

GERENCIANDO AS INTENSIDADES EMOCIONAIS DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DE *MINDFULNESS*

MANAGING THE EMOTIONAL INTENSITIES OF GIFTED STUDENTS WITH MINDFULNESS PRACTICES¹

Dorothy SISK
Lamar University
siskda@lamar.edu

Tradução de: Flavia Gulak MAIA
Universidade Federal do Paraná
gulakmaia@ufpr.br
<https://orcid.org/0000-0002-0123-9043>

RESUMO: As intensidades emocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação afetam não apenas seu aprendizado, mas também a forma como vivem e enxergam o mundo. Este artigo examina a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski para explorar o mundo interior de pessoas com altas habilidades/superdotação. Os cinco níveis de desenvolvimento e as cinco sobre-excitabilidades de Dabrowski representam uma abundância de energia física, sensorial, criativa, intelectual e emocional que causa turbulência interna, mas que também pode levar a iniciativas criativas. Os benefícios da prática de *mindfulness* para atender às necessidades emocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação são apresentados com exemplos de escuta profunda, gratidão e *storytelling* como práticas de *mindfulness*. Um projeto final de *storytelling* ilustra a integração da escuta profunda e da gratidão, além de seu efeito sobre o senso de identidade de estudantes com altas habilidades/superdotação

PALAVRAS-CHAVE: Dabrowski; emoção; altas habilidades/superdotação; *mindfulness*

ABSTRACT: The emotional intensities of gifted students affect not only their learning, but also the way they live and see the world. This article examines the Theory of Positive Disintegration of Dabrowski to explore the inner world of the gifted. The five levels of development and five overexcitabilities of Dabrowski represent an abundance of physical, sensual, creative, intellectual, and emotional energy that

1 Publicado originalmente em: SISK, Dorothy. Managing the emotional intensities of gifted students with mindfulness practices. *Education Sciences*, v. 11, n. 11, 2021. p. 731-743.

cause inner turmoil but can result in creative endeavors. The benefits of mindfulness practices to meeting the emotional needs of gifted students are presented with examples of deep listening, gratitude, and storytelling as mindfulness practices. A culminating activity of storytelling illustrates the integration of deep listening and gratitude and its effect on the sense of identity of gifted students.

KEYWORDS: Dabrowski; emotion; gifted; mindfulness.

INTRODUÇÃO

Na educação de estudantes com altas habilidades/superdotação, os educadores tendem a focar no crescimento intelectual; no entanto, as altas habilidades/superdotação apresentam um componente emocional complexo que deve ser abordado. As intensidades emocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação vão muito além de sentimentos profundos em relação a certas situações; eles vivenciam o mundo de forma vívida, afetando tanto o aprendizado quanto a maneira como vivem e enxergam o mundo (Piechowski, 1975; Silverman, 1983). Em uma apresentação de 2017 em Oviedo, na Espanha, Linda Silverman descreveu como os processos avançados de pensamento e as emoções complexas se mantêm em um equilíbrio delicado em estudantes com altas habilidades/superdotação, e que o idealismo, a insegurança, a perspicácia, a sensibilidade excruciante, os imperativos morais, o anseio desesperado por compreensão, aceitação e amor — tudo isso se sobrepoõe (Silverman, 2017). Esse mundo interno dos superdotados pode ser explorado ao examinarmos a Teoria da Desintegração Positiva do psicólogo polonês Kazimierz Dabrowski (1964). Seu trabalho acrescenta informações fundamentais sobre as necessidades emocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação.

A TEORIA DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA: KAZIMIERZ DABROWSKI

Em 1979, Michael Piechowski (Piechowski; Wells, 2021) introduziu e traduziu a Teoria da Desintegração Positiva para o mundo anglo-saxão e os estudos das altas habilidades/superdotação em seu capítulo em *New Voices in Counseling the Gifted* (Piechowski, 1979). Dabrowski afirma que o crescimento e a evolução da civilização e da cultura criam problemas mais complexos que só podem ser lidados por pessoas com níveis de complexidade psíquica tão avançados quanto, e que a superdotação é caracterizada por maior intensidade e complexidade (Dabrowski, 1972).

A teoria de Dabrowski tem cinco níveis de desenvolvimento, sendo que as pessoas com maior intensidade emocional são aquelas que acessam com mais facilidade os

níveis mais avançados de desenvolvimento individual. Essas intensidades emocionais são chamadas de sobre-excitabilidades. As sobre-excitabilidades proporcionam maior capacidade inata de resposta a estímulos. As cinco sobre-excitabilidades representam uma abundância de energia física, sensorial, criativa, intelectual e emocional que causam turbulência interna, mas também podem resultar em iniciativas criativas, assim como em avanços no desenvolvimento emocional e ético. As cinco sobre-excitabilidades de Dabrowski estão listadas com as características que as definem.

Cinco sobre-excitabilidades

i. Física ou psicomotora (SE)

- Fala acelerada
- Entusiasmo marcante
- Pressão para agir
- Apreciação por esportes e jogos de velocidade (Sisk; Torrance, 2001)

ii. Sensorial (SE)

- Prazer sensorial ampliado
- Visão, olfato, paladar, tato e audição aguçados
- Apreço por objetos bonitos
- Apreço por estilos de escrita e palavras (Sisk; Torrance, 2001)

iii. Imaginativa (SE)

- Facilidade para invenções
- Facilidade para fantasiar
- Visualização detalhada
- Animismo
- Pensamento mágico
- Uso frequente de imagens e metáforas (Sisk; Torrance, 2001)

iv. Intelectual (SE)

- Curiosidade
- Concentração
- Esforço intelectual contínuo
- Leitura intensa
- Gosto por teorias e análises
- Pensamento moral
- Desenvolvimento de uma hierarquia de valores
- Integração conceitual e intuitiva (Sisk; Torrance, 2001)

v. Emocional (SE)

- Sentimentos intensos
- Extremos de emoção
- Emoções e sentimentos complexos
- Identificação com os sentimentos dos outros
- Preocupação com os outros
- Empatia e sensibilidade nos relacionamentos (Sisk; Torrance, 2001).

Para Dabrowski, a SE emocional é a mais importante porque são as pessoas empáticas e altruístas que podem tornar este mundo um lugar melhor (Dabrowski, 1972).

