso Multifuncional;

Seção 6 - Conclusões: são expostas às conclusões e as considerações desta pesquisa.

## **2. TEORIA DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA**

A TDP proposta por Kazimierz Dabrowski traz contribuições significativas para o estudo da SE e do desenvolvimento emocional de pessoas com AH/SD. Tillier (2018), seu ex-aluno, disponibiliza um amplo acervo da obra dabrowskiana no idioma original e em inglês.

No cenário internacional, a TDP tem fornecido base estrutural para a compreensão das características e identificação das AH/SD, como comprovado em textos de Ackerman (1997), Falk e Miller (2009), Mendaglio e Tillier (2006), e Silverman (2008). A SE é um dos principais construtos da TDP, permitindo a investigação de aspectos sensoriais, imaginativos, emocionais e psicomotores, dificilmente investigados em avaliações de identificação de AH/SD tradicionais focadas apenas em capacidades cognitivas.

Segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), Kazimierz Dabrowski (1902-1980)

nasceu e faleceu na Polônia, seus primeiros anos de vida foram influenciados pela música e literatura. Estudou Psicologia, Filosofia, Literatura e Medicina em seu período universitário. Em 1930, estudou Psicanálise em Viena tendo Freud como companheiro de algumas reuniões. Dabrowski é de origem judaica, passou vários meses preso em 1942, voltando a ser encarcerado por 18 meses (1950-1951) na Polônia, durante o regime comunista. Em 1964, definiu residência em Montreal e trabalhou em um hospital. Em 1965 se tornou professor visitante da Universidade de Alberta, Canadá, e nesse mesmo ano publicou o primeiro livro sobre TDP: *Positive Disintegration*.

Após a morte de Dabrowski, Piechowski deu continuidade aos estudos sobre TDP, sendo um dos responsáveis por essa teoria ser fortemente apropriada pela área da superdotação. Segundo Jackson; Moyle e Piechowski (2009) e Silverman (2008), a TDP foi introduzida no campo das AH/SE em 1979, em dois capítulos do livro “*New Voices in Counseling the Gifted*”, organizado por Colangelo e Zaffrann (1979). Desse modo, é importante salientar que a TDP não é uma perspectiva teórica dos estudos de personalidade só para indivíduos com AH/SD, mas que pode ser usada para todas as pessoas.

À vista disso, grande parte dos pressupostos da TDP foram desenvolvidos a partir das experiências de Dabrowski em atendimentos clínicos e estudos biográficos de artistas, membros de ordens religiosas e pessoas com AH/SD. Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) relatam que Dabrowski propôs a hipótese de que pessoas, em especial as superdotadas, são mais propensas a exibir processos desintegrativos (desenvolvimento).

Desse modo, Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) explicam que o termo desintegração é utilizado porque a estrutura existente da personalidade tende a se desfazer. É denominada positiva para o crescimento do indivíduo, mas também pode ocorrer uma involução de nível (desintegrações negativas). Para Tillier (2018), desintegração significa o afrouxamento das estruturas, a dispersão e rupturas das forças psíquicas. É usado para se referir a uma ampla gama de processos, desde a desarmonia emocional até a completa fragmentação da estrutura da personalidade.

Nessa perspectiva, a base para o nascimento e desenvolvimento de uma estrutura superior (processo de desintegração) se dá a partir do afrouxamento e por fragmentação do meio psíquico, por conflitos internos e/ou externos. Desintegração, para o Dabrowski, segundo Tillier (2018), é a base para os impulsos do

desenvolvimento e composição de novas dinâmicas evolutivas e o movimento da personalidade para um nível superior, manifestações de integração secundária. Esse afrouxamento da estrutura ocorre durante o período da puberdade e em estado de nervosismo, como SE emocional, psicomotora, sensorial, imaginativa e intelectual. A desintegração é descrita como positiva quando enriquece a vida, é negativa quando não tem efeitos no desenvolvimento ou causa involução.

Portanto, a personalidade se desenvolve a partir do afrouxamento de sua coesão. Ao destruir a estrutura existente da personalidade, o instinto de desenvolvimento permite a reconstrução em um nível superior. Neste procedimento evolutivo, encontramos três fenômenos, que para o Tillier (2018) são obrigatórios até certo ponto:

- 1.A tentativa de romper a estrutura existente, mais ou menos uniforme, que o indivíduo considera cansativa, estereotipada e repetitiva, e que começa a sentir, estão restringindo a possibilidade de seu pleno crescimento e desenvolvimento.
- 2.A ruptura da estrutura existente da personalidade, uma desintegração da unidade interna anterior. Este é um período preparatório para um novo valor, talvez ainda bastante estranho e mal fundamentado.
- 3.A fundamentação clara do novo valor, com uma mudança apropriada na estrutura da personalidade e uma recuperação da unidade perdida, ou seja, a unificação da personalidade em um nível novo e diferente do anteriormente existente. (TILLIER, p. 24, 2018, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Nessa lógica, Tillier (2018) explica que a construção de personalidade é entendida como algum atributo ou coleção de traços sobre um indivíduo. Segundo o autor (2018), Dabrowski percebeu que o desenvolvimento da personalidade ocorre através de uma ruptura da estrutura existente, inicialmente integrada, um período de desintegração e, finalmente, uma renovação, ou secundária integração. A personalidade é o resultado de experiências de autoeducação e autopsicoterapia. É a forma mais elevada de organização das funções mentais que podem ser alcançadas pelo indivíduo.

Desse modo, em vez de ver a personalidade como um dado inicial, Dabrowski reservou o termo “personalidade autônoma” (personalidade já desenvolvida) para

---

<sup>2</sup> No original: “1. The endeavor to break off the existing, more or less uniform structure which the individual sees as tiring, stereotyped, and repetitious, and which he begins to feel is restricting the possibility of his full growth and development. 2. The disruption of the existing structure of personality, a disintegration of the previous internal unity. This is a preparatory period for a new, perhaps as yet fairly strange and poorly grounded value. 3. Clear grounding of the new value, with an appropriate change in the structure of personality and a recovery of lost unity - that is, the unification of the personality on a new and different level than the previously existing one” (TILLIER, p. 24, 2018).

indivíduos que apresentavam níveis avançados de autonomia, expressos por meio da autenticidade e autodeterminação.

Segundo Tillier (2018), Dabrowski definiu que o ideal de personalidade autônoma está presente em um indivíduo autoconsciente, autoafirmado e autodeterminado de qualidades psíquicas individuais essenciais, aparecendo no nível de integração secundária (nível V - Desenvolvimento Multinível Altamente Avançado, última etapa do desenvolvimento), antes disso, a personalidade do indivíduo está em construção. O indivíduo torna-se mais verdadeiramente ele mesmo tendo vivido uma variedade de experiências, exercendo sua própria vontade e realizando suas próprias escolhas.

Dessa maneira, Dabrowski utilizou o termo individualidade para reconhecer a singularidade das pessoas. Corroborando, Tillier (2018) entende que o termo individualidade significa um indivíduo distinto, diferente dos demais de uma determinada sociedade em aspectos como: interesses particulares, talentos, maneira de se comportar, qualidades mentais, ambição e força de vontade para alcançar seus objetivos. É a essência bruta, tanto positiva quanto negativa, que torna o indivíduo único, e por um processo de autoconsciência e autoescolha, cria-se personalidade pela formação, refinamento e idealização da própria essência, inibindo no processo os aspectos negativos e potencializando elementos positivos.

Assim sendo, Dabrowski não forneceu um termo alternativo em seus escritos para referir-se à personalidade de indivíduos no estágio primário de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Tillier (2018) relata que o autor polonês usou os termos "personalidade de grupo" ou "personalidade de rebanho" para enfatizar estes que derivam suas identidade de personalidade a partir da identificação com seu grupo social. O autor deixou explícitos seus requisitos de personalidade:

1. A personalidade é uma autoconsciência, auto-escolhida, empiricamente elaborado, autônomo, autêntico, autoconfirmado e unidade autodidata de conhecimentos básicos mentais, individuais e qualidades comuns. Essas qualidades passam por e mudanças qualitativas com a preservação de elementos.
2. A personalidade é um conjunto secundariamente integrado de qualidades mentais de um indivíduo que sofre mudanças quantitativas e qualitativas com o preservação das qualidades duradouras centrais.
3. Personalidade é a unidade de qualidades mentais integradas de cara; isto é, a personalidade é o último e mais elevado efeito do processo de desintegração positiva, elaborada empiricamente intuitivamente. (Dabrowski, 1973, pág. 11, tradução nossa)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No original: *1. Personality is a self-conscious, self-chosen, empirically elaborated, autonomous,*

Segundo Tillier (2018), quando as características psicológicas (senso único de si mesmo, elaboração dos próprios valores, a perspectiva dos outros indivíduos e o autocontrole) se fortalecem e trabalham juntas, as energias se concentram em expressão da identidade e propósito na vida. Essa identidade é refletida pelas escolhas conscientes, especialmente para chegar a valores de um indivíduo. Um componente importante na criação do ideal de personalidade que eventualmente se forma para refletir exclusivamente um indivíduo. Esse ideal de personalidade molda e forma o desenvolvimento dos próprios valores.

Nesse sentido, o ideal de personalidade autônoma é derivado de uma combinação da essência inicial de alguém: os fundamentos genéticos de caráter e as escolhas conscientes e volitivas do cotidiano.

Na perspectiva da TDP, conforme descrevem Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), o desenvolvimento humano não é dividido em estágios fixos, organizados por idade, mas sim, de acordo com um continuum hierárquico de níveis, denominados multiníveis.

Nessa lógica, Dabrowski descreveu cinco níveis de desenvolvimento da personalidade, onde a transição entre níveis tende a acontecer quando há movimentação, não acontece automaticamente, somente quando ocorrem desintegrações e reestruturações. Nessa direção, Daniels (2009); Piechowski (1975; 2009); Tillier (2018) e Dabrowski (1970; 1996) descreveram os cinco níveis de desenvolvimento, conforme apontados no Quadro 1:

---

*authentic, self-confirmed and self-educating unity of basic mental, individual and common qualities. Those qualities undergo quantitative and qualitative changes with the preservation of central elements. 2. Personality is a secondarily integrated set of mental qualities of an individual that undergoes quantitative and qualitative changes with the preservation of central lasting qualities. 3. Personality is the unity of integrated mental qualities of man; that is to say, personality is the final and highest effect of the process of positive disintegration, empirically and intuitively elaborated. (Dabrowski, 1973, p. 11).*

**QUADRO 1 - NÍVEIS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO.**


---

<b>PROCESSO UNINÍVEL: Nível I e II</b>	
<b>I</b>	Integração Primária - Sem Crescimento Interno
<b>II</b>	Desintegração Uninível - Desenvolvimento Uninível
<b>PROCESSO MULTINÍVEIS: Níveis III, IV e V</b>	
<b>III</b>	Desintegração Multinível Espontânea - Desenvolvimento Multinível
<b>IV</b>	Desintegração Multinível Organizada - Desenvolvimento Multinível Avançado
<b>V</b>	Integração Secundária - Desenvolvimento Multinível Altamente Avançado

---

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Em vista disso, Dabrowski diferenciou o desenvolvimento por etapas de desenvolvimento através de níveis psíquicos. Para Tillier (2018) o desenvolvimento por etapas de Dabrowski diz respeito ao desenvolvimento determinado biologicamente dos seres vivos, como nascimento, crescimento e morte. Já o desenvolvimento através de níveis psíquicos é caracterizado pela progressão através dos cinco níveis da TDP.

Nessa perspectiva, há três conjuntos de fatores que controlam o desenvolvimento individual, segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) são:

1º: Primeiro conjunto é determinado biologicamente, traz as alterações permanentes na constituição física do organismo, as características psíquicas constitucionais e as potencialidades inatas do organismo. 2º: Se refere às influências culturais e do ambiente que exercem no indivíduo, isoladamente ou em grupos. 3º: Se refere aos processos autônomos que uma pessoa traz em seu desenvolvimento, tais como conflitos internos, autoconsciência e escolhas em relação ao crescimento pessoal. Segundo o autor polonês, os fatores autônomos são imprescindíveis para a formação de uma pessoa livre, independente e autêntica. (OLIVEIRA; BARBOSA E ALENCAR, 2015, p. 3).

Entretanto, o potencial de desenvolvimento não é composto necessariamente pelos três conjuntos de fatores citados acima, pode ser limitado ao primeiro e/ou aos dois primeiros. Segundo Dabrowski (1996), o desenvolvimento de muitas pessoas fica restrito somente às influências sociais e biológicas, e nem todas as pessoas apresentam o terceiro fator conjunto em seu processo de desenvolvimento.

Corroborando com essa perspectiva, Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) relatam que os estudos realizados por Dabrowski em 1972 e 1973 comprovam que o

terceiro fator supracitado são os dinamismos que impulsionam o processo de desintegração positiva. Alguns dinamismos se referem às vivências de intensas emoções negativas do indivíduo, como, por exemplo, a vergonha e a culpa. Comportamentos e pensamentos, bem como a expressão das emoções, difere nos cinco níveis de desenvolvimento, baseada em valores grupais (família, sociedade, etc.) e individuais.

Nesse sentido, para Daniels e Piechowski (2009), a desintegração pode ser classificada como uninível, multinível ou patológica, e pode ser descrita como parcial ou global, permanente ou temporária, positiva ou negativa. Segundo Tillier (2018) a desintegração uninível ocorre durante as crises de desenvolvimento (como puberdade, por exemplo), em períodos de dificuldade em lidar com algum evento externo, ou sob condições psicológicas e condições psicopatológicas, como nervosismo e psiconeurose. Para Daniels e Piechowski (2009), nesse tipo de desintegração, não há uma dinâmica de transformação clara e consciente. O prolongamento dessa desintegração pode levar à reintegração de um nível inferior, a tendências psicóticas ou automutilantes.

Sobre multinível, Tillier (2018) compreende enquanto capacidade de se engajar conscientemente no trabalho de crescimento pessoal. O desenvolvimento multinível (ou desenvolvimento autêntico) da teoria de Dabrowski, o qual, para Tillier (2018), descreve o processo de crescimento interior onde o princípio orientador é ser fiel a si mesmo. O autoconhecimento não se conquista facilmente. A busca pelo autoconhecimento acarreta conflitos internos, e até desespero sobre as próprias deficiências emocionais, psicológicas e espirituais, mas sempre leva de volta aos processos de obter maior compreensão dos outros, livrar-se de preconceitos e tornar-se mais autodeterminado em alcançar o ideal interior de alguém.

Em suma, para Tillier (2018), o desenvolvimento autêntico, ou desenvolvimento multinível significa ir além de nossa constituição inata e restrições ambientais. Requer um compromisso com a própria verdade interior particular em harmonia com as necessidades e valores dos outros e suas verdades interiores.

Portanto, a desintegração multinível mostra a existência de uma complicação do processo uninível pelo envolvimento de níveis hierárquicos adicionais. Há afrouxamento e desintegração, e as ações dessa desintegração são conscientes, independentes e influentes na determinação da estrutura da personalidade. Baseia-se na estrutura psíquica do ser e no despertar da vergonha, do sentimento de culpa e

do descontentamento em relação ao ideal de personalidade.

Nessa direção, o processo de desintegração patológica, segundo Tillier (2018) é caracterizado pela estabilização ou posterior involução, com falta de estímulos criativos, realização retardada de objetivos, falta de tendência à transformação e a prevalência de um processo de desintegração estreito e parcial. A desintegração parcial envolve somente uma parte estreita da personalidade. A desintegração global ocorre em grandes experiências chocantes da vida, muda a personalidade através da perturbação psíquica do indivíduo. Para o autor, a desintegração permanente pode ser encontrada em doenças crônicas graves, somáticas e psíquicas, e em grandes deficiências físicas, como surdez e paraplegia, enquanto a desintegração temporária ocorre em períodos transitórios de desequilíbrio mental. A desintegração é descrita como positiva quando enriquece a vida, é negativa quando não tem efeitos no desenvolvimento ou causa involução.

Dessa forma, Tillier (2018) explica que Dabrowski viu um ambiente interno psicológico análogo ao ambiente interno fisiológico. Eventos dinâmicos da experiência sentida no espaço interno é chamada por ele de “meio psíquico interno”. Espaço interno da experiência privada e subjetiva que começa a se formar quando o olhar é direcionado para dentro, formando um conflito interno (experimentar uma tensão entre o que uma pessoa sente como sendo qualidades superiores e inferiores de si mesma). Uma autoavaliação envolvida que pode ocorrer com grande intensidade e muitas vezes gera autocrítica.

Por isso, os aspectos negativos de si mesmo são considerados inferiores (algo para mudar ou se livrar), e os aspectos positivos de si mesmo são sentidos como superiores (apresenta potencial de crescimento pessoal e transformação interior). Tillier (2018) entende que esse processo tem muitos níveis vivenciados internamente, chamando-os de multinível. O crescimento pessoal é multinível, um caminho difícil que leva a uma desintegração difícil, mas positiva.

Nesse sentido, para Tillier (2018) o efeito positivo da desintegração, são encontrados em crianças (apresentam muito mais sintomas de desintegração como, animismo, pensamento mágico, dificuldade de concentração, etc.), e em pessoas submetidas a grande estresse (mostrando inquietação, reflexão, descontentamento consigo mesma, enfraquecimento do instinto de autopreservação). Essas crises são períodos de maior percepção de si mesmo, criatividade e desenvolvimento da personalidade. No extenso processo total de transformação do desenvolvimento

evolutivo por meio da desintegração, Tillier (2018) entende que os processos negativos são relativamente infrequentes e representam um descarte involucional menor. A identificação e diferenciação da desintegração positiva e negativa devem ser estudados do ponto de vista complexo do diagnóstico, comprovada pelo exame do eventual resultado do processo.

Salientamos que os autores Daniels e Piechowski (2009) orientam para não categorizarmos e encastelarmos as pessoas em níveis (à medida que consideramos as qualidades de cada nível), mas sim, que tentemos entender a natureza de seu esforço. As pessoas são complexas demais para serem tão bem classificadas. Existem níveis dentro de níveis, e o desenvolvimento de um indivíduo pode abranger mais de um nível.

Desse modo, Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) entendem que segundo a TDP, o indivíduo não precisa atender aos critérios de um nível para passar para o seguinte, pode estar em um nível em alguns aspectos, e em outro nível no que diz respeito a outros aspectos.

Assim sendo, os níveis são categorias abstratas codificadas para fins de pesquisa. Com exceção do nível I, cada um dos demais níveis descrevem o processo de desenvolvimento que está ocorrendo. No processo de desenvolvimento uninível encontram-se os níveis I e II:

Nível I: Integração Primária - Sem Crescimento Interno: Segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), caracteriza-se por uma estrutura unitária e integrada. Indivíduos neste nível apresentam uma personalidade coesa, mas sem conflito interno e autorreflexão. Mostram-se automáticas e impulsivas, determinadas por impulsos primitivos e inatos, apresentando o autointeresse como principal motivação.

Desse modo, Daniels e Piechowski (2009) designam a ausência de crescimento interior como nível I. Nesse nível, onde há pouca introspecção e pouco conflito interior, o crescimento interior é limitado. A preocupação com o bem-estar dos outros tende a ser limitada ou dá lugar à sua exploração. As metas tendem a ser voltadas para o sucesso material e o poder sobre os outros. O foco na sobrevivência e no sucesso, muitas vezes à custa dos outros, contribui para o comportamento competitivo. Os relacionamentos são marcados pela possessividade. Para os autores (2009), não há desenvolvimento, apresenta pouca introspecção e pouco conflito interior. Uma crise pode precipitar um colapso; esta é uma desintegração uninível.

À vista disso, sobre a integração primária (ou primitiva), Tillier (2018)

caracteriza-o enquanto uma estrutura compacta e automática de impulsos, onde a inteligência é subordinada. Indivíduos com integração psíquica primitiva não conseguem ter conflitos internos, embora tenham muitas vezes conflitos externos. Não tem consciência de qualidade de vida além da necessária para suprir seus impulsos primitivos, agindo apenas em favor de seus impulsos. Psicopatas apresentam estrutura integrada muito primitiva, mas em pessoas ditas normais, a estrutura primitiva pode ser alterada com certas condições. A estrutura do indivíduo pode conter disposições para a desintegração e pode ser influenciada pelas tensões da vida. Para Tillier (2018), esses fatores ambientais que afetam a disposição à desintegração determinam o desenvolvimento ativo, e em alguns casos acelerado, da cultura moral, social, intelectual e estética do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido o comportamento do ser humano está sob influência de impulsos básicos (TILLIER, 2018), a dispersão das forças impulsivas fundamentais são resultados do movimento evolutivo do instinto de desenvolvimento. Estimulada por esse instinto, a personalidade progride para um nível mais alto de desintegração. O instinto de desenvolvimento age contra as expressões primitivas, limitadas e automáticas do ciclo vital.

Em suma, a desintegração das estruturas primitivas destrói a unidade psíquica do indivíduo (TILLIER, 2018), durante essa perda de coesão necessária para a abertura de um novo sentido de propósitos e significados na vida, o indivíduo é motivado a se desenvolver. Após essa desintegração da estrutura existente, o instinto de desenvolvimento contribui para a reconstrução de um nível superior.

