

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DOTAÇÃO INTELECTUAL, TALENTO ACADÊMICO E DIMENSÕES
DE AUTOCONSCIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS**

TAÍSA CANDIDO DE BATISTA

VITÓRIA
2016

TAÍSA CANDIDO DE BATISTA

DOTAÇÃO INTELECTUAL, TALENTO ACADÊMICO E DIMENSÕES
DE AUTOCONSCIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Mariane Lima de Souza e coorientação do prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa.

VITÓRIA
2016

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B333d Batista, Taísa Candido de, 1990-
Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de
autoconsciência em universitários / Taísa Candido de Batista. -
2016.
88 f. : il.

Orientadora: Mariane Lima De Souza.
Coorientador: Altemir José Gonçalves Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Autoconsciência. 2. Superdotados. 3. Estudantes
Universitários. 4. Capacidade intelectual. I. De Souza, Mariane
Lima. II. Barbosa, Altemir José Gonçalves. III. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

**DOTAÇÃO INTELECTUAL, TALENTO ACADÊMICO E DIMENSÕES
DE AUTOCONSCIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS**

TAÍSA CANDIDO DE BATISTA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Defendida e aprovada em 22 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Mariane Lima de Souza (Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Dra. Claudia Broetto Rossetti (Membro Interno)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Alexsandro Luiz de Andrade (Membro interno)
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Dra. Carly Cruz (Membro externo)
Conselho Brasileiro para Superdotação-ConBraSD

A Neusi, minha mãe,
que, mesmo sem ter tido a oportunidade de chegar ao ensino superior,
sempre me incentivou a chegar até aqui e a ir mais longe.

Agradecimentos

Sou grata a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Aos que contribuíram diretamente no trabalho e àqueles que contribuíram para manter a saúde mental da pesquisadora.

A Deus, doador da vida e de toda sabedoria. Obrigada por sentir Sua presença todos os dias nos mínimos detalhes e por tornar possível cada uma das minhas vitórias.

À professora Mariane, a orientadora que confiou em mim e me ensinou a ser independente, mas que esteve sempre presente quando era necessário. Obrigada por abrir tantas vezes a porta da sua casa pra sua orientanda desesperada e por me passar tantos conteúdos valiosos.

Ao professor Altemir, meu coorientador, por ter aceitado ter mais dores de cabeça comigo nesse mestrado. Não existem palavras para agradecer às suas contribuições nos últimos anos da minha vida, sua paciência comigo e sua amizade.

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Sou grata por todas as aulas, todo aprendizado, todas as supervisões, todas as dicas preciosas que recebi dos professores e das professoras.

Às meninas do Lafec, por toda ajuda, amizade, risadas, catarses, guacamoles, incentivos e energias positivas. Especialmente à Marina, por ter aberto sua casa e emprestado sua impressora num momento de crise financeira, o que foi fundamental pra realização desta pesquisa. Vocês são demais!

Aos meus bolsistas de Iniciação Científica, Amanda e Thiago, por toda ajuda. Foi maravilhoso poder contar com auxílio de vocês nas etapas mais demoradas da pesquisa.

Às e aos colegas da turma 2014 do mestrado. Obrigada por compartilharem conhecimentos que ninguém sabia muito bem e também histerias coletivas.

À professora Claudia Broetto, à Dra. Carly Cruz e ao professor Alexsandro de Andrade, por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora desta dissertação. Também agradeço à professora Valeschka e novamente à professora Cláudia Broetto pelas contribuições dadas no momento da qualificação.

À amiga Didi, por ter segurado essa marimba comigo e, além disso, ter me suportado com muita paciência e amor. Apesar de tudo, você é um amorzinho.

Ao Léozinho e à Taynara, pelo *help* com o inglês. Ter amigos é bom, mas ter amigos que sabem inglês é fundamental.

A todos e todas os/as meus/minhas amigos/as, pelos momentos prazerosos que sempre me proporcionaram, pelas orações, pelas broncas, pelas alegrias e ansiedades compartilhadas. Especialmente à amiga Lara, por ter me falado pra olhar o mestrado da Ufes, ter me abrigado em sua república, ter me levado pra Ufes pela primeira vez, ter visto o resultado do processo seletivo pra mim e ter sido minha única amiga em Vitória nesses anos. Eu tenho os/as melhores amigos/as do mundo!

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) pelo subsídio financeiro, essencial à realização desta pesquisa. Obrigada por tornar possível que estudantes crescidos na rede pública de ensino, como eu, possam terminar um mestrado.

*“Enquanto o tempo acelera e pede pressa
eu me recuso, faço hora, vou na valsa.*

A vida é tão rara.”

Dudu Falcão e Lenine

Sumário

Lista de abreviaturas.....	10
Lista de figuras.....	11
Lista de tabelas.....	12
Resumo.....	13
Abstract.....	14
Resumen.....	15
Apresentação.....	16
Introdução.....	18
Objetivos.....	23
Estudo I – Autoconsciência em talentosos: análise da produção científica.....	24
Resumo.....	24
Abstract.....	25
Introdução.....	26
Método.....	30
Resultados.....	32
Discussão.....	38
Conclusão.....	43
Referências.....	45
Estudo II – Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários.....	50
Resumo.....	50
Abstract.....	51
Introdução.....	52

Método.....	58
Resultados.....	61
Discussão.....	64
Referências.....	68
Considerações finais.....	73
Referências.....	76
Anexo A – Questionário de Ruminação e Reflexão.....	85
Anexo B – Questionário de caracterização.....	86
Anexo C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87
Anexo D – Modelo da Carta de Autorização das Instituições Participantes.....	88

Lista de abreviaturas

D&T – Dotação e Talento.

QRR – Questionário de Ruminação e Reflexão.

DMGT 2.0 - Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0.

SEM - *Schoolwide Enrichment Model*.

QI – Quociente de Inteligência.

TDP – Teoria da Desintegração Positiva.

DI – Dotação Intelectual.

TA – Talento Acadêmico.

Lista de figuras

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos estudos completos incluídos no Estudo I	32
Figura 2 – Modelo Diferencial de Dotação e Talento (adaptado de Gagné, 2009)	53

Lista de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da Produção Científica por Ano de Publicação, Tipo de Artigo e População-alvo	33
Tabela 2 – Caracterização da Produção Científica por Faixa-etária da Amostra, Critérios para Avaliação da Dotação, Resultados e Implicações Práticas	34
Tabela 3 – Distribuição da Amostra de Acordo com a Presença de Dotação Intelectual e Talento Acadêmico	61
Tabela 4 - Distribuição da Amostra de Acordo com os Perfis de Autoconsciência	62
Tabela 5 – Correlação entre a QRR, Fator Ruminação, Fator Reflexão Escores no Teste dos Cubos e Valores no CR	63
Tabela 6 – Médias da QRR, do Fator Ruminação e do Fator Reflexão de Acordo com DI, TA e Perfis de D&T	64

Resumo

Autoconsciência é a habilidade de o indivíduo se tornar objeto de sua própria consciência. Diversos autores sugerem que ela pode desempenhar importantes papéis na caracterização e desenvolvimento de talentos. Esta dissertação desdobra-se em dois estudos, apresentados em forma de artigos, e objetivou investigar a possível relação entre a autoconsciência e a presença de Dotação e Talento (D&T), mais especificamente, a presença da dotação intelectual e talento acadêmico em estudantes universitários. Para a concretização do primeiro artigo, de natureza teórica, foi realizada uma análise da produção científica dos últimos 20 anos, a partir do Portal Periódicos Capes, a fim de apresentar as principais publicações que, de alguma forma, relacionaram a autoconsciência com a D&T. Foram recuperados 14 artigos e estes foram analisados descritiva e qualitativamente. Concluiu-se que a autoconsciência pode desempenhar diferentes papéis na vida dos talentosos bem como no desenvolvimento dos seus talentos, de acordo com teorias distintas. O segundo artigo, de natureza empírica, contou com a participação de 718 estudantes universitários, que responderam coletivamente ao Teste dos Cubos, ao Questionário de Ruminação e Reflexão e a um Questionário de Caracterização Sociodemográfica. Os resultados evidenciaram que não houve correlação significativa entre as dimensões de autoconsciência e D&T. Nesta amostra, um indivíduo academicamente talentoso consegue ser bem-sucedido na resolução dos problemas que lhe são apresentados em sua vida, independente da intensidade e frequência com que coloca a si próprio como foco de seu pensamento. Sugere-se estudos futuros que façam uso de diferentes escalas de autoconsciência bem como populações universitárias mais variadas em relação aos cursos.

Palavras chave: Autoconsciência, dotação, talento, universitários.

Abstract

Self-awareness is the ability of the individual to become the object of his own consciousness. Several authors suggest that it may play important roles in characterizing and developing talent. This dissertation unfolds in two studies, presented as articles, and aimed to investigate the possible relationship between self-awareness and the presence of Giftedness and Talent (G&T), more specifically, the presence of intellectual giftedness and academic talent in college students. For the realization of the first article, of a theoretical nature, an analysis of the scientific production of the last 20 years was performed, from the Capes Portal of Scientific Journals, in order to present the main publications that somehow related self-awareness with G&T. Fourteen articles were retrieved and analyzed descriptively and qualitatively. It was concluded that self-awareness can play different roles in the lives of the talented as well as in the development of their talents according to different theories. The second article, of an empirical nature, had the participation of 718 university students, who collectively answered the Cube Test, the Rumination and Reflection Questionnaire, and a sociodemographic questionnaire. The results showed that there was no significant correlation between the dimensions of self-awareness and G&T. In this sample, an academically talented individual succeeds in solving the problems presented to him in his life, regardless of the intensity and frequency with which he puts himself as the focus of his thinking. Future studies that make use of different self-awareness scales as well as more varied university populations regarding the courses are suggested.

Keywords: Self-awareness, gifted, talent, undergraduates.

Resumen

La autoconciencia es la capacidad del individuo de convertirse en el objeto de su propia conciencia. Varios autores sugieren que puede desempeñar papeles importantes en la caracterización y el desarrollo del talento. Esta disertación se desarrolla en dos estudios, presentados como artículos, y tiene como objetivo investigar la posible relación entre la autoconciencia y la presencia de Dotación y Talento (D&T), más específicamente, la presencia de dotación intelectual y talento académico en estudiantes universitarios. Para la realización del primero artículo, de carácter teórico, se realizó un análisis de la producción científica de los últimos 20 años, desde el Portal Periódicos Capes, para presentar las principales publicaciones que de alguna manera relacionaron la autoconciencia con D&T. Catorce artículos fueron recuperados y analizados descriptiva y cualitativamente. Se concluyó que la autoconciencia puede desempeñar diferentes roles en la vida de los talentosos, así como en el desarrollo de sus talentos de acuerdo con diferentes teorías. El segundo artículo, de carácter empírico, contó con la participación de 718 estudiantes universitarios, quienes respondieron colectivamente la Prueba de Cubo, el Cuestionario de Rumiación y Reflexión y un Cuestionario de Sociodemográfico. Los resultados mostraron que no había una correlación significativa entre las dimensiones de autoconciencia y D&T. En esta muestra, un individuo académicamente talentoso logra resolver los problemas que se le presentan en su vida, independientemente de la intensidad y la frecuencia con la que se coloca como el centro de su pensamiento. Se sugieren estudios futuros que utilicen diferentes escalas de autoconciencia así como poblaciones universitarias más variadas en relación con los cursos.

Palabras clave: autoconciencia, superdotación, talento, estudiantes universitarios.

Apresentação

Fui apresentada ao tema “Altas Habilidades” em 2011, quando estava ainda no 5º período da graduação em psicologia, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Fui incluída ao projeto denominado PIDET – Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos –, da referida instituição e, assim, apresentada ao tema que, além de nortear minhas pesquisas até hoje, também me motiva e me deixa, ainda, apaixonada. A partir de então, aprendi muito mais do que pesquisa e extensão universitárias. Descobri um mundo de estudantes numerosos, porém tantas vezes negligenciados, conheci a legislação brasileira sobre a educação especial, a qual estes estudantes têm direito, e estudei sobre o importante papel da psicologia no reconhecimento destes estudantes e no auxílio ao desenvolvimento de seus talentos.

Tomei ciência de quantas vezes eu estive cercada de talentos, no meu bairro, na escola, na igreja e até mesmo dentro da minha casa, mas não fui capaz de reconhecê-los. Quantas vezes, ainda hoje, esses talentosos demonstram suas habilidades em vários espaços e não são reconhecidos pela escola, comunidade ou por sua família? Quantos talentos se perdem por falta de incentivo ou de oportunidades? Tais questionamentos passaram a me incomodar cada vez mais e me fizeram escolher estudar e me aprofundar mais neste tema.

Desde o 5º período até o fim da graduação, tive contato com alguns estudantes identificados como talentosos pelo PIDET no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Pude conhecer suas habilidades, escutar seus anseios e planos, contribuir para o desenvolvimento de seus talentos e também conheci histórias de estudantes talentosos que desistiram de seus talentos após terminarem a educação básica. A cada congresso que eu participava, a cada encontro do grupo de pesquisa, a cada discussão e a cada trabalho escrito sobre este tema, aumentava minha vontade de produzir conhecimento sobre esta população

que ainda é tão desconhecida pelas escolas e sociedade e ainda tão pouco estudada na psicologia e na educação.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação, teve como tema a Personalidade de Talentos Musicais. Nele eu abordei especificamente o talento musical em adultos e pude identificar traços comuns de personalidade desta população. É importante reconhecer as peculiaridades destes indivíduos, para, assim, ser possível contribuir de forma mais específica em seus desenvolvimentos.

O mestrado me deu a oportunidade de construir conhecimento e também aprender sobre mais uma característica pessoal dos talentosos: a autoconsciência. Eis um atributo importante e que tem sido pouco estudado nesta área. Esta dissertação é apenas um pequeno passo em mais uma descoberta sobre as características das pessoas com Altas Habilidades. Ao final deste ciclo, a única certeza que fica é a necessidade de se estudar e conhecer ainda mais sobre as Altas Habilidades e os indivíduos talentosos.

Introdução

O interesse por indivíduos talentosos é bastante antigo e tem aumentado nas últimas décadas (Chagas, 2007). Muitos pesquisadores apontam um crescimento nos investimentos em programas especiais para este público como consequência do progresso da ciência, da tecnologia, da competitividade e do reconhecimento de vantagens sociais e econômicas relacionadas ao desenvolvimento do potencial destes indivíduos (Chagas, 2007). Neste sentido, conhecer os fatores educacionais, familiares, bem como as características individuais relacionadas aos talentosos é importante na medida em que a interação entre estes sistemas exerce forte influência no desenvolvimento humano.