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

Há cinco níveis de desenvolvimento na teoria de Dabrowski: integração primária, desintegração uninível, desintegração espontânea multinível, desintegração organizada multinível e integração secundária. Nelson (2000) afirma que na integração primária de Nível I prevalece o egocentrismo e os indivíduos não têm empatia nem fazem autoavaliação, de modo que, quando as coisas dão errado, eles culpam os outros. Em sua ânsia por poder, podem ser cruéis. Os indivíduos no Nível II são influenciados por seu grupo social e

não têm um conjunto claro de valores autodeterminados. No Nível III, os indivíduos já desenvolveram um senso hierárquico de valores e seus conflitos internos estão relacionados a como viver de acordo com esses padrões mais elevados. Podem ficar deprimidos e ansiosos quando percebem que não estão cumprindo as metas que estabeleceram para si mesmos. Podem também se sentir inferiores aos outros e insatisfeitos.

Indivíduos no nível IV caminham para a autorrealização. Já descobriram como atingir suas metas e são autoconscientes e autônomos ao pensar e agir. Os indivíduos no Nível V superaram a luta pessoal em relação ao eu e à desintegração por meio da integração de valores e ideais. Vivem a serviço da humanidade, de acordo com os mais elevados princípios universais de amor e de compaixão pelo valor de outras pessoas.

O desafio para a educação está em como oferecer oportunidades para que estudantes com altas habilidades/superdotação se envolvam em atividades significativas que ofereçam desafios e estímulos acadêmicos, além de atender às suas necessidades emocionais. Uma estratégia para enfrentar esse desafio é o uso de práticas de *mindfulness*, que têm um potencial considerável para atender às necessidades acadêmicas e emocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação.

QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS DAS PRÁTICAS DE *MINDFULNESS*?

Os benefícios das práticas de *mindfulness* para crianças e estudantes são substanciais, especialmente para os mais novos. Programas pré-escolares que usam *mindfulness* relataram aumento de atenção e concentração, maior participação em sala de aula através do desenvolvimento do controle de impulsos e melhor desempenho acadêmico. Os benefícios para os estudantes do Ensino Fundamental incluem redução da ansiedade antes das provas e maior disposição para aprender, além de comportamento pró-social. Além disso, os professores relataram que as estratégias de *mindfulness* melhoraram o clima da sala de aula e aumentaram sua responsividade aos estudantes (Sisk; Kane, 2018).

Mais ainda, pesquisas demonstraram que a prática de *mindfulness* pode de fato transformar o cérebro (Davidson; Goleman, 2017). Essas alterações variam desde o aumento da densidade da massa cinzenta até a espessura cortical do hipocampo, além da diminuição do volume celular na amígdala e maior conectividade entre as regiões do cérebro.

As práticas de *mindfulness* têm efeitos positivos sobre o funcionamento executivo de estudantes com altas habilidades/superdotação, permitindo que gerenciem a si mesmos e seus recursos para atingir seus objetivos. As habilidades de funcionamento executivo são controladas pelo lobo frontal do cérebro e incluem memória de trabalho, pensamento flexível e autocontrole. Uma estratégia de *mindfulness* usada com sucesso para ajudar

estudantes com altas habilidades/superdotação a desenvolver o funcionamento executivo e senso de conexão é a escuta profunda.

ESCUTA PROFUNDA

De acordo com Otto Scharmer (2009) em *Leading from the future as it emerges*, há quatro níveis de escuta, sendo que a escuta generativa é descrita como escuta profunda. Os quatro níveis são: (1) *downloading*, em que o ouvinte escuta o conteúdo e as ideias e confirma o que já sabe; (2) escuta factual, em que o ouvinte escuta os fatos a partir da perspectiva do orador; (3) escuta empática, em que o ouvinte escuta a partir da perspectiva do orador; e (4) escuta generativa, em que o ouvinte escuta com atenção profunda o comportamento, as opiniões, as crenças e as ações do orador para permitir que algo novo surja. O nível 4 descreve a escuta profunda como uma interação entre o orador e quem está ouvindo.

Estudantes com altas habilidades/superdotação, com sua urgência por compreensão e aceitação somadas à uma sensibilidade excruciante (Silverman, 2017), relatam que muitas vezes sentem que seus pais e professores não os ouvem; no entanto, eles muitas vezes demonstram o que Doell (2003) identificou como os dois tipos de escuta: escutar para compreender e escutar para responder. Com frequência, na ânsia por compartilhar suas próprias ideias, estudantes com altas habilidades/superdotação praticam o segundo tipo de escuta, esperando uma oportunidade para responder e perdendo, às vezes, o conteúdo de quem fala.

PESQUISAS SOBRE ESCUTA PROFUNDA

Heather Plett (2017), escritora, instrutora, mediadora e palestrante, conduziu uma pesquisa na qual fez uma série de perguntas no Facebook sobre escuta profunda. Na sua opinião, quais são os melhores indicadores de que alguém está de fato ouvindo você? Na sua opinião, quais são os melhores indicadores de que alguém não está ouvindo você de verdade? Quando você acha mais difícil ouvir outra pessoa? Ela recebeu várias respostas e as sintetizou em seis generalizações:

- a. **A escuta genuína não pode ser fingida.** Os sinais externos de que alguém está ouvindo incluem contato visual, envolvimento corporal e boas perguntas; o orador precisa ter uma sensação genuína de que o ouvinte está totalmente presente;
- b. **A cultura e o contexto são importantes.** Algumas culturas não valorizam o contato visual, pois pode ser um sinal de desrespeito; quando o orador tem

muita vergonha ou algum trauma, é necessária uma escuta genuína, de modo que toda a atenção seja concentrada nele;

- c. **Em última análise, um bom ouvinte permite que a pessoa ouvida também ouça a si mesma.** Quando inserimos perguntas, interrupções e muita linguagem corporal no ato de ouvir, afastamos a pessoa da profundidade e da franqueza da própria história;
- d. **A escuta genuína envolve acalmar o corpo e a mente para que possamos estar completamente presentes.** Os indicadores de que alguém não está ouvindo incluem inquietação, verificação de dispositivos, ausência de contato visual, olhar para além do orador e acenar demais com a cabeça;
- e. **O comportamento do orador afeta consideravelmente nossa capacidade de ouvi-lo.** As pessoas acham mais desafiador ouvir outra pessoa quando o orador é presunçoso, condescendente e não está disposto a manter a mente aberta;
- f. **A escuta genuína exige autoconsciência e bom autocuidado.** É importante prestar atenção aos nossos próprios gatilhos e reservar um tempo para ouvir a nós mesmos primeiro; assim, estaremos em melhor condição para ouvir os outros. Plett (2017) sintetizou sua perspectiva sobre a escuta enfatizando que aprender a ouvir é uma jornada para toda a vida e que, para ser um ouvinte melhor, é preciso começar a ouvir a si mesmo.