Nível II: Desintegração Uninível - Desenvolvimento Uninível: Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) relatam que a desintegração uninível inicia-se com o afrouxamento da estrutura de integração primária, nível I. O comportamento rígido do indivíduo presente no primeiro nível vai sendo substituído por dúvidas, mudanças, atitudes vacilantes e hesitação. Sentimentos de culpa e vergonha começam a ser experimentados, trazendo sensibilidade à opinião externa, porém, esses sentimentos não alavancam o indivíduo para a introspecção e para uma hierarquização de valores.

Dessa forma, os autores Daniels e Piechowski (2009) entendem ser nesse nível que o indivíduo começa a experimentar tensões internas, mas seu desenvolvimento é tipicamente influenciado principalmente por seu grupo social e por valores dominantes. Segundo os autores (2009), Dabrowski acredita que a desintegração uninível ocorre durante crises de desenvolvimento, como puberdade ou menopausa,

em períodos de dificuldade em lidar com algum evento externo estressante, ou sob condições psicológicas, como nervosismo, por exemplo.

Nesse sentido, o indivíduo muitas vezes experimenta ambivalência, dúvida e insatisfação consigo mesmo, mas necessita de um conjunto claro de valores internos. Normalmente, o desenvolvimento uninível não tem a tensão vertical. As soluções para os problemas da vida tendem a ser apenas versões diferentes das mesmas velhas coisas. Tudo fica no mesmo plano, daí o termo "uninível". Segundo Daniels e Piechowski (2009), a pessoa procura respostas fora de si mesmo. Quando o "eu" não está desenvolvido, o crescimento pessoal é adquirir um senso de si mesmo como um indivíduo, como sua própria pessoa. Deriva um senso de identidade definido pelos outros. Conformado com as expectativas externas, está preocupado com o que os outros vão pensar. Experimentando sentimentos de inferioridade, busca a aprovação dos outros. Começa a buscar autoconhecimento e autodefinição em pessoas como ele, e eventualmente em si, mas sem autorreflexão ou avaliação.

Em suma, para que o crescimento interior continue além do nível II, elementos multiníveis devem estar presentes. Daniels e Piechowski (2009) entendem que o indivíduo, no nível II, recicla seus problemas sem direção ascendente de desenvolvimento. Experimentando um marco de desenvolvimento ou seguindo uma quebra de confiança na autoridade, o desenvolvimento se move em direção a um senso de si. Se o potencial de desenvolvimento não tiver elementos multiníveis e nenhuma tensão vertical, resultará a reintegração em um nível inferior ou uma desintegração negativa. Quando o potencial de desenvolvimento tem elementos multiníveis, o desenvolvimento pode levar a direção acima.

Nessa direção, no processo de desenvolvimento multinível encontram-se os níveis III, IV e V, o desenvolvimento multinível através da desintegração positiva é onde o desenvolvimento emocional começa em "carne e osso" (DANIELS E PIECHOWSKI, 2009). A desintegração é descrita como positiva quando enriquece a vida, amplia o horizonte e traz a criatividade.

Nível III: Desintegração Espontânea Multinível - Desenvolvimento Multinível: Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) entendem que esse nível permite a formação de uma hierarquia de valores, permitindo uma autodeterminação. O indivíduo forma uma consciência crítica de si mesmo e dos demais. São características desse nível de desenvolvimento: percepção das individualidades e dos outros, crise existencial, conflitos morais intensos, sentimentos de autoavaliação e autorreflexão.

Nesse seguimento, Daniels e Piechowski (2009) relatam que este tipo de crescimento interior requer um potencial de desenvolvimento multinível. O processo de desintegração começa espontaneamente, seja por meio de catalisadores externos (como a perda de um familiar, por exemplo) ou por meio de uma mudança interna na psique. Nesse tipo de crescimento, esforçando-se para realizar o que é superior e melhor em si, a pessoa pode encontrar experiências bastante perturbadoras, muitas vezes necessita de aconselhamento e terapia, desde que orientado para apoiar o processo em vez de curar o indivíduo. Pode ser mais benéfico, pois, o indivíduo experimenta estresse, ansiedade e, às vezes, episódios depressivos relacionados ao processo desintegrativo.

Nessa lógica, Dabrowski descreveu forças adicionais de desenvolvimento que caracterizam este nível, que refletem os conflitos multiníveis e são necessários para o progresso do desenvolvimento, como, por exemplo, sentimento de inferioridade a si mesmo, sentimentos de vergonha e culpa (TILLIER, 2018). As transformações que ocorrem nesse estágio afetam toda a estrutura da personalidade.

Nível IV: Desintegração Multinível Organizada - Desenvolvimento Multinível Avançado: Para Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), o indivíduo apresenta mais responsabilidade pelo seu desenvolvimento, o processo de crescimento se torna mais consciente. A pessoa se torna mais autêntica à medida que o conflito interno diminui, acentuando o crescimento de sentimentos de autoconhecimento, autocontrole e empatia.

Diante disso, Daniels e Piechowski (2009) descrevem que o indivíduo é cada vez mais capaz de combinar seus ideais com a vivência real desses ideais. A autodepreciação e a comparação com o ideal interior e as percepções dos outros dão lugar à autoaceitação e à liberdade de convenções sociais, bem como ao distanciamento de aspectos inferiores de si mesmo. O crescimento interior é contínuo.

Portanto, este nível marca a solidificação da autonomia e um senso de uma hierarquia individual de objetivos, metas e valores (TILLIER, 2018). Os instintos gerais de autodesenvolvimento concentram-se na criatividade e, em suma, na autoaperfeiçoamento, o ideal de personalidade torna-se mais claro e mais tangível.

Nível V: Integração Secundária - Desenvolvimento Multinível Altamente Avançado: Segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), essa última etapa se caracteriza por uma integração secundária, consistindo em uma nova harmonização e organização da personalidade, unindo harmoniosa e flexivelmente as funções

emocionais e cognitivas. Os autores (2015) reforçam o que Daniels e Piechowski (2009) explicam sobre os traços desse nível, como a autonomia, alta empatia e autenticidade, caracterizando o indivíduo por uma compaixão universal e pelo autossacrifício.

Nesse sentido, há carência de conflito interno, uma vez que não há mais uma diferença entre "o que é" e "o que deveria ser". Para Daniels e Piechowski (2009) um indivíduo nesse nível tem grande conhecimento interior e consciência, trabalha para o benefício da humanidade, seja em grande ou pequena escala, tal pessoa pode ter alcançado a verdadeira paz interior.

Dessa maneira, para alcançar um nível mais alto, o indivíduo perceberá que as tendências, valores e objetivos atraentes que tinha deixam de apresentar a mesma importância e sentido, mas deve preservar sua unidade, continuar sua vida psicológica, autoconsciência e identidade. Segundo Tillier (2018), o desenvolvimento da personalidade ocorre através da ruptura da estrutura existente, um período que ocorre a desintegração e por fim, uma integração secundária ou renovada.

Diante disso, Tillier (2018) aponta que a integração secundária marca o surgimento de uma nova organização e o surgimento da personalidade autônoma. Os dinamismos de desenvolvimento característicos da integração são: responsabilidade, autonomia, autenticidade e personalidade ideal. Aqueles que atingem o nível de integração secundária resumem compaixão universal e autossacrifício. O autor compreende que a integração secundária é uma nova organização de um período maior ou menor fragmentação da estrutura psíquica anterior, acontecem ao longo da vida como resultado de resoluções positivas de pequenos conflitos. Nesse sentido, ocorre de diferentes maneiras, como pôr retorno à integração anterior em uma forma mais próxima da perfeição; uma nova forma de integração, mas com a mesma estrutura primitiva; ou uma nova forma estrutural com uma nova hierarquia de objetivos (sendo essa última a representação de um desenvolvimento da personalidade).

A TDP é uma teoria da personalidade que apresenta contribuições importantes para o entendimento do desenvolvimento emocional das pessoas superdotadas e de pessoas com desenvolvimento considerado na média. As SEs, características estudadas por Dabroski, são aspectos inerentes dos indivíduos com AH/SD, que permitem uma compreensão da natureza e das necessidades especiais dessas pessoas.

### 3. SOBRE-EXCITABILIDADE E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Segundo a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), os indivíduos com AH/SD apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Para o Ministério da Educação (MEC) (2006), no caderno: *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos(as) com AH/SD*, destacam-se os seguintes tipos:

- Intelectual: apresenta capacidade de resolver e lidar com problemas, alta compreensão e elevada memória, fluência e flexibilidade de pensamento, produção ideativa e capacidade de pensamento abstrato para fazer associações;
- Acadêmico: apresenta motivação e interesse pelas áreas acadêmicas de seu interesse, boa memória, aptidão acadêmica específica, rapidez de aprendizagem, capacidade de produção acadêmica, atenção, concentração, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento;
- Criativo: apresenta capacidade para resolver problemas de forma inovadora e diferente, originalidade sensibilidade para questões ambientais, imaginação, reage e produz de modo extravagante, e até de modo inovador, sente-se desafiado diante da desordem de fatos, fluência, flexibilidade e facilidade de autoexpressão;
- Social: apresenta capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, capacidade para resolver situações sociais complexas, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, alto poder de persuasão e de influência, habilidade de trato com pessoas e grupos para estabelecer relações sociais;
- Talento Especial: pode-se apresentar destaque nas áreas das artes, evidenciando habilidades especiais e alto desempenho para essas atividades;
- Psicomotor: apresenta interesse e habilidade pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em resistência, força, velocidade, agilidade, controle e coordenação motora.

Em vista disso, Alencar e Fleith (2003) consideram que nem todos os(as) alunos(as) com AH/SD apresentam todas as características listadas, sendo algumas mais típicas de uma área do que de outras.

Desse modo, no campo do comportamento, a pessoa com AH/SD apresenta: necessidade de definição própria; interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar; aborrecimento fácil com a rotina; busca de originalidade e autenticidade; espírito crítico; não aceitação de imperfeição no trabalho; rejeição de autoridade excessiva; senso de humor diferenciado; gosto pela investigação; comportamento irrequieto, perturbador, importuno; descuido na escrita; impaciência com detalhes que requer treinamento e descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado.

Nesse sentido, para López e Gutiérrez (2011), indivíduos com AH/SD, de forma geral, são bem diferentes entre si, mas algumas características em comum podem ser abordadas. Segundo López e Gutiérrez (2011), as AH/SD não são caracterizadas apenas por alto quociente intelectual (QI), porém, se destacam em um grupo de aspectos como, envolvimento com a tarefa, criatividade e habilidade acima da média. Essa tríade de aspectos faz parte da Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (1986).

Portanto, estudantes com AH/SD podem ter baixo rendimento escolar devido ao pouco envolvimento com a atividade, como podemos encontrar em casos de talentosos em áreas específicas fora da grade de ensino escolar. O AEE é necessário, pois, comumente, o indivíduo que tende a manifestar desinteresse e motivação para os estudos acadêmicos e rotina escolar pode apresentar também dificuldades de convívio, desencadeando problemas de aprendizagem e adaptação escolar.

Nessa perspectiva, Machado e Queiroz (2021) apontam que o AEE percorre todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, fornecendo serviços, recursos e orientações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem condizente às necessidades dos(as) educandos(as) com AH/SD, oportunizando uma educação enriquecedora, com propostas diferentes das lançadas no ensino regular, objetivando a autonomia, protagonismo e a produção de saberes, além de promover apoio especializado para eliminar barreiras que possam atrapalhar o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Em suma, o AEE, além da estimulação pedagógica, contribui para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, envolvendo os aspectos cognitivos e

socioemocionais (MACHADO e QUEIROZ, 2021).

Nessa direção, Valentim; Blum e Neumann (2014), em: *Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação*, por meio de pesquisa de campo, apontam as dificuldades sociais e afetivas relatadas por uma pessoa com AH/SD no meio acadêmico, sem o atendimento especial necessário.

Uma das maiores necessidades humanas é a de pertencer a um grupo, sendo o primeiro deles a família. Pertencer significa fazer parte, ser aceito, sobreviver em meio a um mundo desconhecido. Por isso a criança é profundamente influenciada pelas expectativas dos adultos que cuidam dela. Portanto é necessário que os educadores fiquem atentos para reconhecer e valorizar os aspectos afetivos de estudantes com AH/SD proporcionalmente aos aspectos cognitivos e sociais. (VALENTIM; BLUM E NEUMANN, 2014).

Desse modo, Valentim; Blum e Neumann (2014) chamam a atenção da negligência em relação ao estímulo da afetividade equilibrada ao cognitivo das pessoas com AH/SD, podendo ocasionar dificuldades de relacionamentos interindividuais e afetividade na vida adulta.

Dessa maneira, para pessoas superdotadas, níveis de estresse relacionados ao envolvimento excessivo em atividades e as suas próprias e altas expectativas (de outras pessoas também) podem corresponder a eventos inesperados. Suas sensibilidades podem contribuir para respostas intensas a eventos e situações ruins da vida. O perfeccionismo, a autocrítica e o comportamento destrutivo, autodestrutivo ou delinquente podem afetar as experiências escolares e o bem-estar. A paixão pelo aprendizado, tão característica dos superdotados, é impulsionada por uma emoção muito poderosa: o interesse intenso.

Nesse ponto de vista, há vários mitos que cercam o desenvolvimento emocional do superdotado, pois, existe certa cobrança de que ser inteligente seja sinônimo de adaptação social, segurança e felicidade, e no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, crianças superdotadas apresentam as mesmas necessidades dos demais pares de idade, como acolhimento, limites, afeto e de um ambiente seguro para o desenvolvimento saudável (GROSS, 2014).

Desse modo, Gross (2014), salienta que crianças com AH/SD demonstram semelhanças com crianças mais velhas no que se refere às características e respostas emocionais. Pensamentos e sentimentos a respeito do que é certo e errado seguem o padrão de crianças mais velhas, podendo apresentar também conceitos sobre questões éticas, morais e até religiosas.

Em vista disso, para Alencar (2008) o ambiente escolar encontra-se despreparado para atender os indivíduos superdotados adequadamente, uma vez que as AH/SD são deixadas de lado do sistema, pois professores podem se sentir ameaçados.

Nessa perspectiva, a TDP proposta por Dabrowski (1964) auxilia a entender o desenvolvimento emocional do superdotado (DANIELS E PIECHOWSKI, 2009). Para os autores, a personalidade sem desenvolvimento emocional não é nada: a cognição sem um sentido emocional que lhe dê valor, positivo ou negativo é estéril. Consequentemente, para auxiliar jovens e adultos com AH/SD em seu desenvolvimento e aconselhá-los, a teoria de Dabrowski é uma ferramenta de valor inestimável.

Nessa direção, a partir da teoria de Dabrowski (1964), vários pesquisadores, tais como: Ackerman (1997); Bouchet & Falk (2001); Piechowski (1975); Tieso (2007), investigam a relação entre AH/SD e Sobre-excitabilidade (SE - um conceito fundamental da TDP) e todos(as) encontraram resultados confiáveis que indivíduos superdotados apresentam pelo menos um padrão de SE, demonstrando que esse construto pode ser um indicador de AH/SD.

Portanto, a TDP, proposta por Dabrowski, é uma teoria da personalidade que apresenta contribuições importantes para o entendimento do desenvolvimento emocional das pessoas superdotadas, pois, reconhecer a SE como um aspecto inerente dos indivíduos com AH/SD fornece uma compreensão da natureza e das necessidades especiais dessas pessoas.

Desse modo, o termo SE foi utilizado pela primeira vez por Dabrowski em 1937, sendo posteriormente conceituado pelo autor no ano de 1972, como tendências de os indivíduos reagirem com extrema intensidade e sensibilidade a diversos estímulos, sejam eles externos ou internos (OLIVEIRA; BARBOSA E ALENCAR, 2015).

À vista disso, a primeira experiência de análise dos padrões de SE em jovens com superdotados foi realizada em 1962 por Dabrowski, que segundo ele (1970), foram utilizados uma bateria de exames psiquiátricos, neurológicos, testes psicológicos, entrevistas, questionários, estudo de caso e observações. A partir da teoria de Dabrowski pode-se observar os tipos de SE presentes em cada indivíduo superdotado.

Nessa direção, Daniels e Piechowski (2009) entendem que SE (intelectual, sensorial, imaginativa, psicomotora e emocional) é uma tendência inata de responder

de maneira intensificada a várias formas de estímulos, tanto externos quanto internos. Significa que a vida é experimentada de uma maneira mais profunda, mais vívida e mais agudamente sentida.

Nessa perspectiva, Wells (2017) utiliza o prefixo “excitabilidade” o qual serve para indicar que as reações de excitação estão acima da média em intensidade, duração e frequência. Outra característica para reações de SE é a resposta específica para aquele tipo de SE dominante em um determinado indivíduo. O prefixo "sobre" ligado à "excitabilidade" indica que as reações de excitação estão acima da média em intensidade, duração e frequência.

Dando seguimento, o construto de SE, para Tillier (2018), se torna evidente na teoria de Dabrowski, um indivíduo que manifesta uma determinada forma de SE e especialmente aquele que manifesta em suas várias formas, percebe a realidade de uma forma diferente, mais intensa e multifacetada. Essa realidade deixa de ser indiferente para o indivíduo, afetando-o profundamente e deixando impressões duradouras.

Dessa maneira, Wells (2017) compreende que o afrouxamento da estrutura ocorre durante o período da puberdade e em estados de nervosismo, como SE em seus cinco tipos. A atitude de afirmação e negação, que começa a brotar na infância, torna-se dinâmica na puberdade. Uma maior excitabilidade emocional, psicomotora, imaginativa, sensorial e intelectual favorece o processo. Segundo a autora (2017), um indivíduo jovem que experimenta um certo afrouxamento de seus ambientes interno e externo observa ambos os ambientes, assumindo uma atitude crítica em relação a si mesmo e ao seu entorno, esforçando-se para verificar as opiniões alheias com a realidade, tenta transmitir experiências morais pessoais aos outros e realiza exigências de natureza moral tanto a si mesmo quanto a outras pessoas.

Em suma, Dabrowski destacou algumas formas de SE que constituem um potencial de desenvolvimento mais rico do que outras (emocional, imaginativa e intelectual), (TILLIER, 2018). Se eles aparecem juntas dão maiores possibilidades de desenvolvimento e criatividade. Se essas três formas de SE forem combinadas com a sensorial e a psicomotora, essas duas últimas serão enriquecidas e aprimoradas em suas possibilidades positivas de desenvolvimento.

A seguir encontram-se as definições dos cinco tipos de SEs, além das descrições sobre como cada uma se apresenta em cada nível do desenvolvimento até chegar à Integração secundária.

1º - SE Psicomotora: Segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), a SE Psicomotora pode se manifestar em forma de excesso de energia do organismo ou pela alta excitabilidade do sistema neuromuscular. Alta energia física, agitação, impulsividade, falam excessivamente e apresentam dificuldade em se manter parados, são as características de indivíduos com essa SE.

Desse modo, Tillier (2018) compreende que a SE psicomotora é uma função de um excesso de energia e se manifesta, por exemplo, em conversas rápidas, inquietação, jogos violentos, esportes ou comportamento delincente. Um indivíduo que apresenta essa SE é inquieto, curioso, não consegue ficar parado se deslocando constantemente no espaço.

Nível I: Para Wells (2017), indivíduo nesse nível com a SE psicomotora apresenta irritabilidade, temperamento incontrolável com fácil retorno ao equilíbrio, inquietação geral, impulsividade, necessidade de mudanças frequentes de empregos e lugares, desejo primitivo de viajar, delinquência juvenil (fugas frequentes de casa), e realiza tentativas frequentes de fuga da prisão e furtos;

Nível II: Segundo Wells (2017), o indivíduo com essa SE e está no nível II apresenta ambivalências e ambidências, que provocam uma suspensão do impulso da atividade;

Nível III: A SE psicomotora presente no indivíduo nesse nível se relaciona estreitamente com as formas superiores de SE (emocional, imaginativa e intelectual) e começa a ser transformada e modificada por elas. Wells (2017) explica que no impulso dessa SE surgem inibições e conflitos multiníveis;

Nível IV: Para Wells (2017) a SE fornece a dinâmica e energia para a execução de um programa de ação de desenvolvimento. Poder de execução.

2º - SE Sensorial: Segundo Oliveira; Barbosa e Alencar (2015), essa SE refere-se à vivacidade de experiências sensoriais. Indivíduos com a SE sensorial em evidência apresentam reações intensas derivadas de um ou mais sentidos. Grande interesse e sensibilidade em componentes estéticos, observando cores, texturas, formas ou prazeres sensoriais também são características.

Desse modo, Tillier (2018) entende a SE sensorial como uma função de um aumento experimentação do prazer sensorial. Manifesta-se como necessidade de conforto, luxo, sexo, estética, moda e relações superficiais com os outros. Em crianças, manifesta-se como uma necessidade de abraçar, beijar, agarrar-se ao corpo da mãe, aumentar o interesse precoce em assuntos sexuais e necessidade de estar

com os outros o tempo todo.