No Brasil, as pessoas talentosas têm sido designadas como indivíduos com características de altas habilidades/superdotação pelo Ministério da Educação. São indivíduos que possuem potencial elevado em uma ou mais áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes), alta criatividade e grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse (Brasil, 2008). Nesta dissertação optou-se por utilizar os termos dotação e talento (D&T) e talentosos para se referir a esta população, por ser concernente com a teoria de Gagné (2009), na qual se baseou esta pesquisa.

A identificação de estudantes talentosos nas escolas do Brasil é uma prática crescente e necessária, principalmente a partir da aprovação da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que inclui os alunos com altas habilidades/superdotação como público-alvo para a educação especial, articulada com o ensino regular. O Ministério da Educação assegura, inclusive, a oferta de atendimento educacional especializado a essa parcela de alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996) prevê que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, institua diretrizes

e metodologias para identificação e atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, tanto na educação básica quanto na educação superior. A LDB também prevê o cadastramento destes alunos a fim de implementar políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

A identificação dos estudantes talentosos pode ser realizada através de diferentes metodologias. Pereira (2010) compara dois modelos teóricos de identificação de talentosos: o modelo desenvolvido por Zenita Cunha Güenther e o modelo desenvolvido por Joseph Renzulli. O primeiro modelo baseia-se na observação direta, que é realizada pelos professores, e na observação assistida, realizada por um facilitador, com a intenção de que algumas características de dotação e talento, de acordo com a literatura da área, sejam reconhecidas nos alunos. Já o segundo modelo, denominado Modelo das Portas Giratórias, propõe a utilização de variadas fontes de informação – testes, indicação por professores, indicação por pais, pares ou auto nomeação, por exemplo – para que diferentes expressões de talentos sejam identificadas. Os dois modelos buscam incluir não apenas estudantes com talentos mais voltados ao desempenho acadêmico, mas também outros domínios de talentos, como, por exemplo, artes, liderança, criatividade, entre outros.

No entanto, apesar das legislações vigentes e do conhecimento teórico acerca da identificação, no Brasil, pouquíssimas crianças com D&T são identificadas e, em consequência, atendidas em suas necessidades educacionais especiais (Pérez, 2014). Em muitos casos, quando existe algum tipo de identificação dos talentosos, estes indivíduos são erroneamente considerados como capazes de se desenvolverem e desenvolverem seus estudos e talentos por conta própria (Antipoff & Campos, 2010). Mesmo nas cidades em que funcionam Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) ou outros programas que atendem pessoas com D&T, o desenvolvimento de estratégias eficazes para o

atendimento desse grupo de estudantes ainda se configura em um grande desafio (Oliveira, Ladeira, Pereira, Duarte & Barbosa, 2015).

Neste cenário, o estudo da autoconsciência emerge como uma estratégia para compreender cada vez melhor as características, principalmente intrapessoais, dos talentosos. Renomados teóricos (Gagné, 2009; Gardner, 1994; Dabrowski, 1970) sugerem uma relação entre autoconsciência e D&T, porém ainda não existem estudos empíricos que confirmem esta relação. Além disso, existem também divergências quanto ao papel exercido pela autoconsciência nos talentosos.

Autoconsciência é a habilidade de o indivíduo se tornar objeto de sua própria consciência ou, em outros termos, é um processo reflexivo da consciência (DaSilveira, 2011; DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2010; DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2015). De forma mais precisa, a autoconsciência é considerada uma forma de consciência de alta ordem a qual possibilita ao eu refletir sobre si mesmo, permitindo que o sujeito examine ativamente e sistematicamente suas próprias características, sejam físicas, comportamentos, emoções, pensamentos, traços de personalidade, sensações, valores, atitudes ou motivos (Morin, 1993; 2002; 2004; Morin & Everett, 1990).

O presente estudo articulou-se, portanto, em torno da possível afinidade existente entre autoconsciência e a presença de D&T. Procurou-se responder se existe e qual a relação entre estes dois construtos. Para isso, alguns dos modelos teóricos na área de D&T são descritos e analisados criticamente, com foco no entendimento do papel da autoconsciência nesse fenômeno.

Esta dissertação desdobra-se em dois estudos, apresentados no formato de artigos, que seguem as normas definidas para submissão de manuscritos a periódicos científicos da área da psicologia. Portanto, foi necessário repetir algumas conceituações apresentadas nesta introdução geral, a fim de se compreender os construtos investigados em cada um dos artigos.

A estrutura principal da dissertação foi dividida em quatro partes: Introdução, Estudo I, de natureza bibliográfica, Estudo II, de natureza empírica, e Considerações Finais. As referências utilizadas encontram-se ao final de cada estudo e sua relação completa ao final da dissertação.

O Estudo I, sob o título *Autoconsciência em talentosos: análise da produção científica*, apresenta uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de investigar a possível relação entre a autoconsciência e D&T. O estudo considerou artigos publicados no período de 1995 a 2015 que tenham abordado esta relação. A busca foi realizada no Portal Periódicos Capes, com os descritores *gifted and self-awareness and self-consciousness*, e 14 artigos foram selecionados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, e analisados qualitativamente. Os critérios de inclusão foram artigos tanto teóricos quanto empíricos, publicados no intervalo entre 1995 a 2015 (20 anos), que estivessem disponíveis online. Foram excluídas teses, dissertações, livros ou outros documentos, além de artigos que não apresentassem relação entre autoconsciência e D&T bem como os que fizessem referência à autoconsciência de terceiros e não dos indivíduos com D&T. Os resultados demonstraram que a autoconsciência pode desempenhar funções distintas de acordo com diferentes teorias acerca da D&T. Destaca-se a importância dada ao papel da equipe escolar no aproveitamento da autoconsciência dos talentosos para o desenvolvimento dos seus talentos.

O Estudo II, intitulado *Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários*, teve por objetivo responder se existe associação entre a presença de dotação intelectual, mais especificamente raciocínio visuoespacial, e talento acadêmico em estudantes universitários e suas dimensões de autoconsciência. Para isso, 718 estudantes universitários responderam ao Questionário de Ruminância e Reflexão e ao Teste de Cubos. O talento acadêmico foi avaliado através do desempenho acadêmico, medido pelo Coeficiente de Rendimento. Os resultados evidenciaram que não foram observadas associações significativas entre esse tipo de dotação intelectual, talento acadêmico e

autoconsciência. A fim de entender tal resultado, é necessário diferenciar dois tipos de autoconsciência: disposicional e situacional. Enquanto a primeira refere-se a um traço relativamente estável de personalidade, a segunda diz respeito a um estado transitório de autofoco, a experiência pontual de estar consciente de si (Fenigstein et al.,1975; Govern & Marsch, 2001). Gagné (2009) não estabeleceu se a autoconsciência catalisadora do desenvolvimento dos talentos é a disposicional ou a situacional e o presente estudo avaliou apenas a disposicional. Portanto, sugere-se a realização de novos estudos na área.

Objetivos

Objetivo Geral

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar a possível relação entre a autoconsciência e a presença de D&T, mais especificamente Dotação Intelectual e Talento Acadêmico.

Objetivos Específicos

Especificamente, almejou-se:

- a) identificar estudos e achados da literatura na área que relacionem autoconsciência e D&T;
- b) identificar estudantes universitários com dotação intelectual e talento acadêmico;
- c) correlacionar raciocínio visuoespacial, desempenho acadêmico e autoconsciência;
- d) comparar a autoconsciência de estudantes universitários com dotação intelectual e de seus pares; e
- e) comparar a autoconsciência de estudantes universitários com talento acadêmico e de seus pares.

Estudo I

Autoconsciência em talentosos: análise da produção científica

Resumo

Autoconsciência refere-se à capacidade do indivíduo de se tornar o objeto de sua própria consciência. Considerada uma forma de consciência de alta ordem, ela pode desempenhar diferentes papéis em diferentes modelos teóricos na área de Dotação e Talento (D&T). Com a finalidade de realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a relação entre autoconsciência e D&T, foram recuperados 14 artigos nas bases de dados ERIC, *PubMed*, *SAGE Publications* e *Academic OneFile*, a partir do Portal de Periódicos Capes, com os descritores *gifted*, *self-awareness* e *self-consciousness*. Os artigos foram analisados descritiva e qualitativamente, considerando a faixa etária dos participantes dos estudos, a operacionalização de D&T, a relação entre autoconsciência e D&T e as possíveis aplicações práticas. Os resultados salientam a importância da autoconsciência para a D&T, seja para catalisar o desenvolvimento dos talentos ou para identificar melhor este grupo. Estratégias de ensino que considerem as características intrapessoais dos talentosos são indicadas.

Palavras-chave: autoconsciência, dotação, talento, produção científica.

Abstract

Self-awareness refers to the individual's ability to become the object of his own consciousness. Considered a high order form of consciousness, it can play different roles in different theoretical models in the area of Giftedness and Talent (G&T). In order to perform a systematic literature review on the relationship between self-awareness and G&T, 14 articles were retrieved from the ERIC, PubMed, SAGE Publications and Academic OneFile databases from the Capes Portal of Scientific Journals, with the descriptors *gifted*, *self-awareness* and *self-consciousness*. The articles were analyzed descriptively and qualitatively, considering the age range of the study participants, the operationalization of G&T, the relationship between self-awareness and G&T, and the possible practical applications. The results highlight the importance of self-awareness for G&T, either to catalyze talent development or to better identify this group. Teaching strategies that consider the intrapersonal characteristics of the talented are indicated.

Keywords: self-awareness, gifted, talent, scientific production.

Introdução

As características pessoais dos indivíduos com dotação e talento (D&T) têm despertado grande interesse dos estudiosos da área. Para alguns autores (Gagné, 2009; Renzulli, 2006), são especialmente importantes para o desenvolvimento de talentos, a motivação, a personalidade e a autoconsciência. Conhecer tais características torna-se importante na medida em que pode auxiliar na identificação dos talentosos, bem como no processo de desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Morin (2006), a autoconsciência refere-se à capacidade de um indivíduo se tornar o objeto de sua própria consciência. Ela ocorre quando um organismo não se concentra no ambiente externo, mas no meio interno, tornando-se, assim, um observador reflexivo, consciente não somente de que está acordado, mas também de que realmente está ocorrendo eventos mentais específicos e que ele está emitindo comportamentos (Morin, 2006). Duval e Wicklund (1972) conceituam autoconsciência como um processo de personalidade adaptável que implica a disposição humana natural de se tornar objeto de própria consciência.

Em uma análise estreita da literatura, Nascimento (2008) salienta que as pesquisas em autoconsciência têm sido bastantes conservadoras em relação aos tipos de sujeitos empregados – frequentemente estudantes de pós-graduação ou de graduação – e aos métodos utilizados – poucos instrumentos usados há décadas. Com relação aos instrumentos de medida da autoconsciência, Nascimento (2008) deixa claro que o fenômeno possui uma natureza privada, complexa e multidimensional, o que dificulta a construção de instrumentos eficazes, capazes de capturar nuances fundamentais da dinâmica da autoconsciência. Contudo, um número expressivo de escalas relacionadas à mensuração da autoconsciência foi produzido nos últimos anos, o que evidencia que existe um interesse crescente em investigações empíricas sobre esse constructo (DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2015).

Atualmente existem diversos modelos teóricos e pesquisadores buscando explicar e especificar a D&T. Cada uma das perspectivas apresenta diferentes variáveis, como as características de D&T (p. ex. criatividade e motivação), os processos de identificação e as práticas educacionais para esta população. Portanto, a eleição de um modelo teórico implica na escolha de explicações e rótulos para determinadas características dos talentosos. Neste sentido, a autoconsciência, considerada uma forma de consciência de alta ordem (Morin, 2002), pode desempenhar diferentes papéis em diferentes modelos teóricos de D&T.

No Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT-2.0) (Gagné, 2009), a autoconsciência é considerada como um catalisador intrapessoal. Isso significa que ela atua como facilitador no processo de desenvolvimento em que a dotação se transforma em talento. Gagné (2009) define dotação como a posse e uso de habilidades naturais notáveis (aptidões), em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% acima da média em relação aos pares, enquanto talento é definido como o domínio excepcional das habilidades desenvolvidas sistematicamente em pelo menos um campo da atividade humana a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% acima da média em relação aos pares que estejam ou tenham estado ativos nesse campo. Para que a dotação seja transformada em talento, é necessário um processo de desenvolvimento intencional, influenciado por diversas condições facilitadoras (catalisadores) e pelo acaso. Os catalisadores seriam basicamente de dois tipos: os ambientais (p.ex., meio social, cultural, família, escola) e os intrapessoais (p.ex., personalidade, motivação, aparência física, consciência).

Dentre os catalisadores intrapessoais descritos por Gagné (2009), estão incluídas a consciência de si e dos outros. O autor sugere que a consciência de si e dos outros, juntamente com motivação e volição, fazem parte da gestão de objetivos e contribuem para o desenvolvimento dos talentos, orientando e sustentando este processo. Desta forma, ter

consciência das próprias forças e fraquezas exerce um papel importante no planejamento das atividades para o desenvolvimento dos talentos (Gagné, 2009).

Em outro modelo Teórico de D&T, o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), ou Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (Renzulli, 2014), a autoconsciência desempenha um papel importante para o planejamento das estratégias de desenvolvimento dos talentos. Renzulli (2014) considera que a ênfase nas abordagens de aprendizagem dedutivas, didáticas e prescritivas resulta em tédio, falta de engajamento, monotonia e falta de prazer com a aprendizagem por parte dos alunos, além de favorecer habilidades de nível inferior, como a memória de rotina e a repetição.

O propósito do SEM é fazer a aprendizagem mais interessante, excitante e prazerosa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas (Renzulli, 2014). Dentre as técnicas e estruturas do SEM, estão incluídos o Portfólio Total do Talento e os agrupamentos de enriquecimento. O Portfólio é um passo inicial, que serve para coletar informações prévias dos talentosos, tais como interesses, áreas acadêmicas fortes, estilos de aprendizagem e expressão. Essas informações servirão de base para a maneira como o enriquecimento deve ser aplicado em toda a escola e também para a formação dos agrupamentos de enriquecimento. Estes, por sua vez, são grupos de alunos que compartilham interesses comuns e se reúnem durante o período letivo para trabalharem, juntamente com um adulto que possui algum grau de conhecimento e experiência na área de interesse dos alunos.

Observa-se que, para o preenchimento do Portfólio Total do Talento e, conseqüentemente, para a formação dos agrupamentos de enriquecimento, é indispensável que os estudantes envolvidos tenham algum grau de conhecimento sobre si. Portanto, para que os professores possam planejar as melhores técnicas de enriquecimento e elaborar o currículo segundo o SEM, faz-se necessário que os talentosos apresentem autoconhecimento

suficiente para elencar seus interesses, áreas acadêmicas fortes e estilos de aprendizagem e expressão.