BENEFÍCIOS DA ESCUTA PROFUNDA

No livro *Power of Deep Listening*, Roger Allen (2020) registra dez benefícios da escuta profunda, incluindo:

- Estabelecer *rapport* com outras pessoas;
- Criar confiança e boa vontade;
- Aprofundar nossa compreensão dos outros;
- Aprender novas ideias e perspectivas;
- Oferecer segurança para que outras pessoas possam se abrir para lidar com questões profundas e não superficiais;
- Obter informações precisas para melhorar a tomada de decisões e a solução de problemas;

- Superar atritos e lidar com conflitos;
- Desenvolver compreensão compartilhada e consenso;
- Afirmar, motivar e capacitar outras pessoas;
- Promover a cura pessoal e de relacionamentos;

Allen (2020) observou que, conforme você aprimora suas habilidades de escuta, as pessoas percebem maior presença e sintonia.

ESCUTA PROFUNDA COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Como professora do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade do Sul da Flórida, ministrei uma aula de Dinâmica de Grupo e usei a estratégia *Circle Way*, na qual os alunos se sentam em um círculo e usam um bastão para indicar quem está falando. Não houve interrupções ou conversas paralelas enquanto um orador falava e, além disso, ele(a) falava com propósito enquanto o grupo praticava a escuta profunda. Os estudantes ficaram entusiasmados com o *Circle Way* e disseram que a estratégia criou uma sensação de bem-estar no grupo. Eles aprenderam a ser melhores ouvintes com a prática em cada aula. Além disso, afirmaram que o *Circle Way* e a escuta profunda os incentivaram a se conectar, ter empatia e ouvir de fato o que seus colegas estavam sentindo e querendo dizer. A cada semana, a capacidade dos estudantes de usar habilidades de escuta profunda aumentou. A lista das habilidades de escuta profunda usadas na aula de Dinâmica de Grupo incluiu:

- Fazer contato visual com a pessoa que está falando;
- Deixar julgamentos de lado;
- Acenar com a cabeça para indicar que está ouvindo;
- Perceber os sentimentos ou emoções que acompanham as palavras;
- Prestar atenção ao tom e à inflexão do orador;
- Ouvir para entender;
- Ter empatia com o orador.

Vários dos alunos foram identificados como pessoas com altas habilidades/superdotação durante a vida escolar e afirmaram que teriam se beneficiado das habilidades

de escuta profunda introduzidas a eles, principalmente quando ingressaram no Ensino Médio com sua anti-intelectualização e seus sentimentos de serem incompreendidos e desvalorizados. Muitos alunos também eram pais de crianças com altas habilidades/superdotação e disseram que planejavam apresentar a escuta profunda a seus filhos e garantir que a praticariam com eles.

OSCAR TRIMBOLI

O interesse crescente pela escuta profunda foi ampliado na empreitada de Oscar Trimboli (2018), ex-diretor de marketing da Vodafone e da Microsoft, que afirmou que, embora 55% do tempo nos negócios seja gasto ouvindo, apenas 2% das pessoas de fato dominam essa habilidade, apesar dos custos surpreendentes que resultam da ausência dessa prática, que vão desde a falta de comunicação até a rotatividade de empregos e a perda de vendas. Ele observou a importância do silêncio e como ele é usado em culturas de alto contexto, como as do Japão, Coreia e China. Além disso, Trimboli afirma que as pessoas pedem que você as ouça, mas o que elas realmente desejam é ser escutadas. Sua missão é notável: ele pretende criar 100 milhões de ouvintes profundos no mundo até 2030.

A escuta profunda é uma prática de *mindfulness* poderosa para alunos com altas habilidades/superdotação, assim como a gratidão, outra prática essencial para atender a necessidades emocionais. Com a gratidão, reconhecemos a bondade em nossa vida e, conseqüentemente, nos conectamos com algo maior do que nós mesmos. À medida que os alunos com altas habilidades/superdotação passam do Nível III na teoria de Dabrowski, eles podem se sentir sobrecarregados por não atenderem à hierarquia de valores e metas que estão estabelecendo. A gratidão pode ser considerada uma emoção social que sinaliza nosso reconhecimento do que os outros fizeram por nós (FOX *et al.*, 2015). Isso nos lembra que não estamos sozinhos em nossas lutas.

GRATIDÃO

A gratidão é conceituada como uma emoção, uma virtude, um sentimento moral, um motivo, uma resposta de enfrentamento, uma habilidade e uma atitude, sendo ela tudo isso e muito mais. Robert Emmons (2010), um dos principais pesquisadores da psicologia da gratidão, a descreveu como uma resposta emocional a um presente. Ela é a apreciação sentida depois de ter sido o beneficiário de um ato altruísta (Emmons, 2010). Posteriormente, Emmons e Sterns (2013) introduziram uma definição de gratidão que é tanto mundana quanto transcendente. No sentido mundano, a gratidão é um sentimento que

ocorre em trocas interpessoais, quando uma pessoa reconhece ter recebido um benefício valioso de outra. A noção transcendente é de que alguém recebe um benefício pessoal não intencionalmente almejado, merecido ou conquistado, mas que se deve às boas intenções de outra pessoa (Emmons; Stern, 2013). Emmons (2013) também desenvolveu um programa de 21 dias para criar predisposição emocional.

Ackerman (2020), uma escritora prolífica do site *PositivePsychology.com*, publicou quatro livros, incluindo o *Guidebook for Gratitude*. Ela afirma que, com a gratidão, reconhecemos a bondade em nossa vida e, conseqüentemente, nos conectamos com algo maior do que nós mesmos, sejam outras pessoas, a natureza ou um poder maior. Conectar-se a algo maior do que o próprio eu é muito importante para estudantes com altas habilidades/superdotação que valorizam os imperativos morais como uma característica, bem como o idealismo. Assim, eles podem se relacionar com a prática da gratidão ao se conectarem com os outros. Os efeitos positivos da prática da gratidão podem fornecer a armadura emocional necessária para os alunos com altas habilidades/superdotação enfrentarem os desafios dessa condição em um mundo que nem sempre facilita suas jornadas.