Nível I: Para Wells (2017), o indivíduo sobreexcitado sensorialmente e que se encontra no nível I buscam beijos excessivos, carícias e abraços (crianças e adultos), tem alimentação excessiva (especialmente de doces), preguiça, masturba-se frequentemente com pouco estímulo;

Nível II: O indivíduo apresenta períodos de reflexão, resultando em certa quantidade a diminuição dos instintos sensoriais primitivos. Segundo Wells (2017), há inibição devido ao breve espanto ou inquietação em relação a si mesmo. Nas necessidades sexuais, o egocentrismo começa a enfraquecer e cede alguma consideração pessoal pelos(as) parceiros(as) sexuais;

Nível III: Para Wells (2017) há forte ligação da SE sensorial com a emocional e imaginativa. Isso leva à hierarquização do sensorial por meio de conflitos internos, inibição, maior controle, autoavaliação e maior empatia;

Nível IV: O sensorial não aparece em formas isoladas, mas é controlada e transformada por formas superiores de SE. Segundo Wells (2017), se manifesta na sensibilidade estética, na capacidade de resposta à beleza da natureza, na inclinação para a concretude em relação a eventos, lugares, pessoas e relacionamentos. A SE sensorial aumenta a expressão da empatia.

3º - SE Imaginativa: Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) entendem que a SE imaginativa se expressa no gosto pelo inusitado e pela facilidade para fantasiar e/ou sonhar. Indivíduos com SE imaginativa em evidência apresentam pensamentos criativos, tendo maior facilidade para realizar composições artísticas, estão sempre planejando.

Desse modo, para Tillier (2018) a SE imaginativa se manifesta (em sua “forma” pura) através da associação de imagens e impressões, inventividade, uso de imagens e metáforas em expressões, visualização forte e nítida. Manifestando-se em sua forma “impura”, a tensão emocional é transferida para pesadelos, sonhos, tende a misturar verdade e ficção, mostra medo do desconhecido, etc.

Nível I: A imaginação está a serviço do sensorial e da impulsividade. Segundo Wells (2017), o indivíduo nesse nível apresenta SE imaginativa que se manifesta em atitudes de confabulação e mentira;

Nível II: Wells (2017) explica que a SE presente nesse nível se manifesta em criatividade produtiva e aparentemente fértil, sucesso em atuar, gosto não seletivo por histórias de fantasia e aventura. Ocasionalmente, apresenta visões intensas do futuro,

fantasia egocêntrica (autoilusão) e estados de ansiedade, sonhos e devaneios frequentes, interesse pelo simbolismo dos sonhos também são características;

Nível III: Wells (2017) explica que nesse nível, a SE imaginativa associa-se ao emocional e ao intelectual. O indivíduo tem sonhos e visões do ideal. O instinto criativo entra em contato com o instinto de autoperfeição;

Nível IV: As características multiníveis da SE imaginativa descrita para o nível III se intensificam nesse nível. Servem como ferramentas de desenvolvimento consciente da personalidade. Para Wells (2017), o indivíduo torna-se plenamente engajado na realização das necessidades transcendentais.

4º - SE Intelectual: Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) compreendem que a SE intelectual se manifesta pelo interesse por conhecimento e pela persistência em buscar respostas. Caracteriza-se pela curiosidade, independência de pensamento, pensamento analítico, facilidade em formular conceitos inovadores e respostas lógicas, observação aguçada, facilidade em realizar reflexões filosóficas e análises teóricas.

Desse modo, para Tillier (2018) a SE intelectual se manifesta como um impulso para fazer perguntas de sondagem, sede por conhecimento, pensamento teórico, predisposição para a lógica, preocupação com problemas teóricos, etc.

Nível I: A atividade intelectual consiste principalmente na manipulação hábil de dados e informações. Segundo Wells (2017) a inteligência, em vez da SE intelectual, serve como um instrumento submisso aos impulsos primitivos;

Nível II: As funções da inteligência tornam-se incertas e às vezes suspensas por maiores necessidades emocionais. Segundo Wells (2017), a oposição interna, ambivalências e ambidências criam uma oportunidade de desconexão da ligação entre a inteligência e impulsos primitivos. Tal oposição, no curso do desenvolvimento, cria a possibilidade de conflitos internos multiníveis. O indivíduo pode demonstrar uma erudição, mas sem sistematização e avaliação do conhecimento. Não sente necessidade em se aprofundar no conhecimento ou chegar a uma síntese mais profunda;

Nível III: Para Wells (2017), a SE intelectual intensifica a tendência aos conflitos internos e intensifica a atividade de todos os dinamismos de desintegração espontânea em vários níveis. Aumenta o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência. O indivíduo desenvolve a necessidade de encontrar o sentido do conhecimento e da experiência humana. Ocorre conflito e cooperação com a SE

emocional. Desenvolvimento da inteligência intuitiva também é uma característica;

Nível IV: A SE intelectual em estreita ligação com o emocional e o imaginativo opera em uma união harmoniosa de impulsos e emoções. Segundo Wells (2017), o indivíduo apresenta interesses intelectuais extensivos, universais e multiníveis. Muito interesse e esforço na objetivação da hierarquia de valores. Inclinações para a síntese. As ligações imaginativa-intelectual-emocional são a base da inteligência altamente criativa.

5º - SE Emocional: Oliveira; Barbosa e Alencar (2015) explicam que essa SE evidencia-se em relações afetivas caracterizadas por um grande apego a pessoas e outros seres vivos. O indivíduo apresenta intensidade emocional e uma variedade de sentimentos, afetos e paixões, demonstrando também responsabilidade social e empatia.

Desse modo, para Tillier (2018), a SE emocional é uma função de experimentar relacionamentos emocionais. Pode manifestar-se como um forte apego a pessoas, demais seres vivos ou lugares. Do ponto de vista do desenvolvimento, intensidade de sentimentos e demonstração de emoções não são significativas para o desenvolvimento, a menos que o aspecto experiencial do relacionamento esteja presente. As manifestações de SE emocional incluem timidez, excitação (entusiasmo), preocupação com a morte, forte memória de sentimentos (memória afetiva), medos, ansiedades, depressões, sentimentos de solidão, necessidade de segurança, preocupação com os outros, exclusividade nos relacionamentos, dificuldades de adaptação a novos ambientes.

Nível I: Segundo Wells (2017), a SE emocional desse nível apresenta características como agressividade, irritabilidade, falta de inibição, falta de controle e inveja. O indivíduo passa por períodos de isolamento, ou necessidade incessante de carinho e atenção;

Nível II: neste nível, a SE imaginativa tem características ambivalentes. Wells (2017) descreve como mudanças extremas entre inibição e excitação, aproximação e evitação, tensão e relaxamento, sentimentos de inferioridade e superioridade;

Nível III: manifesta-se em interiorização de conflitos, diferenciação de uma hierarquia de sentimentos, crescimento de exclusividade de sentimentos e relações indissolúveis de amizade e amor. Para Wells (2017), a SE emocional aparece em uma união mais ampla com a SE intelectual e imaginativa no processo de elaborar e organizar o próprio desenvolvimento emocional;

Nível IV: segundo Wells (2017), a SE emocional em associação com outras formas torna-se dominante. O indivíduo demonstra grande entusiasmo, vínculos emocionais, baixo limiar de frustração, solidão, consciência da morte e de suas consequências interpessoais.

Como já mencionado, Dabrowski apresentou os padrões de SE de maneira hierarquizada, sendo que o SE Emocional, Imaginativo e Intelectual são mais elevados que SE Sensorial e Psicomotor em relação ao processo de desenvolvimento humano (OLIVEIRA; BARBOSA E ALENCAR, p. 9, 2015).

A SE Emocional é de fundamental importância na formação de uma hierarquia de valores, empatia, autoconsciência, entre outros dinamismos que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento humano, a SE Imaginativa tem grande importância na criatividade artística, no planejamento intuitivo etc.; e a SE Intelectual dá origem à criatividade acadêmica e possibilita reflexão, autocontrole, autonomia e autenticidade (Dabrowski, 1973). Juntas, essas três formas dão ricas possibilidades de crescimento e servem para transformar os outros padrões de SE. (OLIVEIRA; BARBOSA E ALENCAR, p. 9, 2015).

Entretanto, nem todas as formas de SE são benéficas ou possibilitam maior desenvolvimento. Portanto, a SE além de ser considerado um indicador de superdotação pode contribuir para o desenvolvimento, cria a base e oportunidades para soluções mais elevadas e complicadas para conflitos e crises, mas em algumas pessoas, as SEs podem criar sérios problemas psicológicos (OLIVEIRA; BARBOSA E ALENCAR, p. 9, 2015).

Nessa perspectiva, Daniels e Piechowski (2009), entendem que por perceber e processar o mundo de maneiras diferentes, as pessoas com superdotação são muitas vezes incompreendidas. A sua excitação é vista como excessiva, sua alta energia pode ser confundida com hiperatividade, sua persistência pode ser vista como irritante, etc. Esses indivíduos se destacam da maioria das pessoas, pois, podem perceber e ter atitudes diferentes dos demais devido a SE, causando estranhamento.

Desse modo, SE pode representar um desafio experiencial, criando sentimentos avassaladores, especialmente para uma pessoa mais jovem. Segundo Tillier (2018), Dabrowski chamou a SE de “presente trágico” porque essas pessoas realmente sentem o mundo diferentemente, podendo causar problemas. Superdotados experimentam em um alto nível emocional tudo o que eles e os outros estão passando.

Assim sendo, semelhante aos aspectos do temperamento, as SEs são

frequentemente notadas bem cedo na vida (DANIELS E PIECHOWSKI, 2009). É difícil encontrar uma pessoa superdotada que mostra pouca evidência de qualquer uma das cinco SEs. Infelizmente, quanto mais fortes forem essas SEs, menos colegas e professores as acolherão.

Portanto, desenvolver a compreensão de que essa é a condição inata da criança ou do adulto facilita a tolerância e a aceitação. Desse modo, espera-se uma apreciação dessas qualidades férteis, considerando a intensidade emocional e o alto nível de energia das pessoas superdotadas. O silenciamento dessa intensidade ou SE pode ocorrer por curto período, acarretando danos na saúde mental como depressão. As crianças com SE em evidência e podem se sentir envergonhadas por serem “diferentes”. Logo, como educadores, devemos trabalhar para acolhê-las, auxiliar na educação e na autoeducação para mostrá-las como essas características são grandes qualidades (DANIELS E PIECHOWSKI, 2009).

Em suma, a educação enfatiza a objetividade, sintetizada na medição de aprender testando. Assim sendo, Dabrowski acreditava que o comportamento objetivo de um aluno (o que podemos medir) significa pouco, pois, não reflete a processos psíquicos internos, como, por exemplo, imaginação, desenvolvimento de processos, motivação e estado emocional (DANIELS E PIECHOWSKI, 2009).

Nesse sentido, preocupado que a educação tradicional lida apenas com o meio externo das crianças enquanto negligenciam seu potencial de desenvolvimento e desenvolvimento psíquico, Tillier (2018) pensa que a educação deve considerar características únicas de personalidade, incluindo suas sensibilidades, frustrações, forças e criatividade. As SEs, a imaginação e a emoção da criança devem ser consideradas e cultivadas em paralelo com capacidades intelectuais.

Segundo o autor, Dabrowski defendia uma visão holística da educação, colocando o aluno no centro do processo educacional. O processo de educação é fundamentalmente misturado com o autodesenvolvimento do aluno. A autoeducação desempenha dois papéis: o aluno explora variados temas de interesse, e o próprio processo de autoeducação contribui para o processo de desenvolvimento. A autoeducação, segundo Tillier (2018) leva à autodeterminação, expressa através do desenvolvimento da personalidade e culminando no ápice do ideal de personalidade. As oportunidades de autoeducação devem ser incentivadas e facilitadas pela educação.

Nessa perspectiva, a educação do indivíduo deve incluir questões como

valores, caráter, personalidade e aprender sobre si mesmo, o que Tillier (2018) compreende como conexão entre o desenvolvimento, instinto, autoeducação e desenvolvimento da personalidade.

Desse modo, se faz necessário fazer perguntas de discernimento crítico aos estudantes, em linha de autoinvestigação, que ajuda a orientar na descoberta de aptidões individuais, ideal de personalidade e como integrar traços de personalidade com objetivos educacionais.

Em vista disso, procurar acolher as diferenças, auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento, a prática teatral, segundo Cebulski (2014), mostra-se uma ferramenta pedagógica essencial para a construção da autonomia e da identidade, que alavanca o âmbito socioemocional e contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

#### **4. O TEATRO COMO FORMA DE MEDIAÇÃO**

O teatro na escola pode proporcionar situações e oportunidades de aprendizado e conhecimento. Segundo Oliveira e Stoltz (2010), a voz, o corpo, o gesto, a ação e as informações emocionais do ator se manifestam em uma performance teatral. O teatro é uma atividade coletiva que exige respeito às regras, respeito ao próximo, troca de opiniões, decisões conjuntas e divisão do trabalho.

O Teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento. Em especial, pretende-se, aqui, tratar da arte do Teatro (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010 p. 86).

Desse modo, ocorre um processo mútuo de aprendizagem sobre si e a realidade que os cerca na relação entre ator e público, a exemplo, atividades teatrais, como esse estudo evidencia, possibilitando acolher e trabalhar a diversidade (cultural e socioemocional dos alunos), promovendo o trabalho individual e coletivo, sentimento de pertença e a convergência de temas de interesse entre pares. Portanto, o Teatro mostra-se como um caminho para perceber o sentido das ações humanas, internalização de conhecimentos e desenvolvimento pessoal.

Assim sendo, promove a interação, internalização da cultura, efetiva expressão e uso da comunicação, a mediação do Teatro em sala é útil para o desenvolvimento dos(as) estudantes. Vygotsky (2001), em sua obra: *Psicologia da Arte*, afirma:

Não é por acaso que, desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. Todo valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica (VYGOTSKY, 2001, p. 321).

Nesse sentido, ao se referir à Arte, Vygotsky (2001) tem em mente todas as modalidades artísticas, inclusive o Teatro.

Para tal, desde os tempos de Platão, o Teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Nessa lógica, Arcoverde (2008) explica que na época de Platão e Aristóteles, o Teatro foi um instrumento educacional de grande valia, sendo o único prazer literário disponível para o povo. O autor (2008) ainda salienta que observando historicamente, propostas teatrais eram tidas como formadoras da personalidade do homem.

Portanto, o Teatro estimula o desenvolvimento mental e psicológico, mas o fazer teatral precisa ser estudado não apenas em níveis pedagógicos, pois, apesar disso, o Teatro é Arte, necessitando ser vista como uma proposta artística com suas características (ARCOVERDE, 2008).

Desse modo, o professor/pesquisador propositor precisa organizar propostas que permitam a experiência direta dos(as) estudantes com os conhecimentos, enquanto possam se expressar artisticamente. De acordo com Vygotsky (2004), a educação se concretiza através da própria experiência do aluno, a qual é determinada pelo seu meio, e nesse processo, a organização e regulação do meio é papel do professor.

Nessa perspectiva, Oliveira e Stoltz (2010) ressaltam a importância em compreender que desde muito cedo, a criança começa a exercitar sua imaginação, sendo muito importante fomentar esta capacidade, pois, sua participação no desenvolvimento infantil é essencial.

Nessa lógica, os autores Alencar e Fleith (2009) apontam a necessidade de se desenvolver propostas direcionadas aos alunos(as) com AH/SD, pois, são pouco desenvolvidas, necessitando de discussões e mudanças no contexto educacional. Para tal, tais atividades desafiam os(as) estudantes através da aliança formada entre criatividade, sensibilidade e corporeidade.

Em concordância, Nakano e Siqueira (2012) descrevem os fatores afetivos, emocionais e históricos dos(as) alunos(as) identificados com AH/SD são

desconsiderados pelos(as) professores(as). Nesse sentido, os(as) estudantes seriam rotulados(as) como os(as) que tem “facilidade de aprender/desempenho avançado”. Alunos(as) com outras habilidades podem estar sendo excluídos(as), tendo problemas emocionais, sociais, etc., dado o fato da definição de superdotação considerada pelos(as) professores(as) estar baseada somente no parâmetro cognitivo.

Corroborando com esses autores, Sant'ana e Blum (2015) pautam por uma educação que privilegie o processo criativo, agencie a formação do autoconceito positivo nas crianças, consolidando um ambiente integrador, no qual o erro não é penitenciado, mas, é ponto de partida para construção de conhecimentos novos.

Precisamos possibilitar a criança com Altas Habilidades/Superdotação explorar seu potencial seja ele acadêmico, produtivo-criativo, ou social a partir de uma intervenção em arte que propicie evidenciar seus conflitos (humanos, sociais e materiais) que são produzidos no processo de composição da cultura (SANT'ANA; BLUM, 2015, p.12).

Desta forma, permitiremos que as crianças experimentem desafios, pois, a arte pode trazer estranhamento, chama a atenção para ações cotidianas alienadas internalizadas no homem. Para Sant'ana e Blum (2015), a experimentação artística colabora no amadurecimento afetivo do superdotado, auxilia no entendimento da própria identidade e na criação de novos modos de produzir conhecimento.

Em suma, se o Teatro na escola tem a função de transformar o aluno em um ser social, crítico, criativo e consciente, o TO proposto por Augusto Boal (1988) tem em seu primeiro compromisso provocar o indivíduo nesses aspectos. Assim, o professor propositor pode formular uma experiência que tire os alunos de uma zona de conforto e os coloque como seres atuantes em seu contexto social.

#### 4.1 O TEATRO DO OPRIMIDO

A metodologia do TO possibilita uma visão individual e coletiva, tornando possível criar oportunidades para que os(as) alunos(as) com AH/SD se relacionem criticamente com a sociedade, um passo importante na formação política desses cidadãos.

Em vista disso, existem diversas técnicas na modalidade do TO, diferentes modos de realizar a prática teatral que permitem ao público/expectador tornar-se protagonista da história, são eles: TJ; invisível; arco-íris do desejo; imagem; Fórum e Legislativo (BOAL, 2013). Deste modo, disponibiliza ao professor/pesquisador

propositor um leque de possibilidades para a realização de uma proposta de processo criativo. Segundo Boal (2013):

A diversidade de técnicas e de suas aplicações possíveis na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro – não se afastaram, nunca, um milímetro sequer, de sua proposta inicial, que é o apoio decidido do Teatro às lutas dos oprimidos. (BOAL, 2013, p. 9).

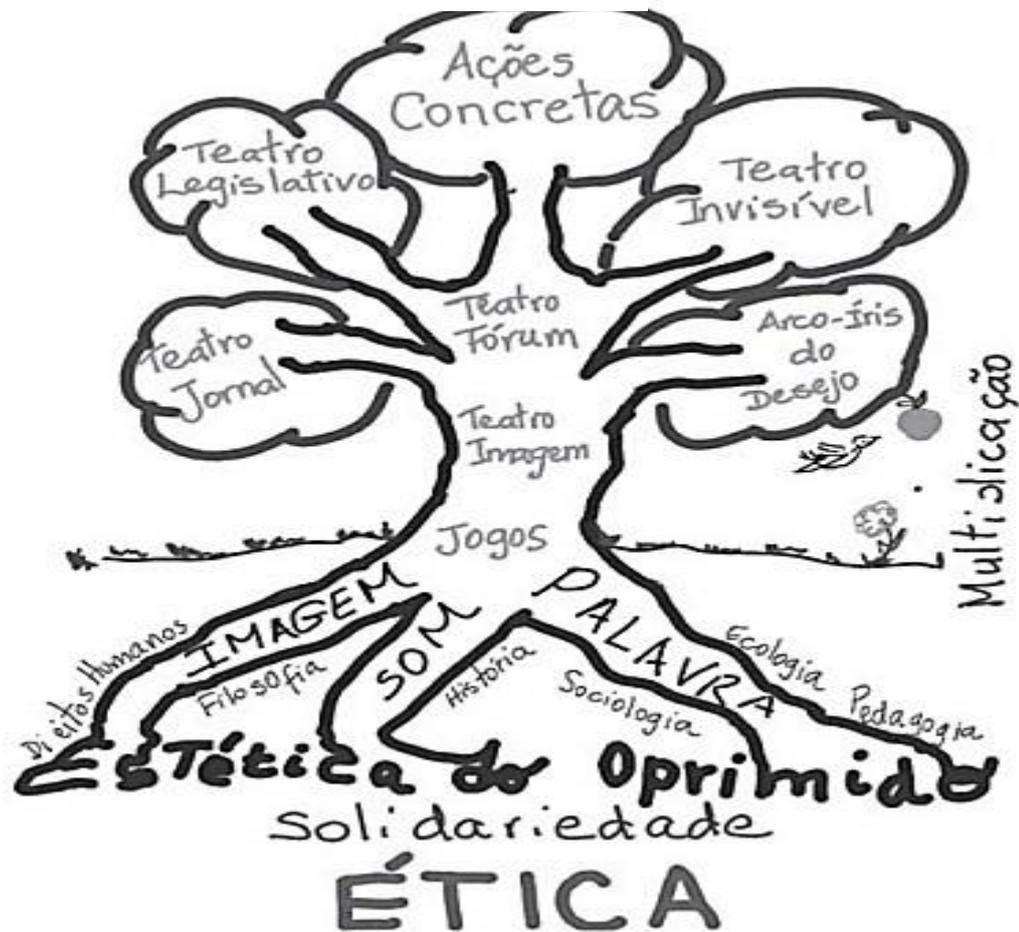
No que diz respeito aos indivíduos com AH/SD, podemos considerar como opressão o silenciamento das SEs do superdotado, o *bullying*, a falta de preparo e desconhecimento da escola e família, entre outras situações já mencionadas.