A abordagem cognitivista da inteligência denominada Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) também é comumente empregada para compreender D&T. Ela classifica a autoconsciência como uma inteligência intrapessoal. Trata-se, assim, de uma habilidade para acessar, discriminar e utilizar os próprios sonhos, sentimentos e ideias na solução de problemas pessoais, além de reconhecer as próprias necessidades, desejos e inteligências para formular uma imagem precisa de si, usar esta imagem e, assim, funcionar de forma efetiva (Gama, 2014).

Gardner (1994) vai além da perspectiva psicométrica centrada nas medidas padronizadas de QI e propõe uma abordagem multidimensional, que considera a inteligência constituída por múltiplas e distintas habilidades. Assim, não existiria apenas uma, mas múltiplas inteligências que, apesar de diferenciadas, seriam interativas e todos os indivíduos possuiriam habilidades básicas em cada uma das inteligências. No entanto, o desenvolvimento de alguma(s) inteligência(s) específica(s) dependerá tanto de fatores genéticos quanto de fatores culturais e motivacionais (Gardner, 1994). As sete primeiras inteligências postuladas foram a lógico-matemática, a linguística, a cinestésica-corporal, a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal (Gardner, 1994). Posteriormente, a inteligência naturalista foi incorporada (Gama, 2014).

Uma abordagem bem menos recente da D&T, mas que também salienta o papel da autoconsciência nesse fenômeno é a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) (Dabrowski, 1964, 1970). Conforme a TDP, a autoconsciência é parte dos processos autônomos que influenciam o desenvolvimento individual. Embora não seja uma teoria específica sobre D&T, ela tem fornecido estrutura para a compreensão das características, especialmente as emocionais, destes indivíduos (Ackerman, 2009).

A TDP de Dabrowski (1964, 1970) postula que todo ser humano possui uma tendência a evoluir do menor ao maior nível de personalidade. A estrutura da personalidade, a princípio, integrada, caracterizada pelo egocentrismo, tende a se desintegrar, sendo substituída por uma estrutura de nível superior, baseada no altruísmo, empatia e compaixão. Três conjuntos de fatores influenciam o desenvolvimento individual: o biológico, o ambiental e os processos autônomos que uma pessoa traz em seu desenvolvimento, como, por exemplo, os conflitos internos e a autoconsciência. Cada indivíduo nasce com uma capacidade para se desenvolver chamada de potencial de desenvolvimento e Dabrowski propõe que pessoas com D&T tendem a atingir níveis mais altos desta capacidade.

Nas últimas duas décadas, uma série de estudos mais ou menos alinhados a um ou outro modelo explicativo de D&T (Ali, 2001; Chagas, 2007; Chagas, 2008; Alencar, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007) tem sinalizado que os talentosos apresentam uma consciência de si mais elevada que seus pares. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é apresentar uma análise da produção científica, especificamente artigos, publicados no período de 1995 a 2015, que tenham abordado a relação entre autoconsciência e D&T.

Método

Fontes de informação e estratégia de pesquisa

O levantamento dos dados foi realizado em janeiro de 2016, a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) – Portal de Periódicos CAPES. Mantido pelo Governo Federal do Brasil, o Portal CAPES é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo e reúne as principais coleções e bases de dados da literatura científica (Oliveira & Barbosa, 2014). Os artigos contidos nesta revisão foram acessados através das seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center (ERIC)*, *PubMed*, *SAGE Publications* e *Academic*

OneFile. Inicialmente, foram utilizados os descritores “altas habilidades”, “superdotação”, “dotação” e “talento” associados à palavra “autoconsciência”, contudo a busca com descritores em português não reportou resultados. Em seguida, definiu-se, então, o descritor *gifted* associado às palavras *self-awareness e self-consciousness*, que poderiam aparecer em qualquer parte do texto, por meio do operador booleano *and*.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos na revisão sistemática todos os artigos, empíricos ou teóricos, publicados no intervalo de 20 anos (de 1995 a 2015) que estivessem disponíveis *online* na íntegra gratuitamente. Justifica-se o espaço de tempo ampliado pelo fato de haverem poucos artigos sobre a relação entre autoconsciência e D&T, apesar do número considerável de estudos recuperados, quando a busca é feita de forma individual com cada um dos termos. A busca não reportou resultados concernentes à pesquisa nos períodos anteriores a 1995. Foram excluídas teses, dissertações, livros ou outros documentos. A escolha de apenas artigos para este estudo deve-se ao fato deste tipo de material ser o principal meio de comunicação científica, bem como o que possui mais fácil acesso gratuito. Também não foram incluídos, evidentemente, artigos que não apresentassem qualquer relação entre autoconsciência e D&T ou que fizessem referência à autoconsciência de outras pessoas (p.ex., envolvidas na educação dos talentosos) e não dos indivíduos que possuem essas características.

Seleção e Análise do Material

Após a recuperação dos resumos, procedeu-se à leitura destes. Os artigos que apresentaram temática concernente à pesquisa foram lidos integralmente. Foi, então, realizada uma análise de conteúdo temática a fim de identificar (1) o tipo de artigo; (2) a população-alvo e sua faixa etária nas pesquisas empíricas; (3) a operacionalização de D&T; (4) a relação entre autoconsciência e D&T e (5) possíveis aplicações práticas.

Resultados

A busca inicial recuperou 42 estudos que tiveram, inicialmente, apenas seus resumos lidos. Essa primeira leitura resultou na exclusão de 19 artigos, que não satisfaziam aos critérios de inclusão, reduzindo o número inicial para 23 estudos, que foram lidos integralmente. A leitura das referências desses artigos selecionados indicou a necessidade de inclusão de mais um artigo. Após a leitura dos textos completos, mais 10 artigos que não satisfaziam aos critérios de inclusão foram descartados. Na Figura 1, observa-se o diagrama de seleção dos estudos incluídos nesta revisão.

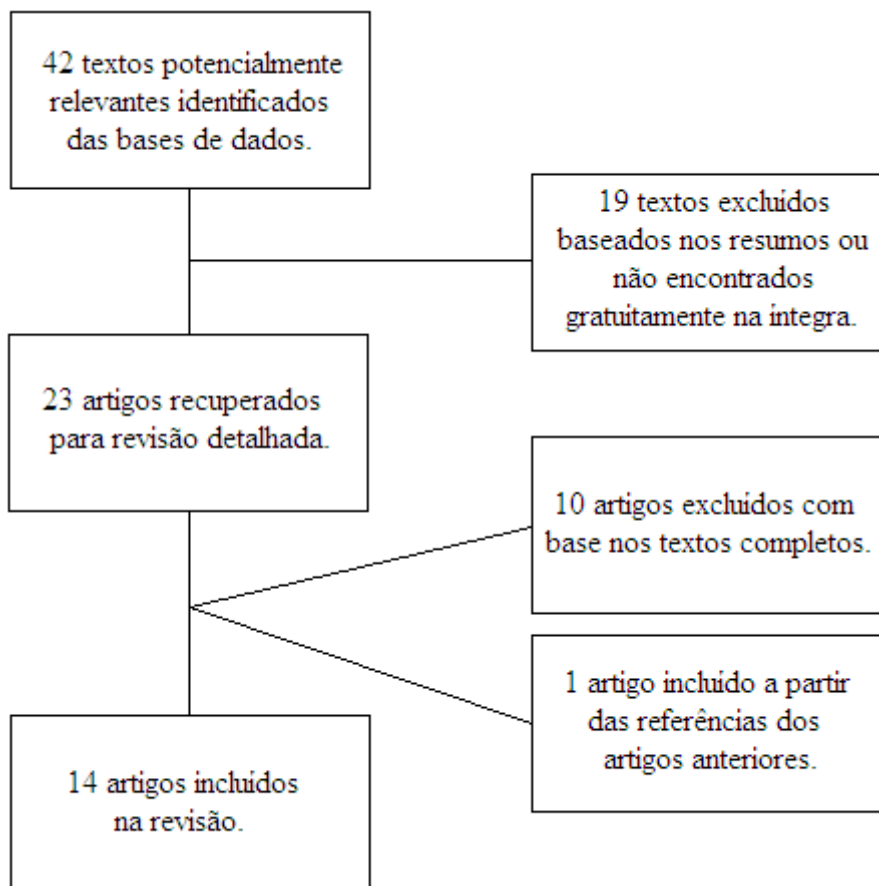


Figura 1.

Fluxograma de seleção dos estudos completos incluídos.

Ao final, a estratégia de pesquisa permitiu recuperar 14 artigos com conteúdo diretamente relacionado à autoconsciência e D&T. A Tabela 1 apresenta uma caracterização geral dos resultados obtidos.

Tabela 1

Caracterização da Produção Científica por Ano de Publicação, Tipo de Artigo e População-alvo

Variáveis	n	%
Ano		
1995-1999	6	42,86
2000-2005	1	7,14
2006-2009	3	21,43
2010-2015	4	28,57
Tipo de artigo		
Pesquisa empírica	8	57,14
Ensaio teórico	6	42,86
População-alvo das pesquisas empíricas		
Pessoas com D&T	4	50,00
Pessoas não identificadas com D&T	1	12,50
Conselheiros/treinadores	2	25,00
Pais	1	12,50

Observou-se um leve declínio da produção de artigos com esta temática no período analisado. Na década atual (2010-2015) o número de produções (n=4) não ultrapassa ao da segunda metade da década de 90 (1995-1999) (n=6). A maior parte dos artigos (n=8) refere-se a pesquisas empíricas, com métodos de pesquisa tanto quantitativo quanto qualitativos, contudo, observam-se também textos que apresentam ensaios teóricos (n=6).

Com relação aos estudos empíricos, a população-alvo variou entre pessoas identificadas com D&T, indivíduos que não participaram de um processo de identificação de D&T, conselheiros escolares ou treinadores e os pais. Nota-se que 50% dos artigos empíricos (n=4) teve como população-alvo pessoas com D&T.

Outras informações importantes a serem consideradas constam na Tabela 2. São apresentadas a faixa etária dos participantes dos estudos empíricos, a operacionalização de D&T, a relação entre autoconsciência e D&T e as possíveis aplicações práticas.

Tabela 2.

Caracterização da Produção Científica por Faixa-etária da Amostra, Critérios para Avaliação da Dotação, Resultados, Implicações Práticas.

Referência	Faixa etária	Operacionalização da D&T	Relação D&T-Autoconsciência	Implicações práticas
Mendaglio (1995)	Não se aplica.	Não se aplica.	Pessoas dotadas são mais sensíveis que os pares, e a consciência de si é um cerne dessa sensibilidade.	Não se aplica.
Folsom (1998)	Não se aplica.	Não se aplica	O eu interior de muitos alunos superdotados é caracterizado por autoconsciência.	A confluência das dimensões intelectuais e morais pode criar um ambiente educacional em que alunos e professores experimentem a emancipação da mente.
Maxwell (1998)	Infância	Seis desvios padrão (DP) acima da média.	A autoeficácia precoce é a evidência visível de autoconsciência precoce e alta inteligência em combinação.	Um exame das características das crianças sobredotadas encontra-se rico em aspectos autodirigidos.
Dai, Moon & Feldhusen (1998)	Não se aplica.	Não se aplica	Autoconsciência das altas potencialidades constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para o alto desempenho.	Não se aplica
Silverman (1998)	Não se aplica.	Potencial realizador reconhecido.	Autoconsciência, sensibilidade, autocrítica e a consciência de que ser talentoso não é normal tendem a ser mais presentes nos talentosos.	Crianças talentosas devem exigir modificações na parentalidade, ensino e aconselhamento para que o <i>self</i> seja plenamente realizado.

Continuação Tabela 2.

Referência	Faixa etária	Operacionalização da D&T	Relação D&T-Autoconsciência	Implicações práticas
Dai & Feldhusen (1999)	12 a 17 anos.	Pontuação no teste de desempenho padrão acima do percentil 95.	Superdotados podem se beneficiar da autoconsciência para capitalizar pontos fortes e compensar pontos fracos.	A construção de estilos de pensamento pode ser uma ferramenta para aumentar a autoconsciência entre os superdotados.
Cross, Stewart & Coleman (2003)	6 a 12 anos.	QI pelo menos dois desvios-padrão acima da média, ou 130.	Os participantes talentosos pareciam muito mais autoconscientes de suas habilidades do que é típico para a faixa etária.	A relação entre a ação humana e motivação é importante, pois cria um forte senso de si nos alunos superdotados.
Burney & Beilke (2008)	Não se aplica.	Desempenho maior do que se espera para a mesma idade, grau ou experiência.	Autoconsciência do alto potencial é necessária para alta performance, mas não garante esse desempenho.	Para encorajar os estudantes a alcançar alto desempenho, os professores devem atender aos níveis de confiança, incentivar o esforço e construir habilidades.
Moran (2009)	12 a 22 anos.	Feito extraordinário ou precoce.	Propósito pode ser considerado uma superdotação intrapessoal. Ele integra engajamento em atividades que afetam os outros, autoconsciência dos motivos e a intenção de continuar essas atividades.	Os talentosos que percebem que são parte de outros “ambientes” individuais de apoios e desafios podem melhor orientar-se em direção a uma aspiração mais positiva para todos.
Silverman (2009)	Não se aplica.	Não se aplica.	O mundo interior dos talentosos é caracterizado por sensibilidade moral, sobreexcitabilidade, autoconsciência, etc.	A experiência interior dos talentosos é rica, complexa e turbulenta, e deve ser considerada pelos profissionais da educação.

Continuação Tabela 2.

Referência	Faixa etária	Operacionalização da D&T	Relação D&T-Autoconsciência	Implicações práticas
Wood (2010a)	Adolescentes (+- 16 anos).	Habilidades e potenciais notáveis.	O desenvolvimento da autoconsciência em uma variedade de espaços pode ser ligado ao desenvolvimento de competências.	Através de grupo e aconselhamento individual, conselheiros escolares podem facilitar a autoconsciência.
Wood (2010b)	Conselheiros de talentosos de 6 a 18 anos.	Não se aplica.	Maior autorreflexão e consciência são características típicas dos talentosos relatadas pelos conselheiros escolares.	Os conselheiros da escola devem estar preparados para explorar a interação dos superdotados com o ambiente de aprendizagem.
Garces-Bacsal, Cohen & Tan (2011)	Adolescentes	Estudantes de artes nomeados por professores.	Há perda da autoconsciência enquanto os estudantes executam atividades no seu domínio de talento.	Sugere-se: 1) investir em um senso de conexão pessoal com os alunos; 2) feedback imediato; 3) inspiração, através dos mentores; 4) promover um senso familiar e 5) equilibrar diversão e rigor.
Mills, Butt, Maynard & Harwood (2012)	Treinadores de jogadores de futebol de 16 a 18 anos.	Jogadores de futebol juvenil de elite.	A consciência de si foi fundamental para compreender como os jogadores são capazes de progredir para o nível profissional.	Uma técnica aplicada que pode promover a consciência é a prática reflexiva.

