

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:

pesquisas, práticas e saúde mental

Organizadoras:

Rosemeire de Araújo Rangni

Josilene Domingues Santos Pereira



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:

pesquisas, práticas e saúde mental



ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: pesquisas, práticas e saúde mental

Organizadoras:

Rosemeire de Araújo Rangni

Josilene Domingues Santos Pereira

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro / EDESP-UFSCar

2025

Copyright © 2025 dos autores.

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)
Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)
Clarissa Bengtson (UFSCar)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)
Gersa Ferreira Lourenço (UFSCar)
Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)
Marcia Duarte Galvani (UFSCar)
Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)
Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)
Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente
Otávio Santos Costa (UFMA)
Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)
Valéria Peres Asnis (UFU)
Vanessa Cristina Paulino (UFMS)
Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Profª Drª Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD / PPGEDU
Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Anabela Cruz-Santos
CIEC- Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG
Profª Drª Camila Mugnai Vieira
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Profª Drª Cláudia Starling Bosco
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE
Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Profª Drª Jucelia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Ricardo Cuenca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru) e do Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

A465	Altas habilidades ou superdotação : pesquisas, práticas e saúde mental [recurso eletrônico] / organizadoras Rosemeire de Araújo Rangni e Josilene Domingues Santos Pereira. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP-UFSCAR, 2025. Dados eletrônicos (pdf). Inclui bibliografia. ISBN 978-65-284-0213-7 1. Superdotados – Educação. 2. Educação especial. 3. Crianças superdotadas – Psicologia. 4. Professores da educação especial – Formação. 5. Prática de ensino. I. Rangni, Rosemeire de Araújo. II. Pereira, Josilene Domingues Santos. CDD23: 371.95
I-2810251	

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

A Editora De Castro e a EDESP não se responsabilizam por plágios ou violações de direitos autorais. Os autores são integralmente responsáveis pela originalidade de seus textos e por eventuais disputas legais, isentando a editora de quaisquer reclamações.

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br

EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Rosemeire de Araújo Rangni	
Josilene Domingues Santos Pereira	7

CAPÍTULO 1

Gestores e professores no contexto do Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM): potenciais usuários para a identificação de talentos musicais

Fabiana Oliveira Koga	
Rosemeire de Araújo Rangni	11

CAPÍTULO 2

Reflexões: ter alta capacidade é sinônimo de ter alta resiliência?

Amanda Rodrigues de Souza	
Bárbara Amaral Martins	27

CAPÍTULO 3

Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial do professor: análise dos documentos das licenciaturas da Universidade Federal do Acre

Geisa Cristina Batista	
Rosemeire de Araújo Rangni	39

CAPÍTULO 4

Reconhecendo potenciais e superando desafios: mulheres estrangeiras na educação superior brasileira

Ana Paula Santos de Oliveira	53
------------------------------	----

CAPÍTULO 5

Identificação e aceleração de duas crianças com indicativo de altas habilidades/superdotação

Patrícia Contreras Campesan	
Lucas Gonçalves Perches	67

CAPÍTULO 6

Aceleração de estudantes com altas habilidades ou superdotação: sondagem em bancos de dados

Rosemeire de Araújo Rangni	
Clairen Angélica Santiago de Oliveira	81

CAPÍTULO 7

O contexto maranhense em altas habilidades ou superdotação: reflexões sobre cenários e desafios

Paulo Roberto de Jesus Silva	
Rosemeire de Araújo Rangni	97

CAPÍTULO 8

Atendimento para altas habilidades ou superdotação: estudo bibliométrico no Congresso Brasileiro de Educação Especial

Cláudia Tammy da Cruz Abreu

Jeanny Monteiro Urquiza 113

CAPÍTULO 9

Identificação de estudantes com dupla excepcionalidade: desafios e métodos de avaliação

Josilene Domingues Santos Pereira

Rosemeire de Araújo Rangni 129

CAPÍTULO 10

Saúde mental da pessoa com dotação e talento: fatores influenciadores

Marília Pessali 145

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES 163

APRESENTAÇÃO

Recentemente, temos observado um aumento significativo de interesses voltados à temática **altas habilidades** ou **superdotação** no Brasil. Isso é revelador, pois os registros aludem à ocorrência das primeiras publicações, embora tenham havido muitos gaps temporais em que esse público não foi devidamente lembrado nem recebeu atenção da educação brasileira. Por isso, é com grande satisfação que apresentamos ao leitor esta obra multifacetada, que emerge como um olhar diversificado para o campo das **altas habilidades** ou **superdotação** no Brasil.

Em detrimento a isso, as **altas habilidades** ou **superdotação** permaneceram em documentos educacionais, que estabelecem normas legais para sua inclusão e atendimento aos direitos de maneira especializada. A grande questão é se esses direitos têm chegado aos inúmeros estudantes nas escolas e instituições de educação superior no país. Infelizmente, a resposta não é satisfatória, porque os índices censitários disponibilizados pelos órgãos oficiais não são consonantes ao mencionado pela literatura especializada. Dessa forma, podemos afirmar que vivemos um momento crucial em que a compreensão e o atendimento a esse público se tornam cada vez mais imperativos. Longe de ser um tema nichado, o fenômeno da superdotação perpassa diversas esferas da vida humana e educacional, e esta coletânea de capítulos demonstra essa riqueza e complexidade.

No âmbito da pesquisa científica, percebe-se que temas antes estudados com menos ênfase estão em crescimento, o que nos remete à esperança de que o conhecimento produzido poderá atingir gestores, educadores, famílias e os próprios indivíduos com **altas habilidades** ou **superdotação**. Sob esse ponto de vista, as divulgações dos resultados acadêmicos podem acontecer por meio de diversos veículos, entre eles a publicação de livros com compilação de assuntos que reverberem luz aos leitores.

Dessa forma, achamos relevante unir forças e trabalho em parceria. Por isso, nós, como responsáveis por dois grupos de pesquisa estabelecidos em duas regiões geográficas diferentes – Região Sudeste (Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano – Grupoh, Universidade Federal de São Carlos) e outro instalado na Região Nordeste (Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades – Grupac, Instituto Federal da Bahia, *campus* Vitória da Conquista) – trabalhamos com dedicação e carinho para que as pesquisas desenvolvidas nos dois grupos de pesquisa pudessem alcançar o maior número de pessoas interessadas nessa temática.

O livro que você tem em mãos é um convite à reflexão e à ação. Ele congrega dez capítulos que abordam desde a identificação de talentos específicos, como o musical, até questões cruciais sobre a formação de professores, a saúde mental e os desafios da dupla excepcionalidade. Cada texto é um convite a aprofundar-se em aspectos fundamentais para a promoção de ambientes mais inclusivos e propícios ao desenvolvimento do potencial humano.

O capítulo de abertura, **“Gestores e professores no contexto do protocolo para *screening* de habilidades musicais (PSHM): potenciais usuários para a identificação de talentos musicais”**, de Fabiana Oliveira Koga e Rosemeire de Araújo Rangni, nos leva a refletir sobre a importância de protocolos de identificação precoce e específica de talentos, neste caso, o musical. A partir daí, mergulhamos em reflexões mais amplas com Amanda Rodrigues de Souza e Bárbara Amaral Martins, que, em **“Reflexões: ter alta capacidade é sinônimo de ter alta resiliência?”**, nos provocam a pensar sobre a intrínseca relação entre alta capacidade e resiliência, desmitificando concepções e aprofundando o olhar sobre o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A formação de profissionais da educação é um pilar fundamental para o avanço da área. Geisa Cristina Batista e Rosemeire de Araújo Rangni, em **“Altas habilidades ou superdotação na formação inicial licenciaturas da Universidade Federal do Acre”**, trazem à luz a realidade e os desafios de incluir o tema em documentos normatizadores das licenciaturas, que deveriam apontar para uma formação de professores mais completa e sensível.

Não podemos negligenciar a diversidade de perfis e contextos. Ana Paula Santos de Oliveira, no capítulo **“Reconhecendo potenciais e superando desafios: mulheres estrangeiras na educação superior brasileira”**, nos convida a um olhar empático e crítico sobre as particularidades de mulheres estrangeiras com **altas habilidades** ou **superdotação** no contexto da educação superior brasileira, ressaltando a importância do reconhecimento e do apoio.

A prática pedagógica é enriquecida pelos estudos de caso. Patrícia Contreras Campesan e Lucas Gonçalves Perches, em **“Identificação e aceleração de duas crianças com indicativo de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental”**, compartilham experiências concretas de identificação e aceleração, oferecendo *insights* valiosos para educadores. Complementando essa discussão, Rosemeire de Araújo Rangni e Cláudia Angélica Santiago de Oliveira, com **“Aceleração de estudantes com altas habilidades ou superdotação: sondagem em bancos de dados”**, exploram a aceleração como estratégia, baseando-se em uma análise de dados que amplia a compreensão sobre essa prática.

O cenário regional também se faz presente. Paulo Roberto de Jesus Silva e Rosemeire de Araújo Rangni nos brindam com **“O contexto maranhense em altas habilidades ou superdotação: reflexões sobre cenários e desafios”**, evidenciando as particularidades e as demandas do Maranhão na área das **altas habilidades ou superdotação**.

A organização do conhecimento científico acumulado é vital para a elaboração e/ou aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais. Cláudia Tammy da Cruz Abreu e Jeanny Monteiro Urquiza, em **“Atendimento para altas habilidades ou superdotação: estudo bibliométrico no Congresso Brasileiro de Educação Especial”**, realizam um estudo bibliométrico que mapeia a produção científica e as tendências de pesquisa sobre o atendimento a estudantes com **altas habilidades ou superdotação**, oferecendo um panorama relevante para futuras investigações.

A complexidade da identificação de estudantes com **dupla excepcionalidade** é abordada por Josilene Domingues Santos Pereira e Rosemeire de Araújo Rangni em **“Identificação de estudantes com dupla excepcionalidade: desafios e métodos de avaliação”**. Este capítulo é fundamental para desmitificar e oferecer subsídios para a identificação e a avaliação de estudantes no atendimento educacional especializado.

Finalmente, Marília Pessali, em **“Saúde mental da pessoa com dotação e talento: fatores influenciadores”**, encerra a obra com um tema de crescente relevância: a saúde mental da pessoa com dotação e talento. Sua análise aprofundada sobre os fatores influenciadores é um alerta e um guia para a criação de ambientes que promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o bem-estar emocional.

Esta obra é um testemunho do compromisso e da dedicação dos autores em aprofundar a compreensão sobre as **altas habilidades ou superdotação**. Que os conhecimentos aqui apresentados sirvam como um catalisador para novas pesquisas, políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas mais inclusivas, garantindo que o potencial elevado desses indivíduos seja reconhecido, valorizado e plenamente desenvolvido, recebendo, assim, a atenção merecida da Educação e de toda a sociedade brasileira.

Rosemeire de Araújo Rangni (Lider Grupoh)
Josilene Domingues Santos Pereira (Lider Grupac)

CAPÍTULO 1

GESTORES E PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROTOCOLO PARA SCREENING DE HABILIDADES MUSICAIS (PSHM): POTENCIAIS USUÁRIOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS MUSICAIS

Fabiana Oliveira Koga
Rosemeire de Araújo Rangni

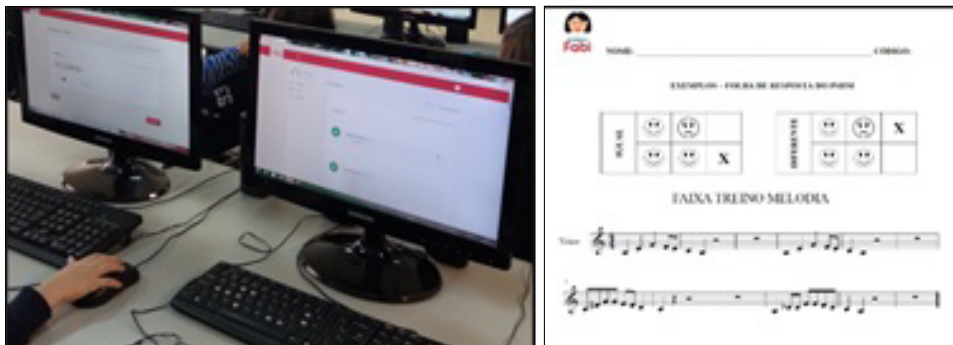
Contextualização

O Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM) foi desenvolvido para identificar, de forma preliminar, casos de aptidão musical, permitindo inferir a presença de talento musical em estudantes da Educação Básica, conservatórios, projetos e outras instituições voltadas ao desenvolvimento da musicalidade (Koga, 2021).

O conjunto de instrumentos que compõem o PSHM pode ser aplicado por qualquer professor interessado em conhecer e colaborar com o enriquecimento de seus estudantes, por se tratar de instrumentos de sondagem inicial ou triagem. Contudo, ressalta-se que a avaliação musical deve ser realizada, preferencialmente, por profissionais especializados na área da Música, com formação específica em aptidão e talento musical. Isso porque a avaliação é confirmatória e requer intervenções ao longo do processo, considerando que a Música é uma área prática, a qual demanda aplicação técnico-conceitual e planejamento (Koga, 2021).

O PSHM é composto por dois formatos, impresso e *online*, com o intuito de torná-lo acessível (Koga, 2021). As figuras 1 e 2 o exemplificam.

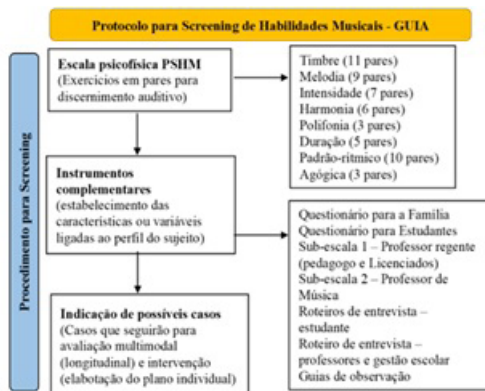
Figuras 1 e 2 – Versões *online* e impressa do PSHM



Fonte: acervo da primeira pesquisadora (*Link externo: <https://youtu.be/n-Pa-12g4oSs>*).

Há diferentes instrumentos disponíveis para acessar o máximo de informações possíveis sobre o indivíduo no PSHM, além de viabilizar o cruzamento e a correlação dessas informações, com o objetivo de garantir a validade dos resultados e a fidedignidade dos dados (Koga, 2021). A Figura 3 é um exemplo da estrutura do PSHM.

Figura 3 – Estrutura do PSHM e instrumentos complementares



Fonte: elaborado pela pesquisadora responsável.

Fonte: elaborado pela pesquisadora responsável.

Nesse contexto, o PSHM tem duas escalas destinadas aos professores e um roteiro de entrevista específico para docentes e gestores que desempenham um papel crucial no momento de cruzar as informações. Os professores são cruciais para identificar os estudantes com possíveis indícios de aptidão musical, enquanto a equipe gestora tem importância

significativa na pós-avaliação, pois cabe a ela viabilizar as providências burocráticas, que vão desde o cadastramento no Censo Escolar ao Atendimento Educacional e/ou encaminhamento para atividades de enriquecimento musical, como também orientar as famílias para que possam apoiar o estudante e colaborar com a escola.

A preocupação em relação aos professores e gestores reside no fato de eles precisarem demonstrar sensibilidade para colaborar com essa tarefa e interesse em apoiar os estudantes talentosos. Infelizmente, o Brasil é um país que valoriza pouco a Música e a cultura em geral (Fonterrada, 2020), além de apresentar uma desvalorização na identificação e no atendimento educacional de estudantes talentosos (Rangni *et al.*, 2021).

A pesquisa de Koga e Rangni (2022a) comprovou a importância do papel dos professores e do suporte oferecido pela gestão escolar na identificação e no atendimento dos estudantes talentosos. As citadas autoras apresentaram uma experiência de trabalho colaborativo entre professores com o apoio da gestão escolar no processo de identificação de talentos a partir de uma atividade artístico-musical prevista no currículo escolar. Ressalta-se, a partir da pesquisa de Koga e Rangni (2021), que há um índice considerável de estudantes não identificados nas redes de ensino e muitas escolas sem educadores musicais.

A formação de educadores tem sido uma preocupação constante. De acordo com Burlamaqui (2022), os professores frequentemente percebem a aptidão e o talento musical como algo excepcional, associando-os a um “dom” especial ou ao treinamento como justificativa. Quando se trata de docentes de outras áreas, que não a musical, esses profissionais costumam acreditar não possuir o conhecimento necessário para identificar estudantes com aptidão e talento musical, mesmo quando tais características são constatadas.

Além disso, a crença na igualdade entre os estudantes e a ideia de que todos possuem alguma aptidão musical à espera do desenvolvimento dificulta o processo de identificação e enriquecimento. Esse comportamento, segundo Burlamaqui (2022), impede a oferta de um atendimento educacional mais direcionado e precoce, o que pode levar o estudante a se sentir desestimulado e privado do suporte necessário para desenvolver plenamente seu potencial. Essa autora ainda destaca que, mesmo em escolas especializadas, a desconstrução de mitos sobre talento musical já representa um desafio significativo. Na Educação Básica, esse problema é ainda mais acentuado, conforme discutido por Koga e Rangni (2022b).

Gagné e McPherson (2016), assim como Haroutounian (2019) e Kirnarskaya (2018), destacam que a aptidão e o talento musical podem manifestar-se em alguns indivíduos independentemente da estimulação do meio socio-cultural. Embora um indivíduo possa amar a música, o talento é composto por diversos atributos e variáveis para além do envolvimento com a área e

treinamento. A música deveria ser promovida como um elemento de acesso cultural para todos, sem, contudo, negligenciar aqueles com aptidão.

Franco *et al.* (2024) e Lemos *et al.* (2024) argumentam que a formação deficitária dos professores, desde a graduação, em relação à aptidão e ao talento musical, é um dos principais fatores que contribuem para o viés no entendimento desse fenômeno. Os autores defendem que um conhecimento mais aprofundado sobre o tema seria fundamental para romper e desconstruir mitos e estereótipos associados à aptidão e ao talento em diversas áreas, não somente na Música.

Tanto os cursos de graduação e pós-graduação em Música quanto os de outras áreas afins deveriam incluir ao menos uma disciplina sobre aptidão e talento. No caso do curso de Pedagogia, o ideal seria que houvesse ao menos uma disciplina mais aprofundada, ministrada por especialistas em linguagens artísticas (Burlamaqui, 2022; Fonterrada, 2020).

Com base no exposto, gestores e professores – potenciais usuários do PSHM – poderiam utilizar seus instrumentos para identificar, de forma preliminar, estudantes com aptidão e talento musical? O objetivo deste capítulo é discutir a importância da indicação dos gestores e professores, utilizando o conjunto de instrumentos do PSHM, com vistas a identificar e atender educacionalmente estudantes talentosos em Música.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo com análise qualitativa dos dados, cujo objetivo foi caracterizar os participantes, bem como suas realidades escolares e formativas (Neto, 2008). Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, devidamente aprovada pelo comitê de ética (CAAE: 52224021.0.0000.5504). Além disso, conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), parecer nº 2019/14466-8.

Participaram da pesquisa 22 professores (18 mulheres e 4 homens) e 10 gestores (8 mulheres e 2 homens) de escolas públicas e privadas, incluindo instituições indígenas, um centro especializado e um programa de atendimento na área de talento e uma escola voltada para o atendimento educacional de estudantes talentosos no México. Todos atuavam com estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, com idades entre 6 e 11 anos. Os participantes tinham entre 25 e 60 anos.

A coleta de dados foi realizada nas escolas. Todos acompanharam a aplicação do conjunto de instrumentos do PSHM com os estudantes e participaram de uma explicação geral sobre aptidão, talento e o processo de identificação por meio do PSHM no horário destinado ao estudo dos professores. Além disso, tiveram a oportunidade de colaborar com a pes-

quisa durante a aplicação dos instrumentos. Antes do início da utilização do PSHM pela pesquisadora, foi realizado um treinamento direcionado aos docentes e gestores. Durante o treinamento, os participantes tiveram acesso ao manual e às orientações relacionadas às escalas padronizadas para professores. A Figura 4 apresenta exemplos ilustrativos de duas das escalas.

Figura 4 – Instrumentos para indicação do estudante pelos professores

Forma 1: Sub-escala 1

Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) - Sub-escala 1

ESCALA DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ÍNDICES DE APTIDÃO/TALENTO MUSICAL

EDUCAÇÃO BÁSICA, SUPERIOR, TECNOLÓGICA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ESCOLAS INDÍGENAS E QUILÔMBOLAS

(Preenchimento: pedagogos, licenciados ou especialistas. Não é imprescindível ter formação musical)

Nome do professor: _____

Formação: _____

Escola: _____

Turma: _____

De acordo com os seus critérios, indique o nome de estudantes que apresentam aptidão/talento musical em sua opinião (se não houver nenhum, deixar o campo para os nomes sem preenchimento). O campo "Observações" destina-se às informações complementares que queira registrar. Para orientá-lo(a) nessa tarefa, a seguir há uma síntese de características/adjetivos para ajudá-lo(a) na designação dos estudantes.

Forma 2: Sub-escala 2

Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) - Sub-escala 2

ESCALA PARA IDENTIFICAÇÃO DA APTIDÃO/TALENTO MUSICAL

EDUCAÇÃO BÁSICA, SUPERIOR, EDUCAÇÃO ESPECIAL, TECNOLÓGICA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ESCOLAS INDÍGENAS E QUILÔMBOLAS

(O preenchimento deve ser feito somente por professores com formação em Música)

Nome do professor: _____

Formação Musical (Educador Musical, instrumentista etc.): _____

Escola: _____

Turma: _____

Instruções - de acordo com seus critérios musicais, selecione o(s) estudante(s) que apresente(m) aptidão/talento musical. Deve-se preencher **uma** ficha por estudante, anotando com X a graduação escolhida. Marque apenas **uma** graduação por linha de características.

Nome do estudante: _____

O estudante estuda música em conservatório, escola de música, igreja ou projeto extracurricular de Educação Básica? Tem experiência musical?

SIM () NÃO () NÃO SEI ()

Graduações:

1 raramente 2 ocasionalmente 3 frequentemente 4 sempre 5 não observado

INDICADORES A SEREM OBSERVADOS	GRADUAÇÃO				
	1	2	3	4	5
Inteligência musical e/ou Habilidades musicais					

Fonte: acervo da primeira pesquisadora.

O roteiro de entrevista destinado aos gestores, por sua vez, abrangeu os seguintes temas:

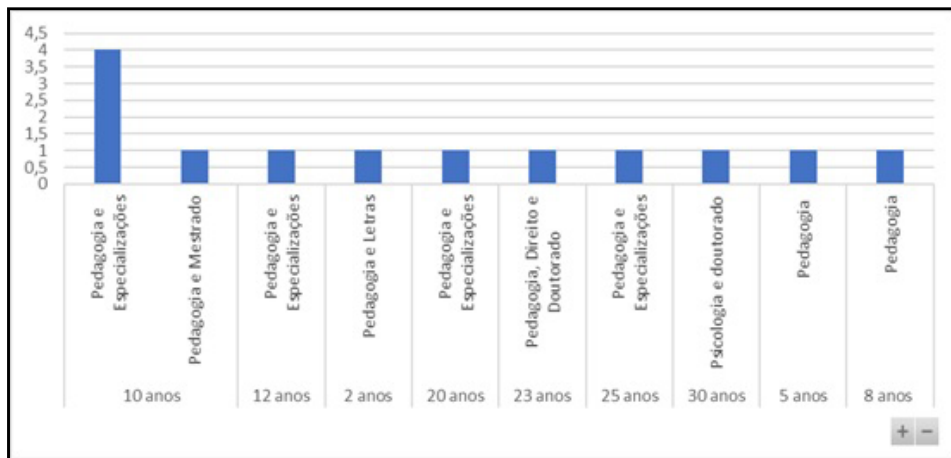
- Perguntas para a caracterização do docente ou gestor (formação na área);
- Conceitos base da aptidão e talento (buscando saber os índices de compreensão sobre o fenômeno);
- Questões sobre os direitos do estudante com aptidão e talento (tanto sobre o talento como sobre o ensino de Música nas escolas);
- Procedimentos (intervenções que podem ser realizadas/planejamento/providências);
- Políticas Públicas (leis, decretos, programas, etc.).

Resultados e discussão

Os gestores das escolas participantes são considerados profissionais experientes, tanto pelo tempo de serviço, abrangendo períodos de experiência que iam de 2 a aproximadamente 30 anos, quanto pelos cargos adquiridos ao longo de suas carreiras. Além disso, a formação variava desde especializações diversas até o doutorado.