Nessa perspectiva, Cristo, Blum, Sampaio e Silva (2021) entendem que o TO e todas as suas modalidades, democratizam o Teatro, servindo como uma forma de inclusão do sujeito a sociedade, estabelece conexão direta entre atores e não atores, gerando diálogo e autoconsciência, procurando contribuir para o desenvolvimento de uma cultura da tolerância, baseada no respeito ao outro e na aceitação das suas características e diferenças.

Dessa forma, as técnicas que compõem o método do TO não surgiram como invenção individual de Boal, e sim como resultado de descobertas coletivas oriundas de experiências.

Em vista disso, Boal (2013) explica a sua técnica através da “árvore do TO”, sintetizando toda a metodologia.

FIGURA 1 - ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO.



Fonte: Centro do Teatro do Oprimido, 2008.

Nesse sentido, Boal (2013) explica que a diversidade de técnicas encontradas no TO não é feita isoladamente, guardando estreita relação, tendo origem no solo da filosofia, política e história. Procurando não isolar e centralizar o Teatro no processo criativo, a estética do oprimido visa promover no indivíduo a percepção de si mesmo e do mundo utilizando todas as modalidades artísticas, como vemos nas raízes: “palavra” remete às narrativas, “som” na musicalidade e “imagem” nas artes visuais.

Segundo Boal (2013) os frutos que caem ao solo são a multiplicação da técnica. No tronco da árvore encontram-se inicialmente os jogos teatrais, justificado por duas características essenciais da vida em sociedade: 1º, possuem regras necessárias para acontecer, como a sociedade possui leis, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo ou a vida não se transforme em servil obediência; 2º, auxiliam na desmecanização do corpo e mente alienados às tarefas repetitivas do cotidiano.

Logo, após encontra-se o Teatro Imagem. Para Boal (2013), foca-se nas

linguagens não verbais, como uso do corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se significado e compreensão das situações narradas na imagem.

Na sequência, apresentamos o Teatro Fórum, a técnica mais conhecida e praticada em todo o mundo. Segundo Boal (2013), essa técnica consiste em convidar os espectadores a entrar em cena, procurando alternativas possíveis para o desenrolar dos fatos. O Teatro Invisível consiste na apresentação de uma trama em qualquer lugar onde a história poderia realmente ocorrer ou teria já ocorrido, como na escola, rua, no supermercado, etc. Atores e espectadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e poder.

Para tal, as Ações Sociais Concretas, segundo Boal (2013) consistem em teatralizar manifestações de protesto, procissões laicas, desfiles, concentrações de grupos organizados, etc., usando-se todos os elementos teatrais convenientes. O autor (2013) explica que Teatro Legislativo é um conjunto de procedimentos que misturam o Teatro Fórum e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, visando chegar à formulação de projetos de lei coerentes e viáveis. Utilizando do TO, o Centro do TO do Rio de Janeiro já conseguiu a aprovação de quinze leis municipais e duas estaduais.

Todavia, a técnica do Arco-íris do Desejo que, usando palavras e imagens, permitem a teatralização de opressões introjetadas. Nessa técnica, o objetivo é mostrar que essas opressões internalizadas tem origem e guardam íntima relação com a vida social.

Por último encontra-se o TJ. Para Boal (2013) consiste na transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais. O TJ foi uma resposta teatral estética à censura imposta no Brasil, no início dos anos de 1970. Criada em 1971, no Teatro de Arena de São Paulo, Boal utilizava essa técnica para revelar informações distorcidas pelos jornais da época. O autor (2013) explica que nesta técnica encena-se o que se perdeu nas notícias censuradas, criando imagens que revelam o silêncio.

Desse modo, para Cristo, Blum, Sampaio e Silva (2021), o TO visa transformar o espectador em protagonista da ação dramática, para poder utilizar em sua realidade as ações que desenvolveu em cena.

Nesse sentido, segundo Oliveira e Araújo (2012), as experiências de Boal com o TO na Europa o levou a uma aproximação com a Psicologia, pois, utilizou técnicas

semelhantes às que são utilizadas por psicoterapeutas.

Para Feldhendler (2002), o trabalho de Boal passou a se orientar muito mais para o processo do que para o produto.

No final dos anos 80, o Centro de Teatro do Oprimido da França passou a oferecer seminários sobre teatro e terapia com a proposta de integrar o método terapêutico ao método de ação do TO. Nesse período, Boal chegou a admitir que seu método poderia ser considerado um psicoteatro, e que “a política era a terapia da sociedade e a terapia era a política da pessoa”. (FELDHENDLER, 2002, p.342).

Em vista disso, Boal acreditava ser possível tornar o Teatro em um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções de problemas individuais e sociais, por meio do autoconhecimento (FELDHENDLER, 2002).

Portanto, busca-se nesta pesquisa utilizar a prática de TO (especificamente a técnica do TJ) para incentivar os(as) estudantes a interagirem, com a finalidade de observar as SEs através das interações sociais, os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo, e estratégias que os(as) estudantes com AH/SD usam para desenvolver o processo criativo e resolver problema.

Para tal, o pesquisador e orientadora realizaram o curso de TJ no Centro do Teatro do Oprimido (CTO) - Rio de Janeiro, obtendo certificação para trabalhar com a técnica.

O próximo tópico apresenta uma análise dos dados coletados sobre as SEs dos(as) estudantes participantes da pesquisa, através de suas narrativas, de suas famílias e professoras. Traz a análise dos dados obtidos pela intervenção do TJ realizado nos atendimentos da SRM.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

Participaram desta pesquisa quatro estudantes com idades entre 8 a 10 anos, matriculados na Sala de Recursos Multifuncional AH/SD do ensino fundamental de escola pública de Guarapuava, Paraná. Foram utilizados nomes fictícios para proteger a identidade das crianças participantes.

- Luan: 10 anos, tem habilidade em Matemática e interesse em jogos e tecnologia;
- Bernardo: 10 anos, tem habilidades em comunicação, ciências e matemática. Apresenta interesse em astronomia e jogos;

- Guilherme: 10 anos, tem habilidades em ciências, matemática e arte; Interesse em jogos, desenho, pintura e animais;
- Sabrina: 8 anos, tem habilidades em comunicação, matemática, língua inglesa e interesse em ciências.

Na primeira etapa da pesquisa, uma entrevista inicial foi realizada para observar conhecimentos prévios e experiências com o Teatro, e observar aspectos relacionados à emoção e interação social. As perguntas e respostas são:

Pergunta:

1 - Já participou de alguma peça de Teatro? Se sim, onde e quando? Como foi a experiência? Se não participou, por quê?

Respostas:

“Já, foi horrível! Fiz papel de árvore na peça do 2º ano” (Luan).

“Não lembro, acho que fui uma pedra na peça do 2º ano. Acho constrangedor, porque se errar uma fala todo mundo está olhando” (Bernardo).

“Já fiz papel de grama numa peça do salão da igreja em 2019. Foi sem graça!” (Guilherme).

“Sim! Na escola já fiz papel de Rainha de Copas na peça “Alice através do espelho” e participei da peça “João e Maria”. Não lembro detalhes” (Sabrina).

Pergunta:

2 - Você gosta de assistir a peças de Teatro, filmes, novelas ou outros tipos de composições cênicas? Se sim, por quê? Se não, por quê?

Respostas:

“Já assisti peças de escola e achei sem graça. Não tenho vontade de assistir peças de Teatro. Gosto de assistir novelas e filmes porque gosto de torcer pelos personagens” (Luan).

“Já assisti peças na escola, e até que gosto! Amo assistir filmes e animes, e acho novelas tão ultrapassado” (Bernardo).

“Assisti peças na escola e não gosto muito, acho sem graça. Gosto de ver filmes e animes porque são mais emocionantes” (Guilherme).

“Gosto de novelas e filmes porque a gente fica entretida, gosto de dançar as músicas da abertura” (Sabrina).

Pergunta:

3 - Você acredita que podemos aprender através do Teatro? Se sim, como? Se não, por quê?

Respostas:

“Não, porque Teatro é só encenação. Os atores têm aquele olhar frio” (Luan).

“Sim, porque é emotivo e ensina as pessoas a amar, como no *Romeu e Julieta*” (Bernardo).

“Sim, porque aprendemos a conviver e respeitar as pessoas” (Guilherme).

“Sim, porque a gente percebe a interpretação dos atores e faz igual.

Repetimos a cena” (Sabrina).

Pergunta:

4- Você acredita que podemos interagir com as pessoas através do Teatro?

Como?

Respostas:

“Sim! Permite se conhecer e conviver. O ator pode quebrar a 4ª parede (Luan).

“Sim, pois, quebram a 4ª parede e nos cumprimentam” (Bernardo).

“Sim, quebram a 4ª parede e fazem perguntas” (Guilherme).

“Sim, por exemplo, na peça *Mamma Mia*, os atores interagem com o público, assim como no circo. Os atores interagem com o público, com os fãs e seguidores” (Sabrina).

Pergunta:

5 - Quando alguém fala em interagir, o que isso significa para você? Como é para você interagir?

Respostas:

“Falar com as pessoas. Contar sobre a vida” (Luan).

“Se comunicar. É uma sensação perfeita!” (Bernardo).

“Conversar, perguntar... Bom... é legal às vezes, porque às vezes as pessoas são chatas e dão indiretas” (Guilherme).

“Puxar papo! Adoro conversar, fofocar... Interagir é fofocar e falar” (Sabrina).

Pergunta:

6 - Como você interage com seus colegas na escola?

Respostas:

“Converso normal, mas sofro muito bullying”. (Luan) “Converso normal” (Bernardo).

“Legal, às vezes eles são chatos, mas, enfim” (Guilherme).

“Na escola, ninguém gosta de conversar comigo porque falo muito. Às vezes fazemos danças [...] Gosto de conversar na Sala de Recursos” (Sabrina).

Pergunta:

7 - Você gostaria de participar de experimentações teatrais na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?

Respostas:

“Talvez! Porque sempre fui árvore ou algo inútil” (Luan).

“Não sei!” (Bernardo).

“Quero! É legal porque sei que não serei um gramado! Quero ser um “dragão anão rebaixado” que conversa com capivaras do Himalaia” (Guilherme)

“Sim! É legal, a gente aprende novas habilidades!” (Sabrina).

Pergunta:

8 - Você imagina que é possível aprender interagindo com as pessoas? Se sim, como e por quê? Você percebe que ao interagir com as pessoas você aprende mais ou não? Explique sua resposta.

Respostas:

“Sim, como um professor e aluno, por exemplo. - Sim, não sei dizer!” (Luan).

“Sim, porque é bom ter companhia. - Sim, porque interagindo a gente conhece coisas novas” (Bernardo).

“Sim, porque às vezes as pessoas falam informações legais” (Guilherme).

“Sim, porque contam coisas importantes para a vida e a gente tenta melhorar, tipo como a minha psicóloga faz comigo” (Sabrina).

Pergunta:

9 - Você já ouviu falar na técnica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal? Se sim, o que você ouvir? Se não, você tem interesse em saber mais sobre essa técnica?

Respostas:

“Não! Tenho interesse em aprender!” (Luan).

“Não! Sim!” (Bernardo).

“Não! Tenho interesse!” (Guilherme).

“Não! Quero conhecer!” (Sabrina).

Pergunta:

10 - Na sua opinião, somente atores e atrizes profissionais podem praticar Teatro?

Respostas:

“Não, porque é injusto! Qualquer um pode atuar!” (Luan).

“Não! Seria muita falta de direitos!” (Bernardo).

“Não! Porque todo mundo pode e tem direito de fazer Teatro”. (Guilherme)

“Não! Até porque tem pessoas que não podem ter curso de teatro, mas tem a habilidade de atuar até melhor que os profissionais” (Sabrina).

Pergunta:

11 - O que é emoção?

Respostas:

“Sentimentos” (Luan).

“Sentimentos. É bom porque ajuda a gente a ficar vivo, como o medo que te impede de se matar” (Bernardo).

“Sentimentosbons que muitas pessoas têm, menos os empresários (Guilherme).

“Todos temos 6 emoções: tristeza, raiva, nojo, alegria, medo e tédio” (Sabrina).

Pergunta:

12 - As emoções podem influenciar uma pessoa na tomada de uma decisão?

Se sim, como? Se não, por quê?

Respostas:

“Sim, porque decidir com raiva ou medo pode dar ruim” (Luan).

“Sim, porque é óbvio! É uma decisão!” (Bernardo).

“Sim, porque, por exemplo, nunca fiz isso, mas se você está com raiva dos seus pais e decide de fugir de casa” (Guilherme).

“Sim, porque tipo, eu quero ser veterinária para cuidar dos bichinhos que sofrem” (Sabrina).

Pergunta:

13 - As emoções podem influenciar de alguma forma no aprendizado? Se sim, como? Se não, por quê?

Respostas:

“Não! Se tiver triste, é só engolir o choro!” (Luan).

“Sim, porque se você estiver triste, não tem como prestar a atenção na aula” (Bernardo).

“Sim, porque se você estiver mal, não tem como prestar a atenção na aula” (Guilherme).

“Sim, porque quando eu tô com tédio ou com raiva eu não quero aprender e

dane-se!” (Sabrina).

Antes de concluir esta entrevista, o pesquisador julgou necessário fazer adequações e inserir uma nova pergunta:

14 - Vocês relataram sofrerem *bullying* na escola, desse modo, gostaria de saber: quando começou? Como vocês se sentem? Isso está afetando vocês? Vocês relataram à professora? Me expliquem melhor.

Respostas:

“Ah, eu fico isolado no meu canto. Eu não vou atrás deles porque são sem graça. Não me xingan, nem nada, só me sinto sozinho. Tenho vergonha de falar para profe. É recente isso” (Luan).

“Não sofro bullying. Pelo menos acho que não” (Bernardo).

“Também não me xingam. Meus colegas que são apelidados. Só percebo que me evitam e também acho eles sem graça. Tenho pena dos outros, na verdade, já falei para professora. Começaram a fazer isso a pouco tempo, pois, na pandemia não tinha como” (Guilherme).

“Também não me xingam, só me evitam porque falo bastante. Se me xingassem, eu iria bater, contar para minha mãe. A profe também se estressa comigo, mas me trata bem. Começou recentemente também, mas, insisto em falar com elas e ficamos bem” (Sabrina).

Dando seguimento, com as respostas coletadas, foi possível perceber que os meninos participantes da pesquisa não tiveram boas experiências com o Teatro, pois, relataram a falta de oportunidade em poder mostrar suas habilidades. O perfeccionismo também está presente no relato de Bernardo, pois, tem medo de errar alguma fala em alguma cena e ser alvo de críticas. A aluna Sabrina participou de duas peças teatrais.

Diante dos dados coletados, foi possível perceber que somente Bernardo gosta de assistir peças teatrais realizadas na escola, os demais participantes relataram não apreciar e julgam que tais atividades não têm boa qualidade. Em contraponto, todas as crianças gostam de assistir filmes.

Com relação à possibilidade de se aprender por meio do Teatro, somente Luan relatou que não é possível, segundo ele: “observa o olhar frio dos artistas em cena”. Entretanto, Bernardo, Guilherme e Sabrina acreditam ser possível aprender com a apreciação e composição teatral, com exemplos apresentados de respeito, convivência e amor.

Na sequência, sobre a interação teatral, Luan, Bernardo e Guilherme mostraram ter conhecimento da quebra da quarta parede, quando a plateia é convidada a interagir crítica e ativamente da ação teatral. A quarta parede é uma parede invisível que se estende ao longo da frente do espaço cênico que separa os atores do público. Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo e poeta alemão, foi o criador da quebra da quarta parede. Para os três meninos participantes, a interação com o público permite maior contato. Sabrina citou o musical *Mamma Mia* como exemplo de peça que permite a interação, revelando repertório de conhecimento.

Com relação à interação, Bernardo e Sabrina tem habilidades de comunicação e gostam de conversar. Bernardo se sente bem conversando com as pessoas. Todas as crianças acreditam que interagir é conversar, perguntar, se comunicar. Guilherme relata não gostar muito de interagir, pois, alega que as pessoas, em algumas vezes, são hostis e chatas.

Dando continuidade, ao perguntar como interagem com seus colegas na escola, Luan, Guilherme e Sabrina relataram sofrer *bullying*. Através das observações feitas pelo pesquisador em sala de aula, foi possível perceber que Sabrina tem muita energia e disposição para a interação, discorre sobre diversos assuntos, mas era frequentemente silenciada pelos colegas com AH/SD na SRM, pois, não compartilham dos mesmos assuntos. Bernardo relatou conversar normalmente com as pessoas, mas através das observações feitas pelo pesquisador, foi possível identificar que o aluno também sofre *bullying*. Bernardo é altamente comunicativo, acha que a interação permite uma “sensação perfeita” e fica muito empolgado quando encontra alguém que se identifica com seus interesses. Diante disso, o pesquisador entrou em contato com as professoras expondo os relatos sobre os atos opressivos e sugeriu estratégias para prevenir e combater o *bullying* na escola. Para tal, compreender e aceitar a superdotação é importante, pois, quebra mitos e previne danos emocionais e sociais. É dever da escola conhecer as inteligências não cognitivas e o emocional da criança com AH/SD para elaborar um atendimento eficaz, não focando somente no cognitivo.

Para os alunos Luan, Bernardo e Guilherme a interação pode promover o aprendizado. Corroborando com os colegas, Sabrina cita o exemplo do atendimento psicológico que recebe.

Nesse sentido, a interação social é uma atividade que proporciona a aprendizagem. Para Camargo (1997) a interação põe em funcionamento muitas

funções psicológicas, como a sensorial, motora, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, sentimentos e a emoção. Essas funções se conectam complexamente, se inter-relacionam de modo não estático.

Com relação à vontade de participar de experimentações teatrais na escola, Luan e Bernardo não sabiam responder. Como exemplificado na primeira pergunta, os dois meninos tiveram péssimas experiências com o Teatro na escola, porque não foram oportunizados papéis ou atividades pertinentes às suas habilidades. Sabrina gostaria de aprender novas habilidades com o Teatro e Guilherme também ficou empolgado, pois, sabe que não fará uma atividade constrangedora. Altamente imaginativo, citou exemplos de personagens que quer criar.

Importante ressaltar que nenhuma das crianças conheciam o TO, mas, demonstraram interesse em conhecer. Com elevado senso de justiça, defendem que qualquer pessoa pode atuar em cena, tendo formação específica para tal atividade ou não.

No que tange a questão da emoção, Luan, Bernardo e Guilherme acreditam ser sentimento. Algo que ajuda o ser humano a sobreviver, como a sensação de medo. Sabrina citou exemplos do que ela entende por emoções. Surge a necessidade em diferenciar emoção de sentimento.

Para Camargo (1997) enquanto o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas (como a inveja, culpa e esperança, por exemplo), logo menos instintivas, as reações emocionais são de tipo ocasionais, instantâneas e diretas (como o medo e a raiva, por exemplo). Ainda, segundo a autora (1997), a emoção é um fato fisiológico: tem uma base orgânica ligada ao cérebro.

Em vista disso, a negação da afetividade no cotidiano escolar transforma a educação em repressora das emoções, encaminhando a tratamentos somente os(as) estudantes que segundo alguns professores perturbam o ambiente escolar. Ainda predomina sendo reproduzida a velha concepção ideológica na sociedade, de que criança “bem-educada e de alto rendimento” é aquela que oculta, controla e reprime suas emoções (CAMARGO, 1997).

Para Camargo (1997), não se preocupar com o aspecto emocional na aprendizagem tem como efeito a negação em perceber o(a) estudante como indivíduo, com vida pessoal, carregada de afetividade e singularidades. Desordem emocional compromete a capacidade geral de aprendizagem, resultando, por repetições do insucesso, em insegurança, frustração, ansiedade, fragilidade do

autoconceito, o autoboicote, sentimentos de desvalorização, rejeição, abandono e exclusão. O insucesso escolar é acompanhado de sofrimentos e angústias (CAMARGO, 1997).

Nesse sentido, a emoção desempenha outras funções no desenvolvimento cognitivo e na atividade intelectual. Por isso, age como sensibilizadora para que a criança compreenda narrações e construa um modelo auxiliar necessário à produção de histórias (CAMARGO, 1997).

Em suma, ao serem questionadas se as emoções podem influenciar uma pessoa na tomada de uma decisão, Luan e Guilherme entendem que a raiva pode colaborar para a tomada ruim de decisões. Sabrina deseja ser veterinária pelo amor que sente pelos animais. Bernardo não deu explicações, pois, acha óbvio que as emoções podem influenciar uma pessoa. Luan acredita que as emoções não influenciam no aprendizado, pois, aprendeu a reprimir o que sente para dar continuidade em seus estudos. Bernardo, Guilherme e Sabrina entendem que as emoções podem afetar o aprendizado, citando exemplos específicos que já vivenciaram em sala de aula.

As alegações destas crianças corroboram com os estudos de Camargo (1997), que defende a tese sobre os problemas socioemocionais ocasionados pela negação do aspecto emocional dos(as) estudantes.