Com relação à faixa etária dos participantes dos estudos empíricos, é possível observar que a maior parte deles (n=4) se concentrou no público de adolescentes (entre 12 e 18 anos), sendo que um destes estudos não especificou a idade dos adolescentes. Dois estudos investigaram crianças (entre seis e 11 anos), sendo que um deles não especificou a idade dos participantes, e apenas um também incluiu na amostra, além de adolescentes, adultos jovens (até 22 anos). Dois artigos tiveram como sua população-alvo, os conselheiros escolares e treinadores que atendiam, no primeiro caso, talentosos de seis a 18 anos, e no segundo caso, jogadores com idades entre 16 e 18 anos.

A operacionalização de D&T variou bastante em cada artigo. Foi possível observar que uma parte dos estudos empíricos (n=3) utilizou-se de medidas numéricas, como escores em testes de inteligência e outros testes de desempenho, mesmo que os testes utilizados fossem diferentes em cada estudo. Nas pesquisas realizadas com os próprios talentosos, a maior parte (n=3) escolheu os participantes através de algum programa ou escola especial, que já tinha realizado a identificação desses talentosos previamente e apenas um estudo elegeu os participantes através da nomeação dos professores da escola de artes.

Todos os artigos encontrados sugeriram alguma relação entre autoconsciência e D&T. A autoconsciência como uma característica comumente presente nos talentosos apareceu como pressuposto em seis (n=6) estudos; enquanto a autoconsciência como mediadora e facilitadora do desenvolvimento das competências foi descrita em outros cinco (n=5). No caso especial do estudo conduzido por Moran (2009), sugeriu-se um novo tipo de dotação intrapessoal, denominada propósito (*purpose*), na qual a autoconsciência dos próprios motivos é característica fundamental.

Em relação às possíveis implicações práticas, a maior parte dos estudos (n=10) sugere que é possível modificar o ambiente educacional e também familiar a fim de oferecer um melhor atendimento às necessidades individuais dos talentosos. Para isso, a escola e a família

devem estar cientes das características pessoais deste grupo para, assim, estimulá-los em seu desenvolvimento. Atenção especial deveria ser dada à autoconsciência dos talentosos, que deve ser promovida com técnicas específicas.

Outra possível aplicação prática diz respeito às pesquisas que podem ser realizadas e da riqueza que este grupo de estudantes pode oferecer à ciência. O artigo de Maxwell (1998), por exemplo, enfatiza como aplicação prática, a necessidade da realização de estudos que procurem entender o *self* através dos talentosos, considerando o estudo da D&T como uma janela para entender o *self*.

Já o estudo de Burney e Beilke (2008) destaca-se por ser o único que focaliza os estudantes talentosos de ambientes de baixa renda. A conclusão dos pesquisadores é que, nestes casos, as práticas voltadas a este público devem incentivar seus esforços, “construir” suas habilidades e prestar atenção nos seus níveis de confiança em suas competências, além de incentivar a identificação precoce e holística, e o desenvolvimento de resiliência por meio de um sistema de apoio familiar.

Discussão

Aparentemente, apesar de existirem evidências da importância da autoconsciência para o desenvolvimento de talentos, parece haver pouco interesse dos pesquisadores da área em conhecer mais esta relação. No Brasil, as pesquisas na área de D&T têm crescido nos últimos anos (Chacon & Martins, 2014), porém não contemplam essa relação. O presente artigo não incluiu nenhum estudo brasileiro na análise, devido ao fato de não ter sido encontrado estudos no Brasil, dentro dos critérios de inclusão e exclusão, nesta temática.

A literatura sugere que a identificação dos estudantes com D&T seja feita precocemente, para prevenir o fracasso escolar e contribuir para o desenvolvimento desses alunos (Freitas & Negrini, 2008). Assim sendo, grande parte das pesquisas realizadas com

talentosos tem como população-alvo crianças e adolescentes, conforme constatado nesta revisão. Portanto, é possível que o número reduzido de pesquisas sobre a relação entre autoconsciência e D&T seja consequência do fato de as pesquisas e os instrumentos sobre o primeiro construto terem como foco principal – se não exclusivo – a população adulta e não a população infantil, como já fora apontado por Nascimento (2008).

De fato, a investigação sobre autoconsciência nas crianças, embora objeto bem estabelecido tanto na área dos processos psicológicos básicos envolvidos, como percepção e atenção, quanto na perspectiva dos estudos da teoria da mente, não tem como foco sua caracterização em tipos ou estilos, como no caso da pesquisa com adultos. É interessante notar, contudo, o esforço empreendido por Motta, Rafalski, Rangel e DeSouza (2013) no sentido de caracterizar indicadores de reflexividade dialógica em textos escritos de crianças de oito e dez anos de idade. As autoras concluíram que a escrita expressiva pode ser uma importante ferramenta para investigação empírica da reflexividade dialógica, pois, além de permitir a construção narrativa de experiências pessoais, também permite a expressão da criatividade do participante, oferecendo uma maneira muito rica para registrar o acesso a este tipo de variável, que pode ter difícil acesso por outro instrumento de avaliação.

Com relação à operacionalização de D&T, a variação encontrada nos estudos desta revisão retrata o que ocorre na área de maneira geral. Não existe um consenso sobre o que seja exatamente D&T e até mesmo a nomenclatura varia conforme a teoria usada (Guenther & Rondini, 2012). Mesmo os testes padronizados, que são capazes de indicar D&T a partir de escores, podem variar de acordo com a realidade de cada país, cidade ou mesmo escola. Por este motivo, Gagné (2009) recomenda que os talentosos sejam aqueles 10% acima da média em relação aos seus pares, o que sugere uma avaliação baseada em normas locais.

É importante salientar que os estudos empíricos apresentaram, em sua maioria, indivíduos talentosos identificados por meio de um processo multidimensional, que se utiliza

de diversos métodos e agentes de identificação, como testes padronizados e desempenho acadêmico. Esta é a maneira mais indicada por diversos autores para uma identificação mais multivariada dos talentosos (Renzulli, 2006; Pérez, 2014; Pereira, 2010).

Os artigos de Silverman (1998), Silverman (2009) e Folsom (1998) apresentaram uma definição bastante específica de D&T em suas introduções. Esta definição foi oficializada pelo *Columbus Group* em 1991 e sugere um construto que leva em consideração as experiências intrapessoais dos talentosos. D&T é definida como o desenvolvimento assíncrono, em que avançaram habilidades cognitivas e aumentaram a intensidade para criar experiências internas e consciência de que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com maior capacidade intelectual. A singularidade do talentoso os torna particularmente vulneráveis e requer modificações na parentalidade, ensino e aconselhamento, a fim de que eles se desenvolvam de forma otimizada. (The Columbia Group, 1991, citado por, Silverman, 2009)

O estudo teórico realizado por Mendaglio (1995) apresenta uma conceituação de D&T intimamente vinculada à consciência. Dotação é definida, neste caso, como uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior capacidade de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais (Roeper, 1982)

Sobre a relação existente entre autoconsciência e D&T, cinco artigos corroboraram as idéias de Gagné (2009). Mesmo ainda sem propor um modelo explicativo específico, Mills, Butt, Maynard & Harwood (2012), Wood (2010a), Burney & Beilke (2008), Dai, Moon & Feldhusen (1998) e Dai & Feldhusen (1999) concordam que a autoconsciência pode colaborar para o desenvolvimento dos talentos ou competências. Reitera-se que Gagné (2009) propõe que a autoconsciência está ligada à gestão de objetivos e colabora para que o talentoso se programe para treinar suas dotações, reconhecendo seus pontos fortes e fracos e, deste modo,

criando para si as melhores técnicas individualizadas para o desenvolvimento do próprio talento.

A autoconsciência possibilita ao *self* refletir sobre si mesmo, permitindo que o sujeito examine ativa e sistematicamente suas próprias características, sejam estas físicas, comportamentos, emoções, pensamentos, traços de personalidade, sensações, valores, atitudes e motivos (Morin, 1993; Morin & Everett, 1990; Morin, 2002). Este exame ativo e sistemático das próprias características parece desempenhar um papel importante para o planejamento das atividades de desenvolvimento dos talentos por parte dos talentosos.

Outro fator a ser observado são os estudos que sugerem uma autoconsciência elevada como característica usualmente encontrada nos talentosos. Mendaglio (1995), Folsom (1998), Maxwell (1998), Silverman (2009) e Wood (2010b) convergem ao propor que o mundo interior dos talentosos é caracterizado por, dentre outros atributos, autoconsciência. Estas definições vão ao encontro da teoria de Dabrowski (1964, 1970), visto que, para a TDP, a autoconsciência está presente nos indivíduos como parte dos processos autônomos, e uma pessoa traz estes processos consigo em seu desenvolvimento. Considerando que, para a TDP, pessoas com D&T apresentam níveis mais altos do potencial de desenvolvimento, é esperado que sua autoconsciência seja frequentemente mais elevada.

A proposta de Moran (2009) sobre o Propósito (*purpose*) como uma superdotação intrapessoal também aponta para uma associação entre autoconsciência e dotação. Propósito envolve o engajamento em atividades relacionadas aos outros, a autoconsciência dos próprios motivos para a realização destas atividades e a intenção de continuá-las. O estudo de Moran converge com a teoria de Gardner (1994) a respeito da existência de diferenças individuais quanto à manifestação de cada uma das inteligências múltiplas, visto que cada um pode desenvolver mais a uma que a outras inteligências, de acordo com a motivação e influências

culturais. A proposta de Moran (2009) é que o Propósito seja um aspecto da inteligência intrapessoal, que pode ser extraordinário ou precoce e, portanto, uma dotação.

O estudo de Cross, Stewart & Coleman (2003) assinala a capacidade dos talentosos de se utilizar da autoconsciência para descrever suas habilidades, além de seus papéis, responsabilidades e desenvolvimento pessoal. Esta capacidade está de acordo com o modelo proposto por Renzulli (2014) e seria útil para o primeiro passo do SEM, em que a equipe escolar elabora as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso. Ao conhecerem suas próprias habilidades, estes estudantes contribuem para a organização do currículo individualizado, assim como o Portfólio Total do Talento proposto por Renzulli (2014).

Finalmente, as implicações práticas dos achados produzidos na área de D&T sinalizam para a forma como deve ser conduzida a educação formal dos talentosos, levando em consideração que eles necessitam de atendimento diferenciado na escolarização. Para muitos profissionais da educação, o termo "educação especial" se refere apenas a estudantes com algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, por exemplo), por isso é muito comum conceber que alunos com D&T não necessitem de atendimento especializado (Ramalho, Silveira, Barros & Brum, 2014). Como reflexo desse mito, verifica-se, no Brasil, uma reduzida oferta de serviços educacionais para este grupo, além de um número restrito de profissionais capacitados para oferecer uma educação especializada, desafiadora e promotora de desenvolvimento integral das potencialidades desta população (Pereira, 2010).

Estudos demonstram que os professores e demais profissionais da Educação e Psicologia não têm formação adequada para lidar com os talentosos (Bahense & Rossetti, 2014; Pereira, 2010; Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Ramalho et al., 2014). Os profissionais que atuam nos programas e serviços de atendimento aos talentosos e suas famílias são geralmente capacitados por meio de cursos, palestras, oficinas e participação em

congressos (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010). Nos cursos de licenciatura, que formam os profissionais que inevitavelmente atuarão diretamente com uma variedade de alunos talentosos, muitas vezes a temática da D&T sequer é abordada (Ramalho et al., 2014).

A formação de profissionais capazes de atuar na mediação do desenvolvimento dos estudantes com D&T é primordial para que estes profissionais possam identificar o aluno de forma correta, e, dessa forma, agir de acordo com a necessidade do discente (Bahense & Rossetti, 2014). Cabe, ainda, ressaltar que boa parte das práticas direcionadas aos talentosos é benéfica não só para esta população, mas para toda a turma. (Valle-Ribeiro & Barbosa, 2014). Gagné (2009), ao apresentar os catalisadores ambientais e intrapessoais para o desenvolvimento do talento, apontou, além da caracterização dos indivíduos com D&T, uma importante missão aos profissionais da área: reconhecer estes catalisadores em cada realidade e buscar promovê-los nas escolas, no ambiente familiar e também individualmente com os talentosos.

Conclusão

Esta revisão da literatura permite propor que a autoconsciência pode desempenhar diferentes papéis na vida dos talentosos bem como no desenvolvimento dos seus talentos, de acordo com diferentes teorias na área de D&T. De forma geral, sugere a implementação de práticas escolares que levem em consideração as características intrapessoais deste grupo de estudantes. Reconhecer uma consciência de si diferenciada nos talentosos pode facilitar a elaboração de estratégias específicas para cada aluno. Também é importante que os professores compreendam que, ao estimular a autoconsciência, estão contribuindo para um melhor gerenciamento das próprias metas dos talentosos e, assim, promovendo o desenvolvimento desses indivíduos. Os resultados desta revisão denotam, ainda, que a rica e complexa experiência interior deste grupo com necessidades educacionais especiais deve estar

no foco dos diversos profissionais que atuam na educação e também dos pesquisadores, tanto da Psicologia quanto da Educação.

Os resultados obtidos neste estudo devem ser considerados com cautela, devido às suas limitações. Apesar de os artigos constituírem o principal meio de comunicação científica, o método não contemplou teses e dissertações, por exemplo. Não obstante essas e outras circunscrições, foi possível perceber o reduzido número de publicações, o que aponta para a necessidade de mais estudos que considerem a relação existente entre autoconsciência e D&T.

Na área de autoconsciência, sugere-se também o avanço de estudos que contemplem medidas que possam ser utilizadas com crianças e adolescentes. Entende-se que a consciência de si é uma habilidade metacognitiva que, em crianças, ainda está em formação. Porém, visto que nos talentosos a autoconsciência é, muitas vezes, precoce e mais elevada, talvez este grupo seja ideal para estudos de autoconsciência em crianças e adolescentes.

Cabe salientar que os estudos que fazem parte desta revisão contribuem para o entendimento da relação entre autoconsciência e D&T, todavia nenhum destes artigos teve como objetivo pesquisar especificamente esta relação. Ao focalizarem os estudos nas características comuns presentes nos talentosos, na busca de compreender melhor as individualidades e necessidades deste grupo, os artigos evidenciaram a presença e também a importância da autoconsciência para os talentosos.

Referências

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roepers Review*, 19, 229-236.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 15-23.
- Ali, A.S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International* 16, 79-91.
- Bahiense, T. R. S. & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.
- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171-197.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cross, T. L., Stewart, R. A. & Coleman, L. J. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: investigating the lebenswelt of academically gifted students

attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201-220.

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.

Dabrowski, K. (1970). Positive and accelerated development. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), *Mental growth through positive disintegration* (pp. 27-61). London: Gryf.