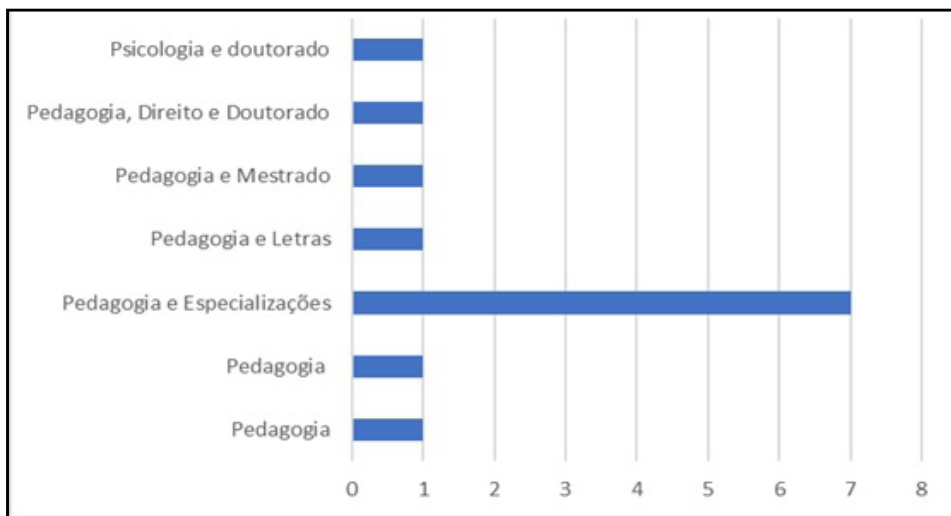
As especializações abrangiam áreas como Alfabetização, Psicopedagogia, Neurociência e Educação Especial, além de cursos com foco em deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Segundo os gestores, algumas dessas especializações fazem parte do cronograma de formação continuada oferecida em serviço. As Figuras 5 e 6 apresentam o perfil de formação e o tempo de experiência dos gestores.

Figura 5 – Tempo de serviço (como docente e gestor)



Fonte: autoras.

Figura 6 - Perfil de formação dos gestores



Fonte: autores.

De maneira geral, os gestores, como o diretor da escola participante E7, possuíam conhecimento prévio sobre aptidão e talento, porém de forma superficial e ligada ao senso comum. Nesse contexto, surge a questão: qual a razão para a Música não estar presente na escola, assim como as outras linguagens, já que depende de estimulação para fazer surgir o talento? Observa-se uma contradição, pois, nesse caso, perde-se o foco sobre o que realmente precisa acontecer no ambiente escolar. Evidentemente, a manifestação do talento depende de oportunidades e cabe à escola propiciar essas condições, afinal, a escola é a representação do mundo no qual a criança é inserida. O relato a seguir corrobora os achados de Burlamaqui (2022) quando ela discute os mitos e estereótipos.

[...] não tem como a gente não pensar. Quando a gente pensa em talento a gente já pensa em algo que já vem em um contexto genético e já vem dentro daquela estrutura de criança. Ah, ela nasceu com talento! Porém, ao mesmo tempo, a aptidão pode ser desenvolvida. Então o talento tem de certa maneira um dom, uma habilidade e a aptidão pode ser desenvolvida. [...] A gente não pode pensar em um só contexto ou na pré-disposição genética porque senão a gente entraria em um outro sentido. Se a criança for estimulada, ela pode desenvolver essa habilidade e pode ter o seu talento. Então, se ela não é estimulada, lançada no mundo, como ela vai ter um talento, como vai ter uma aptidão? (diretor da escola E7, ano?).

A partir das discussões de Gagné e McPherson (2016), observa-se, no relato do diretor (E7), o conflito entre a natureza genética da aptidão e do talento em relação ao desenvolvimento de todos. Essa confusão decorre, possivelmente, da falta de formação adequada na área, o que dificulta o acesso a textos científicos e teorias consagradas que abordem diferentes perspectivas do fenômeno. Na visão de Gagné e McPherson (2016), Kirnarskaya (2018) e Haroutounian (2019), a aptidão é um potencial interno de ordem ontogenética e filogenética (ouvido expressivo, senso rítmico, estético, criatividade, etc.), enquanto o talento seria a externalização desse potencial (performance musical e composição – produto da aptidão). Por isso, destaca-se a importância do acesso a elementos ou recursos musicais. Embora, todos passem pelo processo de musicalização e desenvolvimento da musicalidade, alguns indivíduos se destacarão na área musical.

Apesar de os gestores possuírem uma formação ampla, apenas três dos participantes tinham especialização na área do talento. Os demais reconheciam a importância de incentivar o desenvolvimento de estudantes talentosos, mas afirmaram não ter a formação adequada para lidar com esse público, concentrando-se principalmente em pessoas com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem. A gestora com maior experiência na área do talento era coordenadora de seguimento na escola mexicana voltada para estudantes talentosos, e, desde a sua graduação,

seu foco de pesquisa era a criatividade e o talento. Sua tarefa consistia em colaborar com os professores para articular o conteúdo obrigatório com os interesses dos estudantes, considerando a experiência dos docentes à frente da sala de aula. Ressalta-se que a escola constantemente promovia formação sobre a aptidão e o talento nas mais diferentes áreas, de acordo com o relato da gestora.

Nas instituições escolares indígenas, a música estava profundamente ligada à rotina dos rituais e à cultura, sendo uma prática cotidiana. Ao serem questionados sobre o talento musical, os professores e gestores (líderes) explicaram à pesquisadora que esse talento era entendido como um “dom”. No entanto, não se tratava de um dom individual voltado para o sucesso pessoal, mas sim de um presente concedido pelos deuses ao indivíduo, com o propósito de ser utilizado em benefício da cultura indígena, da preservação das tradições e do fortalecimento do coletivo. O relato a seguir exemplifica esse achado.

[...] a gente tem o vínculo com a música desde pequeno, desde quando nasce e dentro da barriga da mãe. A música está presente em tudo. Essa criança já está desde o ventre participando, ouvindo e sentido esse clima da música. [...] Existe aquela pessoa que tem o dom para tocar instrumento, para cantar, enfim... nós temos também aquelas pessoas que parece que já vem com tudo pronto [...] esse conceito de aptidão (dom) agente analisa desde pequeno. Quem já vem demonstrando isso desde criança. Por exemplo, ali no meio eu sei que tem dois a três alunos que tem uma aptidão em relação ao sistema musical, seja cantado ou instrumental. [...] Agente como membro ou representante de comunidade tenta o máximo possível proporcionar a eles esse caminho. Futuramente eles vão conseguir desenvolver o que eles querem e serão futuros instrumentistas e cantores da nossa própria comunidade (diretor e professor da escola indígena Guarani, ano?).

Os resultados do estudo destacam a limitada oferta de formações na área do talento, especialmente em áreas específicas como a Música, como apontado por Franco *et al.* (2024) e Lemos *et al.* (2024). Falta incluir, nas grades curriculares dos cursos de graduação, especialização, em Educação e em outras áreas afins, disciplinas que abordem conceitos, instrumentos e estratégias voltadas ao atendimento educacional de estudantes talentosos em diferentes etapas escolares (Burlamaqui, 2022; Rangni *et al.*, 2021).

Gestores, em especial, deveriam ser capacitados sobre políticas públicas voltadas para estudantes talentosos e incentivados a implementar ações em suas escolas. Isso inclui a elaboração de planos individualizados, aceleração, a estruturação do atendimento e até formação de parcerias com os centros especializados e acesso a recursos com base no Censo Escolar (Rangni *et al.*, 2021). Sem a devida instrução sobre o talento, gestores enfrentarão dificuldades para implementar medidas administrativas e

estruturar o atendimento educacional voltado a esses estudantes por uma questão de desconhecimento e até concepções equivocadas e estereotipadas a respeito desse público, como mostrou a pesquisa de Burlamaqui (2022) e Koga e Rangni (2022b).

No que tange aos professores, a situação mostrou-se praticamente a mesma. Eles declararam participar de formações dentro dos horários destinados para o estudo durante o exercício profissional, inclusive relataram que já tiveram formação na área do talento. Também declararam buscar formação em universidades ou em instituições que oferecem especializações, inclusive em formato *online*. Os povos indígenas, como já abordado, atendiam ao talento em decorrência da tradição cultural. A Figura 7 exemplifica a formação dos docentes.

Figura 7 – Formação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Com exceção dos dois docentes que atuavam em centros especializados no talento e os líderes e professores indígenas, os demais declararam não ter conhecimento suficiente para identificar possíveis casos de talento em suas salas de aula, mesmo tendo assistido a palestras sobre o tema e realizado algum curso. Além disso, não se consideravam aptos a planejar ou conduzir aulas inclusivas que atendessem às necessidades desses estudantes. Durante as entrevistas, embora reconhecessem a importância da identificação e das oportunidades para esse público, admitiram sentir-se limitados pela falta de formação específica mais aprofundada na área.

Essas constatações estão em consonância com os estudos de Rangni *et al.* (2021), Burlamaqui (2022), Franco *et al.* (2024) e Lemos *et al.* (2024).

Quando foi perguntado aos professores se eles já presenciaram alguma ação de identificação e atendimento educacionais aos estudantes talentosos, com exceção dos docentes mexicanos e dos centros especializados, todos os outros disseram nunca ter presenciado nada, inclusive com os estudantes de sua sala de aula. Com relação à área da Música, eles disseram ser mais efetivo o ensino na Educação Infantil e relataram que esse ensino vai se perdendo com o passar das etapas escolares. Os docentes indígenas afirmaram que a Música é trabalhada em todas as aulas. Os achados corroboram com as pesquisas de Fonterrada (2020) e Koga (2021).

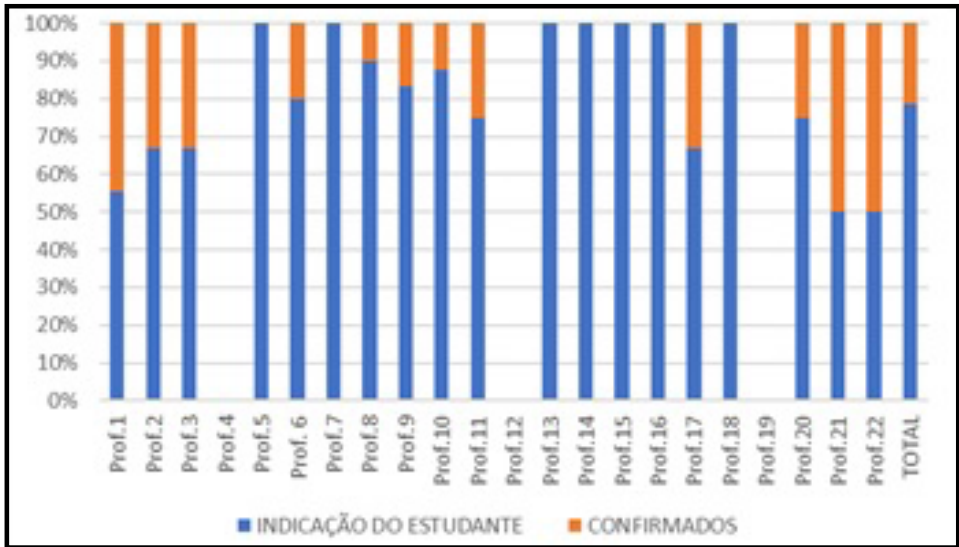
Os dois docentes músicos participantes da pesquisa apresentavam níveis diferenciados de formação musical e na área do talento. O primeiro com formação pianística, maestria orquestral e domínio sobre a aptidão e o talento, e o outro, violinista, o qual afirmou nunca ter tido formação na área do talento. Ambos demonstraram capacidade elevada para designar possíveis casos, principalmente quando foram avaliados os estudantes indicados. Eles demonstraram uma grande capacidade para identificar as nuances do talento. A seguir o comentário do professor em início de carreira:

É evidente o talento e aptidão que a estudante 112 apresenta, pois a maioria dos exercícios parece fácil. Todo o conteúdo passado em aula é facilmente compreendido pela estudante, embora para atingir a alta performance é necessário muito estudo e anos de prática, até o momento a aluna está se saindo muito bem. O que me chama a atenção é a capacidade de absorção dela por conta de sua idade. Apesar de ser uma criança, ela consegue entender alguns exercícios como se fosse uma adolescente ou adulta (Professor).

Com base em Gagné e McPherson (2016), Haroutounian (2019) e Kirnarskaya (2018), a internalização acelerada pode ser considerada uma variável importante no talento musical. Às vezes, o treinamento e o desenvolvimento são confundidos, de acordo com os autores, pois a coordenação motora é um elemento essencial para os instrumentistas, enquanto para os compositores o foco está na aquisição e no domínio da linguagem musical, de modo a poder utilizar esses recursos posteriormente e de modo criativo. No entanto, a capacidade acelerada de aprendizagem, o discernimento auditivo aguçado, a capacidade de pensar a estrutura sonora mentalmente (*audição*) sem precisar do instrumento como guia, a criatividade para combinar os elementos, o senso estético e a musicalidade são algumas das variáveis que qualquer professor de Música consegue observar facilmente. Mesmo sem formação especializada, é possível perceber uma pessoa com excelente ouvido expressivo, uma voz marcante e até habilidades composicionais e de performance.

Considerando os instrumentos do PSHM para professores, a Figura 8 apresenta o índice de indicações satisfatórias realizadas pelos professores em geral.

Figura 8 – Índice de indicação pelos professores músicos e não músicos



Fonte: autoras.

Dos 62 estudantes indicados pelas escalas dos professores, 17 foram confirmados com aptidão e talento musical na avaliação por especialistas. Embora o número de indicações tenha sido pequeno, constatou-se que os professores, mesmo sem formação específica na área da Música ou do talento, foram capazes de identificar satisfatoriamente esses estudantes talentosos. Segundo Koga (2021), é possível que ocorram falsos positivos e negativos nessas indicações, mas o mais importante é garantir que, minimamente, os estudantes talentosos sejam identificados.

Haroutounian (2019) corrobora essa perspectiva em seus estudos ao desenvolver um conjunto de materiais capazes de identificar talentos não apenas na área musical, mas também em artes plásticas, artes cênicas e dança. Os materiais elaborados pela autora são voltados para uso escolar e podem ser aplicados tanto por professores especialistas quanto por docentes de outras áreas. Acrescenta que, com um instrumental validado e bem estruturado, torna prático e eficaz o seu uso. Koga e Rangni (2021; 2022a) já observaram a usabilidade do PSHM pelas redes escolares, apesar da diversidade contextual.

A designação da aptidão e do talento para Kirnarskaya (2018) colabora para o melhor direcionamento do estudante, oportunizando a articula-

ção entre a(s) área(s) de domínio e interesse àquelas que são imprescindíveis ao currículo. Algumas áreas, para a autora, começam cedo e, portanto, reconhecer a aptidão em latência colabora para uma orientação assertiva e promissora. Algumas áreas, como a da Música, necessitam de condições físicas desenvolvidas (musculatura e coordenação) e até emocionais, assim, quanto antes for iniciada, melhor poderá ser o desenvolvimento.

Gagné e McPherson (2016) discutem que o indivíduo somente conseguirá culminar a sua aptidão em talento se desenvolver e dominar os elementos musicais que possibilitam essa expressão. Segundo os autores, ninguém nasce plenamente pronto, mas, ainda que o treinamento seja essencial, diferenças no desempenho sempre existirão. Por isso, a identificação de indicadores em sala de aula pode ser tão relevante. Essa prática permite a aplicação do conceito de “leque de aprendizagem”, no qual cada estudante se desenvolve no seu próprio ritmo e enfrenta desafios proporcionais às suas capacidades ou ao potencial.

Nessa perspectiva, o estudo musical considera basicamente dois caminhos, de acordo com Fonterrada (2020), Kirnarskaya (2018) e Haroutounian (2019). O primeiro pauta-se na Educação Musical, cujo objetivo é desenvolver musicalmente todas as pessoas, promovendo o contato com a cultura e o desenvolvimento humano. O segundo foca no talento, buscando maximizar as habilidades musicais, seja na performance seja na composição. Ademais, há uma ênfase demasiada no treinamento e esforço, atrelando o talento a essas condições. Esse segundo caminho, mais individualizado, muitas vezes, é rejeitado por educadores musicais que defendem a democratização do ensino de Música.

No contexto da “música para todos”, pode-se citar os estudos de Fonterrada (2020). Conforme essa autora, o Brasil já viveu um período em que a Música era acessível a poucos privilegiados e os conservatórios enfatizavam a formação de estudantes talentosos. Muitas instituições renomadas, como o Conservatório Tchaikovsky da Rússia, na China, a *Juilliard School*, nos Estados Unidos, e o Conservatório de Paris, na França, exemplificam esse foco em talentos excepcionais no passado. No Brasil, instituições como o Conservatório Carlos de Campos de Tatuí e projetos como o Guri, embora não excluam estudantes talentosos, priorizam a democratização do ensino de Música (Fonterrada, 2020; Koga, 2021).

Além dos desafios supracitados, está a formação dos professores em geral, principalmente os de Música, de acordo com Fonterrada (2020), pois, ano após ano, os cursos de Graduação e Pós-graduação vêm diminuindo em todo o Brasil. Para a autora, há um problema estrutural e político por parte das universidades, mas também existe uma desvalorização do ensino musical que vem evidenciando queda a cada ano, sendo que os mitos e estereótipos só fazem acentuar o problema, de acordo com Burlamaqui

(2022). Há um contexto comercial que desconstrói o educacional, científico e formativo da Música, reforçando o entretenimento e a aprendizagem informal. Com isso, a Música deixa de ser vista como uma ciência e fonte de formação para ser encarada como mero entretenimento ao visualizar o talento como um dom exótico passível de exploração midiática. E é nesse contexto formativo que este capítulo reflete sobre a potencialidade da Música e a identificação de aptidão e talento de estudantes e a interferência de educadores e gestores nesse contexto.

Considerações finais

Espera-se que, em breve, a aptidão e o talento musical, assim como a Educação Musical, sejam reconhecidos como realidades nas instituições escolares e extraescolares. Vislumbra-se que a identificação e a avaliação do talento deixem de ser vistas como algo discriminatório ou segregador, tornando-se uma condição necessária para alinhar as necessidades educacionais dos estudantes talentosos com os recursos e as oportunidades disponíveis. Não se deve negligenciar o talento musical em decorrência da democratização do ensino de Música, pois uma coisa é tão importante quanto a outra.

As formações de professores e gestores deveriam ser mais direcionadas. Nesta pesquisa, observou-se que, embora os professores busquem especializações, mestrado, doutorado e cursos, esse movimento, ao que parece, não tem impulsionado mudanças significativas na realidade das escolas, especialmente no que diz respeito à atuação das equipes gestoras.

Falta uma abordagem mais antecipada e preventiva. Os professores, muitas vezes, buscam cursos baseados em dificuldades momentâneas enfrentadas nas suas salas de aula, quando deveriam se preparar com uma visão mais ampla e abrangente. Uma vez que a criança está em sala de aula, não há tempo para se preparar, sendo necessário agir de forma intencional e consciente, com resultados que integrem teoria e prática.

Para instrumentalizar educadores na identificação da aptidão musical, foi desenvolvido o PSHM.

Referências

BURLAMAQUI, Mariana B. **Quando falam em superdotado, eu só penso no Mozart e no Beethoven!** Mitos, preconceitos e inclusão: a narrativa de professores de música sobre talento, altas habilidades ou superdotação. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/47870/1/MarianaBravoBurlamaqui_DISSERT.pdf Acesso em: 9 jan. 2025.

FONTEERRADA, Marisa. T. O. Música e Políticas Públicas na Educação Básica. **Revista Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 6-20, 2020. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/revista-fladem-1> Acesso em: 9 jan. 2025.

FRANCO, Karine S.; CARDOSO, Fernanda S.; GOMES, Suzete A. O. Percepções dos professores na identificação de estudantes com comportamento superdotado: uma revisão integrativa. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 11906-11922, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-061> Acesso em: 9 jan. 2025.

GAGNÉ, François; MCPHERSON, Garel. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's integrative model of talent development. In: MACPHERSON, G. (Org.). **Musical prodigies: interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 3-114.

HAROUTOUNIAN, Joanne. Artistic Ways of Knowing: Thinking Like an Artist in the STEAM Classroom. In: STEWART, Arthur J. *et al.* (Orgs.). **Converting STEM into STEAM Program**. Cham: Springer, 2019. p. 169-183.

KIRNARSKAYA, Dina. How to raise a successful musician? Self-efficacy and its formation within family environment. **Scholarly Papers of Russian Gnesins Academy of Music**, Moscow, v. 1, n. 2, p. 4-15, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uz.gnesin-academy.ru/wp-content/uploads/archive/2018/release25.pdf> Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, Fabiana Oliveira. **Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM)**. São Paulo: Selo Cultura Acadêmica/Editora Unesp, 2021. 348 p. ISBN 978-65-5954-113-3. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-113-3>

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Identificação do talento musical na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, 2021, p. 114-123. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57855>. Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Modelo de Enriquecimento e identificação para alunos do Ensino Fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 523-842, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671> Acesso em: 9 jan. 2025.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Talento musical: evidências científicas e mitos. In: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. (Orgs.). **(Des)mitos da Educação Especial**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022b. p. 97-116. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/livros>

LEMOS, Ana; LIMA, Maria; PAIVA, Francisca. Altas habilidades e superdotação (AH/SD): uma revisão narrativa da literatura sobre a inclusão

educacional e a formação de professores. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 647-659, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.8.2024.4045> Acesso em: 9 jan. 2025

NETO, Annibal. **Bioestatística sem segredos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008. 321 p.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; ROSSI, Carlos; KOGA, Fabiana Oliveira. Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: desdobramentos dos índices da Sinopce estatística e dos microdados na região sudeste do Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 4, 2021, p. 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/1033448/rsd-v10i4.13856> Acesso em: 9 jan. 2025.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES: TER ALTA CAPACIDADE É SINÔNIMO DE TER ALTA RESILIÊNCIA?

Amanda Rodrigues de Souza
Bárbara Amaral Martins

Introdução

A relação entre alta capacidade e resiliência vem sendo estudada em várias pesquisas científicas, apesar de ainda não existir um consenso sobre o tema. Estudos defendem que essa conexão nem sempre é direta e depende de fatores nos níveis contextual, pessoal e emocional.

Dentre as diversas teorias, alguns autores afirmam que a relação entre alta capacidade e resiliência pode estar influenciada por fatores de personalidade (Gagné, 2004; Renzulli, 1978); também, que a influência se daria por fatores de alta sensibilidade emocional (Neihart, 2002; Silverman, 1993); ainda, que se deve às habilidades de enfrentamento (Cross, 2015; Neihart, 2002). Ademais, comenta-se que a alta capacidade pode estar relacionada a fatores de proteção e ambiente na resiliência (Cross, 2015; Gagné, 2004; Neihart, 2002) e, inclusive, que as altas capacidades estariam relacionadas a fatores de risco na resiliência (Cross, 2015; Neihart, 2002; Peterson, 2006).

Explicando um pouco melhor, dentro da teoria da alta capacidade e fatores de personalidade, alguns estudos sugerem que pessoas com alta capacidade podem desenvolver características associadas à resiliência, como pensamento crítico, flexibilidade cognitiva e autoconsciência. Essas características poderiam ajudá-las a se adaptar mais eficazmente a situações adversas (Gagné, 2004; Renzulli, 1978).

A teoria da alta capacidade e dos fatores de personalidade tem sido discutida por vários autores no campo da Educação e da Psicologia e, entre eles, Renzulli (1978) figura como um dos teóricos mais influentes no estudo da alta capacidade. Seu Modelo dos Três Anéis propõe que a alta capacidade não é definida apenas pela alta capacidade, mas pela interação de três componentes: capacidade acima da média, alto nível de criatividade e alto

grau de comprometimento (ou motivação) com a tarefa. Este modelo tem sido fundamental para entender como os fatores de personalidade, como motivação e perseverança, desempenham um papel no desenvolvimento do potencial de indivíduos com alta capacidade.

Outro autor relevante é Gagné (2004), em seu Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT), que sugere que a alta capacidade ou dotação inata de uma pessoa é convertida em talento por meio do desenvolvimento e influência de fatores ambientais, como ambiente familiar e escolar, bem como fatores intrapessoais, incluindo aspectos de personalidade – resiliência e autoconfiança. Esses modelos não mencionam especificamente a resiliência, mas referem-se a componentes pessoais como motivação, sensibilidade e comprometimento, que podem estar relacionados à resiliência no desenvolvimento de pessoas com alta capacidade.

Já na teoria da alta sensibilidade emocional e resiliência, a alta capacidade é frequentemente associada ao aumento da sensibilidade emocional, que, em certas situações, pode se tornar um ponto forte ao lidar com a adversidade. Ao compreender e processar as emoções de forma profunda, algumas pessoas com alta capacidade desenvolvem uma espécie de resiliência emocional, embora também possam estar em risco de estresse emocional ou esgotamento se não tiverem apoio adequado (Neihart, 2002; Silverman, 1993).

Silverman (1993) trabalhou em profundidade a alta sensibilidade em pessoas com alta capacidade, abordando como essa sensibilidade pode ser uma força e um desafio. A autora explica que indivíduos com alta capacidade tendem a experimentar emoções com maior intensidade e profundidade, o que pode aumentar sua suscetibilidade a situações estressantes, mas também promover uma maior capacidade de empatia e resiliência se tiverem o apoio correto. Já Neihart (2002) pesquisou os aspectos sociais e emocionais de indivíduos superdotados¹, incluindo sua sensibilidade e como lidar com a adversidade.