Durante a realização da entrevista inicial, surgiu a necessidade em se trabalhar o *bullying* através do TO. Os(as) estudantes mostravam-se extremamente interessados.

Salientamos que os dados da etapa I desta pesquisa foram produzidos por meio das narrativas da prática teatral, procurando observar se realmente é possível identificar traços de SE através do Teatro. De antemão, o TO se mostrou pertinente para explorar a SE que levam as pessoas com AH/SD a terem comportamentos que algumas vezes podem ser desproporcionais às situações vivenciadas por quem não tem a SE tão evidente.

À vista disso, através da sensibilização, o professor/pesquisador proponente apresentou o TO e suas técnicas. Para tal, utilizou aquecimento com jogo teatral, o qual foi realizado para preparar os(as) estudantes para a cena. Nesse sentido, a proposta cênica trabalhada durante esse atendimento na SRM-AH/SD tem sustentação na obra: "Jogos para atores de não-atores", de Boal (2005).

Nessa lógica, a proposta de composição de cena e intervenção foi lançada pelo

professor/pesquisador. Desse modo, a partir de situações pré-estabelecidas sobre *bullying*, os(as) estudantes traçaram um caminho organizado pensando no espaço cênico e divisão de papéis. Como o TO permite interação com o público, um aluno se torna espectador a fim de entrar em cena quando conveniente, procurando encontrar alternativas para a resolução do conflito. Para tal, foi realizado um rodízio da função de espectador e atores com o intuito de observar a cena em várias perspectivas. A memorização de algumas breves falas se mostra importante, pois, o espectador entra em cena e o improviso deve ser trabalhado de maneira coerente.

Diante disso, pudemos observar que os alunos detêm um elevado senso de justiça, os(as) estudantes mostraram já ter conhecimento sobre o *bullying*, sua causa e consequências. Em vista disso, os atores e atriz, ao interpretar o papel de opressor(a), tentavam manter o foco para incorporar a personagem, mas mudavam seus gestos e falas por se sentirem mal.

Stanislavski (1863-1938), ator, diretor e pedagogo russo, sugeria aos seus alunos que pensassem em pequenos episódios de suas vidas no sentido de compreender os fatos principais resultantes, visando entender as relações de causa e efeito, permitindo assimilar com totalidade os acontecimentos da vida e influências comportamentais que estavam presentes (KNÉBEL, 2000).

Portanto, ao recordar pequenos episódios de suas vivências, os atores interpretavam melhor a cena. Alguns relatos evidenciam essa experiência:

Não consigo me imaginar fazendo isso, é errado, muito errado! Tô desconfortável porque é isso que fazem comigo e percebo que eles não tem noção. São do mal (Luan);  
Meu personagem (opressor) está errado nas suas atitudes. É difícil fazer um papel assim [...] É diferente quando a gente vê um vilão de desenho, sua maldade é diferente (Bernardo).

Nesse sentido, a SE sensorial, emocional e intelectual presente revelam a sensibilidade em se colocar no lugar do outro. Diante disso, as atitudes opressoras são consideradas inadmissíveis.

Posteriormente a prática teatral uma roda de conversa foi iniciada. Seguem alguns relatos das crianças:

Gostaria que tivesse feito algo por mim assim na vida real (Luan);  
Confesso que fiquei envergonhada no começo, mas eu gostei de participar. Só fiquei com medo de não conseguir convencer o Bernardo para parar de praticar *bullying* na cena. Na verdade, na vida real eu chamaria um adulto se não conseguisse (Sabrina);

Esses *bullyings* só acontecem quando não tem um adulto perto. Não tem como chamar a professora o tempo todo. Ela tinha que conversar com toda a escola (Guilherme).

Em vista disso, compreende-se que a SE sensorial, intelectual, imaginativa e psicomotora proporcionou às cenas diálogos coerentes e criativos. Para tal, as crianças apresentaram argumentos, expressaram-se corporal e oralmente sem dificuldades aparentes. As crianças procuravam estratégias para procurar auxílio de adultos.

Portanto, ao inverter os papéis, percebeu-se que as crianças se sentiram mais à vontade em atuar personagens bondosos.

Amei fazer o papel da amiga que ajuda, pratiquei falas para dizer no recreio de amanhã. Bem que quem sofre deveria aprender a se defender (Sabrina); A cena deveria acontecer diferente, tínhamos que fazer no recreio e ver a reação das outras crianças (Guilherme).

A partir destes relatos, percebe-se que a SE permite que os(as) estudantes compreendam a gravidade do *bullying*, sugerindo possíveis soluções. O pesquisador/professor orientou as crianças sobre como prevenir e combater o *bullying*. As crianças ficaram interessadas em pesquisar mais sobre o assunto, criando slides e cartazes sobre TO e respeito ao ser humano. Diante disso, reações intensas e comportamentos desproporcionais foram percebidos, mesmo que os(as) estudantes procurassem escondê-los.

Nessa perspectiva, Boal (1988) entende que o ser humano é ator e espectador de si mesmo, tendo consciência que suas ações partem dele, e que pode modificá-las quanto queira, ou seja, a teatralidade permite o autoconhecimento e a evolução.

Logo, o processo criativo desenvolvido permitiu que os(as) estudantes tomassem conhecimento da consciência de sua sensibilidade, e principalmente, como usá-la para promover mudanças em si e na sociedade: "Gostaria que minha professora trabalhasse o bullying na minha turma; Queria que os meninos sintam o que eu sinto" (Bernardo); "Teatro assim é legal!" (Luan).

Para a realização da etapa II desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com os(as) responsáveis pelas crianças participantes, com o intuito de observar se as famílias têm conhecimento sobre as SEs, como essas características estão presentes em suas crianças e se afetam a dinâmica familiar.

Antes da realização da entrevista com os(as) responsáveis pelas crianças, o pesquisador explicou para as famílias sobre a TDP e as características das SEs. As

questões foram aplicadas individualmente como apresenta os relatos a seguir.

Relatos da família do Luan:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu filho?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu filho?

“SE emocional; SE imaginativa; SE intelectual”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu filho?

“SE emocional: todos os itens se encaixam perfeitamente na personalidade dele. É emotivo, defensor dos animais com muita empatia pelas pessoas. Respeita e fica magoado com injustiças”.

“SE imaginativa: cria muitos planos, tem ideias, sonhos intensos, em alguns momentos fantasia histórias e situações”.

“SE intelectual: busca constante de respostas, sempre quer saber tudo de tudo. Raciocínio rápido. Paixão pela lógica. Uma memória fotográfica e de longo prazo. Poucos amigos”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu filho do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim. Ele sempre se destacou pelo seu amplo vocabulário, busca de conhecimento e empatia”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) amigo(a), membro da família, professor(a) ou treinador(a) apontou que seu filho apresenta algumas dessas características?

“No 1º ano a pedagoga me chamou para conversar, pois, a professora identificou que ele estava mais avançado que os demais. Ela estava dando conteúdo do 4º ano para ele para que se sentisse motivado e desafiado”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica familiar? Se sim, como?

“Às vezes, sim, já que tem um irmão menor que sempre quer ser igual e fica frustrado por não conseguir estar no mesmo nível, e nós pais também às vezes não sabemos se devemos incentivar e dar “uma segurada”.

5 - Existem outras características importantes de seu filho sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Apesar de sempre estar buscando desafios, ele se entedia rápido com as coisas, é difícil fazer ele dar sequência em qualquer atividade. Até a leitura deixa ele entediado. Mas que bom que o senhor está nos dando toda essa atenção e nos

fazendo observar esses detalhes. Não conhecia as SEs, achei interessante. Me fez conhecer melhor meu filho. Vejo muito destas características em mim”.

Relatos da família do Bernardo:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu filho?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu filho?

“SE imaginativa; SE intelectual; SE psicomotora”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu filho?

“SE imaginativa: associação com imagens e impressões, forte e acentuada visualização, medo do desconhecido, vivência intensa no mundo da fantasia, muitos planos e ideias e inventividade”.

“SE intelectual: pensamento lógico abstrato, forte capacidade de análise e síntese, intensa busca pelo ‘como’ e ‘porque’ das coisas”.

“SE psicomotora: fala rápida, agitação, inquietude, preferência por jogos violentos, de ação e/ou aventura, pressão para agir, curiosidade”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu filho do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim, o Bernardo é muito autodidata, brinca muito com seus bichinhos de estimação, prepara cama e dorme no meio deles, conserva muito com eles em sua realidade imaginária, é muito competitivo, percebe rapidamente quando não tem chance de vencer uma competição (no futebol com o pai e os irmãos) e logo desiste”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) amigo(a), membro da família, professor(a) ou treinador(a) apontou que seu filho apresenta algumas dessas características?

“No colégio a professora atual na primeira semana já fez observações em relação ao Bernardo, quanto ao seu autoconhecimento sobre vários assuntos, tem facilidade para aprender, e no CMEI desde os quatro anos, as professoras relataram características bem avançadas em relação aos colegas da mesma idade, sempre muito atualizado e ligado em informações que o cercam”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica familiar? Se sim, como?

“Não afeta a dinâmica familiar, o Bernardo se dá muito bem com ambos os irmãos, respeita a hierarquia do 'mais velho' e negocia as suas vontades e necessidades com todos (inclusive os pais). Se dá muito bem com o irmão do meio que é muito imaginativo e geralmente comanda as brincadeiras. Brigas e conflitos

ocorrem naturalmente entre eles, sendo geralmente resolvidas rapidamente. O Bernardo ouve muito os conselhos e experiências dos irmãos, e geralmente sabe se sair muito bem durante os conflitos”.

5 - Existem outras características importantes de seu filho sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“O Bernardo entende a realidade muito rapidamente onde quer que esteja, liga os fatos e relaciona as pessoas com a situação, geralmente com muita rapidez e assertividade. Sabe se sair bem ao exigir suas necessidades tanto com pessoas conhecidas como com estranhos, sempre se garante onde quer que vá em relação à sua fome/sede, mesmo que não esteja com fome, tem muita percepção de quando estará com fome”.

Relatos da família do Guilherme:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu filho?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu filho?

“Curiosidade, lembranças detalhadas, intensa observação e busca pelo conhecimento e agitação”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu filho?

“SE imaginativa: sua maior companhia é seu urso de pelúcia. Fantasia, é dramático e muito imaginativo. Muito medo do desconhecido com sonhos detalhados”.

“SE intelectual: muito curioso em muitos assuntos. Tem boa memória e lembra de detalhes. Observador, quer aprender cada vez mais e se aprofunda nos detalhes. Gosta de lógica e de resolver rápido os problemas. Se preocupa com coisas de adulto. Não se contenta com respostas sem explicação”.

“SE sensorial: gosta de abraçar e beijar, prefere ficar acompanhado o tempo todo. Fala muito alto, não espera a outra pessoa terminar uma frase e faz muitas perguntas”.

“SE Psicomotora: é inquieto, fala rápido e alto. Muito curioso e agitado”.

“SE Emocional: não gosta de mudanças, é apegado. Muito sensível, se coloca no lugar dos outros. Tem consciência das suas emoções. Morde roupas por ansiedade. Muito apegado, guarda coisas como lembranças”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu filho do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim, por exemplo, ele se preocupa com problemas de adulto”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) amigo(a), membro da família, professor(a) ou treinador(a) apontou que seu filho apresenta algumas dessas características?

“Quando ele tinha 18 meses já falava frases com mais de cinco palavras. O pediatra observou e comentou sobre as altas habilidades”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica familiar? Se sim, como?

“Sim, ele tem muito medo de perder os familiares. Muito apegado, não gosta de ficar sozinho”.

5 - Existem outras características importantes de seu filho sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Autodidata, aprendeu a ler sozinho com 3 anos. Detalhista, exagerado e dramático”.

Relatos da família da Sabrina:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em sua filha?

a - Algum deles é especialmente evidente em sua filha?

“SE intelectual, imaginativa, sensorial e emocional”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em sua filha?

“SE intelectual: é muito inteligente, tem facilidade em aprender inglês. Ela busca aplicativos e cursos online. A matriculados no curso de inglês para desenvolver mais. Aprende com poucas explicações. Sabe o nome de todos os animais, onde vivem, se estão em extinção”.

“SE imaginativa: ela é muito imaginativa, criativa, fica concentrada com as histórias que cria com suas bonecas”.

“SE sensorial: ela é sensível com cheiros e gostos. Gosta de ficar cheirando roupas limpas, seus travesseiros. Gosta de abraçar, ficar junto das irmãs”.

“SE Emocional: ela se emociona muito fácil com desenhos e filmes que assiste. Fica com pena dos animais. Pego ela chorando porque lembrou de alguma cena marcante, de uma música. Se coloca no lugar dos outros, tenta ajudar as pessoas mais pobres”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em sua filha do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Eu vejo que ela é mais inteligente que as irmãs mais velhas”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) amigo(a), membro

da família, professor(a) ou treinador(a) apontou que sua filha apresenta algumas dessas características?

“A professora me disse que ela está muito adiantada. Fica entediada fácil. Desde a educação infantil as professoras elogiam. Quando ela era bem pequena, desenhava todo o corpo humano e seus órgãos. Algo que a professora relatou nunca ter visto uma criança daquela idade fazer”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica familiar? Se sim, como?

“Eu procuro comprar algumas coisas que ela pede para deixá-la mais ocupada e focada. Levo ela nas aulas de inglês. Como tenho outras meninas, não consigo comprar tudo o que ela necessita. Fica perguntando coisas que eu não sei responder, fico com vergonha”.

5 - Existem outras características importantes de sua filha sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Ela tem baixa autoestima, sabe? Ela ficou isolada em um canto da casa no seu aniversário. Disse que não estava se sentindo bem em pular na cama elástica. Estava com a meia calça furada. Ficou com medo do que iriam pensar dela”.

A seguir, apresentaremos o quadro com dados SEs, que seguem a descrição apontada por cada família, a partir da perspectiva de seus responsáveis:

**QUADRO 2 – SES EM EVIDÊNCIA NAS CRIANÇAS SEGUNDO SUAS FAMÍLIAS.**

	SE intelectual	SE imaginativa	SE sensorial	SE psicomotora	SE emocional
Responsáveis pelo Luan	X	X			X
Responsáveis pelo Bernardo	X	X		X	
Responsáveis pelo Guilherme	X	X	X	X	X
Responsáveis pela Sabrina	X	X	X		X

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme o Quadro 2 acima, conseguimos observar as percepções das famílias para seus filhos em relação as SEs. Foi possível identificar que as SEs

intelectual e imaginativa estão presentes no cotidiano de todas as crianças. A SE sensorial, segundo relato das famílias, foi percebido em Guilherme e Sabrina, a SE psicomotora somente em Bernardo e Guilherme, a família de Bernardo não percebeu a SE emocional.

Após o contato com as famílias das crianças participantes, as professoras regentes das turmas do ensino comum também foram entrevistadas, com o intuito de verificar se elas estavam conscientes sobre as SEs dos(as) estudantes e como essa característica afetava a dinâmica da sala de aula. Deste modo, será possível fazer uma comparação entre famílias e escola sobre as percepções a respeito das SEs.

Foram apresentadas a TDP e as características das SEs para as professoras entrevistadas.

Relatos da professora do ensino comum de Luan:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu aluno superdotado?

“SE intelectual”.

a - Algum deles é especialmente evidente em seu aluno superdotado?

“Busca constante pelo conhecimento e paixão pela lógica”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu aluno superdotado?

“Ele tem raciocínio rápido na execução das atividades e busca sempre estar ocupado”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu aluno superdotado do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim! Ele é muito inteligente”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) colega, professor(a) ou membro da família apontou que seu aluno superdotado apresenta algumas dessas características?

“Sim! A mãe está pedindo a reclassificação dele para série seguinte”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica em sala de aula? Se sim, como?

“O comportamento dele não prejudica o andamento da aula e nem a atenção dos colegas, ele é discreto e não tenta subestimar os colegas. Aplico atividades dos anos seguintes para mantê-lo ocupado”.

5 - Existem outras características importantes de seu aluno superdotado sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Não”.

Relatos da professora do ensino comum de Bernardo:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu aluno superdotado?

“Identificação com os sentimentos dos outros”; “Responsabilidade para com os outros”;

“Forte vínculo com os outros”;

“Apego à convivência com pessoas, animais e lugares”; “Fala rápida”;

“Agitação”; “Inquietude”.

a - Algum deles é especialmente evidente em seu aluno superdotado?

“Ele é muito criativo na parte artística, principalmente nos desenhos. Também na parte de convivência, ele é muito próximo e preocupado com os outros alunos”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu aluno superdotado?

“Na questão emocional, ele se preocupa em ajudar os colegas, está sempre pronto para auxiliar a professora e principalmente no detalhe de tirar dele para dar ao outro. Já vi ele completar o dinheiro de um colega para comprar o lanche, deixando de comprar para si”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu aluno superdotado do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim, ele é muito mais preocupado com o bem-estar dos outros que os demais alunos”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) colega professor(a) ou membro da família apontou que seu aluno superdotado apresenta algumas dessas características?

“Sim, a mãe comentou algumas situações vivenciadas em casa com os outros irmãos”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica em sala de aula? Se sim, como?

“O que afeta um pouco a dinâmica da sala é a agitação dele, pois, as atividades são realizadas com facilidade ou até mesmo não são feitas, pois, não prendem sua atenção. Ele é bastante agitado e falante”.

5 - Existem outras características importantes de seu aluno superdotado sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Penso que seria interessante relatar a agitação, pois, não fica muito tempo

preso a uma atividade e também a questão da conversa com os colegas ser frequente, por vezes realiza a atividade correndo e mal feita para poder brincar e conversar com os demais”.

Relatos da professora do ensino comum de Guilherme:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu aluno superdotado?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu aluno superdotado?

“SE intelectual, emocional e psicomotora”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu aluno superdotado?

“É muito inteligente, aprende rápido, é autodidata. Muito agitado e explosivo”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu aluno superdotado do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Não fica um minuto ocioso, é muito acelerado, termina as atividades rapidamente. É muito inquieto”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) colega professor(a) ou membro da família apontou que seu aluno superdotado apresenta algumas dessas características?

“Algumas professoras relatam que pedem para ele elaborar questões e atividades para aplicar nos colegas. Está dando certo, pois, não deixa ele ocioso”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica em sala de aula? Se sim, como?

“Tem que chamar a atenção dele com muita calma e delicadeza porque ele xinga os colegas e a professora”.

5 - Existem outras características importantes de seu aluno superdotado sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Está fazendo acompanhamento psicológico, porque anda muito agressivo, muito irritado. Na área comportamental e de sociabilidade houve uma boa melhora, pois, é explosivo. Não tem paciência com os colegas que ainda estão aprendendo, é autoritário. Tem todas as características comuns da superdotação”.

Relatos da professora do ensino comum de Sabrina:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em sua aluna superdotada?

a - Algum deles é especialmente evidente em sua aluna superdotada?

“SE intelectual; SE emocional; SE imaginativa; SE psicomotora”.

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu aluno superdotado?

“Conversa muito, quer mostrar que sabe muito, domina vários assuntos. Não fica parada, é inteligente, termina muito rápido todas as atividades. Muito apegada a animais. Desenha bem, é criativa”.

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em sua aluna superdotada do que em outras crianças? Se sim, como assim?

“Sim! Ela é muito diferente das outras crianças. No modo de estudar e agir. Cheia de manias”.

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) colega professor(a) ou membro da família apontou que seu aluno superdotado apresenta algumas dessas características?

“As outras professoras também relatam dificuldades em trabalhar com a aluna, é sensível e inteligente”.

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica em sala de aula? Se sim, como?

“Afetam bastante! Ela fala muito, não para quieta. Os coleguinhas ficam mais calmos quando ela não vem para escola. Fazem comentários maldosos. Ela é carente, gosta de conversar, mas as amiguinhas não acompanham o raciocínio”.

“Ela adora educação física, corre e brinca bastante. Parece uma criança como as outras”.

5 - Existem outras características importantes de seu aluno superdotado sobre as SEs que você gostaria de relatar?

“Ela pega insetinhos machucados para cuidar. Passa pomada em formigas que perdem as perninhas. Pensei em trabalhar com algum mascotinho na turma, como um hamster. Mas fico com medo dela ficar muito apegada e sofrer. Muito bom saber desta teoria, professor. Estudarei mais”.

A seguir, apresentaremos a tabela com dados SEs, que seguem a descrição apontada por cada professora:

**QUADRO 3 – SES EM EVIDÊNCIA NAS CRIANÇAS SEGUNDO SUAS PROFESSORAS.**

	SE intelectual	SE imaginativa	SE sensorial	SE psicomotora	SE emocional
Prof. <sup>a</sup> do Luan	X				
Prof. <sup>a</sup> do Bernardo	X			X	X
Prof. <sup>a</sup> do Guilherme	X			X	X
Prof. <sup>a</sup> da Sabrina	X	X		X	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Comparando o Quadro 2 com o Quadro 3, foi possível identificar que as famílias e professoras concordam que todas as crianças possuem SE intelectual em evidência.

Segundo as famílias, todas as crianças têm SE imaginativa, algo que as professoras regentes não perceberam. Somente a professora de Sabrina relatou que a aluna possui SE imaginativa devido a sua personalidade.