Dai, D. Y. & Feldhusen, J. F. (1999). A Validation Study of the Thinking Styles Inventory: Implications for Gifted Education. *Roeper Review*, 21(4), p.302.

Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.

Duval, T. S., & Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. Nova Iorque: Academic Press.

Folsom, C. (1998). From a distance: joining the mind and moral character. *Roeper Review*, 20(4), 265-270.

Freitas, S. N., & Negrini, T. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: Discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 32, 273-284.

DaSilveira, A. da C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology*, 6, p. 1-11.

Fleith, D. S., Almeida, L.S., Alencar, E. M. L. S., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 75-88.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Gama, M. C. S. S. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674.
- Garces-Bacsal, R. M., Cohen, L., & Tan, L. S. (2011). Soul Behind the Skill, Heart Behind the Technique Experiences of Flow Among Artistically Talented Students in Singapore. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 194-207.
- Gardner, H. (1994). Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas *Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guenther, Z. C. & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista* 28(1), 237-266.
- Maxwell, E. (1998). "I can do it myself!" reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20(3), 183-187.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I. & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1593-604.
- Morin, A., & Everett, J. (1990). Inner speech as a mediator of self-awareness, self-consciousness, and self-knowledge: an hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 8(3), 337-356.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *Journal of Mind and Behavior*, 14(3), 223-234.
- Morin, A. (2002). Self-awareness review Part 1: Do you "self-reflect" or "self-ruminate"? *Science & Consciousness Review*, 1. Recuperado em 16 de junho de 2014, de <http://www2.mtroyal.ab.ca/~amorin/Rumination.pdf>.

- Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and cognition*, 15(2), 358-371.
- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in Intrapersonal Intelligence. *High Ability Studies*, 20(2), 143-159.
- Motta, F. E., Rafalski, J. C., Rangel, I. C., & Souza, M. L. D. (2013). Narrative and dialogical reflexivity: an approach between writing and inner speech. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 609-616.
- Nascimento, A. M. (2008). *Autoconsciência situacional, imagens mentais, religiosidade e estudos incomuns da consciência: um estudo sociocognitivo*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 117-134.
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães T. G. (2007) Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 41-52.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir... *Pediatria Moderna*, 50(1), 40-48.
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da Ufpel: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 235-248

- Renzulli, J. S. (2006). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75-131.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of the giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204.
- Silverman, L. K. (2009) My Love Affair with Dabrowski's Theory: A Personal Odyssey. *Roeper Review*, 31(3), p.141-149.
- Valle-Ribeiro, N. do, & Barbosa, A. J. G. (2014). Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. *Psicologia da Educação*, (38), 101-112.
- Wood, Susannah. (2010a). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wood, S. M. (2010b). Nurturing a garden: a qualitative investigation into school counselors' experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), p.261-302.

Estudo II

Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários

Resumo

Para investigar a possível correlação entre autoconsciência, dotação intelectual, mais especificamente raciocínio visuoespacial, e talento acadêmico, 718 estudantes de graduação de três instituições públicas responderam o Teste dos Cubos, o Questionário de Ruminação e Reflexão e um Questionário de Caracterização Demográfica. Também foi consultado o índice de rendimento acadêmico ou coeficiente de rendimento, isto é, a média geral das notas dos participantes. Não foram observadas associações significativas entre esse tipo de dotação intelectual, talento acadêmico e autoconsciência. Nesta amostra, um indivíduo academicamente talentoso consegue ser bem-sucedido na resolução dos problemas que lhe são apresentados em sua vida, independente da intensidade e frequência com que coloca a si próprio como foco de seu pensamento. Da mesma forma, um indivíduo intelectualmente dotado não apresenta, necessariamente, níveis mais altos de autoconsciência. Devido às limitações da validade interna e externa deste estudo, pesquisas adicionais sobre o tema são recomendadas.

Palavras-chave: autoconsciência, dotação intelectual, talento acadêmico.

Abstract

To investigate the possible correlation between self-awareness, intellectual giftedness, more specifically visuospatial reasoning, and academic talent, 718 undergraduate students from three public institutions completed the Cube Test, the Rumination and Reflection Questionnaire, and a Sociodemographic Questionnaire. It was also consulted the GPA, i.e., the grade point average of the participants' grade point average. No significant associations were observed between this type of intellectual giftedness, academic talent, and self-awareness. In this sample, an academically talented individual succeeds in solving the problems presented to him in his life, regardless of the intensity and frequency with which he puts himself as the focus of his thinking. Similarly, an intellectually gifted individual does not necessarily have higher levels of self-awareness. Due to the limitations of the internal and external validity of this study, further research on the subject is recommended.

Keywords: self-awareness, gifted intellectual, academic talent,

Introdução

Definir Dotação e Talento (D&T) é uma tarefa complexa, pois se trata de um constructo psicológico a ser deduzido a partir de uma amplitude de características de uma pessoa, além dos métodos empregados para o reconhecimento desta população (Anjos, 2011). A literatura na área revela o uso de diferentes nomenclaturas para o fenômeno. “Superdotação”, “altas habilidades”, “talento”, “dotação”, entre outros termos são frequentemente utilizados (Guenther & Rondini, 2012). Visto que os diferentes termos estão relacionados a diferentes teorias, é importante ressaltar que neste trabalho optou-se por adotar, preferencialmente, dotação e talento e seus respectivos significados, como proposto por Gagné (2004, 2009).

Gagné (2004, 2009) diferencia dotação de talento. Para o autor, dotação são as capacidades naturais acima da média, que são expressas espontaneamente em um ou mais domínios, enquanto talento se refere ao desempenho acima da média em uma ou mais áreas da atividade humana. O talento é desenvolvido a partir de treino, ensino e educação sistemática.

Para o Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0 (DMGT-2.0) (Gagné, 2009), a transformação de dotação em talento é mediada por processos desenvolvimentais intencionais (aprendizagem, prática, estudo etc.) e por catalisadores ambientais (meios, provisões, influências etc.) e intrapessoais (motivação, volição, características físicas, personalidade etc.), ou seja, fatores que facilitam ou inibem o florescimento dos talentos. Este modelo considera que o desenvolvimento de talentos é decorrente de uma interação entre indivíduo e ambiente, proporcionando, assim, uma visão sistêmica e abrangente do fenômeno (Brandão, 2010). O DMGT-2.0 considera o fator chance ou acaso como aquele que semeia as bases de possibilidades de desenvolvimento de talentos de uma pessoa. Em outras palavras, não se pode controlar a herança genética recebida nem o contexto familiar, escolar e cultural que um indivíduo vai desfrutar, cabendo ao acaso definir estas características. Em termos de

prevalência, o autor considera que os indivíduos com dotação e talento seriam os 10% que se sobressaem em cada domínio ou campo ao serem comparados com os pares.

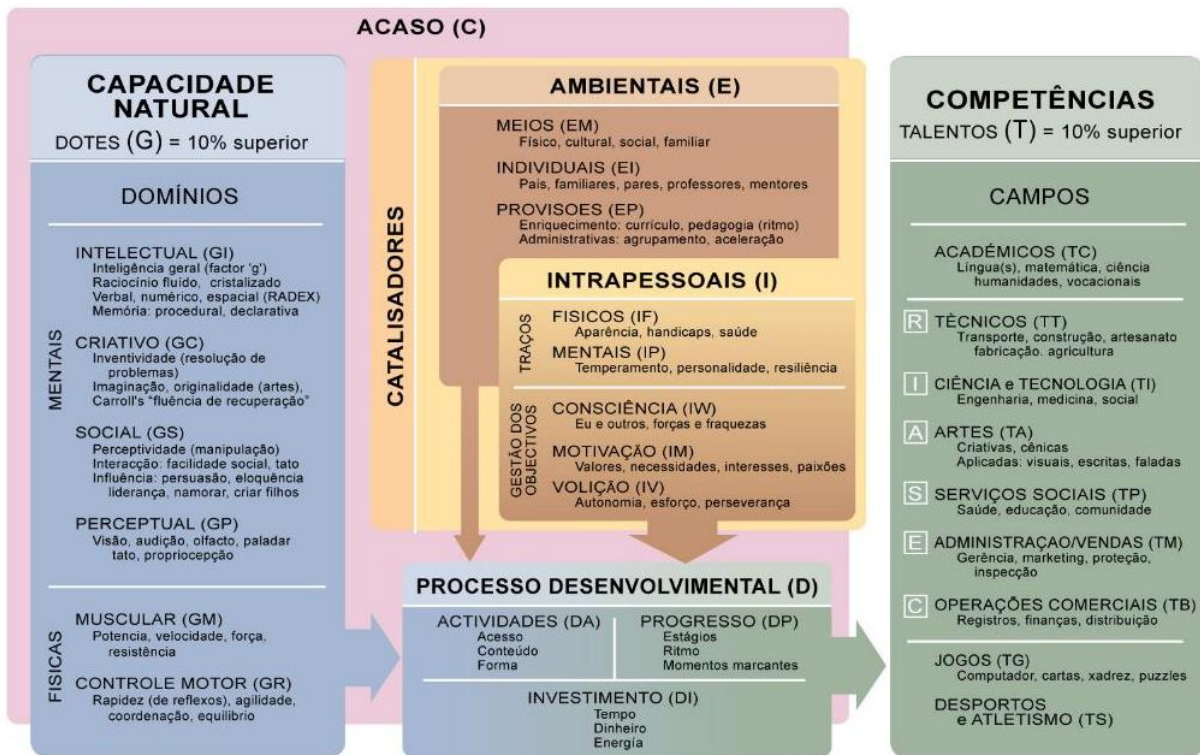


Figura 2.

Modelo Diferencial de Dotação e Talento 2.0 (adaptado de Gagné, 2009).

Segundo o DMGT 2.0, existem seis subcomponentes de capacidades naturais ou dotação. Quatro deles são mentais: intelectual, criativo, social e perceptual. Os dois últimos são capacidades físicas: habilidades musculares e habilidades associadas ao controle motor. Com treino e estudo sistemático, estas capacidades podem vir a se tornar talentos nos mais variados domínios ou áreas, como acadêmicos, técnicos, ciência e tecnologia, artes, serviços sociais, jogos e esportes.

Os catalisadores intrapessoais também são subdivididos em dois campos: os traços, físicos (por exemplo, aparência e sexo) e mentais (por exemplo, personalidade e temperamento), e a gestão de objetivos. Esta última se relaciona ao processo de desenvolvimento dos talentos, orientando e sustentando o processo, e é composta pela consciência (de si e dos outros), motivação e volição. Para Gagné (2009), estar ciente das

próprias forças e fraquezas desempenha um papel crucial no planejamento das atividades para o desenvolvimento dos talentos.

Este trabalho elegeu, dentre as muitas dotações, a intelectual, e dentre os muitos talentos, o acadêmico, além de focalizar a consciência de si (autoconsciência) como catalisador intrapessoal para o desenvolvimento deste talento. Esta escolha foi feita pelo fato de que a dotação intelectual e o talento acadêmico têm sido amplamente estudados na área, porém a autoconsciência, apesar de ser apontada por Gagné (2004, 2009) como um catalisador intrapessoal, é ainda pouco estudada neste contexto.

Dotação intelectual (DI) é entendida como alta capacidade intelectual (ou inteligência) mensurada por testes padronizados de inteligência (Mandelman, Tan, Aljughaiman, & Grigorenko, 2010) e expressa por meio do quociente de inteligência (QI). Historicamente, o percentil 98, dois desvios padrão acima da média ou QI igual ou superior a 130 têm sido utilizados como critério de para identificar uma dotação intelectual (McCoach, Kehle, Bray & Sigle, 2001).

Talento acadêmico (TA), segundo Guenther (2009) é uma via de expressão de dotação no domínio da inteligência. Caracteriza-se pelo desempenho acima da média em uma ou mais áreas de conhecimento considerado acadêmico ou escolar, como, por exemplo, linguagem, matemática, ciências e humanidades (Gagné, 2004, Guenther, 2009). Segundo López, Arancibia e Bralic (2002) deve-se considerar, para o reconhecimento do talento acadêmico, a comparação entre pares. Ou seja, o indivíduo com talento acadêmico deve ser aquele que se destaca dentre outros que compartilham características relativamente comuns (mesma idade e/ou mesmo ano escolar e/ou mesmo curso universitário, etc.). Para medir o desempenho acadêmico, têm sido utilizadas as notas escolares e também testes padronizados, porém destaca-se que a primeira tem sido mais utilizada nesta avaliação (Reis e McCoach, 2000)

Autoconsciência é a habilidade de o indivíduo se tornar objeto de sua própria consciência (DaSilveira, 2011; DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2010; DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2015). Conforme Morin (2011), neste estado, é possível identificar ativamente, processar e armazenar informações sobre o eu, isto é, uma pessoa se torna consciente de si mesmo quando reflete sobre a experiência de perceber e processar estímulos. É um fenômeno complexo e multidimensional, que compreende vários domínios ou aspectos e também pode variar em níveis (Morin, 2011).

O desenvolvimento da autoconsciência é um ponto que ainda suscita discussão no âmbito da psicologia. Enquanto a visão naturalista considera que a emergência da autoconsciência está relacionada a um mecanismo neurocognitivo inato (conferir especialmente Frith & Happé, 1999), a perspectiva construtivista (Hobson, 2002) entende que ela se desenvolve inicialmente com as trocas afetivas e sociais, desde os primeiros dias dos bebês, mas começa a aparecer efetivamente a partir do segundo ano de vida (Fiore-Correia, Lampreia & Sollero-de-Campos, 2008).

A autoconsciência pode ser disposicional ou situacional (Govern & Marsch, 2001). A primeira é, muitas vezes, referida como *self-consciousness*, enquanto a última é nomeada como *self-awareness* (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975). Assim, a autoconsciência situacional é composta por estados transitórios, suscetíveis à manipulação (Carver & Glass, 1976). Ela pode ser induzida em laboratório, expondo participantes a um espelho de corpo inteiro ou dando instruções para se concentrarem em pensamentos e sentimentos pessoais. Já a autoconsciência disposicional são traços relativamente estáveis ou elementos da personalidade do indivíduo (Buss & Scheier, 1976; Carver & Glass, 1976). Ela é geralmente quantificada utilizando escalas de autoavaliação, mas também é possível encontrar escalas que medem a autoconsciência situacional (p.ex., Govern & Marsch, 2001; Nascimento, 2008)

Fenigstein et al. (1975), de forma pioneira, construíram a Escala de Autoconsciência (EAC). A proposta da EAC era medir a autoconsciência (na sua forma disposicional) privada, autoconsciência pública e ansiedade social. Autoconsciência privada se refere aos pensamentos e reflexões que o indivíduo tem sobre aspectos dele mesmo, autoconsciência pública envolve o interesse e a preocupação individual que se tem de si na perspectiva dos outros e ansiedade social é a autorreflexão quando o indivíduo está na presença de outras pessoas (Fenigstein et al., 1975). A partir daí, outros estudos foram conduzidos com a aplicação da EAC e também com a criação de outras escalas, que pretendiam preencher as lacunas existentes nos estudos de Fenigstein e colaboradores (Trapnell e Campbell, 1999; Govern & Marsch, 2001; Zanon & Teixeira, 2006; Nascimento, 2008; McKenzie & Hoyle, 2008).