DOIS ESTÁGIOS DA GRATIDÃO

De acordo com Emmons (2013), há dois estágios da gratidão: (1) o reconhecimento da bondade em nossa vida. Quando estamos em estado de gratidão, dizemos sim à vida. Afirmamos que, no geral, a vida é boa e contém elementos que fazem viver valer a pena. Reconhecer que recebemos algo nos gratifica, tanto pela presença quanto pelo esforço do doador. (2) Gratidão é reconhecer que algumas das fontes dessa bondade estão além do eu. Você pode ser grato a outras pessoas, aos animais e ao mundo, mas não a si mesmo. Nesse estágio, você reconhece a bondade em sua vida, a quem agradecer por ela e quem fez sacrifícios para que você pudesse ser feliz.

PRÁTICAS DE GRATIDÃO

Manter um diário é uma maneira de registrar diariamente a gratidão, refletindo sobre as coisas boas que acontecem no cotidiano e identificando a causa delas. Alguém o inspirou ou lhe deu uma oportunidade de se envolver em algo? A reflexão sobre o que poderia ter acontecido se você não tivesse recebido o presente de um evento positivo é uma estratégia poderosa para entender o poder da gratidão. Escrever notas de agradecimento para pessoas que lhe deram tempo, esforço, ajuda e inspiração é outra maneira de expressar

gratidão e acalmar a mente. Os benefícios da gratidão incluem a liberação de dopamina no cérebro, estabelecendo a conexão que a prática da gratidão também faz com que você se sinta bem.

PESQUISAS SOBRE DEMONSTRAÇÃO DE GRATIDÃO

Em um artigo da revista *Greater Good*, Emmons (2010) apresentou sua pesquisa com mais de 1.000 indivíduos de idades entre 8 e 80 anos. Eles relataram os benefícios da gratidão, incluindo físicos, psicológicos e sociais. Os benefícios incluíram:

i. Físicos

- Sistema imunológico fortalecido;
- Menos incômodo com dores;
- Pressão arterial mais baixa;
- Maior frequência de exercícios físicos e melhor cuidado com a saúde;
- Mais tempo dormindo e sensação de revigoramento ao acordar.

ii. Psicológicos

- Níveis mais altos de emoções positivas;
- Sensação de estar mais alerta, vivo e desperto;
- Maior alegria e prazer;
- Maior otimismo e felicidade.

iii. Sociais

- Maior prestatividade, generosidade e compaixão;
- Maior indulgência;
- Maior extroversão;
- Menor sentimentos de solidão e isolamento. (Emmons, 2010, p. 2)

Emmons (2013), em seu livro *Gratitude Works*, comenta sobre a miríade de benefícios para o corpo encontrada em pesquisas baseadas em evidências sobre o uso de técnicas para cultivar a gratidão. De acordo com ele: “a gratidão tem um dos vínculos mais fortes com a saúde mental e a satisfação com a vida do que qualquer traço de personalidade, mais do que o otimismo, a esperança ou a compaixão” (Emmons, 2013, p. 9). Em uma pesquisa sobre o tema, Wong e Brown (2019) designaram estudantes para três grupos. O grupo 1 escreveu cartas de agradecimento para outra pessoa durante 3 semanas. O grupo 2 registrou pensamentos e sentimentos sobre experiências negativas. O grupo três não fez qualquer registro escrito. Todos os três grupos receberam aconselhamento psicológico. O grupo 1 relatou melhora significativa da saúde mental na semana 4 e até mesmo na semana 12. Os autores sugeriram que a combinação entre práticas de gratidão e aconselhamento é mais benéfica do que apenas aconselhamento.

Jochen Reb e Theodore Masters-Waage (2020) realizaram uma pesquisa em 2 escolas urbanas de Ensino Médio com 6 salas de aula e um total de 152 estudantes, que tiveram aulas e realizaram atividades sobre a ciência da gratidão. Os estudantes tiveram acesso a um aplicativo chamado *Give'Thx* para expressar gratidão a seus colegas e professores. Um grupo de controle de 9 salas de aula similares, totalizando 175 estudantes, não recebeu o programa de gratidão. Além disso, mais 6 salas de aula totalizando 82 alunos tiveram acesso ao aplicativo durante 6 semanas. Após o término do projeto, todos os estudantes preencheram um questionário sobre bem-estar. Os resultados mostraram que os estudantes que receberam o programa completo relataram um senso mais intenso de gratidão. Aprender e praticar a gratidão melhorou significativamente o bem-estar social e emocional deles. Os pesquisadores relataram que os estudantes que receberam os dois componentes do programa agradeceram com mais frequência, mais intensamente e a mais pessoas em comparação com os que usaram apenas o aplicativo. O estudo forneceu evidências de que, quando os estudantes do Ensino Médio têm a oportunidade de praticar e expressar gratidão de maneira compatível com o uso das mídias sociais, isso os ajuda a ficarem mais felizes e a melhorar a saúde mental.

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SE APROXIMAM DE OUTROS ESTUDANTES

Em 2021, estudantes dos últimos dois anos do Ensino Médio participantes do Texas Governor's School, um programa do governo texano de incentivo à jovens com destaque acadêmico, foram apresentados à ciência da gratidão e ao aplicativo *Give'Thx* e convidados a escrever três notas de agradecimento por dia para colegas e professores

(Sisk, 2021). Em seus relatórios, eles listaram sentimentos de humildade, gratidão e cuidado e sensação de bem-estar. Eles sugeriram elaborar uma lista de atividades que outros estudantes poderiam fazer para perceber os benefícios das altas habilidades/superdotação e criaram um marca-páginas com sugestões para os alunos distribuírem em suas escolas. A lista incluía:

- Crie lembretes visuais com notas adesivas para praticar a gratidão;
- No final do dia, escreva três coisas pelas quais você é grato(a);
- Pratique dizer “obrigado(a)” de forma verdadeira e significativa;
- Tenha consciência de seus cinco sentidos e sinta-se grato(a) quando usá-los;
- Escreva uma nota de agradecimento manuscrita toda semana;

A gratidão é boa para seu corpo, sua mente e seus relacionamentos. Práticas de gratidão, incluindo diários de gratidão que fornecem retorno sobre o que está sendo expresso através da prática, bloqueiam emoções tóxicas e negativas e permitem que você celebre o presente.