Nenhuma professora identificou a SE sensorial em seus alunos, algo que as famílias responsáveis por Guilherme e Sabrina relataram ser frequente em casa.

Com relação a SE psicomotora, a família e a professora de Luan não relataram observar a característica na criança. Somente a professora de Sabrina relatou que está SE está em evidência na aluna, pois, influência na dinâmica de sua aula, as famílias de Bernardo e Guilherme estão em concordância que esta SE é evidente tanto em casa, como em sala de aula.

Com relação a SE imaginativa, a professora de Bernardo relatou que esta SE está em evidência no aluno, algo que a família não identificou. Somente a família de Luan relatou que ele possui as características desta SE. As famílias e professoras de Guilherme e Sabrina concordam que a SE emocional está presente nestas crianças. É nítido nas falas das professoras regentes de turma que os aspectos socioemocionais não são observados e trabalhados com a devida importância,

considerando somente o cognitivo. Propostas que envolvam o “sensível” como as tratadas na Arte são importantes para a expressividade da criança, possibilitando a averiguação de possíveis problemas.

Nessa direção, após a entrevista com as professoras, foi desenvolvida uma intervenção prática mediada pelo TJ.

Dando continuidade, o terceiro encontro teve como objetivo proporcionar a comunicação entre pares e a observação de características de SEs. As crianças devem focalizar um problema/situação, escolher uma reportagem a ser trabalhada com a técnica do TJ.

Assim sendo, antes de iniciar a proposta principal, as crianças realizaram um aquecimento corporal através do jogo teatral “números rápidos” mediados pelo professor. Os jogadores formam um semicírculo e numeram-se sucessivamente. Número Um, no topo da linha, inicia o jogo chamando o número de outro jogador. O jogador cujo número foi chamado responde imediatamente com outro número e assim por diante.

Desse modo, o jogador que falha, chamando um número antes de ser apontado, vai até o final do semicírculo.

Por conseguinte, os(as) estudantes realizaram o aquecimento sem dificuldades. Portanto, não cometeram falhas durante o jogo. Os alunos Bernardo e Guilherme ficaram agitados inicialmente, e todos ficaram entediados rapidamente, finalizando o jogo em menos de 4 minutos. Nesse sentido, a proposta principal deste encontro foi utilizar jornais impressos e digitais, e programas televisivos, elencar reportagens com temas de interesse. Para posteriormente, discutir a respeito das matérias e selecionar três reportagens sobre o mesmo fato. A turma deveria fazer uma transposição da reportagem escolhida para a peça de Teatro.

Portanto, este encontro foi destinado para organização de roteiro, criação de personagens e produção de diálogos. Cujo foco era observar como cada fonte jornalística trata o mesmo assunto e como cada grupo de estudantes trabalhará criativamente.

Logo, as crianças optaram por utilizar jornais digitais para pesquisar reportagens sobre seus interesses. Por unanimidade, três reportagens sobre o Brasil ser recordista de medalhas na Olimpíada Internacional de Matemática foram escolhidas. Os estudantes participantes, com habilidades matemáticas, ficaram empolgados com as matérias jornalísticas.

**FIGURA 2 – CRIANÇAS ESCOLHENDO REPORTAGENS.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Podemos observar na figura 2, o encontro onde os estudantes discutiram sobre os textos encontrados na internet. Diante disso, foi constatado que ambas as reportagens apresentavam o mesmo conteúdo para incentivar a matemática. Assim sendo, percebeu-se que a SE intelectual está evidente em todas as crianças pela empolgação, conhecimento e engajamento sobre o tema.

A seguir descreveremos a organização feita pelos alunos para a construção do roteiro:

O aluno Bernardo resolveu fazer ilustrações da cena final que pretendia alcançar. Solicitaram ao professor pesquisador para que participasse em alguns momentos da cena, como se trata de uma pesquisa-ação, a intervenção e participação do professor não acarretará danos, possibilitando maior análise.

Os alunos Luan, Sabrina e Guilherme se disponibilizaram a escrever um roteiro da história. Procuraram se colocar no lugar dos participantes reais da Olimpíada Internacional de Matemática, preocupando-se com o nervosismo e preparação para tão sonhada disputa, evidenciando um dos aspectos da SE emocional.

Meu Deus, imagina! Eles devem ter se preparado muito pra competição. É muita responsabilidade (Sabrina);  
Os pais deles ficaram orgulhosos. Eu ficaria muito nervoso. Acho que eles também ficaram (Luan).

Em vista disso, optaram em concluir a história com um final feliz, pois, acreditam ser merecido após tanto esforço. Decidiram criar a cena de preparação para as olimpíadas com fantoches e a encenação de reportagem em forma de entrevista na última cena.

O roteiro elaborado pelas crianças teve como título: *Competição na Olimpíada Internacional de Matemática: os meninos que representaram o Brasil*. As cenas foram divididas pelas crianças da seguinte forma:

1º - Personagens assustados e indignados porque foram convidados a participar da Olimpíada Internacional de Matemática;

2º - Personagens estudaram oito horas por dia, fizeram aulas particulares para se preparar;

3º - Os personagens foram para a Noruega, estudaram, descansaram;

4º - A prova foi difícil, com questões para responder oralmente e no caderno;

5º - Os personagens acertaram todas as questões, recebendo medalhas de ouro;

6º - Ao chegar no Brasil, os personagens foram recebidos por suas mães orgulhosas. A escola também os parabenizou;

7º - Entrevista em forma de TJ com improvisação.

**FIGURA 3 – TRANSFORMANDO REPORTAGEM EM ROTEIRO.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Acima, a figura 3 registra o trabalho da produção do roteiro. A produção das falas das personagens foi transferida para o próximo encontro, pois, não houve tempo hábil para a conclusão. Os alunos ficaram muito focados na produção do roteiro.

**QUADRO 4 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 3º ENCONTRO.**

	SE intelectual	SE imaginativa	SE sensorial	SE psicomotora	SE emocional
Luan	X	X			X
Bernardo	X	X		X	X
Guilherme	X	X	X	X	X
Sabrina	X	X	X		X

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Tendo em vista o Quadro 4, podemos observar que as SE intelectual e imaginativa se mostraram presentes em todos os alunos, como também observado no relato das famílias, a SE emocional também esteve presente em todas as crianças. A SE psicomotora esteve presente em Bernardo e Guilherme, como visto nos relatos das famílias e professoras regentes de turma. Os alunos Guilherme e Sabrina apresentaram características de SE sensorial, pois, abraçaram em vários momentos da atividade.

Dando sequência, o 4º encontro teve como objetivo a observação das SEs, promover a comunicação entre pares e introduzir os(as) estudantes às convenções da televisão.

Desse modo, o aquecimento através do jogo teatral: *Tela de televisão*, foi realizado antes do início da proposta principal. O jogo consiste em construir uma tela de televisão com caixa de papelão. Um grupo será composto de atores e o outro será a família (plateia). Os(as) atores vão para trás da tela. Os membros da família permanecem sentados olhando para a tela. Cada membro da família enuncia o seu programa preferido, vai até à tela de TV e "liga o botão". Os atores devem mostrar o programa escolhido.

Assim sendo, as crianças desenvolveram breves cenas improvisadas de telejornal, com temas muito próximos ao que estão desenvolvendo na prática com o TJ. Elaboraram pequenas cenas de animes que assistem em casa. Os alunos Bernardo e Guilherme ficaram muito agitados inicialmente, dando os comandos necessários para a produção artística do aquecimento, o restante das crianças concordaram em seguir as ordens.

Com relação à proposta principal, as crianças ficaram encarregadas de produzir as falas das personagens, realizar os ensaios e adequações. Sabrina sugeriu utilizar fantoches para a criação dos diálogos das personagens e todos concordaram, optaram também em dividir a cena em duas partes.

Dessa forma, a primeira parte da cena ficou da seguinte forma: convidar as personagens para participar da Olimpíada Internacional de Matemática; preparação para o evento e aplicação da prova olímpica em forma de teatro de fantoches (o que permitiu melhor divisão de papéis e diálogos entre as personagens).

Na sequência a segunda parte da cena: entrevista com as personagens e com a técnica do TJ.

**FIGURA 4 – USO DE FANTOCHES NA ELABORAÇÃO DO DIÁLOGO DAS PERSONAGENS DE ACORDO COM O ROTEIRO PRODUZIDO.**



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A decisão das crianças em utilizar os fantoches em cena foi feita no momento da composição, como retrata a figura 4. Nessa perspectiva, para Carvalho (2021) o ator “deve estar disponível para dividir espaço com outros elementos do espetáculo, dar vida a uma marionete, saber improvisar e até mesmo criar seu próprio texto”. Em vista disso, no contexto do teatro de formas animadas (fantoches), uma das atividades fundamentais para o ator manipulador é comunicar-se com o próprio corpo, abandonando os movimentos automatizados do cotidiano. Paralelamente, no teatro de improviso, a criação de cenas também depende da performatividade, da expressividade e da comunicabilidade do corpo (CARVALHO, 2021).

Dessa forma, neste encontro, os alunos idealizaram e escreveram as falas das personagens segundo o roteiro, os alunos Bernardo, Guilherme e Sabrina demonstraram empolgação, contudo, demonstraram dificuldades em se manter concentrados para registrar os diálogos. Agitados, procuravam interagir com os fantoches elaborando o trabalho oralmente, enquanto Luan escrevia o que ouvia também dava ideias bem pertinentes.

Assim sendo, a SE emocional também pode ser observada em Luan, Guilherme e Sabrina, como evidenciam os relatos:

Ah, o que eles estavam sentindo? Deveriam estar muito nervosos e alegres (Luan);  
Eles estudaram um monte. Devem estar fazendo o que gostam. Vamos fazer as falas deles assim (Sabrina);  
Eu não aguentaria tanta emoção. Eu nem iria competir, não poderia levar minha família na viagem (Guilherme).

Podemos observar que Guilherme é muito emotivo, como relatado na entrevista com a família, ele é uma criança muito apegada aos pais.

Na sequência descrevemos o diálogo das personagens segundo o roteiro desenvolvido.

Título do Teatro: Competição na Olimpíada Internacional de Matemática: os meninos que representaram o Brasil. Composto por sete personagens, sendo eles cinco alunos (João, Bernardo, Juliana, Catapimbas e Miguel, o estudante em intercâmbio na Noruega); um professor (Pedrinho) e um aplicador da prova olímpica (Professor Joaquim 2.0).

1º ato:

1ª Parte desenvolvida com fantoches: transposição da reportagem em forma de teatro de fantoches.

João, Bernardo, Juliana e Catabimbas estão no primeiro ano do curso de Matemática, na Faculdade São Joaquim da Silva (nome fictício). Na primeira aula do dia, em plena segunda-feira, os quatro alunos ficaram assustados e indignados pelo convite que o professor Pedrinho fez:

Professor Pedrinho: Bom dia, alunos! Atenção, alunos! Vocês foram convidados para participar da Olimpíadas Internacional de Matemática. Iremos para a Noruega na sexta-feira!

Alunos: O quê? É claro que a gente aceita!

Os quatro alunos estudavam oito horas por dia. Foram para fazenda do Catapimbas para estudar muito.

Catapimbas: Venham para minha casa! Temos que estudar muito. Juliana: Eu aceito! Vamos galera!

Lá na fazenda do Catapimbas, começaram a praticar. Bernardo fazia perguntas para os colegas:

Bernardo: Qual é a raiz cúbica de 840?

Juliana: É um número muito quebrado, 9,435387 [...].

Bernardo: Qual a raiz triangular de 28.000?

João: Existe isto? Será que ainda vamos estudar isso na faculdade? Nem o Einstein sabe!

Após a grande jornada estudando, sempre no final do dia eles dançavam muito.

Chegou sexta-feira, os estudantes se encontraram com o Professor Pedrinho no avião. Quando chegaram na Noruega, foram recebidos pelo Miguel, um aluno brasileiro que estava fazendo intercâmbio lá.

Miguel: Bem-vindos à Noruega! Proponho participarmos da Olimpíada juntos!  
Professor: Bom dia, menino! Obrigado! Te apresento seus colegas: Juliana, Catapimbas, João e Bernardo.

Miguel: Olá, pessoal! Prazer! Alunos: O prazer é meu!

Miguel: Me sigam! Vamos para o hotel estudar mais!

No tão esperado dia, os alunos levaram um papelzinho para lembrar das fórmulas. Era uma prova muito difícil, com perguntas para montar as contas no caderno e para responder oralmente.

João: Estão nervosos?

Alunos: É claro que sim! (gritam).

João: Calma, gente! Estudamos bastante! Juliana: Tá de boa!

Catapimbas: Vocês descobriram o que é raiz triangular? João: É a área da forma geométrica, vezes 840.

Catapimbas: Certeza, acho que não! João: Confia no pai aqui!

Professor Pedrinho: Chega de conversa meninos, vou lá fora esperar vocês.

Boa sorte aí!

Catapimbas: Professor, antes de ir lá fora, o que é raiz triangular? Professor Pedrinho: Me deu um embrulho no estômago. Respondo depois! O Professor Pedrinho sai correndo e vomita sem querer na porta da sala.

Chega o Professor aplicador da Olimpíada Internacional de Matemática. Seu nome é Joaquim 2.0. Chegou falando "bom dia" em vários idiomas.

Prof. Joaquim 2.0: Bom dia, alunos do mundo todo! *Good Morning! God morgen! Ohayō!, ¡Buen día!, Kaliméra!, Zǎoshang hǎo!*

Juliana: O que ele disse, Miguel?

Miguel: Ele falou "bom dia" em vários idiomas.

Prof. Joaquim 2.0: Silêncio, alunos! Silence, please! Iniciaremos a prova! Ela é individual e sem consulta!

Os alunos responderam às questões da prova. Todos foram muito bem, acertaram todas as questões. Aliviados porque não caiu a raiz triangular na prova. Receberam medalhas de ouro. Descendo do avião no Brasil, Professor Pedrinho fala:

Professor Pedrinho: Estou orgulhoso de vocês. Acertaram tudo. Alunos: Obrigado, professor!

(Fim da primeira parte - 1º ato) 2º ato - uso do TJ:

Chegaram no Brasil recebidos por suas mães e colegas orgulhosos.

Uma equipe de repórteres chegou para entrevistar. Uso do improviso na composição dos diálogos, decisão de todas as crianças.

A partir da cena trabalhada com fantoches, os alunos alternam entre os personagens alunos, professor e repórter, entrevistador.

Fim.

No decorrer da composição das cenas, Luan relatou sobre discussões que ocorrem em sua casa: "Converso muito sobre Matemática com minha mãe. Ela também gosta muito. Às vezes não sabe responder o que pergunto para ela" (Luan). Luan elaborou a maioria dos diálogos das personagens onde são citadas algumas fórmulas matemáticas, compreende que as fórmulas descritas podem não estar

corretas, mas que tem vontade de estudar sobre o que citou.

Sabrina, por gostar muito de línguas estrangeiras, pesquisou e escreveu os trechos da personagem “Joaquim 2.0” em vários idiomas: “Por isso que gosto de estudar inglês! Em situações assim fica fácil de entender” (Sabrina).

Agitado e muito disposto, Bernardo construiu uma maquete cenográfica de como ele imaginava a cena, simultaneamente, colaborava com a produção escrita, utilizou-se dos materiais disponíveis na SRM.

**FIGURA 5 – MAQUETE CENOGRÁFICA.**



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**QUADRO 5 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 4º ENCONTRO.**

	SE intelectual	SE imaginativa	SE sensorial	SE psicomotora	SE emocional
Luan	X	X			X
Bernardo	X	X		X	
Guilherme	X	X	X	X	X
Sabrina	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Conforme a Quadro 5, podemos observar que as SE intelectual e imaginativa se fizeram presentes em todas as crianças.

Os alunos Guilherme e Sabrina novamente apresentaram SE sensorial por estarem constantemente em contato, abraçando, apoiando a cabeça no ombro do colega sentado ao lado; os alunos Bernardo e Guilherme apresentam características marcantes da SE psicomotora, Sabrina também apresentou essa SE, ficou mais agitada por se sentir mais à vontade com a proposta; os alunos Luan, Guilherme e Sabrina mostraram a SE emocional em diversos momentos.

O 5º e 6º encontros ocorreram no mesmo dia, devido às mudanças no cronograma de atendimento da SRM da escola. Os objetivos da proposta são a observação das SEs, promover a comunicação entre pares, ensaio e apresentação.

Devido à mudança no cronograma da turma, adequações foram feitas pelo pesquisador, sendo que, somente um aquecimento foi realizado. O jogo teatral: *blablação/intérprete* consiste em um jogador falar uma língua estrangeira (ou fictícia) em cena, enunciando um discurso a uma plateia. O intérprete traduz aquilo que havia dito para a Língua Portuguesa para a compreensão da plateia.

Nesse encontro Sabrina demonstrou facilidade na realização do aquecimento, falou em inglês sobre o seu cotidiano enquanto Luan tentava traduzir. Luan mudou totalmente o contexto do discurso da colega, mas, foi bem criativo em sua composição. Os alunos Guilherme e Bernardo inventaram uma língua fictícia, se divertindo muito.

Seguindo a proposta principal, com o protagonismo das crianças, ensaiaram novamente a cena produzida através do roteiro, tendo maior facilidade. Houve a apresentação final, onde Bernardo e Guilherme se dispersaram querendo finalizar a proposta. Cada criança ficou encarregada de manipular 2 a 3 fantoches, o professor pesquisador foi escalado para interpretar o papel do personagem professor, o que chamou muito a atenção das crianças.

**FIGURA 6 – APRESENTAÇÃO DA PEÇA TEATRAL - PARTE 1.**



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A figura 6 retrata a apresentação final do primeiro ato da cena elaborada pelas crianças. O aluno Guilherme optou em ficar abaixado, não aparecendo na tela de televisão de papelão, revelando somente sua personagem fantoche. Alegou que seria mais prudente se todos ficassem ocultos, mostrando somente os adereços cênicos: “Pessoal, não somos as personagens, só fazemos as falas. Só os bonequinhos que devem aparecer” (Guilherme)

Com entonação vocal e expressividade, as crianças desenvolveram a cena com qualidade, consultaram o roteiro pouquíssimas vezes, pois, as falas já estavam internalizadas. Neste mesmo encontro, as crianças atuaram a segunda parte da ação teatral prevista no roteiro, utilizando a técnica do TJ.

Em forma de entrevista improvisada, cada criança atuou como um personagem aluno que retornou ao Brasil, o professor pesquisador ficou escalado para fazer o papel de entrevistador.

O professor fez perguntas para as personagens sendo respondidas sucessivamente:

1 - Sejam bem-vindos de volta ao Brasil! Como foi a sensação em participar da Olimpíada?

“Fiquei muito nervosa no início, confesso! Mas me preparei muito e me dei bem. Obrigada mãe pelo apoio!” (Sabrina).

“Fiquei surpreso quando recebi o convite. Mas vi que iria conhecer um lugar

novo, vale a pena competir” (Guilherme).

2 - E agora? Qual carreira vocês pretendem seguir ao concluir a faculdade e sendo campeões?

“Quero ser professor de Matemática da faculdade” (Bernardo)

“Vou fazer outra faculdade e me tornar veterinária” (Sabrina)

“Quero usar o dinheiro do prêmio para ajudar as pessoas para serem meus alunos” (Guilherme).

“Quero competir novamente. Abrirei uma empresa de análise e desenvolvimento de sistemas” (Luan).

Sabrina solicitou revezamento na cena para poder entrevistar também. As perguntas que ela realizou foram respondidas:

1- Meninos, o que acharam da Noruega?

“É um país muito bonito, fomos para capital Oslo. Também é muito frio nesse lugar” (Luan).

“É interessante. Gostei muito do país” (Bernardo).

“O que mais gostei foi conhecer pessoas novas. Queria muito voltar lá com minha mãe”. (Guilherme).

2 - Lucas, qual foi a sensação ao saber que ficou em primeiro lugar?

“Foi muito divertido. Fiquei com medo de não ganhar a competição, mas só de participar já é ótimo, mesmo que a gente tenha treinado muito”. (Lucas)

3 - Professor, como ficou se sentindo ao ver seus alunos campeões?

“Fiquei muito feliz com o resultado. Treinamos incansavelmente para poder participar da Olimpíada, que nos garantiu o 1º lugar. Parabênz aos participantes, pois, sem seus esforços não conseguiríamos” (Pesquisador).

4 - Meninos, querem competir novamente em outra olimpíada?

“É muita pressão. Não sei. Talvez [...]” (Luan).

“Eu gostaria de participar de outras olimpíadas, de matemática ou de ciências talvez” (Bernardo).

“Estou com vontade de participar em uma competição de xadrez. Gosto de jogar xadrez” (Guilherme).

“Depende do interesse de meus alunos, se eles quiserem, posso inscrevê-los em novas competições” (Pesquisador).

Vamos tirar uma foto para colocar na capa do jornal! Professor tira a foto e os alunos seguram a bandeira do Brasil!

**FIGURA 7 – APRESENTAÇÃO DA PEÇA TEATRAL - PARTE 2.**



**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

A figura 7 retrata a cena finalizada como planejado, as crianças optaram por não apresentar a peça teatral para toda a escola, alegaram a possibilidade de ficarem envergonhados e que a peça pode ser melhorada. Desse modo, solicitaram que seja realizado uma nova proposta cênica futuramente para a apresentação em público.