Os estudos sobre habilidades de enfrentamento indicam que crianças e adultos com alta capacidade podem ser mais resilientes em contextos educacionais desafiadores, pois tendem a ter um repertório maior de estratégias de enfrentamento. Esse fator pode contribuir para sua capacidade de superar obstáculos acadêmicos e pessoais de forma eficaz (Cross, 2015; Neihart, 2002). Cross (2015), em sua pesquisa, explora como os jovens superdotados desenvolvem técnicas específicas de enfrentamento para gerenciar a pressão acadêmica, o perfeccionismo e o isolamento social.

Quanto aos fatores de proteção e ambiente, alguns estudiosos concordam que a resiliência em pessoas com alta capacidade também é in-

¹ Nesta pesquisa, o termo "alta capacidade" é usado como sinônimo ao termo "superdotado".

fluenciada por fatores externos, como família, escola e apoio social. A literatura indica que, quando esses fatores estão presentes, pessoas com altas capacidades são mais propensas a desenvolver resiliência diante da adversidade (Cross, 2015; Gagné, 2004; Neihart, 2002).

Neihart (2002), em sua pesquisa, examina os fatores de proteção que contribuem para a saúde emocional de alunos com alta capacidade, ressaltando que o apoio da família e da escola pode mitigar os riscos emocionais associados à alta capacidade e promover a resiliência desses indivíduos. Já Cross (2015) aborda a importância de um ambiente de apoio, explorando como um ambiente que inclui redes de apoio social, emocional e acadêmico pode atuar em fator de proteção, permitindo que alunos com alta capacidade lidem melhor com o estresse e desenvolvam habilidades socioemocionais saudáveis. E, por último, Gagné (2004), com seu modelo DMGT, propõe que fatores ambientais, apoio familiar e recursos escolares, desempenham um papel importante na transformação de talentos naturais em talentos desenvolvidos. Esse modelo enfatiza que o ambiente atua como um mediador essencial para o sucesso e bem-estar de pessoas com alta capacidade.

Por um lado, há estudos que evidenciam que alta capacidade também pode ser um fator de risco no desenvolvimento da resiliência, pois podem ser acompanhadas por desafios específicos em pressão por desempenho, isolamento social e perfeccionismo. As próprias características pessoais – dessincronia interna, alta intensidade e sensibilidade emocional – podem levar ao risco de desenvolver desajuste social e expô-los a altos níveis de estresse (Cross, 2015; Neihart, 2002; Peterson, 2006).

Sobre o fator de risco, Neihart (2002) discute como alguns alunos com alta capacidade enfrentam maior pressão e expectativas, o que pode representar um risco para seu desenvolvimento emocional e resiliência, especialmente na ausência de habilidades de enfrentamento adequadas e apoio social. Peterson (2006) comenta que alunos com alta capacidade podem enfrentar dificuldades emocionais devido à sua alta sensibilidade e percepção elevada dos problemas. Em sua pesquisa sobre risco emocional em jovens com alta capacidade, Peterson destaca que a falta de conexões sociais e o isolamento podem reduzir a resiliência, e Cross (2015) destaca que o perfeccionismo, o medo do fracasso e a pressão para atender às altas expectativas podem atuar como fatores de risco que afetam a resiliência e a saúde mental de alunos com alta capacidade.

Ainda sobre a resiliência, pretende-se analisar um fator menos estudado, que seria a relação entre ser mulher com alta capacidade e apresentar maior resiliência. Nas pesquisas de Davis (2010) e Kerr e McKay (2014), esta relação foi observada, e constataram que mulheres com alta capacidade podem apresentar altos níveis de resiliência ao enfrentar certos desafios de gênero e expectativas sociais. Esses estudos abordaram como mulheres

talentosas, apesar dos estereótipos e barreiras sociais, desenvolvem resiliência em ambientes que podem ser limitantes.

Davis (2010) discute como mulheres jovens superdotadas podem construir resiliência em resposta a desafios raciais e de gênero. A autora argumenta que, quando confrontadas com expectativas culturais e estereótipos de gênero, as mulheres com alta capacidade, geralmente, desenvolvem habilidades de enfrentamento que promovem a resiliência. Já Kerr e McKay (2014) estudaram mulheres superdotadas, especialmente em relação à construção de resiliência diante de barreiras culturais e de gênero. As autoras sugerem que as mulheres superdotadas desenvolvem uma resiliência particular, um produto de ter que enfrentar pressões sociais e expectativas de gênero, o que as leva a desenvolver estratégias únicas de enfrentamento.

Nessa perspectiva, na atualidade, muito se fala sobre a importância de ser resiliente, mas o que seria isso? Segundo Groteberg (1995), a resiliência seria a capacidade humana de enfrentar as adversidades da vida, conseguir superar e ainda sair fortalecido, ou, muitas vezes, transformado. O tema da resiliência vem ganhando espaço na sociedade, principalmente após a pandemia mundial de Covid-19, que teve seu início no final do ano de 2019 e começo de 2020. A pandemia teve um impacto significativo na saúde mental dos alunos, o que levou a um interesse crescente em como a resiliência pode mitigar esses efeitos negativos. Vários estudos destacam como a resiliência atua como um fator de proteção contra os efeitos do estresse e das dificuldades emocionais derivadas de situações traumáticas, como foi a pandemia.

A pesquisa de Xu *et al.* (2024) explorou a relação entre resiliência, crescimento pós-traumático (PTG) e emoções negativas entre estudantes universitários durante a pandemia. Este estudo sugere que a resiliência psicológica está positivamente correlacionada com o PTG, indicando que pessoas com maior resiliência são mais propensas a desenvolver resultados positivos após experiências difíceis como a pandemia. Outra pesquisa, de Montero-Marin *et al.* (2023), avaliou a forma como a pandemia afetou a saúde mental dos alunos do ensino médio, descobrindo que fatores individuais e sociais (apoio familiar e qualidade das relações sociais) desempenharam um papel crucial na resiliência dos alunos diante do aumento dos riscos de depressão e dificuldades emocionais.

Liu e Cao (2022) examinaram as relações entre estresse, apoio social, resiliência e esgotamento acadêmico entre estudantes de medicina durante o aprendizado *online* devido ao distanciamento social imposto pela Covid-19. Os resultados mostraram que a resiliência não só teve um efeito direto na redução do esgotamento acadêmico, mas também mediou os efeitos do estresse e do apoio social, sugerindo que um nível mais alto de resiliência pode proteger os alunos das consequências negativas do alto estresse.

Dado todo o contexto descrito, constata-se que a resiliência, tanto em pessoas com alta capacidade como na população em geral, pode atuar como um fator de proteção e superação, principalmente em contextos de crise ou risco social, como foi a pandemia. Também é possível concluir que a resiliência é uma característica pessoal e que o apoio social e familiar adequado auxilia no desenvolvimento do sujeito e no enfrentamento das dificuldades diárias.

Assim, a pergunta central deste presente capítulo é: ter alta capacidade é sinônimo de ter uma alta resiliência? Para responder a tal pergunta, verificou-se, entre estudantes universitários, que apresentavam ou não alta capacidade, quais eram seus níveis de resiliência e buscou-se analisar se as mulheres pesquisadas apresentavam ou não maior resiliência.

Método

A pesquisa teve um desenho analítico, observacional e de corte transversal (Fontelles *et al.*, 2009). O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Investigação e Bem-estar Animal da *Universidad de La Laguna*, Espanha (CEIBA2022-3139).

A pesquisa foi desenvolvida na *Universidad de La Laguna* (ULL), em Tenerife, Espanha, e envolveu uma amostra de 188 estudantes universitários, sendo 89 com alta capacidade, e 99 sem alta capacidade. Dentre os participantes, 116 se identificaram com o gênero feminino e 70, com o gênero masculino, enquanto dois preferiram não informar. Tais estudantes eram provenientes de 16 universidades (15 espanholas e uma alemã), residiam em diferentes partes da Espanha, 42 (22,34%) exerciam alguma ocupação laboral e 44,10% tinham entre 16 e 20 anos.

Os critérios de seleção dos participantes foram: residir na Espanha e frequentar uma instituição de ensino superior. O recrutamento dos participantes se deu por intermédio da Mensa² – Espanha e por convites aos estudantes da ULL. Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como sobre a proteção de dados, sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações, utilizadas unicamente com finalidades científicas, conforme determina a Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de *Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales* (Espanha, 2018).

Os estudantes que não eram vinculados ao Mensa e não participavam do Programa ATENEA³, foram submetidos a um teste de inteligência

2 Programa de Mentorias para estudantes universitários com altas capacidades da *Universidad de La Laguna*.

3 Associação de pessoas com alto quociente intelectual.

denominado Matrizes-TAI para verificar se eram (ou não) pessoas com alta capacidade intelectual.

Aplicou-se uma escala para medir os níveis de resiliência, a Escala de Resiliência de 14-Item (ER-14) (Sánchez-Teruel; Robles-Bello, 2015), que é do tipo *Likert* com sete números, que vão de “1” (totalmente em desacordo) a “7” (totalmente de acordo), classificando os níveis de resiliência em: Muito alta, Alta, Normal, Baixa e Muito Baixa.

Os resultados dos testes de QI Matrizes-TAI foram analisados pelo próprio sistema informatizado e, a partir dos resultados apresentados, consideramos como ponto de corte o quociente de inteligência (QI) igual ou superior a 120. E, por fim, a ER-14 (Sánchez-Teruel; Robles-Bello, 2015) foi analisada, quantitativamente, por meio da estatística descritiva e análise de variância (ANOVA) com o auxílio do pacote estatístico *IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), em sua versão 28. A ANOVA permite comparar médias de duas ou mais populações representadas por amostras aleatórias e independentes (Marôco, 2014).

Resultados e discussão

A primeira análise realizada foi sobre a consistência do instrumento ($\alpha = 0,89$) e assim, pode-se constatar a sua confiabilidade. Depois, analisou-se a variância dos resultados do ER-14 em relação ao gênero (masculino e feminino) e, levando em consideração somente as categorias homem e mulher. Nessa amostra estavam presentes estudantes universitários com e sem altas capacidades intelectuais. Nessa análise não participaram dois estudantes que preferiram não prestar tal informação. Os resultados estão na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da pontuação de resiliência obtida pelos estudantes universitários na ER-14 em relação ao gênero

Gênero	n	Média	DP	Min.-Máx.
Mulher	116	70,64	13,081	26-95
Homem	70	73,71	13,593	36-98
Total	186	71,80	13,323	26-98

Fonte: elaboração própria.

Embora a pontuação média masculina se mostre mais elevada do que a feminina, verificou-se que a diferença entre os grupos não possui significância estatística ($F_{(1,413)} = 2,345$ $p = 0,127$).

Considerando os estudantes com alta capacidade aqueles que (i) eram vinculados ao Mensa, (ii) integravam o ATENEA-ULL ou (iii) demonstravam um $QI \geq 120$ no teste de inteligência Matrizes-TAI, nossa

amostra foi composta por 89 estudantes com alta capacidade (47,30%) e 99 sem essa condição (52,70%), de maneira a constituir o grupo controle. Vale frisar que todos os participantes que compuseram o grupo controle foram previamente avaliados com o teste Matrizes-TAI, a fim de certificar que não eram pessoas com alta capacidade. Os resultados obtidos pelos dois grupos na ER-14 estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição da pontuação de resiliência obtida pelos estudantes universitários na ER-14 em relação à alta capacidade

Grupo	n	Média	DP	Min.-Máx.
Sem alta capacidade	99	70,58	13,102	26-98
Com alta capacidade	89	73,08	13,378	36-98
Total	188	71,76	13,257	26-98

Fonte: elaboração própria.

Embora a pontuação média do grupo com alta capacidade se mostre mais elevada que o grupo sem alta capacidade, o que significa Alta Resiliência nos dois grupos investigados, verificou-se que a diferença entre os grupos não possui significância estatística ($F_{(1,294)} = 1,677$; $p = 0,197$). Logo, não é possível afirmar que os estudantes com alta capacidade de nossa amostra possuem maior ou menor nível de resiliência que seus pares.

Ainda que diversos estudos comentem que há uma relação entre o desenvolvimento da resiliência em situações de crise como foi a pandemia da Covid-19 vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, no que se refere à alta capacidade, essa relação não foi observada em nossa amostra, como se poderia supor. Igualmente sucedeu em relação a mulheres com e sem alta capacidade, em que pesquisas apontam para maior resiliência feminina, o que não foi demonstrado estatisticamente.

Ao realizarmos a revisão de literatura nas bases de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), a partir dos descritores *resilience*, *gifted* e *giftedness*, foram identificados muitos relatos de pesquisas que se propuseram a investigar níveis de resiliência em pessoas com alta capacidade. Para essa pesquisa, foram selecionadas cinco produções que eram consideradas mais relevantes em virtude da pertinência aos objetivos deste estudo, sendo três artigos e duas dissertações. As pesquisas estavam divididas em diferentes contextos geográficos, sendo: uma chinesa, uma turca, uma grega, e duas norte-americanas.

Dentre os estudos encontrados, apenas a dissertação de Kearney (2010) analisou diferenças de várias variáveis de personalidade, entre elas a resiliência na população com e sem alta capacidade. A amostra estava

composta por 37 alunos com alta capacidade ($n = 37/15$ homens e 22 mulheres) e 38 alunos sem alta capacidade ($n = 38/16$ homens e 22 mulheres) nas quatro medidas: autoeficácia, resiliência, autoconceito e identidade racial. A análise dos dados indicou que os alunos da amostra de alta capacidade pontuaram mais alto nos índices de resiliência, autoconceito e autoeficácia, bem como em diferentes níveis de identidade racial.

Já os artigos destacados, a seguir, analisaram somente a amostra de alunos com alta capacidade, buscando relacionar a resiliência com aspectos de proteção, ressaltados como o apoio dos pais e/ou amigos.

Yörük-Topuz e Cihangir-Çankaya (2022) buscaram examinar o papel da autoestima, atitudes parentais e relacionamentos com colegas nos níveis de resiliência de alunos com alta capacidade. Os participantes foram 219 alunos (6º, 7º, 8º, 9º e alunos do ensino médio). Os resultados do estudo revelaram que as variáveis de aceitação/participação e autonomia psicológica recebidas dos pais, autoestima e relacionamento com os pares previram significativamente os níveis de resiliência psicológica dos alunos com alta capacidade, enquanto os comportamentos de controle/rigor parental não previram significativamente. Verificou-se que a aceitação/envolvimento recebido dos pais foi a variável mais forte enquanto preditora de resiliência dos alunos com alta capacidade.

Alexopoulou, Batsou e Drigas (2019) buscaram analisar os traços especiais de personalidade de alunos resilientes e com alta capacidade, com o objetivo de desenvolver métodos estratégicos de prevenção e intervenção, para melhorar a resiliência daqueles em risco de baixo desempenho acadêmico. As evidências encontradas corroboram que a melhora da resiliência em alunos com alta capacidade é de grande importância para ajudá-los a superar dificuldades no ambiente familiar, escolar e social, resultando no estabelecimento de uma boa saúde física e mental.

Chen, X. *et al.* (2018) examinaram variáveis em três domínios (equipe, apoio dos pais e apoio dos pares) em suas relações com a resiliência de alunos academicamente talentosos no ambiente cultural e educacional chinês. Os participantes foram 484 alunos academicamente talentosos de duas escolas de ensino médio altamente competitivas. Nos três modelos de regressão aninhados, eles mostraram que os construtos pessoais (esperança, criatividade e curiosidade) estavam todos relacionados à resiliência de alunos academicamente talentosos. Quanto às variáveis de suporte aos pais, elas não exibiram efeitos preditivos além dos construtos pessoais, mas as variáveis de apoio dos pares mostraram efeitos preditivos adicionais.

Somente na dissertação de Bienvenu (2023) analisou o nível de resiliência em ex-alunos de uma escola e que possuíam alta capacidade, por meio de uma análise das relações entre as influências ecológicas dos adolescentes e os escores de resiliência mais tarde na vida. Um total de 521

respostas aos questionários foram registradas. O principal achado foi a consistência dos escores de resiliência alta em toda a amostra, independentemente da idade ou origem.

Assim, dentro do presente contexto analisado de estudantes universitários com alta capacidade, foi vislumbrado um alto nível de resiliência nos participantes, o que concorda com os estudos pesquisados, de maneira que estudantes com alta capacidade costumam pontuar mais alto nos níveis de resiliência, o que leva a crer que a alta resiliência e a alta capacidade podem estar influenciadas por fatores de personalidade dos indivíduos. Porém, é importante dizer que o presente estudo não concordou com os resultados da pesquisa de Kearney (2010), no que se refere a que exista diferença de níveis de resiliência, quando comparadas as amostras de estudantes com e sem alta capacidade.

Um outro dado interessante dos estudos pesquisados foi a relação entre os fatores de proteção (como podem ser os apoios de pais, professores e amigos) e um maior nível de resiliência. Tal dado levanta a hipótese de que os fatores de proteção e o contexto do indivíduo podem influenciar positivamente no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento às adversidades e da resiliência.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou verificar a relação entre a alta capacidade e a alta resiliência, buscando investigar se, na amostra de estudantes universitários, apresentaria maior ou menor resiliência. Também se propôs a analisar se os níveis de resiliência das mulheres pesquisadas eram maiores. Concluiu-se que os objetivos foram cumpridos, visto que tais variáveis foram analisadas na presente pesquisa.

Nessa perspectiva, vale destacar a importância da resiliência como fator de proteção contra a vulnerabilidade, porém, ao contrário do que se poderia supor, ela não é um traço inerente à alta capacidade, mas um processo a ser desenvolvido. Como muitos estudos destacam, a resiliência se manifesta em contextos de crise e obstáculos que podem ser vivenciados por qualquer pessoa em qualquer momento da vida. Porém, tal pessoa pode desenvolver essa característica por meio de programas destinados a este fim, que dão suporte e fortalecem os sujeitos para lidarem com as possíveis intempéries da vida.

Também, pode-se visualizar um alto nível de resiliência em toda a amostra pesquisada e se destacou que todos os participantes haviam passado pela recente crise mundial de pandemia da Covid-19, porém, infere-se que esse período de crise pode ter influenciado nos resultados encontrados, ou seja, uma alta resiliência em toda a amostra.

Portanto, esse estudo se torna relevante científica e socialmente ao demonstrar que nem sempre as variáveis encontradas em diversos contextos podem ser vistas em um contexto determinado, já que cada ser humano é único e pode ser influenciado por diversos fatores sociais e emocionais. A pesquisa apresenta fragilidades por ser uma amostra pequena e muito específica, porém espera-se que possa nortear futuros estudos sobre a relação entre resiliência e alta capacidade.

Referências

ALEXOPOULOU, Arhondoula; BATSOU, Alexandra; DRIGAS, Athanasios. Resilience and Academic Underachievement in *Gifted* Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. **International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)**, [S. l.], v. 15, n. 14, p. 78-86, 2019. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-joe/article/view/11251>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BIENVENU, Margaret G. **Measuring Resilience in Alumni of State-Sponsored Residential Special Schools for Gifted Students: A Quantitative Study**. 2023. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Louisiana, Lafayette, 2023. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/3073008390>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CHEN, Xinjie; CHEUNG, Hoi Yan; FAN, Xitao; WU, Joseph. Factors related to resilience of academically *gifted* students in the Chinese cultural and educational environment. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 55, n. 2, p. 107-119, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22044>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CROSS, Tracy L. **The social and emotional lives of gifted kids: understanding and guiding their development**. 2. ed. Waco: Prufrock Press, 2015.

DAVIS, Joy Lawson. **Bright, talented, and Black: a guide for families of African American gifted learners**. Tucson: Great Potential Press, 2010.

ESPANHA. **Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales**. Boletín Oficial del Estado, 294 de 6 de diciembre. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda G.; FARIAS, Samantha H.; FONTELLES, Renata G. S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa/ Scientific research methodology: guidelines for elaboration of a research protocol. **Rev. Para. Med.**, [S. l.], v. 23, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

GAGNÉ, François. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies**, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>. Acesso em: 4 dez. 2024.

GROTBERG, Edith. **A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit**. Bernard Van Leer Foundation, 1995. Disponível em: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

KEARNEY, Lakeisha J. **Differences in self-concept, racial identity, self-efficacy, resilience, and achievement among African-American *gifted* and non-*gifted* students: implications for retention and persistence of African Americans in *gifted* programs**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Howard University, United States - District of Columbia, 2010. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/516268300>. Acesso em: 4 dez. 2024.

KERR, Barbara; MCKAY, Robyn. **Smart girls in the 21st century: understanding talented girls and women**. Tucson: Great Potential Press, 2014.

LIU, Yue; CAO, Zhe. The impact of social support and stress on academic burnout among medical students in *online* learning: the mediating role of resilience. **Frontiers in Public Health**, v. 10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.938132>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARÔCO, João. **Análise Estatística com o SPSS Statistics**. 6. ed. Reportnumber: Perô Pinheiro, 2014.

MONTERO-MARIN, Jesus; HINZE, Verena; MANSFIELD, Karen; SLAGHEKKE, Yasmijn; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; BYFORD, Sarah; DALGLEISH, Tim; GREENBERG, Mark; VINER, Russell; UKOUMUNNE, Obioha; FORD, Tamsin; KUYKEN, Willem. Young people's mental health changes, risk, and resilience during the COVID-19 pandemic. **JAMA Network Open**, v. 6, n. 9, e2335016, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.35016> Acesso em: 4 dez. 2024.

NEIHART, Maureen. **The social and emotional development of *gifted* children: what do we know?** Waco: Prufrock Press, 2002.

PETERSON, Jean S. Addressing counseling needs of *gifted* students. **Professional School Counseling**, v. 10, n. 1, p. 43-51, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S06>. Acesso em: 4 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph. What makes *giftedness*? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

SÁNCHEZ-TERUEL, David; ROBLES-BELLO, María Auxiliadora. Respuesta a un programa de resiliencia aplicado a padres de niños con Síndrome de Down. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 2, p. 645-657, abr./

jun. 2015. Disponível em: DOI: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.rpra Acesso em: 4 dez. 2024.

SILVERMAN, Linda K. **Counseling the gifted and talented**. Denver: Love Publishing, 1993.

XU, Yanhua; NI, Yonghui; YANG, Jiayan; WU, Jiamin; LIN, Yating; LI, Jialu; ZENG, Wei; ZENG, Yuqing; HUANG, Dongtao; WU, Xingrou; SHAO, Jinlian; LI, Qian; ZHU, Ziqi. The relationship between the psychological resilience and post-traumatic growth of college students during the COVID-19 pandemic: a model of conditioned processes mediated by negative emotions and moderated by deliberate rumination. **BMC Psychology**, v. 12, p. 357, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01853-z> Acesso em: 4 dez. 2024.

YÖRÜK-TOPUZ, Irem; CIHANGIR-ÇANKAYA, Zeynep. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. **Özel Eğitim Dergisi**, v. 23, n. 2, p. 271-294, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.742426> Acesso em: 4 dez. 2024.

CAPÍTULO 3

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Geisa Cristina Batista
Rosemeire de Araújo Rangni

Introdução

O Censo Escolar de 2023 registrou 0,079% de matrículas de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) nas classes comuns da Educação Básica, em todo o Brasil; e 0,14% no Estado do Acre (Brasil, 2023a; 2023b), enquanto as literaturas especializadas apontam que os percentuais devem ser entre 10% e 15% (Gagné, 2015; Gagné; Guenther, 2010; Renzulli, 1998, 2014).

Esses dados reforçam a necessidade de ações de políticas públicas mais contundentes na formação docente inicial e continuada, por serem os profissionais de contatos iniciais com estudantes, que, se bem estruturados em competências profissionais específicas da modalidade de Educação Especial – na qual as AHSD estão contidas –, podem alterar essa estatística.

Sobre os atendimentos a esses estudantes, na esfera pública, a partir de 2006, foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), em sua maioria em capitais brasileiras, com o suporte teórico de Renzulli (1998), inclusive, em Rio Branco (AC). No entanto, existem parcerias entre Sistemas Públicos de Ensino ou Privados com os Centros para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDETs), cujo embasamento teórico é o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento de François Gagné. Os CEDETs estão instalados em algumas cidades do interior dos estados de Minas Gerais e de São Paulo.

Esses dados sobre o estado do Acre de 14 centésimos percentuais em relação à matrícula da Educação Básica, em 2023, propuseram uma ques-

tão a ser respondida, neste estudo: os documentos referentes aos projetos e planos de cursos das licenciaturas da Universidade Federal do Acre (UFAC) – única Instituição Pública de Educação Superior no Estado – contêm conteúdos sobre AHSD?

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é identificar a presença de conteúdos explícitos e específicos sobre AHSD nos seguintes documentos: Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) e Planos de Cursos da disciplina Fundamentos da Educação Especial (PC-FEEs), os quais subsidiam os cursos de licenciaturas na Ufac.

O suporte teórico adotado para a análise e a discussão foi a Resolução CEPEX/UFAC nº 138/2022 (Acre, 2022) que orienta a elaboração dos PC-FEEs da universidade. Localizou-se, também, em quais diretrizes curriculares nacionais para cursos de licenciaturas os PPCs adotaram como base estrutural.

A partir das novas diretrizes curriculares nacionais, publicadas em 2024, os PPCs passarão por reformulações e novos elementos poderão ser incorporados no que tange à temática aqui apresentada.