Para Emmons (2013), você pode cultivar a gratidão assumindo um compromisso com práticas simples de gratidão diária ou semanalmente. A gratidão aumenta o otimismo e as alterações no cérebro — pesquisas demonstram os benefícios de expressá-la e seu valor para alunos com altas habilidades/superdotação. Outra prática de *mindfulness* muito valiosa para alunos com altas habilidades/superdotação é o *storytelling*, que afeta a identidade e o autoconceito.

STORYTELLING

Vivemos os eventos de nossas vidas pelo menos duas vezes, a primeira quando eles acontecem e a segunda quando os analisamos e os organizamos em algum tipo de narrativa ou história (McAdams, 2011). McAdams (2011) afirma que as pessoas são contadoras de histórias natas, desde de contos populares até *reality shows*, e que as histórias são contadas ou apresentadas em todas as culturas humanas conhecidas. Professor da Northwestern University, localizada no estado de Illinois, EUA, McAdams passou mais de 30 anos pesquisando *storytelling* e identidade narrativa. Para ele, por meio da identificação narrativa, transmitimos a nós mesmos e aos outros quem somos agora, como chegamos até aqui e para onde pensamos que nossas vidas podem ir no futuro. Ele chama essa história internalizada de “nosso próprio mito pessoal”.

Miraca Gross (2011), educadora notável em educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na Austrália, afirma que o processo de desenvolvimento da identidade em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação intelectual é complicado devido às diferenças, inatas e adquiridas, em relação a seus pares de mesma idade. Para serem valorizados em uma cultura, estudantes com altas habilidades/superdotação podem mascarar suas altas habilidades/superdotação e desenvolver identidades alternativas que sejam vistas como mais aceitáveis socialmente. Gross chama isso de máscara protetora.

Em estudos recentes, pesquisadores de identidade narrativa focaram na adaptação e no desenvolvimento psicológico. Pesquisas sobre a relação entre histórias de vida e adaptações mostram que os narradores que encontram significados redentores no sofrimento e na adversidade estruturam histórias de vida que apresentam temas relacionados à agência e exploração pessoal, tendendo a apresentar níveis mais altos de saúde mental, bem-estar e maturidade. Esses resultados estão alinhados com a teoria de Dabrowski e a luta para integrar valores e ideais.

AS HISTÓRIAS PODEM INFLUENCIAR O AUTOCONCEITO

As crenças que temos sobre nós mesmos fazem parte do nosso autoconceito — e elas são relativamente estáveis. Entretanto, as crenças mantidas como parte do autoconceito podem ser alteradas através da autorreflexão. Além disso, há pesquisas que indicam que a leitura de histórias com protagonistas fictícios e suas lutas causam mudanças nas autoavaliações. Djikic *et al.* (2009) pediram a um grupo de alunos que lesse um conto e a um segundo grupo que assistisse a um documentário com o mesmo conteúdo. Ambos os grupos preencheram o Modelo dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade antes e depois da atividade. Os estudantes que leram o conto apresentaram uma mudança maior nas classificações dos cinco traços de personalidade (extroversão, conscienciosidade, afabilidade, estabilidade emocional, neuroticismo e abertura a experiências) do que os estudantes-controle que assistiram ao documentário. Outros pesquisadores descobriram que estar mentalmente envolvido em histórias com imagens visuais e afeto emocional motiva os estudantes a fazerem uma viagem mental ao mundo da narrativa, o que ajuda a explicar o impacto positivo das histórias (Appel; Malečkar, 2011; Green; Brock; Kauffman, 2004).

TÉCNICAS DE COMBINAÇÃO DE *STORYTELLING* E *MINDFULNESS*

Marusya Price (2019), professora de inglês, compartilhou na plataforma *Thrive Global* técnicas que mostram como pais e professores podem combinar *storytelling* e *mindfulness*. Ela afirma que *storytelling* é uma ferramenta poderosa para se conectar com os outros, olhar profundamente para dentro de si e se curar. Price usou *storytelling* em sala de aula para ajudar os alunos a abraçar a criatividade e a se imaginarem além da realidade. Ela usou várias técnicas, incluindo visualização, caminhadas conscientes, personificação e cheiros ocultos. Algumas vezes, ela exibia uma imagem da praia e pedia aos alunos que escrevessem uma história sobre uma viagem ao litoral que tivessem vivenciado, expressando seus sentimentos sobre ela: o que viram, ouviram, cheiraram, sentiram ou provaram. Em seguida, ela pedia que levassem um lápis e um papel para uma caminhada consciente. Antes da caminhada, os alunos fechavam os olhos e faziam cinco respirações profundas e conscientes e, em seguida, caminhavam em um parque próximo, anotando o que viam, sentiam ou cheiravam e seus sentimentos durante o processo. Price os convidou a compartilhar suas anotações ou a escrever uma história sobre a viagem. Na *personificação*, os alunos trazem um brinquedo ou objeto favorito para a escola, fecham os olhos e refletem sobre perguntas como: De que material o objeto é feito? Qual é a sensação dele? É macio ou áspero? Ele tem um cheiro característico? Se esse objeto pudesse falar, como seria sua voz? Quando os alunos abrem os olhos, eles escrevem uma história narrativa do ponto de vista do objeto, enquanto se mantêm conectados a ele, segurando-o.

Em *cheiros ocultos*, cada aluno leva para a escola um envelope com um cheiro oculto — canela, pimenta, gengibre moído, lavanda etc. Os envelopes são misturados e cada aluno pega um, cheira sem abri-lo e reflete sobre as perguntas: Que cheiro poderia ser esse? Ele traz alguma lembrança? Que pessoas estão envolvidas nessa lembrança? Que sensações você está sentindo? Os alunos podem tocar o que está no envelope e reagir à sensação. Em seguida, eles são convidados a escrever uma narrativa inspirada pelo cheiro. Price afirma que o processo de *storytelling* melhorou a autoconsciência, aprimorou as imagens visuais e desenvolveu o senso de comunidade da turma.