A autoconsciência privada pode funcionar de duas formas distintas, identificadas por Trapnell e Campbell (1999): ruminativa e reflexiva. A ruminação é uma tendência a focar e sustentar a atenção em sentimentos ou fatos considerados desagradáveis ou ameaçadores ao próprio *self*. Já a reflexão é um processo de pensar sobre si mesmo de forma mais epistêmica, uma curiosidade que o indivíduo tem de pensar sobre si, ampliar o autoconhecimento. Segundo estes autores, a ruminação está relacionada ao fator neuroticismo (de acordo com os Cinco Grandes Fatores da personalidade), sendo assim, ela representa aspectos destrutivos da autoconsciência, enquanto a reflexão se relaciona aos aspectos construtivos. O Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR), criado por Trapnell e Campbell (1999), é mais uma medida da autoconsciência disposicional.

Algumas habilidades e características individuais são comumente associadas à superdotação. Dentre elas, propõe-se que a consciência (Chagas, 2007) e, mais especificamente, a autoconsciência (Chagas, 2008; Alencar, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007) dos talentosos diferem do padrão normal. Ali (2001) sugere que a habilidade

autoavaliativa, comumente presente nos estudantes talentosos, pode significar uma capacidade de lidar com impulsos opostos, como impulsos construtivos e destrutivos, mas também pode denotar compulsividade pela busca de perfeição, o que demonstra a presença de uma consciência de si tanto em sua forma reflexiva quanto ruminativa. Em relação ao talento intelectual, especificamente, propõe-se que os processos autorreguladores estão entre as características cognitivas fundamentais presentes nos indivíduos deste grupo, tornando-os capazes de regular e guiar seus próprios processos de aprendizagem (López, Arancibia & Bralic, 2002).

Narimani e Mousazadeh (2010) realizaram um estudo com o objetivo de comparar as crenças metacognitivas em crianças talentosas e não talentosas. Para isso, os autores aplicaram a versão abreviada do *Metacognition Questionnaire* em 60 estudantes do ensino médio, divididos em dois grupos, sendo um deles composto por estudantes talentosos. Os resultados indicaram diferenças significativas nas crenças metacognitivas dos dois grupos, especialmente nos fatores autoconsciência cognitiva, e necessidade de controlar os pensamentos, sendo que os estudantes talentosos apresentam os maiores escores.

Demetriou e Kazi (2006) e Demetriou e Bakracevic (2009) sugerem uma correlação entre autoconsciência e inteligência. Para estes autores, a autoconsciência desempenha importante papel no desenvolvimento da inteligência geral, na medida em que aspectos como autoconhecimento e autorregulação atuam no monitoramento, mapeamento, regulação e coordenação dos processos mentais. Desta forma, processos autoconscientes garantem flexibilidade de pensamento e comportamento, possibilitando ao indivíduo desenvolver modelos alternativos de resolução de problemas. Os resultados da pesquisa realizada por Demetriou e Bakracevic (2009) demonstram que o desempenho em tarefas de raciocínio espacial, proposicional e social correlacionou-se com a autorrepresentação e autoavaliação.

A literatura tem salientado a necessidade de se investir nos estudantes talentosos, ofertando atendimento educacional especializado, pois, se não reconhecidos e estimulados, seu desenvolvimento potencial pode se estagnar, tornando-se frustrados e desinteressados pela rotina da sala de aula (Virgolim, 2013). Assim, mais do que identificar (Pérez, 2014), há que se investir no desenvolvimento das potencialidades favorecendo o florescimento de talentos.

Visto que a literatura aponta para a necessidade de identificação precoce dos talentosos, grande parte dos estudos realizados apresentam uma população-alvo de crianças e adolescentes. Chacon e Martins (2014) realizaram uma revisão de literatura e os resultados evidenciaram uma baixa produção científica envolvendo adultos. Assim, são necessárias pesquisas que tenham como objetivo o estudo da D&T na população adulta.

Ao considerar a autoconsciência como um catalisador intrapessoal, o presente estudo contribui para identificar fatores que favoreçam o desenvolvimento do potencial, mais especificamente de estudantes universitários, ou seja, estimular a consciência de si pode auxiliar na gestão de objetivos e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos talentos. O presente estudo buscou responder se existe associação entre a presença de dotação intelectual e talento acadêmico em alunos de graduação e suas dimensões de autoconsciência.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 718 estudantes de graduação de duas universidades públicas federais, uma localizada no estado do Espírito Santo e outra no estado de Minas Gerais, e um Instituto Federal, localizado também no estado de Minas Gerais. A escolha das instituições colaboradoras foi feita de forma não probabilística.

Os participantes são estudantes dos cursos da área das exatas das referidas instituições, ou que estivessem cursando alguma disciplina dos departamentos das ciências exatas. Dessa

forma, foi possível identificar um número maior de estudantes com dotação intelectual e talento acadêmico, de acordo com os instrumentos que foram utilizados.

Em uma pesquisa realizada com universitários, estudantes do curso de engenharia, ciências biológicas e jogos digitais obtiveram melhores resultados no Teste dos Cubos, utilizado também no presente estudo, em relação aos estudantes dos cursos de letras e psicologia (Nery, 2012). Entende-se que ao separar os participantes da pesquisa de acordo com as áreas acadêmicas (p. ex. humanas e exatas) é possível avaliar a presença de dotação e talento de forma mais justa, na medida em que se deve considerar a comparação entre pares, e estudantes de diferentes áreas compartilham experiências escolares diferentes, principalmente em relação ao raciocínio.

Instrumentos

Os participantes responderam, em sala de aula, o Teste dos Cubos (Rueda & Muniz, 2012) e o Questionário de Ruminação e Reflexão (Trapnell & Campbell, 1999) (Anexo A), além de um questionário de caracterização (Anexo B). O Teste dos Cubos não está disponível em anexo por se tratar de um teste psicológico de uso restrito a psicólogos. Os instrumentos serão descritos brevemente a seguir.

Teste dos Cubos: instrumento destinado à avaliação do raciocínio visuoespacial, composto por 15 tarefas. Cada tarefa apresenta na parte superior da folha um desenho de um cubo e abaixo dele a instrução indicando uma, duas ou três rotações, dependendo do nível de dificuldade alcançado. O examinando deve executar mentalmente a(s) rotação(ões) considerando que, quando a solicitação for de duas ou três rotações, elas podem ser na horizontal ou vertical, mas nunca serão para o mesmo lado. Por fim, o sujeito deve assinalar dentre as alternativas existentes, a correta. O tempo para a execução do teste é de no máximo trinta minutos. O Teste dos Cubos foi considerado por Oliveira (2016) uma medida viável e eficiente para rastreio universal de DI. Trata-se de um instrumento com várias fontes de evidência de validade, sendo, por isso,

recomendada para uso profissional pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI – do Conselho Federal de Psicologia.

Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR): é composto por duas escalas de 12 itens cada, avalia o quanto indivíduos se engajam em pensamentos ruminativos e reflexivos. Alguns exemplos de itens de reflexão e ruminação, respectivamente, são: “Eu sou um tipo de pessoa muito auto investigadora por natureza” e “Eu sempre pareço estar remoendo, em minha mente, coisas recentes que disse ou fiz”. O QRR foi adaptado para a população brasileira por Zanon e Teixeira (2006).

Questionário de caracterização: foi desenvolvido pela pesquisadora para coletar informações relevantes relativas à idade, ao sexo, à escolaridade, transtornos mentais, etc. O Coeficiente de Rendimento (CR) ou Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) dos participantes, isto é, a média geral das notas obtidas em cada disciplina no curso de graduação, foi obtido através deste questionário ou consultando o sistema informatizado de controle acadêmico das instituições, e serviu de base para identificar o talento acadêmico.

Procedimento

Após a autorização por parte dos responsáveis das referidas instituições (ANEXO D), bem como aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 48604115.8.0000.5542), os professores foram contatados e a coleta de dados agendada. A coleta foi realizada em sala de aula, no horário de aulas dos participantes. Posteriormente ao consentimento livre e esclarecido dos participantes (Anexo C), foram aplicados o Teste dos Cubos, o Questionário de Ruminação e Reflexão e o Questionário de Caracterização.

Análise dos Dados

Os dados foram tratados quantitativamente com estatística descritiva (média (M), desvio padrão (DP) etc.) e inferencial, sendo que neste caso adotou-se um nível de significância de 5%

por omissão. Foram utilizados o Teste U de Mann-Whitney, o Teste t de Student, correlação de Pearson e Qui-Quadrado.

Resultados

A média geral no Teste dos Cubos foi 9,55 (DP=2,46). Já a média geral dos Coeficientes de Rendimento foi 6,78 (DP=1,46). O ponto de corte utilizado para rastreio da DI e TA foi o percentil local 90, respectivamente 13 pontos no Teste dos Cubos e Coeficiente de Rendimento de 8,53. Um pouco mais de 12% (n=87; 12,12%) da amostra foi rastreado com DI, enquanto 10,17% (n=73) foram identificados com TA.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com a presença de DI e TA. Como esperado, observou-se que não possuir TA e DI (n=573; 79,81%) é a condição mais frequente e ter DI e TA (n=15; 2,09%) é incomum ($\chi^2(718; 1)= 5,424; p<0,05$).

Tabela 3

Distribuição da Amostra de Acordo com a Presença de Dotação Intelectual e Talento Acadêmico.

Talento Acadêmico	Dotação Intelectual				Total	
	Não		Sim		n	%
	n	%	n	%		
Não	573	79,81	72	10,03	645	89,83
Sim	58	8,08	15	2,09	73	10,17
Total	631	87,88	87	12,12	718	100,00

Não foram observadas diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito à identificação de DI ($\chi^2(718; 1)=3,609; p=0,057$). O mesmo ocorreu no caso do TA ($\chi^2(718; 1)=0,015; p=0,902$), ou seja, identificou-se uma proporção equivalente de pessoas do sexo feminino ou do masculino com esse tipo de talento.

Ao considerar a idade, observou-se que os universitários com TA (M=19,59; DP=1,67) são mais jovens (U=14968,000; $p<0,000$) que os que não apresentam essa característica (M=21,12; DP=3,11). Isso não ocorreu para a DI (U=25811,00; $p=0,385$).

Com relação ao sexo, houve uma diferença significativa quanto a proporção de identificados em cada perfil de D&T ($\chi^2(718;1)=10,78; p<0,05$). Foi identificada uma

proporção maior de pessoas do sexo masculino apenas com DI (12%; n=61) e apenas com TA (8,7%; n=44). Porém uma proporção maior de pessoas do sexo feminino foi identificada com DI e TA concomitantemente (3,3%; n=7).

A média geral no QRR foi de 3,38 (DP=0,54), enquanto a média do fator ruminação foi 3,53 (DP=0,64) e a média do fator reflexão foi 3,23 (DP=0,71). Para formar perfis de autoconsciência, considerou-se os quartis do QRR e dos dois fatores para dividi-la em 9 subgrupos. Foram consideradas baixas as médias na QRR iguais ou inferiores a 3,04 na QRR, a 3,08 no fator ruminação e a 2,75 no fator reflexão, enquanto foram consideradas altas as médias iguais ou superiores a 3,75 no QRR, a 3,92 no fator ruminação e a 3,67 no fator reflexão. Os valores compreendidos entre os dois pontos de corte foram, evidentemente, considerados médios.

A Tabela 4 apresenta a distribuição dos participantes de acordo com seus perfis de autoconsciência, sendo observada uma prevalência ($\chi^2(718; 8)=129,755; p<0,000$) do perfil Média Ruminação+Média Reflexão (n=154; 21,45%) enquanto os perfis Baixa Ruminação+Alta Reflexão (n=30; 4,18%) e Alta Ruminação+Baixa Reflexão (n=35; 4,87%) são os menos frequentes.

Tabela 4

Distribuição da Amostra de Acordo Com os Perfis de Autoconsciência.

Perfis de Autoconsciência	n	%
Baixa Ruminação + Baixa Reflexão	71	9,89
Baixa Ruminação + Média Reflexão	80	11,14
Média Ruminação + Baixa Reflexão	93	12,95
Alta Ruminação + Baixa Reflexão	35	4,87
Média Ruminação + Média Reflexão	154	21,45
Baixa Ruminação + Alta Reflexão	30	4,18
Média Ruminação + Alta Reflexão	84	11,70
Alta Ruminação + Média Reflexão	82	11,42
Alta Ruminação + Alta Reflexão	89	12,40
Total	718	100,00

Não foram observadas diferenças significativas ($\chi^2(718; 8)=5,252; p=0,730$) entre os sexos no que se refere aos perfis de autoconsciência. Também não houve associação entre esses perfis e a idade em anos ($\chi^2(718; 8)=9,778; p=0,281$).

A Tabela 5 apresenta a correlação entre a média do QRR, seus dois fatores (ruminação e reflexão), os escores no Teste dos Cubos e os valores do CR. Como esperado, foram observadas correlações positivas e significativas entre os escores – total e fatores – do QRR com magnitudes forte ou moderada. Observou-se também uma correlação positiva significativa entre os escores no Teste dos Cubos e os valores do CR, porém a magnitude foi quase nula. Todavia, a média da QRR, a média de ruminação e a média de reflexão não apresentaram correlações significativas com o Teste de Cubos e com o CR.

Tabela 5

Correlação entre a QRR, fator ruminação, fator reflexão, escores no Teste dos Cubos e valores do CR.

Variáveis	Média Ruminação		Média Reflexão		Teste dos Cubos		CR	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Média QRR	,782**	,000	,824**	,000	,026	,481	,040	,289
Média Ruminação			,291**	,000	,054	,145	,023	,543
Média Reflexão			.		-,009	,802	,040	,287
Teste dos Cubos							,081*	,030

*A correlação é significativa no nível 0,05.

**A correlação é significativa no nível 0,01.

A Tabela 6 apresenta as médias de autoconsciência e, mais especificamente, de ruminação e reflexão de acordo com a presença de DI ou o TA, bem como para os perfis de D&T. Verificou-se que não houve diferença significativa entre as médias do QRR ($t=0,390; p=0,697$), do fator ruminação ($t=0,161; p=0,873$) e do fator reflexão ($t=0,464; p=0,643$) entre os rastreados e não rastreados com DI. Também não houve diferença significativa entre a média do QRR ($t=1,440; p=0,150$), do fator ruminação ($t=1,805; p=0,071$) e do fator reflexão ($t=0,507; p=0,569$) entre os identificados e não identificados com TA. Constatou-se, também,

que não houve diferença significativa entre a média do QRR ($p=0,300$), do fator ruminação ($p=0,148$) e do fator reflexão ($p=0,815$) em relação aos perfis de D&T.