Dessa maneira, após a apresentação do segundo ato, o professor pesquisador realizou a última entrevista para averiguar as impressões das crianças sobre a proposta.

Entrevista com os(as) estudantes após a participação na oficina:

Pergunta:

1 - Como foi para você participar da oficina? O que você achou da técnica do Teatro do Oprimido?

Respostas

“Foi legal. Não me senti constrangido. Achei interessante” (Luan).

“É diferente e bem legal. Não precisamos ficar decorando falas de peças chatas que obrigam a gente na escola” (Bernardo)

“Divertido, dá para fazer teatro jogando e isso é bem legal” (Guilherme).

“Gostei bastante. O que mais gostei foi produzir personagens porque a gente pode se inspirar em nós mesmos” (Sabrina).

Pergunta:

2 - O que você aprendeu com as experiências teatrais?

Respostas:

“Aprendi que dá para gente debater sobre várias coisas com o Teatro, fazer críticas. Se expressar. Aprendi também como se escreve roteiros, se organizar” (Luan).

“Aprendi que dá para gente ensinar as pessoas com o Teatro. A gente pode se colocar no lugar das outras pessoas” (Bernardo).

“Eu também acho que dá para ensinar as pessoas com o Teatro e fazer com que elas tenham mais respeito. Tem que ter atenção para decorar falas e improvisar” (Guilherme).

“Aprendi que dá para convencer pessoas a terem respeito, aprendi como fazer roteiros. Aprendi a procurar reportagens na internet e comparar” (Sabrina).

Pergunta:

3 - Como você descreve a sua participação/interação com os colegas durante a oficina?

Respostas:

“Ah, eu acho que participei bastante. Ajudei escrevendo o roteiro, criando personagens e escrevendo roteiro. Pude interagir brincando” (Luan).

“Gostei de interagir com os fantoches, achei fofinho” (Bernardo).

“Eu também gostei de interagir com os fantoches. Acho que ajudei bastante” (Guilherme).

“Eu interagi bastante. Estou brincando com minhas amigas de fazer teatro, é legal” (Sabrina).

Pergunta:

4 - Gostaria de fazer mais práticas teatrais na escola?

Respostas:

“Depende, se for assim como fizemos, eu quero” (Luan).

“Sim, é claro!” (Bernardo).

“Eu quero. Podemos fazer mais” (Guilherme).

“Sim, a gente poderia fazer mais Teatro envolvendo animaizinhos. Podemos usar ursinhos de pelúcia” (Sabrina).

Pergunta:

5 - O que pensa sobre o Teatro na escola? Deveria ter nas aulas?

Respostas:

“É legal quando é divertido. Não quando temos que decorar falas de peças chatas sem sentido ou quando temos que fazer papel de árvore” (Luan).

“Depende de como é feito. Dá para fazer tanta coisa” (Bernardo).

“Gostei de fazer Teatro agora porque criamos tudo. Se for assim, é legal também” (Guilherme).

“Acho necessário, a gente pode fazer o teatro sobre *bullying* de novo para as meninas da minha sala aprenderem” (Sabrina).

A respeito do bullying, problemática apresentada no início das práticas teatrais, o pesquisador julgou necessário adaptar a entrevista inserindo mais uma pergunta.

6 - Lembram que trabalhamos sobre o bullying? Como está sendo o convívio com seus colegas na escola? Mudou alguma coisa? Continuam sendo evitados?

Respostas:

“Não tão mais me evitando. A professora passou um filme que você deu para ela e conversou com a turma. Ela falou do autismo também, porque a da minha sala também era evitada. Agora eles respeitam mais” (Luan).

“Eu também era evitado. Agora, não mais. Tipo, continuo ficando na minha, mas, quando puxo assunto, eles vêm. Brincamos às vezes” (Bernardo).

“Não me evitam mais, professor. Pararam com isso. A profe conversou com a turma, passou um texto e um vídeo sobre respeito e diversidade. Pelos menos comigo, estão de boa” (Guilherme).

“A profe fez o mesmo Teatro que você deu para gente fazer, daí todo mundo entendeu que bullying e evitar os outros é muito errado e injusto. A profe conversou com a turma quando fui ao banheiro, daí não me evitam mais” (Sabrina).

#### QUADRO 6 - SES QUE SE APRESENTARAM NAS CRIANÇAS NO 5º ENCONTRO.

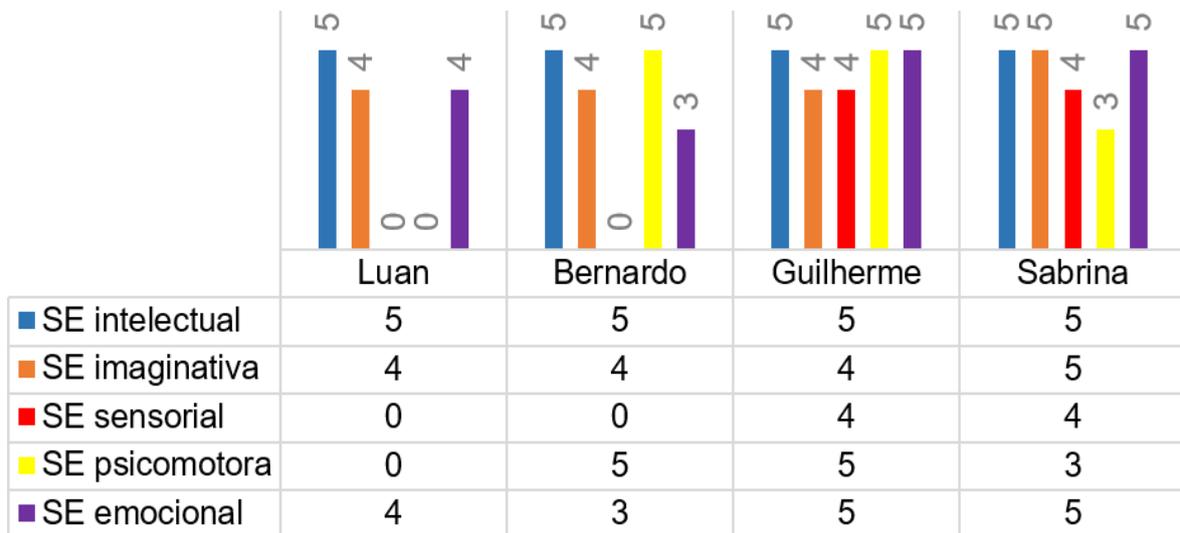
	SE intelectual	SE imaginativa	SE sensorial	SE psicomotora	SE emocional
Luan	X	X			X
Bernardo	X	X		X	X
Guilherme	X	X	X	X	X
Sabrina	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Conforme o Quadro 6, podemos perceber que as características das SEs intelectual, imaginativa e emocional estavam presentes em todas as crianças, a SE sensorial novamente se mostrou presente em Guilherme e Sabrina ao demonstrar atitudes de afetividade durante a proposta. As características de SE psicomotora estavam relevantes novamente em Bernardo, Guilherme e Sabrina.

Diante do que foi observado em cada encontro, foi possível realizar uma somatória para quantificar quantas vezes as SEs se repetem em cada encontro da pesquisa, sendo a entrevista com as famílias, entrevista com as professoras do ensino regular e observações realizadas nas intervenções teatrais.

**GRÁFICO 1 – NÚMERO DE VEZES EM QUE AS CARACTERÍSTICAS DE SES SE REPETIRAM DURANTE A PESQUISA.**



**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

Nessa perspectiva, Dabrowski destaca que as SEs intelectual, imaginativa e emocional constituem um potencial de desenvolvimento mais rico que as outras, e se elas aparecem juntas, dão maior possibilidade de desenvolvimento e criatividade (Tillier, 2018). Desse modo, as SEs se mostraram evidentes durante as propostas em todas as crianças participantes, segundo o evidenciado no gráfico 1.

Segundo o autor, Dabrowski também relatou que se essas três formas de SE forem combinadas com a sensorial e psicomotora, essas duas últimas serão enriquecidas e aprimoradas em suas possibilidades positivas de desenvolvimento. Corroborando com o autor, observamos que Guilherme e Sabrina apresentaram

características de todas as SEs, em contraponto Bernardo não apresentou somente a SEs sensorial e Luan não demonstrou características de SE sensorial e psicomotora.

Algumas SEs que não foram relatadas pelas famílias e professoras regentes de turma se apresentaram durante a intervenção teatral. Deste modo, o pesquisador disponibilizou o resultado da análise de dados para os pais e profissionais envolvidos, além de sugerir práticas pedagógicas para que as SEs invisibilizadas não passem despercebidas, a fim de potencializar talentos e características.

Desse jeito, não foi constatado durante o desenvolvimento da pesquisa efeitos negativos das SEs nas crianças participantes, não necessitando intervenções de compensação, pois, só apresentaram características positivas. Sobre o *bullying* sofrido, não é aspecto negativo da SE da criança superdotada, e sim, comportamento inadequado, portanto, a intervenção realizada neste aspecto foi com relação ao trato com a diversidade. Portanto, como o ato opressor durou pouco tempo, não causou danos mentais e físicos às crianças. Logo, propostas que visam somente o cognitivo mascara o *bullying*, por isso, o pesquisador sugeriu às professoras regentes atividades voltadas à expressividade, inclusive a técnica teatral usada nesta pesquisa.

Para Tillier (2018), os aspectos negativos são considerados inferiores, e devem ser modificados, já os aspectos positivos são sentidos como superiores (apresentam potencial de crescimento pessoal e transformação interior). Segundo o autor, as crianças são encontradas sobre o efeito positivo da desintegração, pois, apresentam muito mais sintomas como, pensamento mágico, animismo, dificuldade de concentração, etc., período de maior percepção de si mesmo, criatividade e desenvolvimento da personalidade.

Corroborando, Daniel e Piechowski (2009) afirmam que não devemos encastelar as pessoas em níveis de desintegração (à medida que consideramos as qualidades de cada nível), mas sim, que tentemos entender a natureza de seu esforço. Existem níveis dentro de níveis, e o desenvolvimento de uma pessoa pode abranger mais de um nível, podendo oscilar em suas características, como estar no nível III e apresentar fatores de transição para o nível IV. Se o indivíduo estiver passando por momentos difíceis, poderá regredir, desintegrando negativamente para o nível anterior.

Assim sendo, os níveis são categorias abstratas, codificadas para fins de pesquisa. Deste modo, podemos observar as características de SEs apresentadas pelas crianças pesquisadas para formular um fechamento de hipótese de nível de

desintegração.

Por isso, os alunos Luan e Bernardo não apresentaram indicativos de SE sensorial, mas mostraram características das SEs intelectual, imaginativa e emocional. Desse modo, no nível III da SE imaginativa, o indivíduo tem sonhos do ideal, o instinto criativo entra em contato com o instinto de autoperfeição, como apresentado nos relatos e observações, a SE emocional associa-se ao emocional e ao intelectual (WELLS, 2017).

Nessa direção, a SE emocional do nível III mostra crescimento de exclusividade de sentimentos e relações de amizade e amor, enquanto o nível IV demonstra grande entusiasmo, vínculos emocionais, baixo limiar de frustração, solidão, consciência da morte e de suas consequências interpessoais (WELLS, 2017). Para Wells (2017), a SE emocional aparece em uma união mais ampla com a SE intelectual e imaginativa no processo de elaborar e organizar o próprio desenvolvimento emocional.

Assim sendo, a SE intelectual do nível III aumenta o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência do indivíduo (WELLS, 2017). Nesse sentido, o indivíduo desenvolve a necessidade de encontrar o sentido do conhecimento e da experiência humana, conflito e cooperação com SE emocional. Nesse sentido, a SE intelectual deste nível em estreita ligação com o emocional e o imaginativo, operando em uma união harmoniosa de impulsos e emoções. Logo, o indivíduo apresenta interesses intelectuais extensivos, universais e multiníveis, muito interesse e esforço na objetivação da hierarquia de valores (WELLS, 2017).

Diferente de Luan, Bernardo revelou características da SE psicomotora, que no nível III relaciona estreitamente com as formas superiores de SE (emocional, imaginativa e intelectual) e começa a ser transformada e modificada por elas (WELLS, 2017). Portanto, Luan e Bernardo apresentam indicativos para a hipótese de nível III da desintegração positiva com discretas características de transição para o nível IV.

Os alunos Guilherme e Sabrina, além de apresentarem as mesmas características das quatro SEs como descritas acima, também mostram indicativos de SE sensorial. O nível III da SE sensorial, segundo Wells (2017), tem forte ligação com o emocional e imaginativo, levando à hierarquização do sensorial por maior controle, autoavaliação e maior empatia.

Portanto, o nível IV se manifesta na sensibilidade estética, na capacidade de resposta à beleza da natureza, na inclinação para a concretude em relação a eventos, lugares, pessoas e relacionamentos. A SE sensorial aumenta a expressão da

empatia. Deste modo, Guilherme e Sabrina também apresentam indicativos para a hipótese de nível III do desenvolvimento desintegrativo.

No terceiro nível, denominado Desintegração Espontânea Multinível, nasce no indivíduo uma insatisfação pelo que ele é, devido ao senso de competência com o que ele poderia e deveria ser, mostrando um ideal de personalidade (NELSON, 1989).

Nesse sentido, para que uma pessoa tenha sucesso no desenvolvimento de suas habilidades acima da média, segundo Dabrowski (1972), deverá passar pela primeira fase da desintegração positiva para criar um ideal de personalidade. Dessa maneira, esse ideal o guiará durante seu desenvolvimento individual, também é essencial que a pessoa possua uma forte motivação para alcançar sua individualidade a partir desse ideal.

Em vista disso, a AH/SD é considerada um elemento estressor de muitas famílias, pois, frequentemente estes indivíduos superdotados mostram alta excitabilidade, assincronia e sensibilidade, evidenciadas em atividades como viagens, visitas, serviços religiosos, entre outras situações que podem se tornar tediosas para o elevado nível de intelecto, curiosidade e imaginação (ABAD & ABAD, 2016). Nesse sentido, a maneira como a família resolve os conflitos diários predizem o desenvolvimento positivo ou negativo.

Os autores Abad e Abad (2016) afirmam que o entorno que se refere ao contexto escolar também colabora para a falta de incentivo e estimulação adequada para as crianças com AH/SD, ocasionando o silenciamento e até erros de avaliação, como confundir SE psicomotora com hiperatividade e déficit de atenção.

Portanto, faz-se necessário o estudo das necessidades especiais e dos traços de personalidade das pessoas com AH/SD, para quebrar os mitos e preconceitos que colaboram com a falta de identificação da superdotação, de atendimentos inexistentes ou insuficientes que influem no desenvolvimento emocional, social e psíquico ao longo dos anos.

## 6. CONCLUSÕES

Tendo em vista a proposta metodológica na qual se ascentou essa pesquisa e considerando seu objetivo de intervir, através da pesquisa-ação, nas características das SEs na transição dos níveis de desenvolvimento de crianças com AH/SD, utilizando como ferramenta mediadora o TJ, apontaremos a seguir as análises conclusivas deste trabalho.

Dados os fatos expostos e analisados nos encontros realizados e, a partir das narrativas, pode-se verificar que o TJ se mostrou uma ferramenta não estrutural norteadora para a observação das características das SEs, além de ser uma ótima estratégia pedagógica.

Sendo assim, ao analisar e comparar os relatos de alunos(as), famílias e educadoras, foi possível constatar que mais propostas voltadas a arte e criatividade devem ser exploradas em sala de aula, para que deste modo atendam as demandas socioemocionais, intelectuais, imaginativas, psicomotoras e sensoriais das crianças com AH/SD. Podemos então concluir que o desconhecimento sobre a TDP e das características de SEs revelam a falta de identificação e atenção dos traços de personalidade dos(as) estudantes por parte da escola, influenciando em atendimentos insuficientes. Desse modo, é importante compreender que levar em consideração somente os aspectos cognitivos também tornam os atendimentos infrutuosos. Nesse sentido, os aspectos não cognitivos de indivíduos superdotados devem ser analisados e trabalhados pelos(as) educadores(as), para quebrar mitos que cercam a superdotação, além de prevenir danos emocionais e sociais.

À vista disso, ressaltamos que as famílias participantes da pesquisa tinham ciência dos traços de SEs de suas crianças, mesmo sem conhecer a TDP e suas terminologias, ou seja, o cotidiano e a dinâmica familiar permitiu aos pais, maior apreciação das características da personalidade. Para tal, uma rotina engessada não permitiria tal análise.

Consequente, apontamos que as crianças participantes não apresentaram características de efeitos negativos de SEs nos atendimentos, tornando desnecessário qualquer tipo de intervenção de compensação. Assim sendo, as características de SE são positivas devido ao ambiente acolhedor de suas residências e o entendimento das famílias no que se refere à educação de superdotados(as).

Com relação à intervenção teatral, analisamos que a maioria das crianças

participantes, através de seus relatos, evidenciaram não ter experiências positivas com o Teatro, algo que mudou com a realização da pesquisa. Dessa forma, a metodologia do TO e TJ possibilitou uma visão individual e coletiva, o que permitiu criar oportunidades para que as crianças superdotadas tenham uma visão crítica da sociedade. A partir disso, elencaram dois temas de interesse para a composição de cenas: *bullying* e matemática.

Observou-se que o *bullying* já se fazia presente no cotidiano e rotina destas crianças, pois, suas SEs, mesmo que positivas, mostram comportamentos diferentes dos seus pares etários de desenvolvimento considerado na média. A partir de situações pré-estabelecidas sobre o tema, os(as) estudantes traçaram caminhos organizando espaço cênico, divisão de papéis e cenas. Nesse sentido, o processo criativo colaborativo permitiu a consciência da sensibilidade e de como usá-la para promover mudanças em si e na sociedade. Desse modo, através da interação social na intervenção teatral, a aprendizagem foi proporcionada.

Corroborando com Camargo (1997), verificou-se que a interação proporcionou o funcionamento de várias funções psicológicas, como sensorial, motora, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, sentimentos e a emoção. Dessa maneira, as professoras regentes de turma das crianças superdotadas realizaram trabalhos pertinentes para prevenir e combater o *bullying*.

No que diz respeito à intervenção teatral com o tema: matemática, área de interesse das crianças, os(as) participantes optaram em criar uma peça de TJ com o título: *Competição na Olimpíada Internacional de Matemática: os meninos que representaram o Brasil*, após desenvolverem pesquisas sobre o assunto. Percebeu-se que as crianças demonstraram sensibilidade ao tema, se colocaram no lugar do outro criando cenas que mostram o emocional das personagens e a paixão pelo conhecimento. Em vista disso, tal intervenção permitiu melhor análise das SEs, que ao serem comparadas aos relatos das famílias, apresentaram-se similares.

Dessa forma, após intervenção teatral, as crianças participantes relataram começar a ter afinidade com o Teatro, compreendendo ser possível aprender e ensinar por meio de práticas cênicas.

Destaca-se que os dados obtidos e a intervenção teatral sinalizam, entre outros, a necessidade de se investir em políticas públicas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento das AH/SD no ensino regular e no AEE, pois, além do acesso, é necessário garantir condições para a permanência dos(as) estudantes

nos atendimentos, prover recursos, materiais e metodologias para que o trabalho pedagógico seja significativo. Para tal, o pesquisador disponibilizou o resultado da análise de dados da pesquisa para os pais e profissionais da educação envolvidos, além de sugerir práticas pedagógicas para que as SEs, ora invisibilizadas, não passem despercebidas, de modo a potencializar talentos e características.

Considera-se que esta pesquisa fundamentou-se na tríade entre arte, educação e psicologia, tendo em vista os aspectos tratados.

Apona-se a urgência da presença de psicólogos na escola, de uma equipe multiprofissional para atender as demandas desses alunos com AH/SD, que evidenciamos serem muitas. Tendo em vista as análises apontadas por Galvão, Silva e Prado (2019), onde comprovam que escolas que possuem psicólogo escolar apresentam melhores resultados em relação a desinteresse, questões socioeconômicas, socioemocionais e encaminhamentos pedagógicos, além de proverem intervenções. Assim, compreender que as SEs são condições inatas da criança com AH/SD facilita a tolerância e a aceitação.

Almeja-se uma apreciação dessas qualidades, sem o silenciamento que pode acarretar danos à saúde mental. Destaca-se a necessidade de se trabalhar a empatia e o acolhimento por parte da comunidade escolar para com essas crianças com SE, como evidenciado nessa pesquisa podem se sentir envergonhadas por se sentirem diferentes, e como educadores e pesquisadores, devemos trabalhar para acolhê-las, auxiliando na educação e na autoeducação.

## REFERÊNCIAS

ABAD, A.; ABAD, T. M. M. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: um olhar para o desenvolvimento cognitivo, ajuste emocional e seus impactos na vida profissional. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2016. DOI: 10.21902/jbslawrev.foco.v9i2.244. Disponível em: <https://focopublicacoes.com.br/foco/index.php/foco/article/view/244> Acesso em: 3 set. 2022.