PESQUISAS EM *STORYTELLING*

Mello (2001) conduziu uma meta-análise de oito estudos sobre o uso de *storytelling* como estratégia educacional. Os estudos demonstraram que o letramento dos participantes melhorou nas áreas acadêmicas de fluência, vocabulário, escrita e memorização. Além

disso, ela descobriu que a autoconsciência, as imagens visuais e o conhecimento cultural a respeito dos outros aumentaram.

Marc Kuby (2015), de Winnipeg, no Canadá, descreveu *storytelling* como uma linguagem em comum que facilitou a comunicação com seus alunos, pois eles ouviram e entenderam as histórias uns dos outros e se reconheceram nelas, independente da variedade de origens culturais. Kuby compartilhou uma experiência de *storytelling* na qual estudantes do Ensino Médio de Winnipeg com contextos distintos, como o dos recém-chegados, dos povos originários e dos colonizadores, foram reunidos para compartilharem suas histórias. Ao contarem histórias uns para os outros, os alunos passaram a entender o desafio em comum de serem reconhecidos como indivíduos com identidades únicas dentro da escola. Esse problema foi observado particularmente no caso dos alunos recém-chegados e dos povos originários. Suas histórias revelaram práticas discriminatórias na escola e na comunidade. Tendo descoberto um desafio em comum, os alunos quiseram agir. Eles se organizaram em grupos de estudantes colonizadores, recém-chegados e dos povos originários e, juntos, decidiram contar histórias para seus professores.

Como os professores honraram as histórias dos alunos, eles começaram a pensar e agir de forma diferente. Kuby sintetizou a experiência de *storytelling* dizendo que, quando olhamos o mundo através dos olhos de nossos alunos, podemos encontrar o caminho para construir comunidades em sala de aula que se transformem em lugares saudáveis, fortes e justos, nas quais os alunos possam desenvolver seus talentos. Ele enfatizou a importância de colocar o cultivo da empatia, da preocupação mútua e da compreensão no topo de qualquer lista de resultados educacionais, sendo que o caminho para alcançá-los pode avançar com a incorporação do *storytelling* nas práticas.

STORYTELLING DIGITAL

O *storytelling* digital usa ferramentas multimídia, incluindo gráficos, áudio, vídeo e animação para contar uma história. Os alunos de hoje cresceram cercados pela tecnologia digital e são expostos rotineiramente a computadores, jogos eletrônicos, tocadores de música digital, câmeras de vídeo e telefones celulares. Eles estão imersos em mensagens instantâneas, e-mails, navegação na Web, blogs, ferramentas wiki, música portátil, redes sociais e sites de vídeo, portanto, o *storytelling* digital é uma prática natural para eles. Smeda, Dakich e Sharda (2014) conduziram um estudo nos ensinos fundamental e médio em vários locais na Austrália para verificar se o *storytelling* digital proporcionaria aos alunos oportunidades de se envolverem em experiências inovadoras de aprendizado. Eles descobriram que o *storytelling* digital é uma abordagem significativa para a criação de um

ambiente de aprendizado construtivista e que tem potencial para aumentar o envolvimento dos alunos e proporcionar melhores resultados educacionais.

COMO A ATENÇÃO PLENA E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS AJUDAM OS ALUNOS A SE CURAR E APRENDER

A escola Reach Academy, localizada em Oakland, na Califórnia, é um caso de sucesso do uso de *mindfulness* e *storytelling*. Mason Musumeci, professor de alfabetização da escola, estava preocupado com o fato de que muitos de seus alunos presenciaram altos níveis de conflito. Ele descreveu os estudantes como se tivessem seus corpos atados por sentimentos de preocupação e medo, emoções que ele sabia que os levaria para o estado de luta ou fuga. Muitos testemunharam a morte de um dos pais, sofreram negligência emocional e até mesmo ficaram desabrigados. Esses problemas os impediam de se sentirem seguros o bastante para focar nas aulas. O corpo docente entrou em contato com Laurie Grossman (2016), professora e fundadora da *Mindful Schools*. Ela foi até a escola e pediu aos alunos que fechassem os olhos, mas nenhum deles o fez. Eles apenas a encararam. Com o passar do tempo, os alunos acabaram se sentindo confortáveis com a respiração e as práticas de *mindfulness*, passando a gostar delas.

Os alunos pediram para conduzir as práticas por conta própria. Um aluno conduziu seus colegas pelas atividades e deu-lhes as instruções tradicionais: “fechem os olhos e concentrem-se na respiração, vejam se conseguem sentir a respiração na barriga”.

Os professores relataram que uma sensação de serenidade adentrou a sala de aula após o treinamento de *mindfulness* e os administradores reconheceram que ele mudou o clima da escola. Os alunos quiseram escrever um livro compartilhando suas histórias e trabalharam com Laurie Grossman (2016) para criá-lo. *Master of Mindfulness* (2014) foi então publicado e os alunos o compartilharam com outra escola em Oakland e nas aulas da Reach Academy. A prática de *mindfulness* ensinou aos alunos que todos estão conectados por meio da respiração. Essa consciência os ajudou a se sentirem mais calmos e, ao mesmo tempo, fortaleceu os sentidos de identidade e comunidade.

O PODER DO STORYTELLING PARA A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES E A CURA DA DOR EMOCIONAL

Storytelling foi uma das atividades noturnas do programa Texas Governor’s School e, neste ano, os conselheiros ficaram impressionados com a profundidade das histórias compartilhadas entre as estudantes. As histórias selecionadas incluíam:

Vim para os Estados Unidos com a minha mãe do México e ela me matriculou na escola primária Liberty. Eles me colocaram numa sala com outros alunos que falavam inglês e eu só sabia espanhol. Tentei fazer o que era preciso e, apesar de não falar inglês, fiz o melhor que pude. Eu era boa em matemática e as aulas pareciam muito fáceis. Quando nos avaliaram em uma prova estadual, obtive 90% de aproveitamento em matemática e fui transferida para o programa de pessoas com altas habilidades/superdotação. Foi só então que percebi que tinham me colocado em uma turma de Educação Especial porque achavam que eu era retardada. Dói muito pensar nisso até hoje e em como foi injusto comigo.