Método

Trata-se de pesquisa descritiva documental. A pesquisa descritiva visa “[...] aumentar os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se desta maneira uma visão mais completa” (Vilelas, 2009, p. 120). A “[...] análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Ludke, 2020, p. 45). Neste caso, interessam as relações entre os conteúdos dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciaturas e dos Planos de Cursos de Fundamentos da Educação Especial (PC-FEEs), interseccionando-os com as normas da instituição.

Os PPC-FEEs analisados ou estavam no *site* da Ufac ou foram disponibilizados, via *e-mail*, pelas coordenações dos respectivos cursos de licenciaturas: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa, Matemática, Música, Pedagogia e Química, totalizando catorze. Os PC-FEEs foram disponibilizados via *e-mail* pelas coordenações dos cursos, totalizando cinco: Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Libras, Física e Matemática.

A análise de conteúdo, por meio da interpretação dos sentidos, foi adotada, neste capítulo, que consiste em “[...] interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada” (Gomes, 2016, p. 79), a partir das unidades temáticas obtidas.

Resultados

AHSD nos cursos de licenciatura da UFAC

Os conteúdos eleitos para análise foram efetivados por meio das seguintes unidades temáticas:

a) AHSD nos projetos pedagógicos curriculares

Os PPCs dos cursos de licenciaturas que foram analisados estavam embasados ou na Resolução Federal CNE/CP nº 02/2015 ou em Resoluções anteriores.

Cabe ressaltar que todos os cursos de licenciaturas disponibilizam, de forma obrigatória, a disciplina teórica de 60 horas: Fundamentos da Educação Especial.

Os elementos dos PPCs dos cursos em que se observou destaques para o componente de AHSD foram:

Quadro 1 – Referências sobre AHSD nos Projetos Pedagógicos Curriculares

Referência Básica	Licenciaturas em Física, Música e Química
	FLEITH, D. S. (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação : volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
Referência Geral	Licenciaturas em Filosofia e Pedagogia
	FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. Educando os mais capazes : ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.
	GUENTHER, Zenita Cunha. Como desenvolver capacidades e talentos : um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
Referência Complementar	Licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras Libras
	ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Aprendendo mais sobre Altas Habilidades . Rio Branco: SEE/ NAAH/S, s/d.
	FLEITH, Denise S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, v. 1. (orientação a professores). Brasília: MEC/SEESP, 2007.
	Licenciatura em Letras Inglês
	ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Aprendendo mais sobre Altas Habilidades . Rio Branco: SEE/NAAH/S, s/d.
	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa
FLEITH, Denise S. (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação : volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.	

Fonte: elaborado pelas autoras.

b) AHSD nos planos de cursos da disciplina Fundamentos da Educação Especial

Na sequência, será apresentado um quadro constando elementos e aspectos que se referem à AHSD, especificamente nos PC-FEEs.

Quadro 2 – Altas Habilidades ou Superdotação nos Planos de Cursos da disciplina: Fundamentos da Educação Especial – 2023

Curso de Licenciatura	Elemento AHSD	Registro
Física	Objetivo específico	Estudar as características do aluno com [...] altas habilidades/superdotação, identificando as singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos;
	Conteúdo de ensino	Unidade 4- Categorias de Atendimento Educacional Especializado ao público alvo da Educação Especial e necessidades educativas especiais: [...] Altas Habilidades/Superdotação;
	Unidades temáticas	Unidade 4: Categorias de Atendimento Educacional Especializado ao público alvo da Educação Especial e necessidades educativas especiais <ul style="list-style-type: none"> • Orientação para o Seminário [...] Altas Habilidades/ Superdotação;
Letras Espanhol	Objetivo específico	Estudar as características do aluno com [...] altas habilidades/superdotação, identificando as singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos;
Letras Inglês	Unidades temáticas	Unidade 3: Abordagem didática para pessoas com necessidades educacionais especiais <ul style="list-style-type: none"> • Educando bem-dotados: algumas ideias básicas;
	Bibliografia básica	GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos : um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
Letras Libras	Unidades temáticas	Unidade 3: Abordagem didática para pessoas com necessidades educacionais especiais <ul style="list-style-type: none"> • Educando bem-dotados: algumas ideias básicas;
	Bibliografia básica	GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos : um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
	Bibliografia sugerida	Acre. Aprendendo mais sobre Altas Habilidades . Secretaria de Estado da Educação, SEE/NAAHS, s/d.
Matemática	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras.

c) Referências dos PPCs e dos PC-FEEs sobre AHSD no portal da biblioteca da UFAC

Será apresentado o Quadro 3, constando a inter-relação entre as referências básicas e complementares constantes nos PC-FEEs e a disponibilidade das obras referenciadas, na Biblioteca Universitária. As buscas foram efetivadas no Portal da Biblioteca UFAC.

Quadro 3 – Referências dos Projetos Pedagógicos Curriculares, Planos de Cursos de Fundamentos da Educação Especial e do Repositório no Portal da Biblioteca da UFAC: AHSD

Referências		Quantidade de obras na Biblioteca
Projetos Pedagógicos Curriculares	Planos de Cursos – Fund. da Educação Especial	
ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Aprendendo mais sobre Altas Habilidades . Rio Branco: SEE/ NAAH/S, s/d.		Nenhum exemplar encontrado
FLEITH, D. S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, v. 1 . (orientação a professores). Brasília: MEC/SEESP, 2007.		Nenhum exemplar encontrado
FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita. Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas . São Paulo: EPU, 2000.		5 exemplares
GUENTHER, Zenita Cunha. Como desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão . Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.		Nenhum exemplar encontrado
	GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão . Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.	Nenhum exemplar encontrado

Fonte: elaborado pelas autoras.

d) Referências sobre AHSD disponíveis no portal da biblioteca - UFAC

Em pesquisa realizada no Portal da Biblioteca da UFAC, observou-se apenas obras oriundas de pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFAC, ou seja: uma dissertação de Mestrado, na Capital, Rio Branco; e duas monografias (Trabalho de Conclusão de Curso), no Município de Cruzeiro

do Sul. A outra obra consta no Colégio de Aplicação (Educação Básica), oriunda do MEC.

Há a possibilidade de acessar a Biblioteca *online* da UFAC, por meio do Portal do Professor ou do Aluno. Nesse espaço, encontraram-se as seguintes obras:

Quadro 4 – Obras disponíveis na Biblioteca *online* da UFAC sobre AHSD

Termo de busca	Obra
“Altas Habilidades ou Superdotação”	SCHIPPER, Carla Maria de; DALMOLIN, Diego A.; FURTADO, Claudiane R.; <i>et al.</i> Ensino da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação . Porto Alegre: SAGAH, 2020. E-book. p. 2. ISBN 9786581492939. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786581492939/ . Acesso em: 21 out. 2024.
“Dotação e Talento”	NUTT, Amy E. O brilho das sombras : a história real de um homem que voltou do coma com talento para a arte (e o que a ciência tem feito para entender o cérebro humano). São Paulo: Gutenberg, 2014. E-book. p. 111. ISBN 9788582351529. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582351529/ . Acesso em: 21 out. 2024.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Mais cinco obras foram registradas, quando se buscou os termos “dotação e talento”, porém, à exceção de Nutt (2014), destacada no quadro acima, as outras obras estavam direcionadas à administração de negócios e/ou de pessoas, não sendo direcionadas à área da Educação.

Projetos pedagógicos curriculares e planos de cursos de fundamentos da Educação Especial: o que revelam sobre a formação inicial em AHSD?

Em relação aos PPCs, destaca-se não ter havido alterações demandadas pela Resolução nº 02/2019 (Brasil, 2019). Todos os PPCs alterados na perspectiva da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) apresentaram destaques para as AHSD, com a diferença do curso de Licenciatura em Matemática, que acrescentou referências sobre Inteligências Múltiplas, de Gardner, e não necessariamente sobre a temática de AHSD. Ambos os termos apresentam perspectivas teóricas distintas, que não podem se configurar como representativas uma da outra.

Com relação às bases teóricas, pode-se diferenciar os cursos de Licenciaturas em Física, Música e Química, que tornaram obrigatória a discussão sobre AHSD, com referências básicas, incluindo documento oficial do Ministério da Educação (MEC), cuja referência respalda-se no modelo teórico de Joseph Renzulli (1998).

Para complementar ou aprofundar estudos, de acordo com as disposições e interesses dos/as acadêmicos, os cursos de Licenciaturas em Ciências

Biológicas, Letras Libras, Inglês e Língua Portuguesa, optaram pela teoria adotada pelo Ministério da Educação e/ou Rede Estadual de Ensino, com os pressupostos de Joseph Renzulli.

A perspectiva no âmbito geral de todo o PPC dos cursos de Licenciaturas em Filosofia e Pedagogia foi embasada no Modelo de Dotação e Talento, de François Gagné.

Para subsidiar o entendimento sobre os Planos de Cursos, destaca-se a Resolução CEPEX/UFAC n° 138/2022 (Acre, 2022), que instituiu os procedimentos para as devidas elaborações, no âmbito da universidade. Esses documentos são elaborados pelos/as professores/as designados para as disciplinas e, posteriormente, são analisados pelos Colegiados dos cursos, com base nessas disposições legais internas. No caso específico das referências, estas estão assim descritas:

Art. 2º O plano de curso das disciplinas deverá prever, obrigatoriamente, os seguintes itens:[...] VIII - bibliografia básica (conforme prevista no PPC e constante na biblioteca da Ufac); complementar (constante na biblioteca) e sugerida (de domínio público) (Acre, 2022, p. 1).

Observa-se que há três tipos de referências a serem disponibilizadas nos planos de cursos: as básicas são obrigatórias e constam nos PPC de cada curso e na biblioteca universitária; as complementares devem constar na biblioteca universitária; e as sugeridas, de domínio público, sendo estas últimas a critério de cada professor/a.

O apêndice único da referida Resolução esclarece, no inciso VII, os condicionantes para cada tipo descrito:

1 - Bibliografia Básica

Indicar, no mínimo, 3 livros relacionados aos conhecimentos objeto de estudo na disciplina e que o aluno deverá consultar obrigatoriamente. Todos os livros indicados devem, obrigatoriamente, constar na versão vigente do PPC do Curso e na Biblioteca do *campus* onde a disciplina é ministrada, na proporção mínima de 1 exemplar para cada 10 vagas anuais ofertadas.

2 - Bibliografia Complementar

Indicar livros relacionados aos conhecimentos objeto de estudo na disciplina e que o aluno poderá consultar para aprofundar os estudos realizados. Mesmo sendo bibliografia complementar, os livros indicados devem, obrigatoriamente, constar do acervo da Biblioteca do *campus* onde a disciplina é ministrada, na proporção mínima de 1 exemplar para cada 10 vagas anuais ofertadas.

3 - Bibliografia Sugerida

Indicar livros e artigos científicos relacionados aos conhecimentos objeto de estudo na disciplina. Os artigos devem ser de acesso público na *internet* e os livros podem ser obras recém-lançadas, ou não, e que ainda não foram adquiridos pela Ufac (Acre, 2022, p. 3).

Entende-se que deve haver uma correlação ou uma interdependência entre os PPCs publicados e o acervo da biblioteca da UFAC. Nesse sentido, cada professor/a deve atender a tais dispositivos, consultando o acervo da Biblioteca universitária, os PPCs do curso em que irá ministrar a disciplina Fundamentos da Educação Especial e contar com a disponibilidade de acesso público de outras obras que forem sugeridas nos Planos de Ensino.

Compreendida essa questão legal, é possível analisar os planos de cursos cientes das necessidades e das potencialidades, ou seja, observando que algumas questões estão atreladas à legislação interna para a operacionalização de cada disciplina, como, por exemplo, o acervo bibliográfico disponibilizado na Biblioteca da Universidade – para referências básicas e complementares - e a referência básica constante no PPC de cada curso.

Não se pode negar que a legislação específica da modalidade de Educação Especial trata, também, das AHSD; e que foi possível notar que os planos de cursos dispunham de vasta legislação. Nesse sentido, supõe-se que o tema foi discutido, com delimitações óbvias, tratando aspectos tais como os conceitos, definições e as formas de atendimentos aos estudantes.

Além de documentos produzidos e disponibilizados pelo MEC, observou-se referências a Guenther (2000), autora que se utiliza da base teórica formulada pelo psicólogo canadense François Gagné. Há também referências estaduais locais, produzidas no Acre, pelo Governo Estadual/ NAAHS, que estão embasadas na teoria dos Três Anéis do psicólogo norte-americano Joseph Renzulli.

Com vistas a contribuir para a inserção de conteúdos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial dos cursos de licenciaturas da UFAC, serão apresentadas as disposições sobre AHSD nos PPCs e nos PC-FEEs respectivos.

O PPC do curso de Física inseriu referência básica sobre AHSD, sendo baseadas em Fleith (2007). No PC-FEE, foram descritos o objetivo específico, conteúdo e, dentro de uma unidade temática, propôs-se a tratar do tema específico sobre AHSD, embora não apresentasse uma referência específica para a área. Assinala-se que a referência básica constante no PPC não foi considerada no PC-FEE, o que não atende a Resolução CEPEX/UFAC nº 138/2022, em seu artigo 2º, inciso VIII (Acre, 2022).

No PPC do curso de Letras-Espanhol, foi determinado, em seu PC-FEE, o objetivo específico de estudar as características, identificar as sin-

gularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com AHSD, não dispondo de uma referência específica, somente legislação e obras sobre práticas inclusivas, que subentende estudos na área, sem aprofundamentos teóricos sobre AHSD.

O PC-FEE de Letras-Inglês apresentou, dentro de uma unidade temática, a perspectiva de estudos sobre abordagem didática para os bem-dotados (termo utilizado no documento), com bibliografia básica pautada em Guenther (2000), o que é bem coerente. Entretanto, a única referência – que é complementar – e, constante no PPC do curso, refere-se a um documento Estadual da Secretaria de Estado da Educação, apoiado em pressupostos de Joseph Renzulli. Já que o PPC não apresentou referência básica específica sobre AHSD, não houve problemas em inseri-las no PC-FEE. A única questão é não constar no acervo da Biblioteca/UFAC.

O curso de Letras-Libras apresentou unidade temática e referência básica de forma equivalente ao curso de Letras-Inglês. Observa-se que se trata da mesma profissional em ambos os cursos, cujo nome constava nos PC-FEE analisados. Respalda-se a coerência da abordagem da nomenclatura bem-dotados e referência em Guenther (2000). Houve o acréscimo de uma referência sugerida “Aprendendo mais sobre Altas Habilidades” (ACRE, s/d), que, no PPC, consta como referência complementar. Não consta Fleith (2007) que se encontra no PPC como referência complementar. Isso não fere a legislação, pois não obriga constar a referência complementar nos planos de cursos. A referência básica constante no PC-FEE do curso, além de não constar no PPC, não está disponível no Portal da Biblioteca universitária. Como anteriormente analisado, não constar no PPC não há problemas na operacionalização da Resolução orientadora, porém não constar no acervo da Biblioteca fere esse dispositivo.

Os outros PPCs, que totalizam 14 analisados, não apresentaram referências específicas sobre AHSD. Nesse sentido, embora o tema seja tratado com criticidade nos PC-FEEs e nos PPCs que indicaram ações com contribuições na área, é importante ressaltar que são contribuições tímidas, mas estão presentes, diferentemente dos outros. Já foi salientado que, ao tratar da modalidade de Educação Especial, é impossível falar sobre seu público-alvo sem falar sobre AHSD, porém o como se aborda o tema que é a questão, pois já foi destacada a importância da formação inicial para a possível identificação na prática educativa e compreende-se que as referências dão o suporte para os temas discutidos durante as aulas da disciplina em pauta.

Registra-se que se trata de Fundamentos da Educação Especial. Nesse sentido, inserir estudos sobre práticas educacionais não é uma obrigação, haja vista que uma disciplina teórica de 60 horas, ou seja, 72 horas-aulas, com 18 encontros de 4 horas-aulas, ou 36 encontros de 2 horas-aulas

não apresenta condições de detalhar teorias e protocolos de identificação de AHSD – a menos que seja uma opção do docente.

Destaca-se a ausência de teorias sobre AHSD, já que se poderia esperar encontrar numa disciplina de Fundamentos da Educação Especial, à exceção das constantes nos PC-FEEs dos cursos de Letras Inglês e Letras Libras, que se utiliza de referência brasileira (Guenther, 2000), sobre dotação e talento, referendada no psicólogo canadense François Gagné. Obviamente, que os documentos adotados pelo MEC, com adesão na maioria dos PPCs, como é o caso de Fleith (2007) se fizeram presentes.

No mais, pode-se concluir que não se observou uma prática de promover a intersecção entre o PPC e a Resolução CEPEX/UFAC nº 138/2022 (Acre, 2022), para a elaboração do PC-FEEs. As iniciativas de professores/as que promoveram a inserção sobre AHSD foram solitárias, no sentido de não coadunarem com os PPC. Os PC-FEEs analisados foram os utilizados no ano de 2023, ou seja, após as orientações da legislação em pauta.

Promover uma busca nas bases digitais científicas para reformulação dos PPCs sobre Educação Especial/Altas Habilidades ou Superdotação seria oportuno. Entretanto, a disponibilidade de acervo bibliográfico na Biblioteca da Universidade, seja de forma material ou virtual, é imprescindível para o cumprimento da Resolução CEPEX/UFAC nº 138/2022 (Acre, 2022).

De acordo com a legislação citada, as referências básicas e complementares constantes nos planos de cursos devem estar disponíveis na Biblioteca, na proporção de um exemplar para cada dez vagas anuais ofertadas.

Em sua maioria, os cursos de licenciaturas oferecem cerca de 50 vagas anuais. Deste modo, cinco exemplares devem constar na Biblioteca Universitária. Há apenas uma obra com base na teoria de François Gagné, cumprindo a exigência de 5 exemplares, em livros materiais constantes da Biblioteca do *campus* Rio Branco.

Percebe-se a fragilidade de referências no repositório da Biblioteca da UFAC, no que tange à temática de AHSD. Obviamente que a administração da Universidade é acionada a partir dos órgãos que compõem os cursos de graduação. Assim, é possível levantar duas hipóteses: ou não houve demanda dos cursos de licenciaturas ou não houve aquisição de obras, quando as demandas foram encaminhadas à administração da UFAC. De qualquer forma, constata-se a inexistência de bibliografias materiais na Biblioteca, de acordo com o Portal de acesso *online*.

A obra de Freeman e Guenther (2000), destacada no Quadro 3, foi localizada a partir das referências constantes dos PC-FEEs. Esse detalhe é importante, porque o título em si não detalha o termo “altas habilidades” ou “superdotação” ou “dotação” ou “talento”. O/a professor/a da disciplina é um recurso humano fundamental nessa questão, pois somente ele/a conhece as obras relacionadas à sua disciplina. Um termo de busca somen-

te não pode ser capaz de caracterizar a ausência de acervo bibliográfico, numa pesquisa. Por isso, a importância de inter-relacionar as referências dos PPCs com as referências dos PC-FEEs e depois a busca por refinamentos com termos específicos. Neste caso, embora a referência constasse no PC-FEEs do curso, não constava no PPC correspondente.

Desse modo, mesmo a biblioteca sendo ampliada para o âmbito digital, ainda estão ausentes obras destinadas à formação inicial docente para o trabalho efetivo na Educação Básica. É válido destacar que se buscou obras específicas sobre AHSD e não as gerais da modalidade de Educação Especial em que as AHSD podem ser incorporadas. A única obra na base digital não foi utilizada nos PC-FEEs, inferindo duas hipóteses: a) ou os/as professores/as não aderiram o texto por discordância teórica; ou b) os/as professores/as não consultaram o portal da biblioteca digital, disponível no “Portal do Professor”.

Considerações finais

Com o objetivo de identificar a presença de indicadores de conteúdos sobre AHSD, nos documentos pedagógicos da UFAC dos cursos de licenciaturas, ou seja, de formação inicial docente, cumpriu-se a missão desta pesquisa, com a análise de catorze PPCs e cinco PC-FEEs. Compreende-se que não se somou a totalidade dos cursos de licenciaturas da Universidade, no entanto os/as professores/as da área de Fundamentos da Educação Especial são os/as mesmos/as que ministram nos outros cursos de licenciaturas, isto é, foi uma amostra das disposições dos PPCs e suas interconexões com os PC-FEEs.

O que esperar do processo de identificação de indícios de AHSD em estudantes da Educação Básica com essas bases sobre a temática? Tendo em vista o aligeiramento nos estudos sobre AHSD, disponíveis nos PCCs e nos PC-FEEs, não se poderá esperar a construção de competências para o processo identificatório. Assim, compreende-se que os/as acadêmicos/as, embora possam concluir suas licenciaturas e, por esse motivo, obterão a licença para ensinar, não estarão dotados de condições e de conhecimentos para observar indícios de AHSD em seus respectivos estudantes – a não ser os casos de duas pesquisas, por meio de Trabalhos de Conclusão de Cursos, em Cruzeiro do Sul, AC. A sugestão seria implantar carga-horária de práticas educacionais nos PPCs que poderiam incluir a disciplina de Educação Especial, ampliando de “Fundamentos da Educação Especial” para “Fundamentos e Práticas Educacionais de Educação Especial”, ou acrescentar outra disciplina sobre “Práticas Educacionais na Educação Especial”.

No que se refere às inter-relações entre PPCs - PC-FEEs - Biblioteca UFAC, foi possível identificar uma legislação universitária que preza pela

conexão entre acervos literários de fácil acesso acadêmico - PPCs - PC-FEEs, cuja prática apresentou uma falha. Não foi possível identificar se todas as coordenações de cursos e suas instâncias superiores solicitaram acervos literários referentes à Educação Especial/Altas Habilidades ou Superdotação. Do mesmo modo, não foi investigado se houve solicitações não atendidas, por parte da administração universitária. Compreende-se que uma demanda precisa ser apresentada para que recursos sejam mobilizados no sentido de adquirir obras sobre as temáticas discutidas nos cursos de licenciaturas. Assim, pôde-se concluir, apenas, que não há obras suficientes, seja na Biblioteca Virtual ou no acervo material da Biblioteca Universitária, que possam satisfazer às necessidades formativas em AHSD, no âmbito da UFAC.

Uma opção que os/as professores/as poderiam utilizar seria nas Referências Sugeridas de seus planos de cursos, cujas exigências são de acesso público, somente. Há também uma única obra da Biblioteca Virtual, datada de 2020. Além disso, é urgente a necessidade de aquisição de acervos bibliográficos e alterações nos PPCs para destacar a temática de AHSD nos PC-FEEs e, por conseguinte, nas aulas. Tanto François Gagné, quanto Joseph Renzulli, após décadas de pesquisas, ampliaram elementos em suas teorias (Gagné, 2015; Renzulli, 2014). Essa questão demanda ser conhecida pelos/as acadêmicos/as que exercerão suas atividades laborais junto à sociedade atual.

Referências

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Portal da Biblioteca UFAC**. Disponível em: <https://portal.ufac.br/biblioteca/pesquisa/pesquisar.action>
Acesso em: 20 out. 2024.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Resolução CEPEX/UFAC nº 138 de 20 de dezembro de 2022**. Estabelece procedimentos para entrega, aprovação e supervisão dos planos de curso das disciplinas nos Cursos de Graduação da UFAC. 2022. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-cepex/resolucao-cepex-no-138-de-20-de-dezembro-de-2022-estabelece-procedimentos-para-entrega-aprovacao-e-supervisao-dos-planos-de-curso-das-disciplinas-nos-cursos-de-graduacao-da-ufac.pdf/view>
Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3tv6xVB> Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 09 de junho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2QfQOvk> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023: divulgação de resultados**. 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023: Matrículas Educação Especial Classes Comuns**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 5 out. 2024.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**. Ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000. 186p.

GAGNÉ, Francoys. From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educación**, 368, p. 12-37, Apr./June 2015. Gobierno de España. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289.

GAGNÉ, Francoys; GUENTHER, Zenita Cunha. O DMGT 2.0 de Francoys Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. **Sobredotação**, ANEIS, Portugal, n. 11, p. 7-23, 2010.

GOMES, Romeo. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito para a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 278p.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020. ISBN 978-85-216-2250-5.

RENZULLI, Joseph S. A concepção criativa de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. 1. ed. Papiró: Campinas, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph S. Three-Ring Conception of *Giftedness*. In: BAUM, Susan M.; REIS, Sally M.; MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning

Press, 1998. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring_conception_of_giftedness/ Acesso em: 19 set. 2024.

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2009.

CAPÍTULO 4

RECONHECENDO POTENCIAIS E SUPERANDO DESAFIOS: MULHERES ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Ana Paula Santos de Oliveira

O campo de estudos sobre pessoas com altas capacidades tem suas origens nas pesquisas sobre o Quociente de Inteligência (QI) no final do século XIX e início do século XX. Esses fundamentos psicológicos continuam a exercer grande influência até os dias atuais, mas, desde então, a área tem se expandido, incorporando novos paradigmas e uma maior diversidade de concepções sobre esse fenômeno (Price; Wardman; Bruce, 2021).

Segundo Virgolim (2007), as pessoas que se destacam por seus potenciais formam um grupo heterogêneo com características e habilidades variadas. Elas diferem em aspectos como necessidades educacionais, interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação, autoconceito e traços de personalidade únicos e individuais.