Tabela 6.

Médias da QRR, do fator ruminação e do fator reflexão de acordo com DI, TA e perfis de D&T.

		QRR		Ruminação		Reflexão	
		M	DP	M	DP	M	DP
Dotação Intelectual	Não	3,39	0,54	3,53	0,64	3,24	0,71
	Sim	3,36	0,54	3,52	0,63	3,20	0,69
Talento Acadêmico	Não	3,37	0,54	3,52	0,64	3,23	0,71
	Sim	3,47	0,55	3,66	0,62	3,28	0,67
Perfis de D&T	Sem DI e TA	3,38	0,54	3,53	0,64	3,23	0,72
	TA	3,44	0,53	3,61	0,61	3,27	0,65
	DI	3,32	0,51	3,45	0,62	3,18	0,67
	DI & TA	3,57	0,62	3,85	0,63	3,29	0,80

Discussão

A porcentagem de identificados com TA foi condizente com o indicado por Gagné (2009) e a de identificados com DI foi um pouco acima dos 10% apontado pelo mesmo autor. Isso ocorreu, evidentemente, devido à adoção do percentil local. Porém, observou-se que uma pequena quantidade foi identificada com DI e TA concomitantemente. Este resultado sugere que aqueles identificados com DI não são, necessariamente, estudantes com talento acadêmico. Gagné (2009) já previa isso quando afirmou que um indivíduo dotado só se tornará talentoso a partir de um processo de desenvolvimento intencional, que pode ser facilitado por características pessoais e do ambiente deste indivíduo. Assim, a dotação não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de talentos.

Já para aqueles que foram identificados com TA e não com DI o motivo pode estar no fato de que outras variáveis estão envolvidas para a manifestação do TA além da inteligência, como motivação (Martinelli & Genari, 2009), autoeficácia (Freitas & Barbosa, 2011) e engajamento

(Oliveira, 2016). Portanto, é possível esperar que alguns talentosos não obtenham os maiores escores nos testes de inteligência, mas ainda assim apresentem alto desempenho acadêmico, como foi encontrado neste estudo.

Nery e Rueda (2014) realizaram um estudo em que também utilizaram o Teste dos Cubos e os resultados apontaram que os homens obtiveram médias significativamente maiores que as mulheres. O mesmo não ocorreu no presente estudo, visto que não houve diferenças significativas nos identificados com DI em relação ao sexo. Em relação ao TA, Voyer e Voyer (2014) alegam que a vantagem feminina no desempenho acadêmico, que existe ao longo da escolarização básica, não é necessariamente encontrada no ensino superior. Este estudo observou não haver também diferenças significativas entre homens e mulheres identificados com TA.

Com relação à idade, Nery e Rueda (2014) observaram um maior desempenho no Teste dos Cubos nos participantes mais novos. Isto não ocorreu no presente estudo, visto que não foram encontradas diferenças significativas nos identificados com DI em relação à idade. Porém, observou-se que os participantes com TA são mais novos. Pesquisas têm constatado o contrário no primeiro ano da graduação (Silva & Santos, 2004), ou seja, é comum que estudantes mais velhos apresentem maior desempenho acadêmico no primeiro ano de faculdade.

Com relação à comparação entre as dimensões reflexiva e ruminativa da autoconsciência e a dotação intelectual, os resultados esperados não foram encontrados. Isto é, não houve diferença significativa no perfil de autoconsciência entre os grupos de participantes com e sem DI e, especialmente, com e sem TA. Para compreender esse resultado, é importante observar que a consciência de si foi apontada por Gagné (2009) como facilitadora do desenvolvimento dos talentos, porém não se estabeleceu se essa consciência deveria se apresentar como um traço estável ou como um estado transitório. O presente estudo avaliou a autoconsciência através de uma escala que mede seu aspecto disposicional, ou seja, enquanto traço.

É possível considerar que, talvez, estudantes talentosos apresentem autoconsciência situacional nas ocasiões ligadas à gestão de objetivos, ou seja, nos momentos em que estes estudantes estejam planejando seus estudos ou técnicas relacionadas aos seus talentos. A função da consciência de si no DMGT 2.0 (Gagné, 2009) é auxiliar o indivíduo no desenvolvimento dos seus talentos, de forma que ele seja capaz de reconhecer seus próprios pontos fortes e fracos, bem como seus estilos de pensar e estudar, focalizar suas metas e, assim, buscar as melhores estratégias para alcançá-las. Nesse sentido, um indivíduo academicamente talentoso consegue ser bem-sucedido na resolução dos problemas que lhe são apresentados em sua vida, independente da intensidade e frequência com que coloca a si próprio como foco de seu pensamento. Assim, a capacidade de avaliar, analisar e decidir sobre a estratégia mais eficiente para resolver problemas não parece estar relacionada à sua capacidade para avaliar e analisar a forma de pensar sobre si, isto é, o seu perfil de autoconsciência.

Esses resultados referentes à autoconsciência e TA vão ao encontro da diferença fenomenológica entre tomar a si próprio como objeto da consciência e tomar algo externo a si como objeto da consciência. A primeira atitude é essencialmente diferente da segunda porque, nesse último caso, há sempre um ponto cego na perspectiva (Wiley, 1994). Em outros termos, uma pessoa não se transforma em outra quando toma a si própria como objeto do pensamento. Ela não pode separar-se completamente da própria consciência a fim de analisar a si como um problema. Porém, quando se volta o foco da consciência a um objeto externo, enquanto problema a ser resolvido, não há ponto cego – todas as perspectivas sobre o objeto podem estar disponíveis ao pensamento, se a pessoa estiver disposta a realizar a *epochè* fenomenológica, isto é, a suspensão de suas pré-concepções a respeito daquele fenômeno (Husserl, 1907/1986). Voltando ao caso dos estudantes talentosos, é possível especular que os diferentes perfis de autoconsciência, tanto autorruminativa quanto autorreflexiva, definam as formas de esses indivíduos pensarem

sobre si, mas não tenham relação com a forma com que pensam sobre o mundo externo, quando o foco é um problema objetivo a ser resolvido.

Por fim, cabe salientar que o presente estudo apresenta limitações. O uso de um único instrumento para avaliar a autoconsciência é uma delas, visto que a autoconsciência situacional não foi considerada. De modo análogo, esta asserção também vale para as medidas de DI e TA adotadas, pois esses dois construtos são bem mais amplos que, respectivamente, raciocínio visuoespacial e médias das notas. A amostra também apresentou características bastante específicas, já que fazem parte de um mesmo perfil universitário de acordo com as idades, sexo prevalecente e cursos.

Sugerem-se estudos adicionais que relacionem autoconsciência e D&T, com o uso instrumentos que avaliem diferentes tipos de autoconsciência e também diferentes dotações, além de amostras mais diversificadas de universitários. Ressalta-se a importância dos estudos qualitativos nesta área, para que os construtos envolvidos possam ser explorados por outro prisma, enfatizando as vivências subjetivas dos participantes.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 15-23.
- Ali, A.S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International*, 16, 79-91.
- Anjos, I. R. S. D. (2011). *Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Brandão, T. M. (2010). *Atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Buss, D. M., & Scheier, M. F. (1976). Self-consciousness, self-awareness, and self-attribution. *Journal of Research in Personality*, 10, 463–468.
- Carver, C. S., & Glass, D. C. (1976). The Self-consciousness scale: A discriminant validity study. *Journal of Personality Assessment*, 40, 169–172.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

- DaSilveira, A. C. (2011). *Autoconsciência em medidas de autorrelato e em contextos de resolução de problemas*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DaSilveira, A. C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2010). Falar com seus botões: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. *Estudos de Psicologia, 15*(3), 223-231.
- DaSilveira, A. da C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology, 6*, p. 1-11.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34*(3), 297-317.
- Demetriou, A., & Bakracevic, K. (2009). Reasoning and self-awareness from adolescence to middle age: Organization and development as a function of education. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 181-194.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of consulting and clinical psychology, 43*(4), 522-527.
- Fiore-Correia, O. B., Lampreia, C., & Sollero-de-Campos, F. (2008). As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica, 22*(1), 99-121.
- Freitas, M. F. R. L., & Barbosa, A. J. G. (2011). Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica. *Psicologia da Educação, (33)*, 77-93.
- Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: what is it like to be autistic? *Mind & Language, 14*(1), 1-22.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147.

- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Govern, J. M., & Marsch, L. A. (2001). *Development and validation of the situational self-awareness scale. Consciousness and cognition, 10(3), 366-378.*
- Guenther, Z. C. (2009). Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial, 22(35), 281-298.*
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista 28(1), 237-266.*
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. London: MacMillan.
- Husserl, E. (1986). *A idéia da fenomenologia* (A. Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em alemão em 1907).
- López, V., Arancibia, V. & Bralic, S. (2002). Representaciones Sociales en torno al Talento Académico: Estudio Cualitativo. *Psykhé, 11(1), 183-201.*
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20(4), 287-297.*
- Martinelli, S. D. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia, 14(1), 13-21.*
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38(5), 403-411.*
- McKenzie, K. S., & Hoyle, R. H. (2008). The Self-Absorption Scale: Reliability and validity in non-clinical samples. *Person-ality and Individual Differences, 45, 726-731.*

- Morin, A. (2011). Self-awareness Part 1: Definitions, measures, effects, function, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807-823.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.
- Nascimento, A. M. (2008). *Autoconsciência situacional, imagens mentais, religiosidade e estudos incomuns da consciência: um estudo sociocognitivo*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Nery, J. C. S. (2012). *Teste dos Cubos para Avaliação do Raciocínio Visuoespacial: evidências de validade de critério*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco, Itatiba.
- Nery, J. C. S., & Rueda, F. J. M. (2014). Visuospatial Reasoning and Its Relation to External Variables. *Paidéia*, 24(58), 197-204.
- Oliveira, A. M. (2016). Dotação intelectual em universitários: rastreamento e relação com engajamento estudantil e desempenho acadêmico. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães T. G. (2007) Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 41-52.
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir... *Pediatria Moderna*, 50(1), 40-48.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Rueda, F. J. M. ; Muniz, M. (2012). *Teste dos Cubos: para avaliação do raciocínio visuoespacial*. 1. ed. São Paulo: Vetor.

- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of Personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304.
- Virgolim, A. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 50-66.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174.
- Wiley, N. (1994). *The semiotic self*. Chicago: The Univ. Chicago Press. [Em português: Wiley, N (1996). *O self semiótico* (L. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Zanon, C., & Teixeira, M. A. P. (2006). Adaptação do Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR) para estudantes universitários brasileiros. *Interação em Psicologia*, 10, 75-82.

Considerações finais

Esta dissertação tratou de um tema que ainda gera dúvidas e questões nos estudiosos da área. Estariam D&T relacionados à autoconsciência? Apesar de diferentes autores sugestionarem esta relação, não existem pesquisas que a comprovem, empiricamente. Além disso, ainda não se sabe ao certo o que seria causa e o que seria consequência, ou seja, não se sabe se uma maior autoconsciência facilitaria o desenvolvimento de D&T ou se a presença de D&T acarretaria uma maior autoconsciência. Além disso, também são desconhecidos maiores detalhes sobre esta possível relação, como, por exemplo, qual tipo de autoconsciência se relaciona com quais tipos de D&T e também quais as melhores maneiras de dimensionar tal relação (medidas qualitativas ou quantitativas, em quais situações). Trata-se, portanto, de um problema de pesquisa que necessita de mais investigação.

O primeiro artigo evidenciou a possível relação entre esses dois construtos. Além disso, mostrou que, apesar dos indícios da importância da autoconsciência para a D&T, pouco se tem pesquisado nesse sentido. Embora as pesquisas avancem de forma numerosa nas áreas de autoconsciência e D&T, o investimento se mostra escasso quando se trata da relação entre elas. Os estudos apresentados no primeiro artigo não apresentaram métodos consistentes para confirmar a relação entre autoconsciência e D&T, mas sugeriram que pessoas com D&T apresentam maior autoconsciência. Tais estudos servem como motivadores para que pesquisadores busquem mais detalhes acerca dessa relação. Observa-se a importância de estudos sobre esse problema na medida em que eles podem influenciar e modificar o formato da educação dos talentosos, bem como facilitar a elaboração de estratégias que considerem as características interiores deste grupo especial de estudantes.

No segundo artigo, constatou-se, empiricamente, ausência de relação entre autoconsciência e dotação intelectual e talento acadêmico. Ainda que pesquisas qualitativas

tenham relatado maior autoconsciência nos talentosos, isso não foi encontrado na pesquisa quantitativa aqui realizada. É preciso lembrar que este artigo se limitou a apenas um tipo de dotação e um tipo de talento, bem como apenas um tipo de autoconsciência. Isso significa dizer que os resultados desta pesquisa não respondem a todas as perguntas sobre o tema, mas lança mais perguntas para motivar novas pesquisas. Considerando o fato de que os pesquisadores apresentam diferentes medidas de diferentes formas de autoconsciência e, ainda hoje, continuam estudando e descobrindo novidades sobre este construto, torna-se ainda mais necessária a realização de novas pesquisas com o objetivo de entender melhor se, de fato, autoconsciência está relacionada à D&T. Além de buscar tal associação, é importante que novos estudos expliquem qual tipo de autoconsciência se relaciona a que tipos de dotação e quais tipos de talento, acrescentando, ainda, explicações sobre como se dá esta relação.

É de suma importância ressaltar que a presente dissertação teve como objetivo demonstrar a relação entre autoconsciência e D&T por meio de métodos quantitativos, utilizando instrumentos estritamente relacionados aos construtos pertinentes, a saber, um questionário elaborado para identificar níveis de autoconsciência, um teste de raciocínio, para identificar a dotação intelectual e o Coeficiente de Rendimento, para operacionalizar a competência acadêmica dos participantes da pesquisa. As pesquisas contidas no primeiro artigo desta dissertação não utilizaram métodos tão restritos na busca por essa relação. Gagné (2004, 2009) também não demonstrou, empiricamente, tal relação. Portanto, por mais que a presente pesquisa não tenha encontrado sua hipóteses nos resultados empíricos finais, ela servirá de base para que a relação entre autoconsciência e D&T, sugerida por teóricos tão importantes na área, seja pesquisada de outras maneiras, considerando diferentes domínios de dotação e de talento, bem como diferentes tipos de autoconsciência e também diferentes métodos de avaliação destes construtos.