Enquanto ela contava sua história, uma lágrima silenciosa desceu por seu rosto e os outros alunos a abraçaram de forma espontânea. Ironicamente, ela tinha 18 anos de idade e o incidente aconteceu aos 8 anos. No entanto, ao compartilhar sua história e receber a compaixão de seus colegas, a dor foi deixada de lado por um instante. Nesse momento, outra aluna quis compartilhar sua história. Ela disse:

Na primeira série, a professora pediu que eu lesse na frente da turma. Eu disse a ela que não ia conseguir fazer isso, sabe, porque eu gaguejava muito. Ela pegou minha mão, me empurrou para a frente do grupo e disse: “agora leia”. Eu comecei, mas gaguejei, as palavras não saíam. Ela me fez começar de novo, e eu gaguejei de novo. Ela levantou a voz e disse de novo. De novo, eu gaguejei e ela me mandou sentar. A turma riu de mim e nunca vou me esquecer daquele dia e eu me molhei ali mesmo na sala de aula.

Todas as estudantes ficaram sentadas em silêncio, escutando atentamente à história, depois a abraçaram, e a aluna que contou sua história anteriormente disse: “Você era muito nova, assim como eu, para ter se sentido tão mal”. Então, uma das meninas perguntou se poderia ler sua história. Ela compartilhou:

TODO MUNDO SEMPRE SE REFERE À MINHA PARALISIA CEREBRAL, AO QUE EU POSSO FAZER E AO QUE NÃO POSSO FAZER! MAS EU NÃO SOU A MINHA PARALISIA, E AQUI EU DESCOBRI QUE NINGUÉM A MENCIONA E EU FAÇO O QUE TODO MUNDO FAZ. EU SOU EU E TÁ TUDO BEM. ACHO QUE MINHA PARALISIA É UMA MOCHILA E QUERO COLOCÁ-LA NO CHÃO.

A voz dela tremeu e as meninas a abraçaram dizendo que nunca pensaram na paralisia dela. Uma delas disse: “achei que você só precisava de mais tempo para ir para a aula e eu gostava de caminhar com você e ter tempo para conversar sobre as coisas”.

Toda noite, as meninas se reuniam com o conselheiro e escreviam em seus diários histórias que podiam compartilhar umas com as outras, se quisessem, ou manter em sigilo. Foi notável o senso de confiança e a compaixão que as alunas expressaram umas pelas

outras. Nos relatórios das estudantes sobre suas experiências no programa de verão, o *storytelling* foi citado na avaliação das práticas de *mindfulness* como um ponto alto. Elas disseram que estavam gratas pela oportunidade de compartilhar suas experiências de dor e humilhação umas com as outras e, em seguida, deixar tudo para trás. A escuta profunda que demonstraram umas pelas outras as ajudou a se curar e a formar uma comunidade de apoio forte. Cada conselheiro trabalhou com 15 meninas e os grupos foram chamados de “família”. O *storytelling* fez das famílias um refúgio para as alunas (Sisk, 2021).

DISCUSSÃO

As intensidades emocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação afetam não apenas seu aprendizado, mas também a forma como vivem e enxergam o mundo (Silverman, 2017). A Teoria da Desintegração Positiva, com seus cinco níveis e cinco sobreexcitabilidades, os quais representam uma abundância de energia física, sensorial, criativa, intelectual e emocional, ajuda a compreender o mundo interno dos estudantes com altas habilidades/superdotação e a necessidade de atender às suas necessidades emocionais.

Silverman (2017) descreveu como os processos avançados de pensamento e as emoções complexas se mantêm em um equilíbrio delicado nos estudantes com altas habilidades/superdotação. As suas necessidades emocionais, incluindo o idealismo, a dúvida sobre si, a perspicácia, a sensibilidade excruciante, os imperativos morais, a necessidade desesperadora por compreensão, aceitação e amor, os afetam simultaneamente. Como resultado, é fundamental que educadores e pais encontrem maneiras de ajudá-los a lidar com suas necessidades emocionais.

Pesquisas demonstraram que as práticas de *mindfulness* relacionadas à escuta profunda, gratidão e *storytelling* produzem resultados positivos no atendimento das necessidades emocionais desses estudantes. As três práticas de *mindfulness* (escuta profunda, gratidão e *storytelling*) podem ser integradas em discussões, atividades individuais e em grupos para obter resultados positivos na autoconsciência e autocompreensão, que são essenciais para o desenvolvimento pleno de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação.

CONCLUSÕES

As necessidades emocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação podem ser atendidas com o uso de práticas de *mindfulness*, incluindo a escuta profunda,

a gratidão e o *storytelling*. As pesquisas de Allen (2020) sobre a eficácia da escuta profunda, de Ackerman (2020) sobre os resultados positivos do uso da gratidão e de Breen (2015) sobre como o *storytelling* afeta nossa identificação apontam para o impacto positivo que as práticas de *mindfulness* têm sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, pois criam um senso de identidade e os ajudam a gerenciar suas emoções por meio da reatividade, regulação e reavaliação. Davidson e Goleman (2017) também relataram que o uso de práticas de *mindfulness* altera de fato o cérebro.

As práticas de *mindfulness* podem ajudar alunos com altas habilidades/superdotação no Nível III da Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski a estabelecer sua hierarquia de valores, assim como encorajá-los a passar para o Nível IV com a integração positiva de seus valores.

Há um interesse crescente no uso de práticas de *mindfulness* para atender às necessidades emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação, evidenciado pelo aumento no número de apresentações sobre o tema em conferências educacionais e de publicações a respeito. Esse crescimento demonstra o reconhecimento de que os alunos com altas habilidades/superdotação precisam de auxílio para enfrentar os desafios de suas necessidades emocionais.

Estudantes que experimentam as práticas de *mindfulness* se tornam fortes defensores dela, conforme demonstrado pelos alunos da 6º ano da escola Reach Academy, localizada em Oakland, na Califórnia, que publicaram o livro *Masters of Mindfulness: How to be your own superhero in times of stress* (Mestres do *Mindfulness*: Como ser seu próprio super-herói em tempos de estresse) registrando suas experiências positivas com a prática de *mindfulness*. O prefácio do livro foi escrito por Jon Kabat-Zinn, líder internacional em *mindfulness*, como parte do trabalho de sua vida.