A identificação de altas capacidades em adultos ainda é um campo pouco explorado, como indicam os estudos de Basso *et al.* (2020), Pérez (2008) e Rinn e Bishop (2015), os quais destacam a limitação da literatura, que se concentra predominantemente em crianças: “na literatura, as características de AH/SD geralmente são analisadas em relação a crianças e adolescentes, por meio de indicadores que as identificam” (Pérez, 2008, p. 125). Rinn e Bishop (2015) questionam o que ocorre quando uma criança com altas capacidades cresce, ressaltando a necessidade de estudar a fase adulta.

Tratando-se do estudante universitário estrangeiro, muitas vezes não são identificados antes de adentrar à universidade, no entanto, todos deveriam “ter a oportunidade de vivenciar e experimentar diferentes propostas para que pudesse se desenvolver e aprimorar suas habilidades, evitando permanecer na invisibilidade” (Oliveira; Rodrigues; Capellini, 2020,

p. 3). Zaia, Nakano e Peixoto (2018) destacam a falta de instrumentos específicos para a identificação de altas capacidades na adultez.

O apoio especializado aos estudantes com altas capacidades, que assegura o direito a uma formação educacional adaptada às suas necessidades de aprendizagem, visa a promover o desenvolvimento de seu potencial, proporcionando condições para um convívio socioemocional mais saudável. Assim, é fundamental a oferta de atendimento a esses estudantes na Educação Superior, mas, para que isso ocorra, eles precisam ser identificados.

Dito isso, foi realizada uma pesquisa que buscou investigar mulheres estrangeiras da Educação Superior brasileira. Este capítulo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior realizada durante o doutoramento.

Método

A pesquisa configurou-se como exploratória e de campo. Em relação aos procedimentos éticos, o estudo foi aprovado sob o CAAE: 52922721.1.0000.5504. O protocolo exigido foi seguido rigorosamente visando a garantir o atendimento às exigências éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, incluindo a garantia de que os(as) participantes tivessem informações completas sobre os objetivos, processos, riscos e benefícios da pesquisa.

A delimitação do número de participantes se deu a partir da aceitabilidade individual e da disponibilidade em participar da pesquisa, tanto das primeiras fontes (estudantes estrangeiras), quanto das segundas fontes indicadas pelas estudantes. No total, foram captadas sete (7) respostas de mulheres estrangeiras estudantes e uma (1) resposta de uma segunda fonte.

A pesquisa ocorreu em uma universidade pública federal do estado de São Paulo e a coleta de dados foi realizada totalmente *online*, utilizando-se das ferramentas como o *Google Forms*® e *e-mail*, respeitando todas as normativas do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos instauradas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Foram aplicados os seguintes instrumentos: Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Adultos (QIIAHS – Adultos) e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Adultos – 2ª Fonte (QIIAHS – Adultos – 2ª fonte), disponibilizados em dois idiomas, português e inglês traduzidos pela pesquisadora. Ambos os instrumentos são de Pérez e Freitas (2016) e consistem em 70 questões fechadas divididas em sete categorias, são elas: caracterização do participante e pesquisa sociométrica (com 4 perguntas); características gerais (com 18 perguntas); habilidade acima da média (com 12 perguntas); criatividade (com 15 perguntas); comprometimento com a tarefa (com 13 perguntas); liderança (com 5 perguntas); atividades artísticas e esportivas (com 3 perguntas).

O QIIAHSD – Adultos – 2ª Fonte é uma exigência do método de aplicação e análise do próprio instrumento para verificação/complementação dos dados, que podem ser aplicados em uma ou mais fontes, buscando garantir a fidedignidade das respostas através do cruzamento das informações das duas fontes.

Importa comentar que os instrumentos são para rastreamento das altas capacidades e não de identificação, visto que os instrumentos têm um caráter mais qualitativo e no manual não é indicada nenhuma forma de pontuação ou quantificação das respostas. Pérez e Freitas (2016) apenas indicam para observar a frequência das respostas. A identificação das altas capacidades requer uma análise multidimensional, levando em consideração fatores como gênero, personalidade, desempenho acadêmico e profissional, estrutura familiar e classe social. Por isso, nesta pesquisa, abordamos a indicação de características ou traços associados às altas capacidades.

Para a análise dos resultados foi realizada uma quantificação das respostas esperadas (Matos *et al.*, 2024; Oliveira, 2020) a fim de facilitar o manuseio dos dados e a análise, uma vez que os instrumentos empregados na pesquisa possuem um manual de instruções e análise, no qual Pérez (2016) apenas sugere que sejam observadas a frequência das respostas, apontando que não existe um “gabarito” que possa ser adotado na interpretação dos dados. Desse modo, na pesquisa, empreendeu-se um escore de corte de 70% para indicação de altas capacidades.

Resultados

A exposição dos resultados está organizada primeiramente na caracterização dos(as) participantes, seguido dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados (QIIAHSD – Adultos e QIIAHSD – Adultos 2ª Fonte). Cabe lembrar que todos os instrumentos assim como o TCLE foram disponibilizados em dois idiomas: português e inglês e todas as respostas obtidas foram recebidas pelo *Google Forms*® em português.

No total foram captados oito (8) participantes para o estudo, sendo sete (7) estudantes estrangeiras (P) e uma segunda fonte (F). O Quadro 1 expõe a caracterização das estudantes estrangeiras, e no Quadro 2 está exposta a caracterização da segunda fonte.

Quadro 1 – Caracterização das estudantes estrangeiras

Identificação	Idade	Curso de Graduação ou Pós-Graduação
P2	34	Doutorado
P3	38	Pós-doutorado
P4	27	Pós-Graduação
P5	40	Pós-Graduação
P6	53	Doutorado
P8	25	Graduação
P9	34	Doutorado

Fonte: Oliveira (2025).

Em relação à escolaridade das estudantes estrangeiras, observa-se que 90% das respondentes estavam na Pós-Graduação, com exceção apenas de P8. A amostra também indica que as participantes estavam entre a faixa etária de 25 a 53 anos.

Das sete (7) participantes, apenas duas (2) indicaram uma 2ª fonte, mas somente uma resposta da segunda fonte (F3) foi obtida. A seguir, será apresentada a caracterização do único indicado como segunda fonte no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização do participante 2ª Fonte

Identificação	Idade	Gênero	Relação com a primeira fonte (Estudantes)	Quanto tempo conhece a pessoa avaliada
F3	34	Masculino	Namorado	7 anos

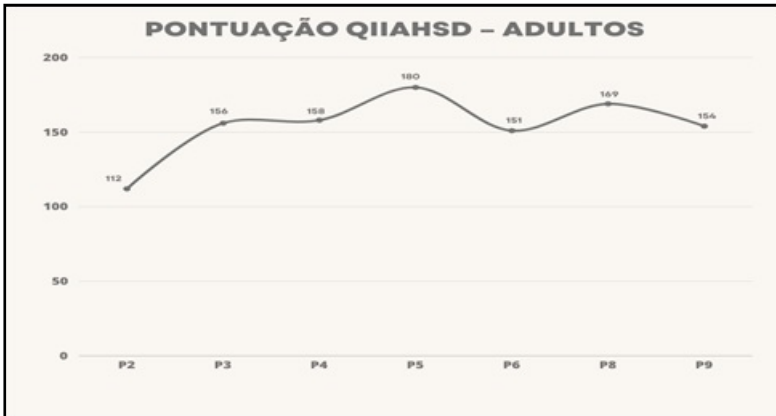
Fonte: Oliveira (2025).

Percebe-se que existe um tempo considerável de contato de F3 com a participante P3. Pérez (2016, p. 101) indica que a aplicação do questionário complementar (2ª fonte) “deve ser respondido por alguém que conheça bem a pessoa avaliada pelo menos durante dois anos, por exemplo, filho/a, pai/mãe, irmão/irmã, esposo/a, companheiro/a ou amigo/a”, e que “nos adultos, as respostas da 2ª Fonte são decisivas para verificar esses aspectos”, o que, infelizmente, não foi possível verificar essas informações complementares das demais participantes.

QIIAHS – Adultos

A pontuação final das participantes obtidas no questionário está ilustrada na Figura 1.

Figura 1 – Pontuação QIIAHS – Adultos



Fonte: Oliveira (2025).

Como mencionado anteriormente, foi estabelecido uma nota de corte de 70% nos instrumentos, e as únicas participantes que atingiram esse percentual neste primeiro instrumento foram: P5 com 180 pontos e P8 com 169 pontos, como podemos verificar na Figura 1.

As demais participantes pontuaram respectivamente: P2 (112), P3 (156), P4 (158), P6 (151) e P9 (154). Dentre as três áreas/categorias do instrumento: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa, P5 foi a que mais pontuou na categoria da habilidade acima da média, alcançando 44 pontos, já P8 e P4 empataram com 35 pontos cada uma, seguidas de P3 com 34 pontos e P6 com 33. P9 atingiu a marcação de 25 nesta categoria e, finalmente, P2 com 20 pontos.

Na categoria de criatividade, a participante que mais bem pontuou foi P8, atingindo 41 pontos ao total, seguida de P9 (37), P5 (36), P4 (35), P3 (34), P6 (33) e P2 (25). Para a categoria comprometimento com a tarefa, P8 novamente se destacou marcando 41 pontos. P4 e P5 tiveram a mesma pontuação de 39 pontos, seguidas de P9 com 37. P3 e P6 também tiveram a mesma pontuação, atingindo 36 pontos e P2 atingiu um total de 29.

Analisando algumas questões individualmente, como, por exemplo, as questões 37, 40 e 45, referentes à criatividade, mais especificamente às ideias, soluções incomuns, sobre ser imaginativa e inventiva, descobrir novas soluções para os problemas, as participantes responderam majoritariamente “frequentemente”, seguidas de “às vezes”. Pérez (2016) relata que as respostas esperadas para estas questões são frequentemente e sempre.

Podemos observar, na questão 69, que as únicas participantes que obtiveram alguma premiação ou distinção foram P2 em dança e P5 em Jornadas Científicas, no entanto, ao serem questionadas sobre quantas horas

por semana dedicavam a essa(s) atividade(s), elas assinalaram menos de 5 horas. P8 respondeu que obteve distinção/premiação em uma área, especificamente “*boas notas em disciplinas*”, e sua dedicação na área mencionada foi de 5 a 10 horas semanais.

Vale lembrar que P8 é a única participante que estava cursando a graduação no momento da coleta. As demais, todas estavam no nível da Pós-Graduação. Esse resultado pode indicar uma possível indicação de altas capacidades, com uma tendência para a área acadêmica, uma vez que P8 teve a melhor pontuação na categoria comprometimento com a tarefa (41 pontos) e a segunda melhor pontuação na categoria habilidade acima da média (35 pontos), e no total, pontuou 169 pontos no instrumento, sendo essa a segunda melhor pontuação obtida.

A análise dos resultados de P5, participante que mais pontuou no instrumento (180 pontos), também sugere uma possível indicação de altas capacidades. Ela foi a que mais pontuou na categoria habilidade acima da média, atingindo 44 pontos e a segunda participante com melhor desempenho na categoria comprometimento com a tarefa com 39 pontos. Infelizmente, assim como P8, P5 não indicou uma segunda fonte para confirmação das respostas obtidas, mas é importante mencionar seu destaque. Alguns dos tópicos que a participante gosta de conversar (questão 7) são: “corrupção, nepotismos, abuso do poder, assédio sexual, gestão financeira pessoal e sobre autoestima”. Quando indagada na questão 9 sobre “quais áreas você era ou é um(a) dos(as) melhores da sua turma?”, a resposta da participante foi Química em primeiro lugar, Física, em segundo, Astronomia em terceiro e, em quarto, ela marcou Matemática.

O fato das demais participantes não terem se destacado ou atingido a nota de corte estabelecida no estudo não significa que elas não possuam competências e habilidades diversas. Pode ser que essas habilidades não tenham se manifestado de forma tão evidente nas áreas investigadas pelos questionários utilizados. Conforme aponta Pérez (2016), é possível que, em alguns casos, as pessoas subavaliem ou ocultem seus indicadores, o que leva à camuflagem de suas características de pessoas com altas capacidades. Alencar e Fleith (2001) alertam que nem todas as pessoas com altas capacidades exibirão o mesmo conjunto de características e interesses.

Em relação à baixa autoestima ou autoconfiança, especialmente em mulheres, as perguntas 17, 23, 24, 25, 28, 29, 32, 37, 40 e 45 implicam em comparação com outras pessoas e/ou com capacidades socialmente valorizadas, as respostas esperadas são frequentemente ou sempre (Pérez, 2016). Observa-se nas respostas das participantes que, de modo geral, elas responderam sempre ou frequentemente, exceto P2 e P9, as quais, responderam mais “às vezes” e “raramente”. Os resultados encontrados em P2 e P9 estão em consonância com os encontrados por Napp e Breda (2022), que

destacam a falta de autoconfiança nas meninas, o que as leva a adotar uma postura de autoproteção e a evitar situações e oportunidades desafiadoras.

Nessa mesma direção, a questão 42 relacionada à etapa da construção da identidade e se elas se importam em serem diferentes, a resposta esperada é frequentemente e sempre (Pérez, 2016). As únicas participantes que responderam sempre foram: P3, P5 e P8. Já P2, P4 e P9 responderam às vezes, e P6 foi a única que respondeu raramente. Esse resultado é preocupante, pois, como apontam Antunes (2019) e Reis e Gomes (2011), as crenças de pais e professores podem influenciar diretamente em suas práticas educativas, o que, no futuro, pode reforçar ou criar estereótipos que perdurarão até a vida adulta. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de desconstruir estereótipos sociais não somente da criança, mas dos pais e de familiares, da comunidade escolar, para evitar prejuízos futuros na vida dessas pessoas.

As representações socioculturais sobre gênero, como, por exemplo, os papéis de masculino e femininos, as brincadeiras, formas de agir, falar, vestir, entre outras, podem influenciar na identificação, e muitas vezes, tais representações ficam implícitas.

Para esclarecer, consideremos os primeiros estágios da formação da personalidade na infância, que ocorrem entre os 3 e os 6 anos de idade (Bissoli, 2014). Nesse período, as crianças têm contato com o mundo lúdico das brincadeiras e brinquedos. Reis e Gomes (2011, p. 505) expõem que até os brinquedos e as atividades tidas como “de menino/masculinas” são mais numerosos e instigam o desenvolvimento de áreas como a “agressão, aventura, mecânica, movimento e construção”, dando-lhes mais liberdade, autoconfiança e mais poder de expressão, ao contrário das meninas, que lhes são oferecidos brinquedos como bonecas e/ou utensílios de “casinhas”. Sob uma perspectiva analítica, pode-se perceber que a sociedade parece estar “treinando” as meninas, transmitindo constantemente, através dos brinquedos e da brincadeira, a ideia de que seu papel social é ter filhos, cuidar da família e assumir as responsabilidades domésticas. Vygotsky (1929, 2000) e Sève (1979 *apud* Bissoli, 2014, p. 590) apontam que:

[...] Esse processo é mediado pelas situações que a criança vivencia, por isso podemos afirmar que a personalidade de cada um resulta de sua biografia: das suas condições de vida e educação, das atividades que desenvolve, das aprendizagens que empreende e do desenvolvimento do seu psiquismo.

Dando continuidade com as análises das respostas, as perguntas 13, 38, 39, 54, 57, 58, 59, 63 e 66 sobre comportamentos mais incentivados em homens que em mulheres, como, por exemplo, a independência, o planejamento ou o gosto por enfrentar desafios ou correr riscos, foi verificado que

as respostas mais frequentes foram: frequentemente seguidas de às vezes e sempre. A resposta raramente foi ínfima.

Pérez e Freitas (2012, p. 679) afirmam que às mulheres lhes são associadas “virtudes e qualidades como a sensibilidade, a intuição, a dependência, a solidariedade, a compreensão”. Já aos homens, seus atributos comuns são “fortaleza, a independência, a autonomia, a autoconfiança, a coragem, a tomada de decisões e a responsabilidade”. As autoras acrescentam que, muitas vezes, as mulheres sentem que, ao serem ambiciosas, estão sendo egoístas. Sabatella (2005) explica que, desde a escola, meninas altamente verbais, curiosas ou argumentativas geralmente são rotuladas negativamente, sendo vistas como agressivas ou pouco femininas, enquanto que essas mesmas características nos meninos são valorizadas e interpretadas como qualidades, sendo considerados “precoces”. Ou seja, as mesmas características são socialmente vistas como qualidades para um gênero e como defeitos para o outro.

As repostas das questões 47, 48 e 49 também podem ter resultados diferentes entre homens e mulheres conforme a autora do instrumento, uma vez que as mulheres tendem a se conformar com mais facilidade, prestam atenção mesmo que o assunto não lhes interesse (Pérez, 2016). As respostas mais comuns para essas questões foram sempre e frequentemente seguidas de às vezes e raramente. Adicionalmente, as questões 55 e 56 acerca do estímulo para terminar tarefas e envolvimento com tarefas que lhes agradam, as respostas mais frequentes das participantes foram às vezes, e frequentemente e sempre, respectivamente.

Na perspectiva de gênero, Reis e Gomes (2011) apontam que, no imaginário social construído, as meninas são vistas como mais concentradas, disciplinadas e inclinadas ao mundo escolar. No entanto, apesar desses traços acadêmicos, elas não são incentivadas a seguir áreas mais bem remuneradas como, por exemplo, as relacionadas a *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM). Nesse tocante, dentro do campo amostral da pesquisa, ficou nítido que a maioria das participantes são da área de humanas, exceto P3 e P5 que divergem para as exatas.

Nessa mesma direção, Antunes (2019) e Arizaga *et al.* (2020) expõem que, nas áreas das STEM, há uma predominância masculina, com salários e reconhecimento em cargos variando conforme o gênero, beneficiando os homens. Heller (2013) aponta, como resultado de sua pesquisa, que as meninas são menos frequentemente reconhecidas pelos professores como as melhores em habilidades cognitivas ou intelectuais, sendo mais bem avaliadas em habilidades musicais e artísticas. Além disso, meninas com altas capacidades em áreas das STEM tendem a demonstrar mais “medo do fracasso” do que “confiança no sucesso”. Heller (2013) conclui ressaltando que as meninas têm mais dificuldade em transformar suas conquistas

nas áreas técnico-científicas em reconhecimento social em comparação com os meninos.

Pérez e Freitas (2012) afirmam que fatores ambientais e situacionais estão ligados à cultura e transmitem estereótipos de papéis de gênero, especialmente em relação às mulheres no contexto familiar. Existem atribuições de responsabilidades que enviam mensagens contraditórias para as mulheres, criando um dilema interno entre o desenvolvimento pessoal, suas capacidades *versus* suas decisões sobre a família, as chamadas “obrigações e cuidados familiares” que majoritariamente recaem exclusivamente para as mulheres.

Essas afirmações corroboram o argumento de Reis e Gomes (2011, p. 507): “as desigualdades de gênero, originadas histórica e culturalmente, contribuem para construir barreiras internas e externas que, com frequência, coíbem meninas talentosas de mostrarem todo o seu potencial”. Enquanto essas diferenças de gênero e papéis sociais persistirem, muitas mulheres ainda se sentirão responsáveis pelos cuidados familiares e pelas tarefas domésticas, constantemente sentindo que terão de “escolher” entre suas capacidades e suas questões pessoais ou familiares (Oliveira, 2020).

Em relação ao perfeccionismo (questão 16) e nível de autocobrança e autocrítica (questão 51), as participantes demonstraram apresentar tal traço de perfeccionismo e autocobrança e autocrítica, exceto a participante P2, que respondeu nunca na questão 16, e às vezes na questão 51.

No que diz respeito à questão da leitura, Pérez (2016) pontua a leitura precoce e o elevado número dessa prática ou horas dedicadas a ela, mencionados nas questões 5 e 6 do questionário, como características comuns em pessoas com altas capacidades. No entanto, esse traço não foi identificado em nenhuma das participantes, conforme suas respostas.

Outro resultado que vale comentar é em relação às questões 63, 64 e 67 que tratam da autossuficiência em ser escolhida para liderar e ser persuasiva. As respostas mais frequentes das participantes P2 e P3 foram às vezes para as três (3) questões, já P4, P5, P6, P8 e P9 indicaram que frequentemente são persuasivas e, para as demais questões marcaram frequentemente, ou às vezes.

A seguir serão expostas às respostas do QIIAHS – Adultos 2ª Fonte de F3, indicada por P3.

QIIAHS – Adultos 2ª Fonte

Das sete (7) participantes apenas três (3) indicaram uma segunda fonte e, somente uma (F3) respondeu ao questionário.

O questionário, versão em português, foi respondido por F3. Após análise, P3 atingiu 128 pontos, abaixo dos 70% (172,2 pontos) estabelecido

no estudo, mas foi possível observar que a participante teve um total de 25 pontos na categoria habilidade acima da média, na categoria criatividade ela obteve uma pontuação de 30 pontos de acordo com as respostas de F3, e na categoria comprometimento com a tarefa P3 teve 35 pontos pela segunda fonte, sendo o valor mais próximo do obtido por ela no questionário de primeira fonte.

Sumarizando os resultados obtidos, foi possível notar um grande destaque das participantes P5 e P8 no questionário QIIAHS – Adultos. P5 foi o grande destaque, com um escore de 180 (74,3%), atingindo a pontuação mais alta entre todas as participantes. Ela também foi a participante que mais pontuou na categoria da habilidade acima da média (44 pontos), e a segunda participante (juntamente com P4), que mais pontuou na categoria comprometimento com a tarefa (39 pontos cada uma).

Já a participante P8 obteve um escore total de 169 (69,8%) no QIIAHS – Adultos, sendo ela a participante mais pontuada na categoria de criatividade (41 pontos) e na categoria comprometimento com a tarefa (41 pontos), e, também, a segunda participante a pontuar mais na categoria habilidade acima da média, empatando com P4, com 35 pontos cada uma. Embora P8 não tenha atingido os 70% (169,4) no QIIAHS – Adultos, ela se destacou de forma significativa nos resultados, pontuando um valor muito próximo ao estabelecido.

Quanto ao questionário QIIAHS – Adultos 2ª Fonte, apenas uma participante respondeu o questionário pela segunda fonte. A participante P3 atingiu 128 pontos, abaixo dos 70% (172,2 pontos) estabelecido no estudo. As demais participantes não indicaram uma segunda fonte e, quando indicaram, não houve resposta ao questionário.

Pérez (2016) assinala que observadores externos podem revelar competências do(a) participante subestimadas ou não reconhecidas pelo próprio indivíduo. A literatura (Gagné, 1986; Renzulli, 1986) aponta a probabilidade de, no mínimo, 10% da população com altas capacidades, desfazendo o mito de que essas pessoas “são raras”. Basso *et al.* (2020, p. 454) argumentam: “o número de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil e no mundo é de grande expressão”.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo investigar a presença de indicadores de altas capacidades em estudantes estrangeiras de uma universidade pública federal brasileira. O interesse pelo desenvolvimento de pessoas com altas capacidades tem aumentado, despertando a atenção de pesquisadores, educadores e psicólogos. Esse olhar mais atento é fundamental, especialmente na fase adulta, principalmente para as mulheres, que são o objeto deste estudo.

O segmento de estudantes estrangeiras com altas capacidades na Educação Superior é pouco explorado na literatura, sugerindo que essa população está à margem no que diz respeito à sua identificação. É justamente nesse cenário de escassez que também se observa a limitação de opções de instrumentos disponíveis.

Os resultados apontaram para uma possível indicação de altas capacidades de duas participantes: P5 e P8, por meio das respostas aos instrumentos QIIAHS – Adultos. O fato das demais participantes não se destacarem ou não atingirem a nota de corte estabelecida no estudo não significa que elas não possuam competências e/ou habilidades diversas, mas podem indicar que, talvez, essas habilidades não se manifestaram fortemente nas áreas investigadas pelos questionários. Afinal, os instrumentos utilizados servem apenas para a sinalização de altas capacidades. É importante destacar que as estudantes estrangeiras, antes de virem ao Brasil, passam por um processo seletivo, o qual geralmente oferece um número limitado de vagas. Isso já nos fornece um indicativo sobre seu desempenho e habilidades.

Dentro do campo amostral da pesquisa ficou nítido que a maioria das participantes é da área de humanas, apenas P3 e P5 divergindo para a área de exatas. Todas as participantes, exceto P8, estavam matriculadas em um curso de Pós-Graduação. A Pós-Graduação é um nível que, por si só, envolve um número reduzido de pessoas, e, por se tratar de intercambistas estrangeiras, destaca-se ainda mais o diferencial desse público estudado.

A literatura aponta um grande volume de pesquisas sobre a identificação de pessoas com altas capacidades, mas entende-se que o primeiro passo é identificá-las para que possam ser apoiadas pelos órgãos competentes. Especialmente na fase adulta, onde muitos (se não a maioria) dos estudantes chegam às universidades sem essa identificação, e menos ainda recebem um acompanhamento ou desenvolvimento qualificado que atenda às suas necessidades educacionais específicas.