Por fim, esta dissertação atingiu o objetivo de propor questões acerca da autoconsciência dos talentosos, a fim de sinalizar a necessidade de investimento em estudos deste tema. Espera-se, com isso, proporcionar aos estudantes talentosos, bem como aos profissionais que trabalham diretamente com este público, cada vez mais conhecimento e, conseqüentemente, melhor desenvolvimento.

Referências

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19, 229-236.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 15-23.
- Ali, A.S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International* 16, 79-91.
- Anjos, I. R. S. D. (2011). *Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. D. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Bahiense, T. R. S. & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.
- Brandão, T. M. (2010). *Atitudes de professores em relação aos estudantes talentosos e à sua educação*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/ SEESP.
- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171-197.
- Buss, D. M., & Scheier, M. F. (1976). Self-consciousness, self-awareness, and self-attribution. *Journal of Research in Personality*, 10, 463-468.

- Carver, C. S., & Glass, D. C. (1976). The Self-consciousness scale: A discriminant validity study. *Journal of Personality Assessment*, 40, 169–172.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cross, T. L., Stewart, R. A. & Coleman, L. J. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201-220.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1970). Positive and accelerated development. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), *Mental growth through positive disintegration* (pp. 27-61). London: Gryf.
- Dai, D. Y. & Feldhusen, J. F. (1999). A Validation Study of the Thinking Styles Inventory: Implications for Gifted Education. *Roeper Review*, 21(4), p.302.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- DaSilveira, A. C. (2011). *Autoconsciência em medidas de autorrelato e em contextos de resolução de problemas*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- DaSilveira, A. C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2010). Falar com seus botões: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. *Estudos de Psicologia, 15*(3), 223-231.
- DaSilveira, A. da C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology, 6*, p. 1-11.
- Demetriou, A., & Bakracevic, K. (2009). Reasoning and self-awareness from adolescence to middle age: Organization and development as a function of education. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 181-194.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34*(3), 297-317.
- Duval, T. S., & Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. Nova Iorque: Academic Press.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of consulting and clinical psychology, 43*(4), 522-527.
- Fiore-Correia, O. B., Lampreia, C., & Sollero-de-Campos, F. (2008). As falhas na emergência da autoconsciência na criança autista. *Psicologia Clínica, 22*(1), 99-121.
- Fleith, D. S., Almeida, L.S., Alencar, E. M. L. S., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação, (16)*, 75-88.
- Folsom, C. (1998). From a distance: joining the mind and moral character. *Roeper Review, 20*(4), 265-270.
- Freitas, M. F. R. L., & Barbosa, A. J. G. (2011). Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica. *Psicologia da Educação, (33)*, 77-93.

- Freitas, S. N., & Negrini, T. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: Discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 32, 273-284.
- Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: what is it like to be autistic? *Mind & Language*, 14(1), 1-22.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gama, M. C. S. S. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674.
- Garces-Bacsal, R. M., Cohen, L., & Tan, L. S. (2011). Soul Behind the Skill, Heart Behind the Technique Experiences of Flow Among Artistically Talented Students in Singapore. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 194-207.
- Gardner, H. (1994). Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas *Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Govern, J. M., & Marsch, L. A. (2001). *Development and validation of the situational self-awareness scale*. *Consciousness and cognition*, 10(3), 366-378.
- Guenther, Z. C. (2009). Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, 22(35), 281-298.
- Guenther, Z. C. & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista* 28(1), 237-266.
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. London: MacMillan.

- Husserl, E. (1986). *A idéia da fenomenologia* (A. Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em alemão em 1907).
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 10 de abril de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- López, V., Arancibia, V. & Bralic, S. (2002). Representaciones Sociales en torno al Talento Académico: Estudio Cualitativo. *Psyche*, 11(1), 183-201.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.
- Martinelli, S. D. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Maxwell, E. (1998). "I can do it myself!" reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20(3), 183-187.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- McKenzie, K. S., & Hoyle, R. H. (2008). The Self-Absorption Scale: Reliability and validity in non-clinical samples. *Person-ality and Individual Differences*, 45, 726-731.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I. & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1593-604.

- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in Intrapersonal Intelligence. *High Ability Studies*, 20(2), 143-159.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *Journal of Mind and Behavior*, 14(3), 223-234.
- Morin, A. (2002). Self-awareness review Part 1: Do you "self-reflect" or "self-ruminate"? *Science & Consciousness Review*, 1. Recuperado em 16 de junho de 2014, de <http://www2.mtroyal.ab.ca/~amorin/Rumination.pdf>.
- Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and cognition*, 15(2), 358-371.
- Morin, A. (2011). Self-awareness Part 1: Definitions, measures, effects, function, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807-823.
- Morin, A., & Everett, J. (1990). Inner speech as a mediator of self-awareness, self-consciousness, and self-knowledge: an hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 8(3), 337-356.
- Motta, F. E., Rafalski, J. C., Rangel, I. C., & Souza, M. L. D. (2013). Narrative and dialogical reflexivity: an approach between writing and inner speech. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 609-616.
- Nascimento, A. M. (2008). *Autoconsciência situacional, imagens mentais, religiosidade e estudos incomuns da consciência: um estudo sociocognitivo*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.
- Nery, J. C. S. (2012). *Teste dos Cubos para Avaliação do Raciocínio Visuoespacial: evidências de validade de critério*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco, Itatiba.

- Nery, J. C. S., & Rueda, F. J. M. (2014). Visuospatial Reasoning and Its Relation to External Variables. *Paidéia*, 24(58), 197-204.
- Oliveira, A. M. (2016). Dotação intelectual em universitários: rastreio e relação com engajamento estudantil e desempenho acadêmico. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 117-134.
- Oliveira, A. M., Ladeira, F. T., Pereira, C. E. S., Duarte, E. R. & Barbosa, A. J. G. (2015). Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos: o uso de múltiplas fontes de informação no processo de identificação. *Ideación*, 34, 20-34.
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães T. G. (2007) Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 41-52.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir... *Pediatria Moderna*, 50(1), 40-48.
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da Ufpel: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 235-248
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.

- Renzulli, J. S. (2006). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75-131.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Rueda, F. J. M. ; Muniz, M. (2012). *Teste dos Cubos: para avaliação do raciocínio visuoespacial*. 1. ed. São Paulo: Vetor.
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of the giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204.
- Silverman, L. K. (2009) My Love Affair with Dabrowski's Theory: A Personal Odyssey. *Roeper Review*, 31(3), p.141-149.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of Personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304.
- Valle-Ribeiro, N. do, & Barbosa, A. J. G. (2014). Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. *Psicologia da Educação*, (38), 101-112.
- Virgolim, A. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 1(1), 50-66.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174.
- Wiley, N. (1994). *The semiotic self*. Chicago: The Univ. Chicago Press. [Em português: Wiley, N (1996). *O self semiótico* (L. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.

- Wood, Susannah. (2010a). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wood, S. M. (2010b). Nurturing a garden: a qualitative investigation into school counselors' experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 261-302.
- Zanon, C., & Teixeira, M. A. P. (2006). Adaptação do Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR) para estudantes universitários brasileiros. *Interação em Psicologia*, 10, 75-82.

Anexo A – Questionário de Ruminação e Reflexão (Zanon & Teixeira, 2006)

Responda os itens abaixo assinalando o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas apresentada.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente

1- Minha atenção é frequentemente focada em aspectos de mim mesmo sobre os quais eu gostaria de parar de pensar.	1	2	3	4	5
2- Eu sempre pareço estar remoendo, em minha mente, coisas recentes que eu disse ou fiz.	1	2	3	4	5
3- Às vezes, é difícil para mim parar de pensar sobre mim mesmo.	1	2	3	4	5
4- Muito depois de uma discordância ou discussão ter acabado, meus pensamentos continuam voltados para o que aconteceu.	1	2	3	4	5
5- Eu tendo a ruminar ou deter-me sobre coisas que acontecem comigo por um longo período depois.	1	2	3	4	5
6- Eu não perco tempo repensando coisas que já estão feitas e acabadas.	1	2	3	4	5
7- Eu frequentemente fico revendo em minha mente o modo como eu agi em uma situação passada.	1	2	3	4	5
8- Eu frequentemente me pego reavaliando alguma coisa que já fiz.	1	2	3	4	5
9- Eu nunca fico ruminando ou pensando sobre mim mesmo por muito tempo.	1	2	3	4	5
10- É fácil para mim afastar pensamentos indesejados da minha mente.	1	2	3	4	5
11- Eu frequentemente fico pensando em episódios da minha vida sobre os quais eu não devia mais me preocupar.	1	2	3	4	5
12- Eu passo um bom tempo lembrando momentos constrangedores ou frustrantes pelos quais passei.	1	2	3	4	5
13- Coisas filosóficas ou abstratas não me atraem muito.	1	2	3	4	5
14- Eu realmente não sou um tipo meditativo de pessoa.	1	2	3	4	5
15- Eu gosto de explorar meu interior.	1	2	3	4	5
16- Minhas atitudes sobre as coisas fascinam-me.	1	2	3	4	5
17- Eu realmente não gosto de coisas introspectivas ou auto reflexivas.	1	2	3	4	5
18- Eu gosto de analisar por que eu faço as coisas.	1	2	3	4	5
19- As pessoas frequentemente dizem que eu sou um tipo de pessoa introspectiva, “profunda”.	1	2	3	4	5
20- Eu não me preocupo em auto analisar-me.	1	2	3	4	5
21- Eu sou uma pessoa muito auto investigadora por natureza.	1	2	3	4	5
22- Eu gosto de meditar sobre a natureza e o significado das coisas.	1	2	3	4	5
23- Eu frequentemente gosto de ficar filosofando sobre minha vida.	1	2	3	4	5
24- Não acho graça em ficar pensando sobre mim mesmo.	1	2	3	4	5

Anexo B – Questionário de Caracterização

Nome: _____

Qual o seu Coeficiente de Rendimento (CR): Tenho certeza que é _____ Acho que é _____ Não sei.**QUESTIONÁRIO**

Assinale a alternativa que melhor o(a) descreve.

Por favor, **não deixe nenhum item em branco.****A) Qual o seu sexo?**

(1) Masculino. (2) Feminino.

B) Qual sua idade? _____ anos.**C) Qual o seu estado civil:**

(1) Solteiro (a).

(2) Casado (a) ou mora com companheiro (a).

(3) Viúvo (a).

(4) Divorciado (a) ou separado (a).

D) Qual seu curso? _____**E) Em qual período você está? _____****F) De acordo com a classificação do IBGE, você se considera:**

(1) Preto (a).

(2) Branco (a).

(3) Pardo (a).

(4) Amarelo (a).

(5) Indígena.

G) Você trabalha?

(1) Sim. Eu trabalho _____ horas por semana.

(2) Não.

H) Você possui algum problema de saúde?

(1) Sim. Qual? _____

(2) Não.

I) Faz uso de alguma medicação?

(1) Sim. Qual? _____

(2) Não.

J) Você faz estágio?

(1) Sim. Extracurricular.

(2) Sim. Curricular.

(3) Não.

Anexo C – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários.

Eu, _____, _____ anos, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação voluntária, no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Taísa Candido de Batista, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Dra. Mariane Lima de Souza, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da referida instituição.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é avaliar a autoconsciência de estudantes considerados como dotados intelectualmente e talentos acadêmicos.

2-A realização deste estudo é fundamental na medida em que pode fornecer informações sobre as características pessoais presentes em estudantes que são considerados talentosos.

3-Durante o estudo será necessário que eu responda a um questionário de caracterização, além de medidas de autoconsciência e inteligência;

4-Os instrumentos serão respondidos na própria universidade onde estudo, em horário de aula.

5- Autorizo a pesquisadora a ter acesso ao meu Coeficiente de Rendimento, através da coordenação do meu curso;

6-O estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo que têm atividades rotineiras como conversar, ler e responder perguntas.

7- Caso eu sinta qualquer desconforto em relação às perguntas, minha participação poderá ser interrompida e só será continuada se for da minha vontade e se eu estiver me sentindo melhor.

8- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei à pesquisadora e solicitarei que seja esclarecida.

9- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação, em qualquer uma das etapas da pesquisa.

10- A minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

11- Caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, tenho assegurado o direito a indenização.

12- Os dados pessoais, no que tange aos instrumentos aplicados, serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

13- Os resultados gerais da pesquisa serão comunicados à Universidade em que estudo.

14 – Os dados pessoais e instrumentos aplicados serão arquivados em local confidencial durante cinco anos e, depois desse prazo, serão destruídos.

15- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Taísa Candido de Batista, sempre que julgar necessário pelo telefone (27) 3022-1124 ou e-mail: taisacandido@gmail.com.

16- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo telefone (27)3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, localizado à Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, CEP 29075-910, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

17-Este termo de Consentimento é feito em duas (02) vias, assinadas pelo pesquisador e por mim, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

18-Obtive todas as informações necessárias para poder decidir livre e esclarecidamente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Vitória, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante

Taísa Candido de Batista

Anexo D – Modelo da Carta de Autorização das Instituições Participantes.

DECLARAÇÃO

Na qualidade de responsável pelo(a) _____ autorizo a realização de a pesquisa intitulada **“Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários”** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Taísa Candido de Batista, mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, sob supervisão da Professora Dr^a Mariane Lima de Souza; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Ao assinar esta Declaração estou ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é avaliar a autoconsciência de estudantes com dotação intelectual, talento acadêmico e dos demais estudantes universitários.

2-A realização deste estudo é fundamental na medida em que pode fornecer informações sobre as características pessoais presentes em estudantes com dotação intelectual e talento acadêmico.

3-Durante o estudo será necessário que os estudantes respondam a alguns instrumentos que avaliam: inteligência e autoconsciência;

4-Os instrumentos serão respondidos na própria universidade, em horário de aula;

5-A pesquisadora terá acesso ao Coeficiente de Rendimento, através da coordenação do curso;

6-O estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo que têm atividades rotineiras como conversar, ler e responder perguntas;

7- Caso algum estudantes sinta qualquer desconforto em relação às perguntas, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for da sua vontade;

8- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei à pesquisadora e solicitarei que seja esclarecida;

9- Os estudantes estão livres para interromper a qualquer momento sua participação, em qualquer uma das etapas da pesquisa;

10- A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração ou despesa;

11- Os dados pessoais, no que tange aos instrumentos aplicados, serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

12- Os resultados da pesquisa serão comunicados à Universidade e à coordenação do curso;

13 – Os dados pessoais e instrumentos aplicados serão arquivados em local confidencial durante cinco anos e, depois desse prazo, serão destruídos;

14- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Taísa Candido de Batista, sempre que julgar necessário pelo telefone (27) 3022-1124 ou e-mail: taisacandido@gmail.com;

15- Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis;

16-Obtive todas as informações necessárias para poder decidir livre e esclarecidamente sobre a minha autorização da referida pesquisa.

Vitória, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura do responsável e Carimbo)