Vivemos uma época em que há estresse diário e acesso constante ao que aparenta ser um fluxo interminável de notícias. Esse fluxo ininterrupto de informações pode ser intimidador para alunos sensíveis e com altas habilidades/superdotação, que precisam aprender a suportar o estresse da vida cotidiana. As práticas de *mindfulness* podem ser a “armadura emocional” que eles precisam para lidar com sucesso com essa questão. Linda Silverman (2017) descreveu o movimento através dos níveis de Dabrowski como uma jornada pessoal para domínios mais elevados da existência, uma jornada que enriquece o eu e o mundo.

Dabrowski (1972) afirma que o crescimento e a evolução da civilização e da cultura criam problemas mais complexos que só podem ser resolvidos por pessoas com níveis de complexidade psíquica tão avançados quanto, e que pessoas com altas habilidades/superdotação, caracterizadas por maior intensidade e complexidade, podem usar seus talentos para fazer do mundo um lugar melhor.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, C. What is gratitude and why is it so important. **Positive Psychology Tools**, 2020.

ALLEN, R. **The Power of Deep Listening**. 2020. Disponível em: <https://www.rogerkallen.com/products/listening-skills-onlinecourse/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

APPEL, M.; MALEČKAR, B. The influence of paratext on narrative persuasion: Fact, fiction, or fake? **Human Communication Research**, v. 38, n. 4, p. 459-484, 2012.

BREEN, A. How storytelling Impacts our identity. In: **The Guardian**. Guelph, ON: University of Guleph, 2015.

DABROWSKI, K. **Positive Disintegration**; Little & Brown: Boston, MA, USA, 1964.

DABROWSKI, K. **Psychoneurosis is not an illness: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration**. London: Gryf Publications, 1972.

DAVIDSON, R.; GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence in Gifted Students**. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316925232>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DJIKIC, M. *et al.* On being moved by art: How reading fiction transforms the self. **Creativity research journal**, v. 21, n. 1, p. 24-29, 2009.

DOELL. **The Empowerment Diary**. 2003. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-emowerment-diary/201708/deep-listening-in-personal-relationships>. Acesso em: 21 ago. 2021.

EMMONS, R. A. A twenty-one-day program in creating emotional propensity. In: **Gratitude Works!** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013.

EMMONS, R. A. Why gratitude is good. **Greater Good Magazine**, v. 16, 2010.

EMMONS, R. A.; STERN, R. Gratitude as a psychotherapeutic intervention. **Journal of clinical psychology**, v. 69, n. 8, p. 846-855, 2013.

FOX, G. *et al.* Neural correlates of gratitude. **Front. Psychol.**, v. 6, p. 408, 2015.

GREEN, M. C.; BROCK, T. C.; KAUFMAN, G. F. Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. **Communication theory**, v. 14, n. 4, p. 311-327, 2004.

GROSS, M. U. M. The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 167-174, 1998.

GROSSMAN, L. **Master of Mindfulness: How to Be Your Own Superhero in Times of Stress**. New Harbinger Publications, 2016.

KUBY, M. Crossing the divide storytelling as a bridge to student teacher connection. In: SISK, D. (Ed.). **Acceleration and Extending Literacy for Diverse Students**. New York, NY: Roman and Littlefield, 2015.

McADAMS, D. Narrative Identity. In: SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; VIGNOLES, V. (Eds.). **Handbook of Identity Theory and Research**. Berlin/Heidelberg: Springer Science & Business Media, 2011. p. 99–115.

MELLO, R. Building bridges: How storytelling influences teacher and student relationships. In proceedings, storytelling in the Americas conference. **St. Catherine, ON: Brooks University Press ERIC Document Reproduction Service No. ED457088**, 2001.

NELSON, K. **Dabrowski’s Theory of positive disintegration**. *Adv. Dev.*, v. 1, pp. 1–14, 2000.

PIECHOWSKI, M. Developmental Potential. *In: New Voices in Counseling the Gifted*; COLANGELO, N., ZAFFRANN, T., Eds.; Kendall Hunt: Dubuque, IA, USA, 1979. p. 25–27.

PIECHOWSKI, M. M. A theoretical and empirical approach to the study of development. **Genetic Psychology Monographs**, v. 92, n. 2, p. 231-296, 1975.

PIECHOWSKI, M.; WELLS, C. Reexamining Overexcitability: A Framework for Understanding Intense Experience. *In: Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents*; Routledge: Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, UK, 2021.

PLETT, H. **How to Truly Hear from the Heart**. 2017. Disponível em: <https://upliftconnect.com/the.powe.of.deep.listening>. Acesso em: 8 jun. 2020.

PRICE, M. **Techniques to Merge Storytelling and Mindfulness**. New York, NY: Thrive Global, 2019.

REB, J.; MASTERS-WAAGE, T. C. The mindful emotion management framework: How mindfulness helps employees manage emotions through reactivity, regulation, and reappraisal. 2020.

SCHARMER, C. O. **Theory U: Learning from the Future as It Emerges**; Berrett-Koehler Publishers: Oakland, CA, USA, 2009.

SILVERMAN, L. K. **Emotional Development of Gifted Children: A Theory of Positive Disintegration**. 2017. Disponível em: <https://enolsuperdotacion.com/emotional-development-of-gifted-children-linda-silverman/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVERMAN, L. K. Personality development: The pursuit of excellence. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 6, n. 1, p. 5-19, 1983.

SISK, D. Texas Governor's School Final Report. **Lamar University: Beaumont, TX, USA**, 2021.

SISK, D.; KANE, M. **Planting Seeds of Mindfulness**; **Royal Fireworks Press**: Markham, NY, USA, 2018.

SISK, D.; TORRANCE, E. P. **Spiritual intelligence: Developing higher consciousness**. New York, NY, 2001.

SMEDA, N.; DAKICH, E.; SHARDA, N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. **Smart Learning Environments**, v. 1, p. 1-21, 2014.

TRIMBOLI, O. **Deep Listening: Impact Beyond Words**. 2018. Disponível em: <https://leadersotransformation.com/podcast/business/oscar-trimboli-deep-listening>. Acesso em: 9 jun. 2020.

WONG, J.; BROWN, J. How gratitude changes you and your brain. **Greater Good Magazine**, 2017.

Recebido em: 07 dez. 2023

Aceito em: 25 fev. 2024