As limitações do estudo incluem, primeiramente, a escassez de participantes. Essa limitação pode estar relacionada à própria natureza da amostra, composta por estudantes estrangeiras, que trazem consigo uma diversidade cultural. Nesse contexto, surgem algumas questões: as estudantes se sentiram inseguras ao responder os instrumentos devido a essas diferenças culturais? Até que ponto as diferenças culturais poderiam interferir ou influenciar os resultados da pesquisa? A nacionalidade e o tempo de residência no Brasil teriam algum impacto ou influência sobre a pesquisa?

Em segundo lugar, destaca-se a complexidade de identificar mulheres com altas capacidades. Tanto na literatura quanto nos resultados obtidos neste estudo, observa-se a dificuldade em recrutar participantes para a pesquisa. Questiona-se se essa baixa adesão à participação está relacionada à negação ou ocultação de suas capacidades superiores, algo amplamente relatado na literatura.

Reforça-se a necessidade de realizar pesquisas nessa área, uma vez que a literatura indica de forma expressiva que as mulheres tendem a camuflar ou negar suas capacidades acima da média. Nesse contexto, a Psicologia tem muito a contribuir, tanto na investigação das características socioemocionais de pessoas com altas capacidades quanto na proposição de intervenções adequadas.

Além disso, os resultados deste estudo sugerem a necessidade de:

- a) mais pesquisas com diferentes abordagens e instrumentos, a fim de capturar os diversos perfis e capacidades associadas às altas capacidades, especialmente em mulheres;
- b) desenvolvimento de instrumentos para identificar esses estudantes;
- c) Instituições de Ensino Superior (IES) empreenderem mais esforços para melhorar o acesso e a permanência de estudantes imigrantes e de minorias, promovendo a integração de diferentes origens culturais, étnicas e religiosas, abraçando a diversidade como elemento chave para o sucesso de uma sociedade;
- d) implementação de políticas e fiscalização por parte dos órgãos educacionais competentes no que diz respeito ao oferecimento de serviços e/ou programas de desenvolvimento para estudantes com altas capacidades na Educação Superior;
- e) reconhecimento da importância de unir os conhecimentos da Psicologia com a Educação Especial para promover avanços científicos na área e dar maior visibilidade ao tema das altas capacidades.

Com esta pesquisa, buscou-se destacar a possibilidade de identificar capacidades não reconhecidas, e ressaltar a importância de tirar esse grupo de estudantes da invisibilidade. A temática relacionada a esse público da Educação Especial já é frequentemente silenciada, especialmente na Educação Superior, onde as estudantes se encontram em uma posição vulnerável devido ao fato de serem mulheres e estrangeiras, o que prejudica o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza.

Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTUNES, Ana Pereira. Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incursão pelo estado da arte. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jNjd6rWVHGW5bftbDwkxtp/?lang=pt#> Acesso em: 25 out. 2024.

ARIZAGA, Maria Paz Gomez; NAVARRO, Marianela; TAMPE, Karin Roa; SOLAR, María Leonor Conejeros; MARTIN, Annjeanette; LINO, Bárbara Rivera; LEFORT, Marieta Valdivia; HERMOSILLA, Hernán Castillo. Exploraci-

ón de las decisiones académicas en estudiantes con alta capacidad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, 1041-1060, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TyqGxtdz9JskC9mzbwt7mPy/?lang=es#> Acesso em: 25 out. 2024.

BASSO, Eduarda; RIECHI, Tatiana Izabele Javorski de Sá; MOREIRA, Laura Ceretta; VEIGA, Elizabeth Carvalho. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 453-464, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/?lang=pt#> Acesso em: 5 jan. 2025.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 587-597, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?format=html#>> Acesso em: 28 out. 2024.

GAGNÉ, François. From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. In: STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HELLER, Kurt A. Findings from the Munich longitudinal study of *giftedness* and their impact on identification, *gifted* education and counseling. **Talent Development & Excellence and Counseling**, v. 5, n. 1, p. 51-64, 2013. Disponível em: <https://gwern.net/doc/iq/high/munich/2013-heller.pdf> Acesso em: 5 jan. 2025.

MATOS, Pablo Freire; PEREIRA, Rafael Dutra; PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo; SACRAMENTO, Bruno Martin Costa; VIEIRA, Lara Brenda Luz. Altas habilidades/superdotação: protótipos de softwares para coleta e análise de dados. In: PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera (Org.). **Altas habilidades/Superdotación: una nueva mirada**. Montevideo: UDE, 2024.

NAPP, Clotilde; BREDÁ, Thomas. The stereotype that girls lack talent: a worldwide investigation. **Science Advances**, v. 8, 2022. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abm3689> Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professora. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 125-142, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfmJ6fKCS/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de. **Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12459> Acesso em: 5 jan. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, p. 677-694, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a10v18n4.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. 1. ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 121p.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3567/1/405524.pdf> Acesso em: 25 out. 2024.

PRICE, Eunice Gaerlan; WARDMAN, Janna; BRUCE, Toni. Welcome to the table: a bourdieusian take on *gifted* New Zealand young women. **Education Sciences**, v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11030106> Acesso em: 29 dez. 2024.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, maio/ago. 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/ref/a/FLYzD4cthPrwXdnzwwSfCvk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of *giftedness*: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet E. (Eds.). **Conceptions of Giftedness**. Cambridge University Press: New York, 1986. p. 246-279.

RINN, Anne N.; BISHOP, James. *Gifted Adults: a Systematic Review and Analysis of the Literature*. **Gifted Child Quarterly**, v. 59, n. 4, p. 213-235, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986215600795> Acesso em: 5 out. 2024.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBEPEX, 2005. 236p.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf> Acesso em: 18 dez. 2024.

ZAIA, Priscila; NAKANO, Tatiana de Cássia; PEIXOTO, Evandro Moraes. Scale for Identification of Characteristics of *Giftedness*: internal structure analysis. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Lkjt9Q9GN9sfSyMSftMFQgy/?lang=en> Acesso em: 5 jan. 2025.

CAPÍTULO 5

IDENTIFICAÇÃO E ACELERAÇÃO DE DUAS CRIANÇAS COM INDICATIVO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Patrícia Contreras Campesan
Lucas Gonçalves Perches

Introdução

Joseph Renzulli (1998, 2005) é amplamente reconhecido por desenvolver um dos mais completos aparatos teórico-científicos e práticos para a identificação e o desenvolvimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Sua abordagem multifacetada vai além dos tradicionais aspectos acadêmicos e intelectuais, incorporando elementos cruciais como a criatividade, o interesse do aluno, sua motivação para aprender e seu envolvimento com as tarefas.

Um dos pilares de sua teoria é o *Modelo dos Três Anéis*, amplamente utilizado no Brasil para conceituar as Altas Habilidades/Superdotação. Esse modelo define o comportamento superdotado como a intersecção de três componentes essenciais: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. É importante ressaltar que os indicadores do *Modelo dos Três Anéis* não precisam estar presentes simultaneamente ou na mesma intensidade; o essencial é que interajam em algum grau para que se manifeste um alto nível de produtividade. Além disso, Renzulli (2001) enfatiza a importância de desenvolver valores positivos ao planejar atividades para esses estudantes, visando formar indivíduos felizes, éticos e comprometidos com a sociedade.

Complementando a visão de Renzulli, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner oferece um alicerce robusto para a compreensão e avaliação de alunos com AH/SD, indo além da concepção tradicional e unidimensional de inteligência. Gardner propõe que a inteligência não é uma entidade única, mas sim um conjunto de capacidades distintas

e independentes. Ele identifica oito inteligências principais: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Essa perspectiva multifacetada é crucial para a identificação e valorização de uma gama mais ampla de talentos e potenciais que poderiam passar despercebidos por testes padronizados. Ao reconhecer as diversas formas de inteligência, a abordagem de Gardner permite uma avaliação mais abrangente e, conseqüentemente, a criação de estratégias de enriquecimento curricular, aceleração e aprofundamento que contemplem as singularidades de cada aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Ao integrar as contribuições de Renzulli e Gardner, este capítulo busca oferecer uma compreensão mais completa e dinâmica das Altas Habilidades/Superdotação, fornecendo ferramentas teóricas para a avaliação e o planejamento de intervenções que verdadeiramente impulsionem o potencial desses estudantes.

Renzulli (1998, 2005) apresenta um dos maiores aparatos teórico-científicos e práticos, os quais permitem aos profissionais da Educação reconhecer seus discentes com Altas habilidades/Superdotação¹ de forma multifacetada. Ele pontua que devem ser considerados, além dos aspectos acadêmicos e/ou da capacidade intelectual acima da média, a criatividade, o interesse do aluno, sua motivação para aprender um assunto e seu envolvimento com alguma tarefa que deseja realizar.

De acordo com esse mesmo autor (2005), ao se planejar atividades para o desenvolvimento desses estudantes, é necessário trabalhar valores positivos para que venham a se tornar indivíduos felizes, éticos e comprometidos com a sociedade.

É fundamental considerar o *Modelo dos Três Anéis*, proposto por Joseph Renzulli para conceituar as altas habilidades/superdotação, teoria essa utilizada enfaticamente no Brasil. Esse modelo define o comportamento superdotado (nomeado por Renzulli) como uma intersecção entre três componentes essenciais. A Figura 1 ilustra a representação gráfica do modelo proposto por Renzulli.

Também é importante compreender que os indicadores no *Modelo dos Três Anéis* não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, porém é necessário que interajam em algum grau para que possam resultar em um alto nível de produtividade.

Dentre as formas de atendimento a esses estudantes, a aceleração é uma das alternativas, que se refere a pular etapas da formação regular, permitindo aos estudantes completarem o programa em um tempo reduzido (Brasil, 1996). Por meio da aceleração, é possível que os estudantes intera-

¹ Terminologia adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

jam com colegas mais velhos, sendo essencial garantir que eles possuam as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para essa interação.

Segundo Cupertino (2008, p. 49), a aceleração pode ocorrer “pela entrada antecipada na escola, pela dispensa de cursos ou pelo estabelecimento de programas de estudos acelerados, flexíveis em relação ao ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, dispõe que os sistemas de ensino devem garantir: “terminalidade específica para aqueles que não conseguirem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências, e aceleração para finalizar em um tempo reduzido o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996). Esse dispositivo apresenta um entrave ao tratar da aceleração, pois essa forma de atendimento perpassa todos os níveis de ensino (Brasil, 1996, 2008). No entanto, a falta de conhecimento sobre esse dispositivo legal e seus procedimentos entravam a realização mais efetiva da aceleração.

De acordo com a política pública destinada à inclusão educacional dos estudantes da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012, foi regulamentado o processo de aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. A Resolução estabeleceu critérios e procedimentos operacionais para a identificação e o atendimento desses estudantes, com o objetivo de oferecer oportunidades de aceleração, fundamentando-se na adoção de estratégias educacionais que respeitem a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem (São Paulo, 2012).

Diante desses breves apontamentos, o presente capítulo tem como objetivo relatar dois casos de duas crianças identificadas (J. e O.) com características de altas habilidades/superdotação e aceleradas no Ensino Fundamental.

O caso J.

Na época do primeiro contato com os pais, J. era uma criança de 6 anos e frequentava a primeira série do ensino fundamental I de uma escola particular no interior do estado de São Paulo.

A avaliação neuropsicológica de J. deu início devido ao destaque em suas atividades cotidianas e escolares, apresentando habilidades cognitivas notáveis. J é o filho mais velho de pais com graduação em nível superior e vive em uma família estruturada. Durante a entrevista de anamnese, os pais relataram que J. tinha facilidade em cumprir regras, criatividade elevada e boa interação social. Não houve intercorrências significativas em seu desenvolvimento neuropsicomotor, e seu histórico familiar incluía casos de altas habilidades/superdotação e transtornos como o transtorno bipolar e o transtorno obsessivo compulsivo.

A avaliação, realizada entre fevereiro e março de 2024, procedeu-se com os seguintes instrumentos neuropsicológicos: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4ª edição – WISC-IV (WECHSLER *et al.*, 2013); FDT – Five Digit Test (Teste dos 5 Dígitos) (Sedó *et al.*, 2015); RAVLT – Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey (Malloy-Diniz *et al.*, 2000); Figuras Complexas de Rey (Oliveira; Rigoni, 2010); Teste d2 – Revisado (d2-R) (Brickenkamp; Schmidt-Atzert; Liepmann, 2018); Teste de Atenção Visual – TAVIS-4 (Mattos *et al.*, 2019); Escala de Responsividade Social – 2ª edição (SRS-2) (Borges; Hauck-Filho, 2020); e dos seguintes materiais complementares: Teste de Desempenho Escolar – 2ª edição (TDE II) (Mlnitsky; Giacomoni; Fonseca, 2019); NEPSY II - Bateria Neuropsicológica (qualitativamente) (Korkman; Kirk; Kemp, 2019); Inventário de Depressão Infantil (Kovacs, 2003); Escala de Transtornos Relacionados à Ansiedade Infantil (SCARED) (Barbosa; Gaião; Gouveia, 2002); Escala de Avaliação de Comportamentos Infantojuvenis no TDAH em Ambiente Familiar – Versão para Pais (ETDAH-PAIS) (Benczik, 2022); Escala de Autoavaliação do TDAH – Versão para Crianças e Adolescentes (ETDAH-CriAd) (Benczik, 2018); Escala do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade em Contexto Escolar – Versão para Professores (ETDAH-II) (Benczik, 2022); Escalas ASEBA (Achenbach; Rescorla, 2001); *Behavior Rating Inventory of Executive Functions* (BRIEF) (Carim; Miranda; Bueno, 2012).

A avaliação cognitiva de J. pela Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV) indicou um perfil cognitivo muito superior, com um QI Total de 136 (percentil 99). Seus índices específicos destacaram-se em Organização Perceptual (percentil 98) e Memória Operacional (percentil 98), ambos classificados como muito superiores, refletindo sua habilidade de raciocínio não verbal, organização visuoespacial e capacidade de manter e manipular informações na memória de trabalho. O Índice de Velocidade de Processamento (percentil 97) e o Índice de Compreensão Verbal (percentil 92) também apresentaram desempenhos elevados, sobressaindo a rapidez no processamento mental e as habilidades de raciocínio verbal e formação de conceitos. Esses resultados demonstraram que J. possui habilidades cognitivas excepcionais, com força notável em raciocínio abstrato, memória e resolução de problemas.

Em relação às habilidades de atenção de J., os resultados ficaram dentro da média em seletividade (percentis entre 25 e 75) e sustentação atencional (percentis entre 25 e 75), e acima da média em alternância de atenção (percentil entre 75 e 91), demonstrando boa capacidade de manter o foco em estímulos relevantes e alternar a atenção entre diferentes tarefas. No entanto, o Teste dos 5 dígitos (FDT) revelou dificuldades em controle inibitório (percentil entre 5 e 25) e flexibilidade cognitiva (percentil menor que 5), classificando essas áreas como médias inferiores ou limítrofes.

Quanto às habilidades de percepção visual e motoras, ele apresentou um desempenho superior em múltiplas tarefas. No WISC-IV, destacou-se em subtestes como Cubos (percentil 95), Conceitos Figurativos (percentil 91) e Raciocínio Matricial (percentil 99), demonstrando habilidades excepcionais de organização visuoespacial, categorização e resolução de problemas. Na NEPSY-II, a Construção com Blocos (percentil 98) e o Processual Local em Copiar Desenhos (percentil 99) evidenciaram uma forte capacidade de detalhamento e precisão visuomotora. Esses resultados refletem uma percepção visual avançada, com excelente capacidade de interpretar, organizar e responder a estímulos visuais complexos. Em habilidades motoras, J. demonstrou coordenação motora fina adequada para a idade, sem dificuldades significativas.

No tocante à avaliação de aprendizagem e memória, J. apresentou desempenho notável em várias áreas. No WISC-IV, ele obteve destaque em tarefas de memória operacional, como Dígitos (percentil 91) e aritmética (percentil 99), demonstrando grande capacidade de retenção e manipulação de informações. No RAVLT, obteve percentis elevados em memória episódica verbal, com destaque para a curva de aprendizagem (A3: percentil entre 75 e 95) e evocação tardia (A7: percentil entre 75 e 95), indicando retenção eficiente e aprendizado progressivo. Em figuras complexas de Rey, ele alcançou percentil entre 90 e 100 para a cópia e para a memória, evidenciando habilidade de reter e reproduzir informações visuais com precisão.

Apesar desses resultados positivos, foram observados alguns desafios pontuais em interferências proativa (percentil entre 25 e 50) e retroativa (percentil entre 5 e 25), sugerindo áreas a serem fortalecidas na consolidação de novas informações frente a estímulos interferentes. De maneira geral, J. apresentou um perfil de aprendizagem e memória altamente funcional, com desempenho superior na retenção e recuperação de informações, tanto verbais quanto visuais, aspectos esses importantes para seu desenvolvimento acadêmico e para a resolução de problemas.

Na avaliação de linguagem e de habilidades acadêmicas, J. desempenhou, significativamente, acima da média. No WISC-IV, ele obteve resultados superiores em subtestes como Semelhanças (percentil 91) e Compreensão (percentil 91), destacando sua capacidade de raciocínio abstrato, julgamento social e uso avançado da linguagem para resolver problemas. Esses resultados refletem um vocabulário amplo e facilidade em compreender e expressar conceitos complexos. No Teste de Desempenho Escolar – 2ª edição (TDE-II), J. demonstrou habilidades acadêmicas muito superiores em leitura, escrita e aritmética, reforçando um perfil destacado de aprendizagem. Sua fluência verbal, avaliada qualitativamente, evidenciou facilidade na articulação e uso de ideias em contextos diversos.

Já na avaliação de personalidade e comportamento, J. apresentou um perfil emocional e comportamental ajustado, com bons indicadores em escalas como ASEBA e SRS-2, que não apontaram para a presença de transtornos clínicos significativos. Ele foi descrito como uma criança criativa, engajada e adaptável, com facilidade para interagir socialmente e estabelecer vínculos com pares e adultos. Apesar disso, foi observada uma leve tendência ao perfeccionismo.

Os instrumentos complementares, como a escala BRIEF, revelaram controle emocional e comportamental dentro do esperado para sua faixa etária, embora com algumas dificuldades pontuais relacionadas à flexibilidade cognitiva e controle inibitório, já destacadas em outros aspectos da avaliação.

A avaliação neuropsicológica de J. indicou um perfil cognitivo excepcional, com indicadores de habilidades significativamente acima do esperado em quase todas as áreas cognitivas avaliadas, como compreensão verbal, organização perceptual e memória de trabalho. Com base na teoria dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli; Reis, 2021) que relaciona altas habilidades/superdotação a traços de criatividade, motivação e habilidade acima da média, J. preenche os critérios para o perfil. Seu repertório verbal rico, criatividade e curiosidade destacam-se como aspectos centrais de suas potencialidades, alinhados à sua habilidade de resolver problemas complexos e integrar novos conhecimentos. Foi sugerido aos pais uma avaliação com profissional da Psicopedagogia e da Educação Especial, a fim de estimular as funções executivas.

O caso O.

O., na época do primeiro contato com os pais, era uma criança de 11 anos que frequentava o quarto ano do ensino fundamental I de uma escola particular no interior do estado de São Paulo.

Ele foi encaminhado para avaliação devido à sua facilidade de aprendizagem, criatividade e curiosidade notáveis tanto no ambiente escolar quanto no familiar. A entrevista de anamnese foi realizada com a mãe e teve como objetivo compreender a demanda da família e traçar um histórico detalhado sobre o desenvolvimento, os comportamentos e as experiências de vida. Os pais tinham formação em Educação superior, e O. também vive em uma família estruturada.

A mãe relatou que O. sempre demonstrou facilidade de aprendizagem, criatividade elevada e uma curiosidade intensa. Tais características se destacavam tanto no ambiente escolar quanto em casa. Esses aspectos motivaram os pais a buscar a avaliação neuropsicológica, com o intuito de entender melhor o perfil cognitivo, emocional e comportamental do filho e, assim, oferecer suporte mais adequado ao seu desenvolvimento.

Durante a anamnese, foi levantado o histórico de saúde e de desenvolvimento da criança. Ele não apresentou intercorrências significativas no desenvolvimento motor, cognitivo ou da linguagem nos primeiros anos de vida. A mãe mencionou que ele começou a falar e a caminhar dentro dos períodos esperados e que sua adaptação escolar foi tranquila. Desde cedo, O. demonstrou grande interesse por leitura, ciência e resolução de problemas, sendo frequentemente descrito como “curioso” e “observador”. Além disso, a mãe relatou que ele gostava de desafios intelectuais e tinha facilidade em compreender conteúdos mais avançados para sua idade.

A mãe também apontou alguns comportamentos que geravam preocupação, embora fosse muito dedicado e buscasse excelência em suas atividades. O. apresentava certa dificuldade em lidar com erros e frustrações, sendo muito autocrítico. Também foi relatado que ele, em algumas situações, demonstrava impaciência quando estava em grupos que não acompanhavam seu ritmo de aprendizado. Apesar disso, não havia sinais de dificuldades significativas em interações sociais, e ele mantinha boas relações com colegas e professores.

O processo avaliativo foi realizado entre junho e julho de 2024 e envolveu a aplicação dos mesmos instrumentos relatados no caso de J., anteriormente. Na avaliação de O. pelo WISC-IV, os resultados apontaram um QI Total de 129 (percentil 97), indicando desempenho global muito superior. O índice de compreensão verbal foi de 132 (percentil 98), demonstrando habilidades excepcionais em raciocínio verbal e compreensão. Na organização perceptual, ele atingiu 128 (percentil 96), refletindo um raciocínio visual avançado. O índice de memória operacional foi de 112 (percentil 79), dentro do esperado, enquanto o de velocidade de processamento apresentou 105 (percentil 63), também adequado, mas inferior aos demais índices.

Na avaliação das habilidades de atenção, os testes como o TAVIS-4 e o Teste dos 5 Dígitos – FDT indicaram desempenho excelente na capacidade de seletividade e sustentação atencional, com percentis entre 25 e 75, o que indicou manter o foco em estímulos relevantes por períodos prolongados e ignorar distrações. No entanto, seu desempenho em alternância de foco, avaliado pelo TAVIS-4 e pelos processos controlados do FDT, ficou em percentis mais baixos (entre 0 e 38), sugerindo dificuldades relativas em mudar rapidamente a atenção entre diferentes estímulos ou tarefas. O Teste d2 – Revisado reforçou sua habilidade em atenção concentrada e sustentada com percentis de 57 e 77, evidenciando precisão e consistência em situações de alta demanda atencional. Esses resultados destacam a força de O. em manter o foco, mas apontam a flexibilidade cognitiva como uma área que pode ser desenvolvida para otimizar sua capacidade de adaptação a múltiplas demandas.

Na avaliação das habilidades de memória e aprendizagem, os resultados de O. indicaram um desempenho globalmente sólido, com algumas áreas de destaque. No WISC-IV, ele apresentou percentis elevados em tarefas de memória operacional, como Sequência de Números e Letras (percentil 60), e excepcional desempenho em aritmética (percentil 99), evidenciando uma notável capacidade de integrar raciocínio lógico e retenção de informações. No teste das Figuras Complexas de Rey, O. demonstrou alta precisão na cópia e retenção de informações visuais, alcançando percentis superiores a 90 em vários aspectos, como Processual Motor (percentil 98) e Processual Global (percentil 99), o que reflete sua habilidade em interpretar e reproduzir estímulos visuais complexos com precisão. Esses resultados indicam que ele possui um bom equilíbrio entre memórias verbal e visual, com um desempenho excepcional em tarefas que exigem a retenção e manipulação de informações, destacando-se na resolução de problemas e organização de ideias.

Quanto às habilidades acadêmicas e de linguagem, a criança apresentou um desempenho acima da média, destacando-se em várias áreas. No WISC-IV, os subtestes de linguagem e habilidades relacionadas apontaram resultados elevados, como Semelhanças e Vocabulário (percentil 99 e 98 respectivamente), refletindo uma capacidade excepcional de abstração e repertório verbal. No Teste de Desempenho Escolar (TDE-II), ele demonstrou excelente desempenho em leitura, escrita e aritmética, evidenciando habilidades acadêmicas consistentes e muito superiores para sua idade. Sua fluência verbal também foi avaliada como avançada, com resultados indicativos de um vocabulário amplo, facilidade na compreensão e expressão de ideias complexas, além de um uso eficiente da linguagem para organização e resolução de problemas.

Na avaliação da percepção e do processamento visual, bem como das habilidades motoras, O. apresentou um desempenho globalmente superior, com destaque para tarefas que exigem organização visuoespacial e precisão. Nos subtestes de percepção visual do WISC-IV, como Cubos e Completar Figuras, seus resultados atingiram percentis entre 91 e 99, demonstrando excelente capacidade de interpretar, organizar e responder a estímulos visuais complexos. Nos testes da NEPSY-II, O. manteve percentis elevados em tarefas de cópia e reprodução visual, como Processual Global e Local (ambos percentis 99), evidenciando precisão e atenção aos detalhes. Já nas habilidades motoras, seus resultados indicaram uma coordenação motora fina adequada para a idade, sem dificuldades significativas em tarefas que exigem integração visuomotora.