ACKERMAN, A. M. Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. **Roeper Review**, 19, p. 229-236, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199709553835>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.1, p.1-8, 2003.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ALENCAR, E. S. de. Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. **Revista de Psicología**, Lima , v. 26, n. 1, p. 45-64, jun. 2008 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 05 fev. 2022.

ALENCAR, E. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12, n. 02, 2007, p. 371-378.

ARCOVERDE, S. L. M. **A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**. [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629\\_639.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf)>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro : Garamond, 2009. BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. RJ: Civilização Brasileira, 2005. BOAL, A. **Teatro de Augusto Boal (vol. 1 e 2)**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac, 2013.

BOUCHET, N.; FALK, R. F. The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**, 45(4), p. 260-267, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698620104500404>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.

CAMARGO, D. **As emoções no processo de aprendizagem**. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARVALHO, J. L. F. Teatro de improviso e teatro de formas animadas: uma perspectiva integrativa. Móin-Móin - **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 240 - 256, 2021. DOI: 10.5965/2595034701242021240. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/18178>. Acesso em: 29 set. 2022.

CEBULSKI, M. C. **Um Diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: o Teatro na Educação Básica e o Desenvolvimento Socioemocional Humano**. 2014. 460 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014\\_Marcia%20Cristina%20Cebulski.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Marcia%20Cristina%20Cebulski.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. **Projeto Teatro do Oprimido na prevenção à violência e à criminalidade**. Rio de Janeiro e Vitória/ ES: Mímeo, 2008.

COELHO, M. A. TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA. **Revista Polêmica: Questões Contemporâneas**. v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>. Acesso em 30 set. 2022.

COLANGELO-OGBURN, M. K. **Giftedness as multilevel potential: A clinical example**. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.). *New voices in counseling the gifted* (pp. 165–187). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1979. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/Ogburn-Colangelo1989.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento**. As bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CRISTO, L. C.; BLUM, C. L.; SAMPAIO, M. B.; SILVA, J. O. O teatro fórum como ferramenta de reflexão social. In: **Mostra de Arte 2021**, v.4(1), 2021, UNICENTRO, Guarapuava. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://evento.unicentro.br/anais/mostradearte>. Acesso em: 20 mai. 2022.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2009.

DABROWSKI, K. *Outline of the theory of positive desintegration*. In K. Dabrowski, A. K. & Piechowski, M. M. (Eds.), **Mental growth through positive desintegration** (p. 17 - 26). London: Gryft, 1970.

DABROWSKI, K. **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf. 1972.

DABROWSKI, K. **Positive Desintegration**. Boston: Little, Brown, 1994.

DABROWSKI, K. **Multilevelness of emotional and instinctive functions**. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996.

DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Maurice Bassett, 2018.

FALK, R. F.; MILLER, N. B. *Building firm foundations research and assessments*. In S. DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. (Orgs.) **Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2009.

Feldhendler, D. Augusto Boal and Jacob L. Moreno: Theatre and therapy. In M. Schutzman, & J. Cohen-Cruz. **Playing Boal: Theatre, therapy, activism** (pp. 87-109). Londres: Taylor & Francis e-Library, 2002.

FREITAS, N. M. S.; GONÇALVES, T. V. O. Práticas teatrais e o ensino de Ciências: o teatro jornal na abordagem da temática do lixo. **Educar em Revista** [online] v. 34, n. 68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54660>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GALVÃO, J. A.; SILVA, V. S.; PRADO, C. C. A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO. **Integración Académica en Psicología**. v. 7, n. 19, 2019. Disponível em: <https://www.integracion-academica.org/29-volumen-7-numero-19-2019/225-a-importancia-do-psicologo-escolar-na-comunidade-escolar-um-estudo-comparativo>. Acesso em: 20 set. 2022.

GROSS, M. U. M. *Issues in the social-emotional development of intellectually gifted children*. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S.; STOLTZ, T. (org.) **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, p. 85-96, 2014.

JACKSON, P. S.; MOYLE, V. F.; PIECHOWSKI, M. M. *Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory*. In L. V. Shavinina (Ed.), **International handbook on giftedness** (pp. 437-466). Springer, 2009.

KNÉBEL, M. Ó. **La palabra em la creación actoral**. Madrid: Editora Fundamentos, 2000. (2ª. Edição).

LOPÉZ, A. M.; GUTIÉRREZ, A. M. *Conceptos generales del alumno con altas capacidades*. Cap. I. In: SEIJO, J. C. T.; BOAL, M. T.; BUENO, A.; CALVO, E.; EXÓSITO, M.M.; MAILLO, I.; MIGUEL, A.; MORUNO, P.; MOYA, A.; RODRÍGUEZ, G.; RUIZ, V.; SÁNCHEZ, M.; TORREGO, Y.; VEJA, S.; ZARIQUIEY, F. **Alumnos com altas capacidades y aprendizaje cooperativo: um modelo de respuesta educativa**. Madrid: Fundación SM, cap. 1, p. 13-36, 2011.

MACHADO, A. B. L. .; QUEIROZ, L. T. C. Contribuições do AEE para estudantes com indicadores de superdotação: o olhar dos educadores, das famílias e das

crianças . **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 43-62, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.8733. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8733>. Acesso em: 28 set. 2022.

MARTOWSKA, K.; MATCZAK, A.; JÓZWIK. K. Overexcitability in Actors. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**. UKSW, n.16(2) p. 5–21, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326950658\\_Overexcitability\\_in\\_Actors](https://www.researchgate.net/publication/326950658_Overexcitability_in_Actors). Acesso em: 02 fev. 2022.

MENDAGLIO, S. TILLIER, W. Dabrowski's theory of positive desintegration and giftedness: overexcitability research findings. **Journal for the Educations of the Gifted**, 30(1), p. 68-87, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750762.pdf>. Acesso em 15 de março de 2022.

SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. In: **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 249-266, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 set. 2021.

NELSON, Karen. *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. **Advanced Development Journal**. Volume 1, janeiro 1989.

OLIVEIRA, É. C. S.; ARAÚJO, M. F. Aproximações do teatro do oprimido com a Psicologia e o Psicodrama. **Psicologia: Ciência e Profissão**. V. 32, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200006>. Acesso em: 13 set. 2022.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de Superdotação. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento**, v. 33, p. 1-9, 2015.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. In: **Educar em Revista**, n.º 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

PNEE/MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusa. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-0](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-0)

5122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

PETERSON, J. S. Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, p. 280- 282, 2009.

PIECHOWSKI, M. M. *Developmental potencial*. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), **New voices in counseling the gifted** (p. 25-27). Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 1979.

PIECHOWSKI, M. M. *A theoretical and empirical approach to the study of development*. **Genetic Psychology Monographs**, 92, 231-297, 1975.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Ed.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org). **Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados**. Campinas: Papirus, 2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n.1(52), 2006, p.75 – 131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375> Acesso em: 12 de setembro de 2021.

SANT'ANA, C; BLUM, C. L.; **Investigação sobre processo criativo em crianças com altas habilidades/superdotação**. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_01/15.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_01/15.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

SILVERMAN, L.K. *The theory of positive disintegration in the field of gifted education*. In S. Mendaglio (Ed.), **Dabrowski's theory of positive disintegration** (p. 157-173). Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMSON, P.; VICTORIA, J. Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers, and Athletes. **Roeper Review**, 38:2, 2016, p. 84-92. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02783193.2016.1150373>. Acesso em: 03 fev. 2022.

TIESO, C. L. Overexcitabilities: a new way to think about talent? **Roeper Review**. 29(4), 2007, p. 232-239. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190709554417>. Acesso em: 10 mar. 2022.

TILLIER, W. ***Personality Development Through Positive Disintegration: The Work of Kazimierz Dąbrowski***. Maurice Bassett, 2018.

VALENTIM, B. F. B. ; BLUM, C. L.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 713-724 | set./dez. 2014 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 set. 2020.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **Teoría de las emociones**: studio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

WELLS, C. ***Conceptual evolution of overexcitability: Descriptions and examples from the work of Kazimierz Dąbrowski***. (2017). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17632/v44252xxds.8>. Acesso em: 15 abr. 2022.

## APÊNDICES

### OFICINA DE TEATRO JORNAL (TEATRO DO OPRIMIDO) - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Busca-se nesta pesquisa utilizar a prática de TO (especificamente a técnica do Teatro Jornal) para incentivar os(as) estudantes a interagirem, a fim de observar as SEs através das interações sociais, os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo, e estratégias que os(as) estudantes com AH/SD usam para desenvolver o processo criativo e resolver problema.

O pesquisador e orientadora realizaram o curso de Teatro Jornal no Centro do Teatro do Oprimido (CTO) - Rio de Janeiro, obtendo certificação para trabalhar com a técnica.

Todo o material elaborado apresentado abaixo foi adaptado pelo pesquisador e orientadora.

Os encontros serão realizados nas segundas e sextas-feiras, conforme o cronograma da escola, com a duração de no máximo duas horas. (Das 13h às 15h)

#### Etapa I

1º encontro: entrevista inicial com os(as) estudantes antes da participação na oficina.

1 - Já participou de alguma peça de Teatro? Se sim, onde e quando? Como foi a experiência? Se não participou, por quê?

2 - Você gosta de assistir a peças de Teatro, filmes, novelas ou outros tipos de composições cênicas? Se sim, por quê? Se não, por quê?

3 - Você acredita que podemos aprender através do Teatro? Se sim, como? Se não, por quê?

4 - Você acredita que podemos interagir com as pessoas através do Teatro? Como?

5 - Quando alguém fala em interagir, o que isso significa para você? Como é para você interagir?

6 - Como você interage com seus colegas na escola?

7 - Você gostaria de participar de experimentações teatrais na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê?

8 - Você imagina que é possível aprender interagindo com as pessoas? Se sim, como e por quê? Você percebe que ao interagir com as pessoas você aprende mais

ou não? Explique sua resposta.

9 - Você já ouviu falar da técnica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal? Se sim, o que você ouviu? Se não, você tem interesse em saber mais sobre essa técnica?

10 - Na sua opinião, somente atores e atrizes profissionais podem praticar Teatro?

11 - O que é emoção?

12 - As emoções podem influenciar uma pessoa na tomada de uma decisão?

Se sim, como? Se não, por quê?

13 - As emoções podem influenciar de alguma forma no aprendizado? Se sim, como? Se não, por quê?

Composição de cena sobre *bullying* na escola. Realizar roda de conversa.

História do TO enfatizando o Teatro Jornal. Pesquisar e discutir as questões abaixo:

1 - Quem foi Augusto Boal?

2 - O que é Teatro do Oprimido proposto por Boal e a técnica do Teatro Jornal?

Desenho da árvore do Teatro do Oprimido.

3 - O que é jogos teatrais e a sua importância para a interação social?

Pesquisa sobre como evitar e combater o *bullying*.

Etapa II:

2º encontro: entrevista sobre as SEs com as famílias e professoras do ensino comum dos(as) participantes.

Explicação sobre a TDP e as SEs antes de iniciar a entrevista com as famílias.

As questões são as seguintes:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu(ua) filho(a)?

b - Você poderia descrever ou dizer como essa SE é mais aparente em seu(ua) filho(a)?

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu(ua) filho(a) do que em outras crianças? Se sim, como assim?

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) amigo(a), membro da família, professor(a) ou treinador(a) apontou que seu(ua) filho(a) apresenta algumas dessas características?

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica familiar? Se sim, como?

5 - Existem outras características importantes de seu(ua) filho(a) que você gostaria de discutir?

Explicação sobre a TDP e as SEs antes de iniciar a entrevista com as professoras do ensino comum.

Entrevista sobre as SEs com as professoras do ensino comum das crianças participantes:

1 - Quais são os exemplos específicos em cada uma dessas SEs presentes em seu(ua) aluno(a) superdotado(a)?

a - Algum deles é especialmente evidente em seu(ua) aluno(a)?

b - Você poderia descrever como essa SE é mais aparente em seu(ua) aluno(a)?

2 - Você sente que essas qualidades são mais evidentes em seu(ua) aluno(a) superdotado(a) do que em outras crianças? Se sim, como assim?

3 - Você consegue pensar em uma ocasião em que um(a) colega, professor(a) ou membro da família apontou que seu(ua) aluno(a) superdotado(a) apresenta algumas dessas características?

4 - Esses traços de SE afetam a dinâmica em sala de aula? Se sim, como?

5 - Existem outras características importantes de seu(ua) aluno(a) sobre as SEs que você gostaria de relatar?

Durante os próximos encontros da oficina serão realizados jogos teatrais de aquecimento, jogos teatrais/atividades voltadas para o Teatro Jornal e registros pessoais por meio de desenhos, textos, etc. sobre o encontro do dia.

3º encontro:

Objetivos: focalizar um problema/situação. Escolha do tema/reportagem a ser estudado com a técnica do Teatro Jornal. Comunicação entre os(as) colegas. Observação de características de SE em evidência.

Aquecimento: Números rápidos

Os jogadores formam um semicírculo e numeram-se sucessivamente. Número Um, no topo da linha, inicia o jogo chamando o número de outro jogador. O jogador cujo número foi chamado responde imediatamente com outro número e assim por diante. O jogador que falha, chamando um número antes de ser apontado, vai até o final do semicírculo. Todos os jogadores, anteriores àquele jogador, sobem uma posição, cada um assumindo o número da pessoa que ocupava aquele lugar previamente (próximo ao final da linha, portanto, o número de cada jogador muda

frequentemente). O Número Um inicia o jogo novamente chamando um número e o jogo segue como antes. Quando o Número Um erra, ela ou ele vai para o final da linha, e o Número Dois torna-se Número Um, sendo que todos os jogadores mudam novamente de posição.

Proposta principal: Utilizando jornais impressos e digitais, e programas televisivos, elencar reportagens com temas de interesse dos alunos. Discutir a respeito das matérias e selecionar três reportagens sobre o mesmo fato.

A turma ficará encarregada de fazer uma transposição da reportagem escolhida para a peça de Teatro. Esse encontro será destinado para organização de roteiro, criação de personagens e produção de diálogos. O foco é observar como cada fonte jornalística trata o mesmo assunto e como cada grupo de estudantes trabalhará criativamente.

Registros sobre as propostas do dia.

4º encontro:

Objetivos: comunicação entre os pares e introduzir os(as) estudantes às convenções da televisão. Observar as SEs.

Aquecimento: Tela de televisão

Fazer uma abertura grande em uma caixa de papelão ou construir uma tela de TV enorme dentro da qual os(as) estudantes possam trabalhar. Organizar uma vara com figurinos e uma mesa com adereços. Um grupo será composto de atuentes e o outro será a família (plateia). Os(as) atuentes vão para trás da tela. Os membros da família permanecem sentados em uma "ala", olhando para a tela, em torno da qual se reuniram. Cada membro da família enuncia o seu programa preferido, vai até à tela de TV e "liga o botão". Os atuentes devem mostrar o programa escolhido. Este jogo pode tornar-se mais divertido (e mais difícil) se os membros da família sussurrar o nome de programa para os atores e o resto da família for obrigado a adivinhar qual é o programa. A família pode "mudar de canal" ou pedir um novo programa a qualquer momento. Os(as) atuentes nunca sabem quando vão sair de cena.

Proposta principal: Podendo utilizar os materiais disponibilizados durante o aquecimento, cada grupo de estudantes terá esse encontro reservado para ensaios e apresentação. O professor estará auxiliando e direcionando quando houver necessidade, não retirando o protagonismo das crianças.

Registros sobre as propostas do dia.

5º encontro:

Objetivos: Comunicação entre os(as) colegas, sentir a dificuldade em persuadir uma plateia. Se comunicar com uma plateia. Observar as SEs.

Aquecimento: Blablação: vender

Um jogador falando em blablação (idioma fictício criado no improviso), vende ou demonstra alguma coisa para a plateia. De um ou dois minutos para cada jogador.

Proposta principal: Composição de cena teatral com o grande grupo. Nesse encontro com os(as) estudantes, o professor disponibilizará um tempo para discussões sobre os temas de interesse, que serão trabalhados criativamente em encenação teatral. Traçar um projeto de processo criativo com as crianças para organizar espaço, coletar materiais e definir as tarefas de cada um.

Registros sobre as propostas do dia.

6º encontro:

Objetivos: Comunicação entre os(as) estudantes. Espelhar e comunicar-se com outros parceiros usando comunicação alternativa. Ouvir e compreender as palavras de uma história com percepção plena. Composição de cena. Observar as SEs.

Aquecimentos: Blablação/intérprete

Um jogador fala uma língua estrangeira e enuncia um discurso ou conferência a uma plateia (os alunos da classe) em blablação (idioma fictício criado na hora). O segundo jogador entende a linguagem do primeiro, e é o intérprete para a plateia. O primeiro jogador espera que o intérprete traduza aquilo que havia dito para o português para a compreensão da plateia. Variação: Grupos de três jogadores. Dois jogadores falam diferentes linguagens (ambos utilizam a blablação!). O terceiro jogador entende ambas as linguagens e atua como intérprete: o intérprete ouve o primeiro jogador e, voltando-se para o outro, traduz aquilo que foi comunicado para o português. O segundo jogador, então, responde, para a comunicação do primeiro jogador, em blablação, a qual o intérprete traduz para o primeiro jogador.

Proposta principal: composição teatral com o protagonismo das crianças. Confecção de figurinos, organização de cenário, produção de roteiro e ensaio. Registros sobre as atividades do dia.

7º encontro:

Objetivos: Encorajar o acordo de grupo e a participação conjunta.

Comunicação entre os(as) colegas e composição/ensaio.

Aquecimento: Construindo uma história

Grande grupo sentado em círculo. O coordenador escolhe um jogador que iniciará uma história. A história pode ser conhecida ou inventada. Em qualquer momento da história, o coordenador aponta aleatoriamente para outros jogadores que devem imediatamente continuar, a partir de onde o último jogador parou, mesmo que seja no meio de uma palavra.

Proposta principal: composição teatral com o protagonismo das crianças. Continuação (se necessário) da confecção de figurinos, organização de cenário, ensaio da cena. Ajustes finais.

Registros das atividades do dia.

8º encontro:

Objetivos: Comunicação entre os(as) colegas e composição/ensaio. Apresentação teatral. Entrevista com os(as) participantes. Observação das SEs. Realização de entrevista final.

Aquecimentos: Revezamento com objeto

Dois grupos. Estes ficam enfileirados lado a lado. O primeiro jogador de cada grupo tem um objeto na mão, como, por exemplo, um jornal enrolado ou um pedaço de madeira. O primeiro jogador de cada grupo deve correr até o gol estipulado, tocá-lo, voltar e entregar o objeto para o próximo jogador do grupo, que deve realizar o mesmo procedimento, entregando o objeto para o terceiro jogador do grupo, e assim por diante, até que todos os jogadores tenham tido a sua vez e um dos grupos tenha ganhado.

Proposta principal: ensaio final e apresentação. Registros das atividades.

Entrevista com os(as) estudantes após a participação na oficina:

1 - Como foi para você participar das oficinas? O que você achou da técnica do Teatro do Oprimido?

2 - O que você aprendeu com as experiências teatrais?

3 - Como você descreve a sua participação/interação com os colegas durante a oficina?

4 - Gostaria de fazer mais práticas teatrais na escola?

5 - O que pensa sobre o Teatro na escola? Deveria ter nas aulas?

## Referências

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. RJ: Civilização Brasileira, 2005. BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro : Garamond, 2009.

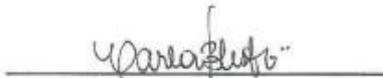
BOAL, A. **Teatro de Augusto Boal (vol. 1 e 2)**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO I.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS				
1. Projeto de Pesquisa: AS INTERAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) ALUNOS(AS) COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA PRÁTICA DE CRIAÇÃO POR MEIO DO TEATRO DO OPRIMIDO.				
2. Número de Participantes da Pesquisa: 9				
3. Área Temática:				
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas				
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
5. Nome: Carla Luciane Blum Vestena				
6. CPF: 014.839.239-32		7. Endereço (Rua, n.º): ANTONIO BRIDI BONSUCESO 29 GUARAPUAVA PARANA 85045040		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (42) 3629-3792	10. Outro Telefone:	11. Email: cvestena@unicentro.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.				
Data: <u>25</u> / <u>10</u> / <u>2021</u>			 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE				
12. Nome: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO		13. CNPJ: 77.902.914/0001-72	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (42) 3629-8177		16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.				
Responsável: <u>Poliana F. Cardoso</u>		CPF: <u>281.923.078-40</u>		
Cargo/Função: <u>coordenadora</u>		 Assinatura		
Data: <u>16</u> / <u>11</u> / <u>21</u>				
PATROCINADOR PRINCIPAL				
Não se aplica.				

*Profª Drª Poliana Fabiula Cardoso*  
 COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
 PORT 181/2021-GRAMCENTRO



## O CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO

confere o presente certificado a

# LEANDRO CORDEIRO DE CRISTO

pela participação no curso Teatro Jornal: uma resposta estética aos absurdos pandêmicos, políticos e sociais.

Esta oficina online, que ocorreu nos dias 22 e 23 de abril de 2021, com o total de 6 horas de duração; teve como proposta, através da técnica do Teatro Jornal, trabalhar esteticamente o conteúdo de notícias jornalísticas, buscando através da arte, uma reflexão sobre o momento da Pandemia do novo Corona Vírus.

Monique Rodrigues