Nas escalas ASEBA, seus escores ficaram dentro da faixa da normalidade, indicando ausência de problemas clínicos em áreas como ansiedade, depressão ou comportamento agressivo. Na escala BRIEF, sua autorregu-

lação emocional e controle comportamental foram avaliados como adequados, demonstrando uma boa capacidade de gerenciar emoções e comportamentos no dia a dia. Já os resultados da Escala de Ansiedade Infantil (SCARED) e do Inventário de Depressão Infantil não indicaram presença de ansiedade ou sintomas depressivos.

Foi descartado na avaliação de O. qualquer outro sintoma que indicaria Transtorno de Aprendizagem ou outro transtorno do neurodesenvolvimento devido à ausência de evidências consistentes que os indicassem. Embora ele apresente traços como dispersão em tarefas que não despertam seu interesse imediato e dificuldade em alternar a atenção entre diferentes atividades, seus resultados gerais em testes de atenção são adequados para sua idade. Os instrumentos aplicados, como a Escala de Responsividade Social - 2ª edição (SRS-2) e ETDAH-PAIS, ETDAH-CriAd e ETDAH-II, apontaram escores que não atingem critérios clínicos para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista ou para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Em resumo, a avaliação neuropsicológica de O. revelou um perfil cognitivo excepcional, com resultados significativamente superior em áreas como raciocínio verbal, organização perceptual, memória e habilidades acadêmicas, aliados a traços comportamentais característicos de altas habilidades/superdotação. Sua curiosidade, criatividade e facilidade de aprendizagem se destacavam tanto no ambiente escolar quanto familiar, acompanhadas de um interesse profundo por temas complexos e uma busca constante por desafios intelectuais. Embora tenha apresentado algumas dificuldades em alternância de atenção e flexibilidade cognitiva, não configuram déficits significativos, sendo mais compatíveis com traços associados ao foco intenso em atividades de interesse.

O perfil de altas habilidades/superdotação foi indicado e foi recomendado aos pais que houvesse uma avaliação de um profissional da Educação Especial para traçar objetivos a curto, médio e longo prazo quanto à elaboração de um programa de ensino individualizado e às intervenções psicopedagógicas voltadas para o aprimoramento das funções executivas. Também, foram realizadas orientações a escola a fim de melhorar seu aproveitamento e aprimorar suas habilidades de destaque.

Discussão e considerações finais

Quando crianças como J. e O. não recebem intervenções adequadas, há o risco de que suas habilidades fiquem subaproveitadas, o que pode levar a um desinteresse pelo ambiente escolar e até o surgimento de problemas de comportamento. Proporcionar a essas crianças um ambiente desafiador e estimulante é fundamental para seu desenvolvimento inte-

gral, tanto no aspecto intelectual quanto no emocional, como proposto por Renzulli e Reis (2014).

Para favorecer o enriquecimento curricular e observação de mudanças acerca da motivação de ambas as crianças, foram realizadas reuniões com as famílias, os profissionais (Psicologia e Psicopedagoga) que as atendiam e a escola com a finalidade de desenvolver o Planejamento Educacional Individualizado.

J. teve alterações com relação a sua motivação com a escola, sempre solicitando mais atividades de matemática e ciências. O aluno chegou a relatar desejar aprender escrita com letra cursiva, raiz quadrada, dentre outros tópicos. O. que, antes da identificação apresentava descontentamento com a escola, passou a não querer mais ir e relatar para a família e para os profissionais sua insatisfação com os conteúdos propostos no currículo. Cabe salientar que, antes da identificação de O., que é um menino introvertido, tinha ainda mais dificuldades com as habilidades sociais, entretanto, após essa identificação, a família e a psicóloga notaram que: *“Foi como se virasse uma chavinha e ele se reconhecesse, passando a pontuar melhor seus sentimentos e o quanto se sentia entediado no ambiente escolar”*.

J. e O. estudavam na mesma escola. A escola, então, emitiu um pedido à Diretoria de Ensino para promover a aceleração de J. a fim de enriquecer e aprimorar habilidades observadas, porém o pedido foi recusado, porque, segundo a Direção, não havia encaminhamento para a aceleração no parecer dos profissionais que avaliaram J. Após processo jurídico favorável à criança, J. foi acelerado do primeiro ano do fundamental I para o terceiro ano do fundamental I.

É importante salientar que J. foi assistido durante todo esse processo de aceleração pelo psicólogo que o atendia, pela educadora especial e psicopedagoga. O aluno foi também consultado sobre a possibilidade de aceleração e assentiu essa mudança. J. também foi observado com a turma do ano em que frequentaria caso fosse acelerado. Após essa mudança, a melhora da motivação de J. foi nítida desde o primeiro dia em que iniciou na nova série escolar, conforme observado pela escola, pais e educadora especial, bem como na execução de suas tarefas pedagógicas.

No caso de O., a aceleração foi solicitada pela família à escola, após uma avaliação cuidadosa da psicóloga e da educadora especial, entretanto a criança precisou mudar de escola nesse processo, pois a instituição de ensino que O. frequentava não teria o ciclo no qual ele seria acelerado.

O. foi acelerado do quarto ano do ensino fundamental I para o sexto ano do ensino fundamental II. Nesse processo, ele precisou se ausentar da escola por algumas semanas, pois era necessária a realização da documentação junto à Diretoria de Ensino. Houve uma demora maior porque ele foi transferido de escola e com discordâncias da Diretoria de Ensino a quem

deveria solicitar essa aceleração, pontuando que a escola onde ele estava anteriormente deveria realizar o processo e depois transferi-lo. O. não teve negativa sobre o processo e foi acelerado. Após esse momento, foi nítida a melhora de seus comportamentos e do desempenho. No primeiro ano da aceleração, notou-se uma melhora significativa nas habilidades sociais, no desempenho acadêmico e no interesse do estudante no ambiente escolar.

Sobre a interação dele com os colegas que era uma preocupação de toda equipe e da família, foi possível ouvir de O. que: “*Eu tenho amigos no nono ano e isso é muito legal, eu jogo pebolim com eles, conversamos, a escola está muito legal.*” O. encerrou o ano com notas elevadas em todas as disciplinas e elogiado pelos professores, que devemos ressaltar têm tido um papel importantíssimo nesse processo.

Os motivos do encaminhamento para a aceleração, conforme relatado pela mãe e os profissionais que atendiam J., incluíam o conhecimento avançado sobre o conteúdo escolar, a facilidade de comunicação e a desmotivação em sala de aula. Após a aceleração, tanto o relato da mãe quanto a observação das atividades de J. indicaram que suas potencialidades se tornaram mais evidentes para a escola, resultando em diminuição da desmotivação. No caso de O., eles incluíram a desmotivação e a dificuldade de interação social.

Nos dois casos, foi indicada a aceleração pela equipe escolar e equipe multidisciplinar. A aceleração como forma de atendimento para estudantes com altas habilidades/superdotação, apesar de polêmica torna-se um meio plausível, pois permite que esses estudantes se engajem em um aprendizado mais desafiador e significativo, evitando a estagnação e a desmotivação.

Nessa perspectiva, o domínio do conteúdo, tendo em vista que um currículo pouco estimulante e a escassa interação com pares que não possuem interesses semelhantes são razões motivadoras para encaminhar o estudante para a aceleração (Colangelo *et al.*, 2004; Lewis, 2002; Roger, 2007). Assim, a aceleração não apenas satisfaz as demandas acadêmicas dos estudantes com altas habilidades/superdotação, mas também favorece um ambiente social mais enriquecedor, onde eles possam interagir com colegas que compartilham suas competências e interesses.

Nos dois casos, a avaliação neuropsicológica revelou perfis cognitivos significativamente acima da média para suas idades. Os resultados obtidos nos testes neuropsicológicos e as informações colhidas nas entrevistas com os pais e professores corroboraram a hipótese de altas habilidades/superdotação. Vale mencionar que a decisão de aceleração se embasa em uma avaliação criteriosa e no acompanhamento de sua evolução.

Entende-se que os casos apresentados, neste capítulo, podem contribuir para reflexões e estudos para a educação de estudantes com altas habilidades/superdotação, evidenciando a participação dos pais na observação das necessidades de seus filhos/as, a importância de uma avaliação

neuropsicológica precoce e de um acompanhamento educacional individualizado engajado pela equipe escolar. No entanto, são necessárias mais pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre as necessidades específicas desses estudantes, principalmente no que diz respeito à aceleração como forma de atendimento.

Referências

ACHENBACH, Thomas M.; RESCORLA, Leslie A. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2001.

BARBOSA, Genário A.; GAIÃO, Adriana A.; GOUVEIA, Valdinei V. Transtorno de ansiedade na infância e adolescência: um estudo de prevalência e validação de um instrumento (SCARED) de triagem. **Infanto: Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, v. 10, n. 1, p. 34-47, 2002.

BENCZIK, Edyleine B. **Escala de avaliação de comportamentos infantojuvenis no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em ambiente familiar**: ETDAH - Pais. Versão para pais. São Paulo: Memnon, 2022.

BORGES, L.; HAUCK-FILHO, N. **Escala de Responsividade Social (SRS-2)**, 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 29 maio 2025.

BRICKENKAMP, R.; SCHMIDT-ATZERT, L.; LIEPMANN, D. **Teste d2-R: teste de atenção concentrada – versão revisada**. São Paulo: Hogrefe, 2018.

CARIM, Daniele de B.; MIRANDA, Monica C.; BUENO, Orlando F. A. Tradução e adaptação para o português do Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 653-661, 2012.

CUPERTINO, Cristina M. **A aceleração do aprendizado: estratégias para o desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Saber, 2008.

KORKMAN, KIRK M.; KIRK, Ursula.; KEMP, Sally. **NEPSY: a developmental neuropsychological assessment**. Manual. San Antonio: The Psychological Corporation, 1998.

KOVACS, Maria. **Children's Depression Inventory (CDI): Technical Manual Update**. Toronto: Multi-Health Systems Inc, 2003.

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* O teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey: normas para uma população brasileira. **Revista Brasileira de Neurologia**, v. 36, n. 3, p. 79-83, 2000.

MATTOS, P. *et al.* **TAVIS-4: Teste de Atenção Visual**. 4. ed. São Paulo: Hogrefe, 2019.

MILNITSKY, L.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **TDE II: Teste de Desempenho Escolar**. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 2019.

OLIVEIRA, Margareth S.; RIGONI, Maisa S. **Figuras Complexas de Rey: teste de cópia e de reprodução de memória de figuras geométricas complexas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for talent development**. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The three ring conception of *giftedness*: a change in direction from being *gifted* to the development of *gifted* behaviors. In: AMBROSIO, R. M. *et al.* (Eds.). **Conceptions of Giftedness and Talent**. Cham: Springer International Publishing, 2021. p. 335-355.

RENZULLI, Joseph S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model For Promoting Creative Productivity**, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity

RENZULLI, Joseph S. Three ring conception of *giftedness*. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

SÃO PAULO. Resolução SE n. 81, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre - o estudante com altashabilidades/superdotação no estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 ago. 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/alunos-superdotados-terao-novas-normas-para-atendimento-escolar/> Acesso em: maio 2025.

SEDÓ, Manuel *et al.* **O Teste dos Cinco Dígitos**. São Paulo: Hogrefe, 2015.

WECHSLER, David *et al.* **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: WISC-IV**. Manual de instruções para aplicação e avaliação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CAPÍTULO 6

ACELERAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: SONDAGEM EM BANCOS DE DADOS

Rosemeire de Araújo Rangni
Clairen Angélica Santiago de Oliveira

Primeiras palavras

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD)¹ são aqueles que apresentam habilidade acima da média em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artística, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seus interesses (Brasil, 2008).

A Teoria dos Três Anéis, construída pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli, conceitua o comportamento superdotado como três conjuntos que se intersectam, tais quais: habilidade acima da média; comprometimento com a tarefa e criatividade. Esse conjunto de fatores é representado em três círculos, chamado de anéis, e ilustrado ao fundo com uma malha xadrez (Figura 1), o qual caracteriza a personalidade e os fatores ambientais (Renzulli, 2014).

¹ Termo utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

Figura 1 – Representação gráfica da Teoria do Três Anéis



Fonte: elaboração própria, baseado em Renzulli (2014).

Esse teórico defende que a Habilidade acima da média pode ser definida de duas formas: Geral e Específica. Habilidade Geral consiste na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de engajar em pensamento abstrato. As Habilidades Específicas baseiam-se na capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito (Renzulli, 1978, 1998, 2014).

Ele aponta que o Comprometimento com a tarefa representa a energia conduzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho. Os termos mais frequentemente usados para descrever o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse.

Já o anel representativo da Criatividade expressa o alto nível de clareza de ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura à experiência, receptividade para o novo, ações e produtos próprios (originalidade), sensibilidade para detalhes, senso estético, ideias e sentimentos próprios e pensamento divergente (Freitas; Pérez, 2016; Renzulli; Reis, 1997).

Os estudantes com AHSD demandam atendimento especializado, pois fazem parte do público da Educação Especial (Brasil, 1996, 2011). Desse modo, há formas de atendimento a esse público, dentre elas, a Aceleração (Cupertino; Sabatella, 2007; Wo, 2013).

A LDBEN, de 1996, no Capítulo V, artigo 59, II, assegura a Aceleração aos sistemas de ensino para concluir em menor tempo os estudos aos discentes com AHSD. Apesar desse dispositivo, Pérez (2014) questiona pontuando que é apenas previsto o avanço na escolarização e não há menções aos sistemas de ensino de como realizar tal processo, inclusive no que se refere à avaliação da

maturidade socioemocional. Vale assinalar que a LDBEN não se configura em documento orientador e sim lei a ser executada por autoridade soberana.

Guenther (2009) chama a atenção para o termo “Aceleração” na legislação brasileira, pois apresenta bivalência: de um lado, como finalidade de compatibilização da vida escolar dos estudantes mais capazes, aqueles que se destacam dos pares; por outro, o termo também é usado para efetivar o ajustamento do conteúdo curricular para os estudantes que denotam defasagem na aprendizagem, por exemplo, os estudantes reprovados.

Rangni e Costa (2014) acrescentam que a discussão em torno da Aceleração toma proporções de entraves na sua aplicabilidade, pois o sistema escolar precisa se ajustar e se organizar para uma estrutura plausível e regida na legalidade.

De acordo com Assouline, Colangelo e Gross (2004) a Aceleração é uma intervenção que conduz os estudantes a obterem o calendário letivo num tempo menor, ou em idades mais jovens, do que o normal, por meio de um programa educacional. Isso significa combinar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo com a prontidão e motivação dos estudantes. Exemplos de Aceleração incluem: entrada antecipada na escola; pular série e avançar em uma área disciplinar.

A Aceleração, como forma de atendimento, é educacionalmente eficaz, com baixo custo e pode ajudar a nivelar o campo de habilidades entre estudantes de escolas ricas e pobres (Assouline; Colangelo; Gross, 2004; Wo, 2013).

Guenther (2009) aponta dezoito (18) tipos de aceleração no domínio da inteligência, divididos em duas categorias: temporalidade e organização curricular, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de Aceleração

Aceleração por temporalidade	Aceleração por organização curricular
admissão antecipada à Educação Infantil;	instrução autorregulada pelo aluno;
admissão antecipada ao 1º ano fundamental;	aceleração parcial por matérias/disciplinas;
saltar uma ou mais séries escolares;	compactação de currículo;
progressão continuada;	mentoria;
classes combinadas ou multisseriadas;	programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas;
currículo telescópio (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um);	cursos por correspondência.
diplomação antecipada;	
matrícula simultânea (em dois níveis de ensino);	
cursos para crédito (secundário ou superior);	
crédito por exames e provas;	
entrada antecipada ao nível médio e superior.	

Fonte: elaboração própria baseada em Guenther (2009).

Nota-se que os tipos por temporalidade se sobressaem à organização curricular. Freeman e Guenther (2000, p. 110) definem que:

Aceleração por disciplina – frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas;

Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados;

Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas;

Estudos paralelos – cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante;

Estudos compactados – quando o currículo normal é finalizado em metade ou terça parte do tempo previsto;

Planos de estudo auto-organizados – estratégia em que os estudantes desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam.

Estudos apontam, segundo Assouline, Colangelo e Gross (2004), que a pesquisa sobre aceleração é ampla e consistente. Eles afirmam não ter conhecimento de nenhuma outra prática educacional que seja tão bem pesquisada, mas tão raramente implementada. Comentam que estudantes mais

jovens e talentosos eram frequentemente encontrados em universidades preparados para o ensino superior em casa, por tutores ou se formavam em escolas específicas. Inferiram como sendo uma educação excludente, pois ocorreu antes de movimentos e tratados para a educação inclusiva.

A título de curiosidade, Martin Luther King Júnior, líder do Movimento dos Direitos Civis e ganhador do Prêmio Nobel da Paz, concluiu o ensino médio aos 15 anos. Assouline, Colangelo e Gross (2004) argumentam que a aceleração, se bem compreendida, traria milhares de crianças e jovens para contribuir ao futuro da América.

Subjacente a tudo isso, o universo de pessoas com AHSD é permeado de mitos na sociedade, sendo que as barreiras para a identificação e atendimento aos estudantes são frutos de concepções equivocadas e sem bases científicas (Rangni e Costa, 2014). A resistência ao atendimento especializado a esses estudantes é demasiadamente forte no sistema educacional, inclusive por profissionais atuantes na Educação Especial e Inclusiva. Possivelmente, eles sejam tendenciosos à atenção aos estudantes com deficiência, olvidando-se que as AHSD também são uma especificidade com direitos ao atendimento especializado (Brasil, 1996).

A par disso, Alencar e Fleith (2001) mencionam os aspectos emocionais e comportamentais dos estudantes com AHSD elegíveis para a aceleração, porque o processo deve ser realizado com critério e cada caso ser analisado cuidadosamente. Partindo dessa breve exposição, rememorou-se a seguinte questão: como tem ocorrido a produção científica sobre a Aceleração no contexto brasileiro?

Assim, traçou-se como objetivo conhecer as produções científicas sobre Aceleração em bancos de dados nacionais no período de 20 anos.

Percurso metodológico

Para atingir o objetivo proposto, empreendeu-se a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002):

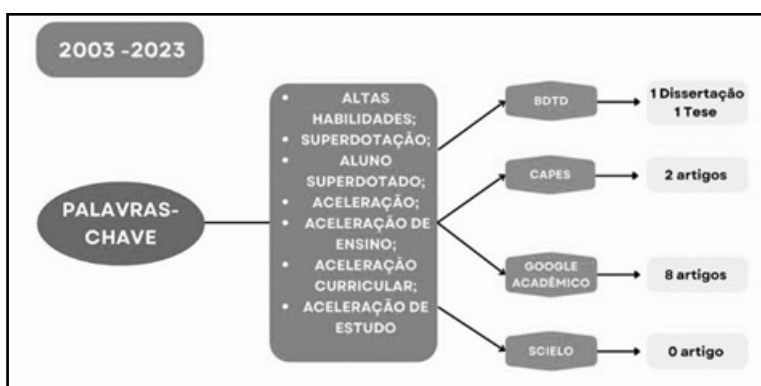
A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Para tanto, bases de dados na *internet* foram buscadas, quais sejam: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>); *Eletronic Library Online* (SciELO) (<https://www.scielo.br/>); Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) e Portal de Periódicos Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>

index.php). As palavras-chave foram: Altas Habilidades, Superdotação, Aluno superdotado, Aceleração, Aceleração de ensino, Aceleração curricular, Aceleração de Estudo. As palavras-chave foram buscadas de forma isolada e combinada.

Os critérios de inclusão das produções consideraram: possuir no título e texto a temática Aceleração e AHSD, ser publicação nacional, recorte temporal de vinte (20) anos, 2003 a 2023 e, estar disponível para a leitura. Os critérios de exclusão foram: serem artigos internacionais, recorte temporal antes de 2003 e não estarem disponíveis para a leitura na íntegra (Figura 2).

Figura 2 – Fluxograma da coleta de dados



Fonte: elaboração própria.

Priorizou-se para a análise das obras os seguintes itens: produção/ano; autor(es); instituição, tipo de publicação, banco de dados e objetivos. As produções consideradas relevantes, de acordo com os critérios estabelecidos, foram lidas na íntegra e analisadas qualitativamente de forma a captar não só a perspectiva do fenômeno como também suas essências, ao explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Após a análise, elas foram organizadas em quadros.

Os achados e a discussão

Devido à variação de terminologias: aceleração, aceleração de estudos, aceleração de ensino, aceleração curricular, alguns achados referiam-se à aceleração na perspectiva da reclassificação/classificação de ensino (Brasil, 1996).

A LDBEN 9.394, de 1996, em seu artigo 24, inciso V, garante o avanço quando constatar apropriação pessoal de conhecimento do estudante, sobretudo comprovar nível mínimo de 70% de conhecimento em todas as disciplinas que compõem a base curricular. A reclassificação ocorre para

estudantes da própria unidade escolar, ou seja, aqueles já matriculados na escola nos primeiros dias do ano letivo, sendo possível reclassificá-los no próprio estabelecimento escolar para um ano/uma série avançada, de acordo com a idade e competências básicas para o ano/a série. O processo de reclassificação acontece por meio do reposicionamento do estudante, de acordo com a sua idade, experiência, nível de desempenho ou conhecimento, segundo processo de avaliação (Brasil, 1996).

A mesma LDBEN assegura a classificação em qualquer ano/série, exceto a primeira do Ensino Fundamental, podendo ser feita por promoção para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior na própria escola; transferência para candidatos procedentes de outras unidades escolares; independentemente de escolarização anterior mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência discente e permita sua inscrição na série ou etapa adequada conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Essa legislação ampara os estabelecimentos de ensino que adotam a progressão regular por ano/série, pois o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Ela garante organização de classes ou turmas de séries distintas e níveis equivalentes de adiantamento do conteúdo para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar, os quais são apontados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).

Evidencia-se que a classificação/reclassificação abrange também estudantes com defasagem idade-série e não específica a Aceleração para estudantes com AHSD, apesar de expressar aproveitamento mediante avaliação e progressão parcial. A Aceleração como forma de atendimento para esses estudantes é apontada no artigo 59 da LDBEN.

Em relação às buscas por produções sobre o tema Aceleração, foram encontrados doze (12) trabalhos, a partir dos critérios estabelecidos. A BDTD resultou em uma (1) dissertação e uma (1) tese, no Google Acadêmico oito (8) artigos, no SciELO houve zero (0) e no Portal de Periódicos da Capes foram encontrados dois (2) artigos.

O Quadro 2 expõe as produções encontradas.

Quadro 2 – Produções encontradas

Produção/ano	Autor (es)/Instituição	Banco de dados	Objetivos
1. "Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/ inclusiva" (2007) (Artigo)	*Marsyl Bulkool Mettrau; **Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis *Universidade Salgado de Oliveira **Universidade do Grande Rio	Google Acadêmico	Investigar a perspectiva das políticas públicas voltadas para o atendimento dos estudantes com AHSD no país, no prisma da educação inclusiva, esboçando um paralelo com a literatura especializada.
2. "Aceleração de Ensino na Educação Infantil: Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores" (2012) (Tese)	Renata Rodrigues Maia-Pinto Universidade de Brasília	BDTD	Caracterizar alunos superdotados, do ensino fundamental, que passaram por procedimentos de aceleração de ensino na educação infantil, do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional, tal qual averiguar a percepção dos alunos de suas mães e professores a respeito dessa prática.
3. "Altas Habilidades/ Superdotação, Intervenção Psicopedagógica e Aceleração de Estudos: um estudo de caso" (2013) (Dissertação)	Mônica Cecília Gonçalves Condessa Franke Universidade Federal do Paraná	BDTD	Reconhecer como a intervenção psicopedagógica pode contribuir assertivamente no desenvolvimento do aluno com AHSD acelerados.
4. "Atenção Educacional a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Acelerar é a melhor alternativa?" (2013) (Artigo)	Bárbara Amaral Martins; Ketilin Mayra Pedro Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp Campus Marília	Google Acadêmico	Analisar a aceleração enquanto estratégia de atendimento aos alunos com AHSD, a partir do levantamento bibliográfico.
5. "Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras?" (2014) (Artigo)	Rosemeire de Araújo Rangni; Maria da Piedade Resende da Costa Universidade Federal de São Carlos	Google Acadêmico	Discutir sobre a aceleração dos educandos com potencial superior; salientando as orientações legais e administrativas, bem como, a produção publicada em periódicos e bancos de dados.
6. "A Aceleração da Criança Precoce em Idade Pré-Escolar" (2015) (Artigo)	Bárbara Amaral Martins Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	CAPES	Descrever, sob o ponto de vista dos pais, os aspectos do processo de aceleração de dois alunos precoces em leitura e escrita que ingressaram, antecipadamente, no Ensino Fundamental.

Continua

Quadro 2 – Produções encontradas

7. "Aceleração e Atendimento Educacional Especializado aos Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: um relato exitoso" (2015) (Artigo)	Eliane Morais De Jesus Mani; Mayra Berto Massuda; Roseli Figueiredo Corrêa De Oliveira; Rosemeire de Araújo Rangni Universidade Federal de São Carlos	Google Acadêmico	Apresentar e discutir a aceleração de um caso exitoso de um aluno com AHSD do Ensino Fundamental em uma rede de ensino municipal do interior do Estado de São Paulo, Brasil.
8. "Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores Acerca da Aceleração de Ensino" (2015) (Artigo)	Renata Rodrigues Maia-Pinto; Denise de Souza Fleith Universidade de Brasília	Google Acadêmico	Apurar a percepção dos professores e mães de alunos superdotados, do ensino fundamental, submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a educação infantil acerca de tal prática.
9. "Aceleração para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o que expressam os bancos de dados?" (2018) (Artigo)	Paula Paulino Braz; Rosemeire de Araújo Rangni Universidade Federal de São Carlos	Google Acadêmico	Rastrear e analisar as produções em teses, dissertações e artigos sobre aceleração de alunos com AHSD disponíveis em bancos de dados brasileiros nos anos de 2007 a 2018.
10. "Conhecimento de Gestores da Educação Infantil sobre Aceleração para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação" (2019) (Artigo)	Paula Paulino Braz; Rosemeire de Araújo Rangni Universidade Federal de São Carlos	CAPES	Averiguar a existência de conhecimento de gestores de escolas de educação infantil sobre a aceleração de alunos com AHSD.
11. "Percepção de Educandos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação sobre o Processo de Aceleração Vivenciado na Rede Comum de Ensino" (2019) (Artigo)	Claudia Daniele Spier Hoffelder; Alisson Junior Cozzer Instituto Federal de Santa Catarina	Google Acadêmico	Sondar como os educandos com AHSD percebem o processo de aceleração na escola.
12. "Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação" (2020) (Artigo)	Fernanda Souza de Oliveira PUC São Paulo	Google Acadêmico	Refletir sobre as contribuições da aceleração e suas consequências para a vida social e escolar do estudante.

Fonte: elaboração própria.

As produções listadas expressam questionamentos sobre a prática de Aceleração no Brasil, apesar das metodologias empreendidas para a construção dos trabalhos se diferenciarem: exploratórias e descritivas (como natureza da pesquisa), levantamento bibliográfico, estudo de caso, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas.

Identificou-se a existência de baixas produções sobre a temática, apresentando inconsistências metodológicas e legais. Produções analisadas sobre aceleração escolar de estudantes com AHSD em bancos de dados brasileiros, entre 2007 e 2018, apresentaram-se em número reduzido. Apesar disso, ficou evidente que a aceleração escolar é uma medida eficiente para melhorar a educação dos estudantes, pois permite que eles avancem na série escolar de acordo com o seu ritmo de desempenho. Também, pode ser uma solução para ajustar o nível de conhecimento do estudante com AHSD a um contexto curricular adequado, além de ser uma alternativa para os que apresentam comportamento indisciplinar, por suas potencialidades não serem consideradas (Braz; Rangni, 2018). Nessa mesma direção, Mettrau e Reis (2007) apontaram fragilidades nos poucos estudos existentes e baixo investimento em aplicabilidade do direito à Aceleração do estudante com AHSD.

Nota-se, pelos estudos encontrados, que a Aceleração pode ser um obstáculo para a sua efetivação, pois há quem a defenda e há quem a questione (Martins; Pedro, 2013; Pérez, 2014). Desse modo, é importante considerar as peculiaridades dos estudantes antes da decisão da alternativa mais indicada, caso optem pela aceleração, pois é imprescindível ter clareza que suas necessidades educacionais não se extinguirão e precisarão de atenção diferenciada em sala de aula. Para tanto, o professor responsável por estimular as potencialidades dos estudantes precisará de formação e boas condições de trabalho.

Sobre isso, infere-se que a Aceleração não é uma ação para todos os indivíduos com AHSD, na perspectiva da conceituação de Renzulli (1978, 1998, 2014), sobretudo porque os estudantes da área acadêmica se beneficiarão da prática, mas os que são produtivos-criativos poderão não se adequar. No entanto, entende-se que não pode haver entraves para que os estudantes com AHSD tenham a oportunidade de concluir os estudos de forma precoce.

Dentre os estudos buscados, Maia-Pinto (2012) fez um levantamento do ponto de vista acadêmico, cognitivo e socioemocional de prós e contra sobre o processo de aceleração de alguns estudantes ocorrido na Educação Infantil. As famílias e os estudantes participantes reagiram com positividade e assertivamente sobre a Aceleração, enquanto que os professores pesquisados colocaram críticas, possivelmente, baseadas no senso comum. Este estudo foi replicado e publicado em artigo (Maia-Pinto; Fleith, 2015).

Em relação à intervenção psicopedagógica clínica aos estudantes acelerados, orientação aos familiares e formação aos professores, Franke (2013) apresentou um trabalho colaborativo e o quanto os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderiam contribuir na formação e quebra dos mitos no âmbito escolar. De acordo com a autora, a capacitação ainda é escassa e se faz necessária.

Na mesma direção da formação dos educadores ao processo de Aceleração dos estudantes, Braz e Rangni (2019) afirmam que, na perspectiva dos gestores, está enviesado para o avanço de série, demonstrando entendimento insatisfatório sobre essa forma de atendimento a estudantes com AHSD. As referidas autoras sugerem medidas a serem implementadas na formação inicial e continuada.

Do mesmo modo, Mani, Massuda, Oliveira e Rangni (2015) indicam as fragilidades dos serviços ofertados pela educação especial e a necessidade de indicação dos estudantes dos professores e pais, por meio de múltiplas avaliações. Por meio desse estudo e de suas evidências foi criada a primeira sala de recursos, no estado de São Paulo. Essa fragilidade no tocante ao desconhecimento sobre a Aceleração também é comentada em Rangni e Costa (2014).

A ausência de conhecimento sobre AHSD promove déficits na identificação e no atendimento a esse público. Essa forma de atendimento é imprescindível a alguns estudantes, mas não somente isso, deve ser precedida por uma avaliação criteriosa durante o processo, pois os estudantes podem continuar requerendo atenção individualizada em sala de aula, bem como serviços de educação especial (Martins, 2015).

Dando voz à percepção dos educandos acelerados, Hoffelder e Cozzer (2019) investigaram como eles perceberam o processo de Aceleração na escola. Afirmaram que gostaram da oportunidade de avançarem o ano/série, sobretudo porque entenderam que foi uma ação importante para os seus desenvolvimentos, em contrapartida, houve inadequações no processo, sendo que as novas turmas não foram preparadas para recebê-los, ou seja, houve falta de orientação aos professores para atenderem as necessidades educacionais dos alunos com AHSD.

Os materiais buscados revelam: amparo legal *versus* burocratização. Como reverter? Oliveira (2020) responde afirmando a necessidade da desburocratização dos sistemas escolares. A autora considera que cada estudante é único e que a Aceleração pode ser benéfica em alguns casos. Assevera que deve ocorrer de maneira responsável, com estrutura educacional, assim como o acompanhamento posterior à transição, a oferta de atividades extraescolares e alterações na legislação para que o aluno possa seguir com os estudos independente da sua idade cronológica.

Ainda sobre entraves burocráticos e administrativos, Rangni e Costa (2014) discutem que, apesar de constatarem o direito à Aceleração em diretrizes legais, os procedimentos administrativos escolares são insuficientes para encaminhamentos de estudantes à Aceleração em suas diversas formas, e, não somente o saltar séries. Segundo elas, a literatura na área de AHSD tem crescido, bem como as matrículas em todo o país, todavia, o número é impressionantemente baixo, comparado aos apontamentos da literatura especializada. Sobre as matrículas desses estudantes, o censo escolar de 2023 indica 37.638. Todavia, não se sabe quantos deles foram acelerados.

Considerações finais

A Aceleração para estudantes com AHSD ocorre com percalços nos sistemas de ensino. Isso, possivelmente, fruto da falta de conhecimento sobre o tema entre os educadores. Compreende-se que a Aceleração é mais positiva que negativa, contudo insuficiente para que esse direito assegurado seja implementado na legislação brasileira.

É fundamental que a política pública facilite esse processo, pois não basta ser amparada pela legalidade, se, ao estabelecê-la, surgirem vários entraves que confundem educadores, estudantes e seus pais e/ou responsáveis. Tendo isso em pauta, sugere-se:

- Capacitação aos gestores, desde as secretarias de educação à gestão escolar para a compreensão da temática das AHSD e a Aceleração como alternativa de atendimento;
- Oferta de formação em serviço aos professores atuantes em sala comum e salas de atendimento especializado na perspectiva de um trabalho colaborativo na assistência a estudantes com AHSD acelerados;
- Desburocratização de encaminhamentos documental dos estudantes com indicadores de AHSD elegíveis à Aceleração;
- Dispensar o parecer clínico e priorizar a avaliação pedagógica desses estudantes, sendo que a Aceleração é ação escolar;
- Acompanhamento dos estudantes acelerados, principalmente para evitar problemas atitudinais por parte da equipe escolar e colegas de turma. Vale lembrar que esses estudantes acelerados, apesar do domínio do conteúdo do ano anterior, precisam receber o ensino e a aprendizagem para a nova etapa a que estão inseridos;
- Apoio das instituições de ensino aos responsáveis dos estudantes acelerados durante os encaminhamentos, tendo em vista que, em muitos casos, a Aceleração ocorre por meio judicial, acarretando custos.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. revista e revisada. São Paulo: EPU, 2001. 188p.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 7. Ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. 102 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496312/LDB_7Ed_2011.pdf Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948/2007, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 9 maio 2025.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação: o que expressam os bancos de dados? *In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/aceleracao-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao-o-que-expressam-os-banc?lang=pt-br>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Conhecimento de Gestores da Educação Infantil sobre Aceleração para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista de Política e Gestão Educacional, Online*, v. 23, n. 3, p. 576-591, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766242005/637766242005.pdf> Acesso em: 5 mar. 2024.

COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan; GROSS, Miraca Uma Murdoch. **A nation deceived: how schools hold back America's brightest students**. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for *Gifted* Education and Talent Development, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535137.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

FRANKE, Mônica Cecília Gonçalves Condessa. **Altas habilidades/superdotação, intervenção psicopedagógica e aceleração de estudos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000. 183 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 175 p.

GUENTHER, Zenita Cunha. Aceleração, ritmo de produção, e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810/554> Acesso em: 20 fev. 2024.

HOFFELDER, Claudia Daniele Spier; COZZER, Alisson Júnior. Percepção de Educandos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação sobre o Processo de Aceleração Vivenciado na Rede Comum de Ensino. **Anais do II SIDIAL – Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina: saberes populares – IV Congresso Internacional Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir e Justiça Ambiental na América Latina**, 02 a 04 de outubro, Unochapecó - Chapecó, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202023/Artigos/Acelera%C3%A7%C3%A3o/Banco%20de%20dados/Google%20academico/Refugiados_venezuelanos_no_Brasil_um_lug.pdf Acesso em: 23 mar. 2024.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores, Acerca da Aceleração de Ensino. **Interação Psicol**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 187-198, maio/ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202024/Artigos/Google%20Academico/Percep%C3%A7%C3%A3o%20de%20Alunos%20Superdotados,%20M%C3%A3es%20e%20Professores.pdf> Acesso em: 15 maio 2024.

MANI, Eliane Moraes de Jesus; OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Corrêa; MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Aceleração e atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação: um relato exitoso. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 89-106, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202023/Artigos/Acelera%C3%A7%C3%A3o/Banco%20de%20dados/Google%20academico/andretich,+B208-B225%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202023/Artigos/Acelera%C3%A7%C3%A3o/Banco%20de%20dados/Google%20academico/andretich,+B208-B225%20(2).pdf) Acesso em: 11 fev. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral. Aceleração da Criança Precoce em Idade Pré-Escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202023/Artigos/Acelera%C3%A7%C3%A3o/Banco%20de%20dados/Capes/A%20acelera%C3%A7%C3%A3o%20em%20crian%C3%A7a%20precoce%20em%20idade%20pre%20escolar.pdf> Acesso em: 11 fev. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra. Atenção Educacional a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: acelerar é a melhor alternativa? **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 05 a 07 de novembro, Londrina, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-_barbara-e-ketilin.pdf Acesso em: 10 mar. 2024.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades / superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial / Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, *Online*, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n57/v15n57a03.pdf> Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. Correr para Onde? A Aceleração Escolar de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Ponto-e-Vírgula**, PUC-SP, n. 28, p. 72-82, segundo semestre de 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/Documentos%202023/Artigos/Acelera%C3%A7%C3%A3o/Banco%20de%20dados/Google%20academico/07-12.pdf> Acesso em: 27 mar. 2024.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Aceleração: Mais rápido não é sinônimo de melhor. *In*: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 455-476.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 125p.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v23n54/v23n54a04.pdf> Acesso em: 4 abr. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore. A concepção no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally Morgan. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield: Creative Learning Press, 1997. p. 421.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The three-ring conception of *giftedness*. *In*: BAUM, Susan; REIS, Sally Morgan; MAXFIELD, Lori (Eds.). **Nurturing**

the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. p. 50-72.

RENZULLI, Joseph Salvatore. What makes *giftedness*? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition Acesso em: 12 dez. 2024.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação.** 2007. v. 1. p. 6780. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/altashab2.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

WO, Echo Hensley. Enrichment and Acceleration: Best Practice for the *Gifted* and Talented. **Gifted Education Press Quarterly Spring**, v. 27, n. 2, 2013. Disponível em: [esearchgate.net/publication/311831051_Enrichment_and_Acceleration_Best_Practice_for_the_Gifted_and_Talented#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/311831051_Enrichment_and_Acceleration_Best_Practice_for_the_Gifted_and_Talented#fullTextFileContent) Acesso em: 6 jun. 2024.

CAPÍTULO 7

O CONTEXTO MARANHENSE EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE CENÁRIOS E DESAFIOS

Paulo Roberto de Jesus Silva
Rosemeire de Araújo Rangni

Introdução

Os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) constituem um público-alvo essencial da Educação Especial, cujos direitos educacionais, conforme estabelecido na legislação brasileira, equiparam-se aos de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 1996, 2008). Contudo, a efetivação desses direitos permanece um desafio, evidenciado, também, pela baixa identificação dessa população que pode ser observada nas estatísticas de matrículas na Educação Básica. Essa realidade revela não apenas lacunas no atendimento educacional, mas também o desperdício de potenciais humanos que poderiam contribuir significativamente para a sociedade.

Embora as necessidades dos estudantes com deficiência recebam significativa atenção, pelo menos nos discursos políticos e pedagógicos, as relativas aos estudantes com AHSD frequentemente permanecem à margem, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em geral. Esse parcial silêncio não se limita à Educação Básica, mas também se estende à Educação Superior (Pereira, 2021; Virgolim, 2016), o que resulta na exclusão de milhares de crianças, jovens e adultos do acesso a um atendimento educacional adequado. Essa lacuna compromete o desenvolvimento global da pessoa, afetando negativamente dimensões como a cognitiva e a socioemocional, além de limitar a possibilidade de autorrealização e contribuição ao progresso coletivo.

No contexto brasileiro, há uma demanda urgente por transformações estruturais e metodológicas no sistema educacional que garantam a

identificação precoce e o atendimento especializado a esses estudantes. Isso inclui a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação inicial e continuada para os profissionais envolvidos (Arantes, 2006; Brasil, 1996, 2009, 2011). Essas mudanças são cruciais não apenas para assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, mas também para promover a inclusão educacional.

Especificamente no Maranhão, a análise preliminar de dados quantitativos e qualitativos revela um cenário peculiar. Embora o estado tenha registrado um aumento no número de matrículas de estudantes com AHSD nos últimos anos, esse crescimento é concentrado majoritariamente na capital, São Luís, o que reflete desigualdades regionais significativas. Ademais, a produção científica local sobre o tema ainda é incipiente, apontando para a necessidade de maior investimento em pesquisas que explorem as especificidades e desafios do contexto maranhense.

Diante desse panorama, o presente capítulo busca refletir sobre os cenários e desafios relacionados às AHSD no Maranhão. Com base em uma metodologia qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de microdados do Censo Escolar, pretende-se oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas e justas. Este estudo espera contribuir para o debate sobre a superação das desigualdades educacionais, valorizando as especificidades de cada ser humano com AHSD em prol de uma sociedade onde se reconheça e valorize as diferenças.

Altas Habilidades ou Superdotação: apontamentos conceituais, cenários e desafios no Maranhão

Um dos conceitos relativos às AHSD amplamente recepcionados no Brasil por documentos oficiais têm sido a Teoria dos Três Anéis cunhada por Joseph Renzulli que advoga que o comportamento superdotado reside na interseção de elos entre capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, com a influência da personalidade e de fatores ambientais externos (Rangni; Rossi; Koga, 2021; Renzulli, 2014a).

Nessa concepção existiriam dois tipos de superdotação: Acadêmica e Produtivo-criativa. Entre outras características, o primeiro tem notoriedade em disciplinas escolares, e a segunda “descreve aqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se recompensa o desenvolvimento de materiais e produtos originais que são propositalmente elaborados para terem um impacto em uma ou mais audiências” (Renzulli, 2014b, p. 543).

Na atuação pedagógica são apontadas possibilidades tais como o enriquecimento curricular e a aceleração como estratégias de atuação com esse público. A última com aporte legal no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o estudante com AHSD poderá, entre outras possibilidades, ser rematriculado em turmas mais avançadas conforme seus potenciais ou capacidades (Brasil, 1996). Na perspectiva do enriquecimento curricular, as atividades podem ser agrupadas em três tipos desde que envolvam toda a turma até as mais específicas às áreas de maior interesse do discente (Renzulli, 2014a).

A promoção dessas e outras possibilidades educacionais são importantes, em muitos casos, demandando maior articulação entre o ensino comum com o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto escolar como preconizado na Resolução CNE/CEB N° 04, de 2009 (Brasil, 2009; Silva, 2012).

Na Educação Superior, é possível ainda vislumbrar a inclusão do estudante com AHSD em grupos de pesquisa, laboratórios específicos, projetos de extensão e outras atividades relacionadas às suas áreas de interesse, proporcionando o suporte necessário para uma participação efetiva, promovendo a suplementação de sua formação acadêmica básica nos termos da legislação (Pereira, 2021).

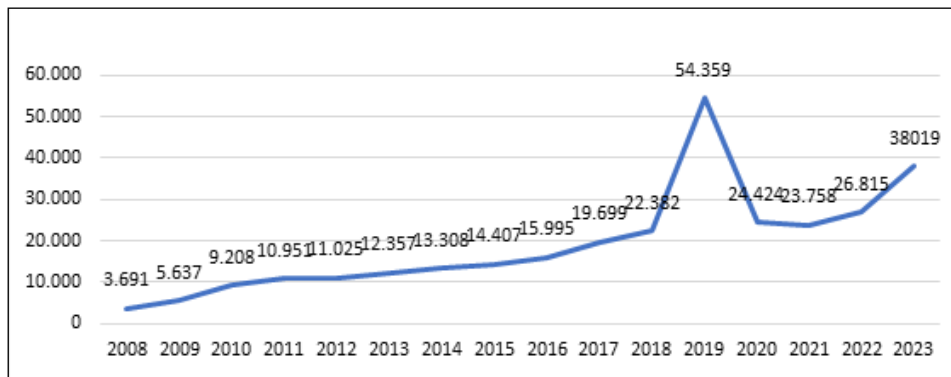
Ressalta-se que é imprescindível compreender as pessoas com AHSD sob uma perspectiva ampla, transcendendo visões reducionistas disseminadas na sociedade e no ambiente escolar, a fim de contribuir para a superação de mitos, como o estereótipo de desajustamento socioemocional desses indivíduos (Pérez, 2003, 2011).

É primordial destacar o papel abrangente da educação escolar no desenvolvimento de todos os estudantes, em especial daqueles que apresentam AHSD visando sua realização pessoal e contribuindo no avanço da coletividade a qual se insere (Brasil, 2008). Por estas e outras questões que a educação das pessoas com AHSD continua sendo marcada por desafios que envolvem desde a (auto)identificação à oferta de suporte especializado que floresça o pleno desenvolvimento do potencial do sujeito como garante a legislação nacional.

Com base nestes apontamentos, um fator que merece destaque no cenário nacional e local diz respeito a localizar onde estão estas pessoas nas escolas brasileiras e maranhenses na medida em que (não) estão sendo identificadas como apontam índices da literatura especializada da área. Neste sentido, faz-se uma incursão em relação aos dados relativos às matrículas de estudantes com AHSD na Educação Básica, tendo como recorte o período de 2008 a 2023. O marco temporal faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em

vigor no país. O recorte demonstra uma tendência de crescimento, conforme ilustra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Matrículas de estudantes com AHSD na Educação Básica de 2008 a 2023



Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2008 - 2023).

A análise da trajetória de matrículas de estudantes com AHSD no período de 2008 a 2023 revela um paradoxo intrigante. Por um lado, observamos um crescimento significativo de 930,05%, com o número de matrículas avançando de 3.691 para 38.019 com tendência ascendente consistente ao longo de 15 anos sugerindo avanços na identificação desses alunos.

Por outro lado, o número desses estudantes ainda se revela limitado quando comparado ao total de matrículas na educação básica, que atingiu 47.304.632 pelos dados do Censo Escolar de 2023. Contexto de discrepâncias que suscita inquietações sobre o alcance de efetividade das políticas públicas e práticas educacionais no que tange à inclusão dos estudantes com AHSD. Nesse cenário, no estado do Maranhão, dados do Governo Estadual revelaram matrículas de 1.262 estudantes com AHSD em 2022.

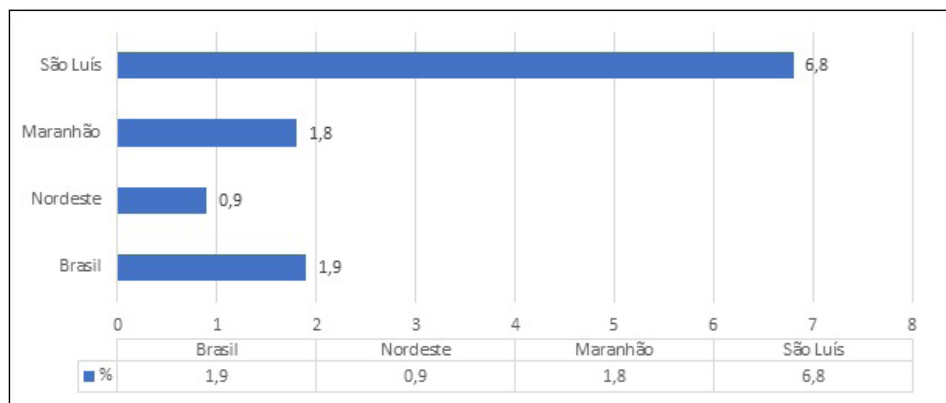
A Tabela 1 demonstra que a proporção de matrículas de estudantes do público da Educação Especial na Educação Básica apresenta patamares semelhantes em termos de Brasil (3,7%), Nordeste (4,0%), Maranhão (3,3%) e São Luís (3,0%), com índices menores na capital maranhense.

Tabela 1 – Matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Básica

Abrangência	Estudantes da Educação Básica	Estudantes da Educação Especial	Matrículas da Educação Especial
Brasil	47.304.632	1.771.430	3,7%
Nordeste	13.685.355	545.414	4,0%
Maranhão	1.920.497	62.482	3,3%
São Luís	247.778	7.473	3,0%

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do *Painel de Indicadores da Educação Especial* (2023), INEP (2023) e IMESC (2024).

Em contraste com a Tabela 1, a Figura 2 demonstra uma discrepância significativa no percentual de matrículas de estudantes com AHSD em relação ao total da Educação Especial. São Luís (6,8%) apresenta um percentual consideravelmente maior em comparação com o estado do Maranhão (1,8%), o Nordeste (0,9%) e o Brasil (1,9%).

Figura 2 – Matrículas de estudantes com AHSD em relação ao total da Educação Especial na Educação Básica

Fonte: elaborados pelos autores, com base no *Painel de Indicadores da Educação Especial* (2023).

A análise revela uma concentração significativa das matrículas de estudantes com AHSD na capital, São Luís. Das 1.262 matrículas na educação básica de estudantes maranhenses com AHSD, 508 (representando pouco mais de 40%) estão localizadas em São Luís (INEP, 2023).

Essa disparidade estadual pode estar relacionada à centralização de recursos e serviços especializados na capital, onde, por exemplo se observa a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Super-

dotação (NAAH/S) vinculado à rede pública estadual, a criação de Núcleo de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades ou Superdotação, posteriormente transformado em Centro (CAAHS) pelo poder municipal, e mais recentemente a implantação de projeto específico na identificação de estudantes com AHSD no âmbito do Colégio de aplicação da Universidade Federal (Brasil, 2006; Queiroz, 2024; São Luís, 2023; Silva *et al.*, 2024).

Corroborando esse entendimento, Pereira (2021) destaca que, dentre os principais problemas envolvendo a implantação dos NAAH/S, está a centralização “somente nas capitais dos estados sugere a impossibilidade ou a grande dificuldade de identificação e atendimento para os indivíduos talentosos residentes em áreas mais distantes das capitais” (p. 131).

Os NAAH/S tiveram sua implantação, inclusive no cenário maranhense, ocorrido no início dos anos 2000 pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em colaboração da UNESCO e o FNDE (Moraes, 2024; Pereira, 2021).

Segundo o documento orientador de implantação destes núcleos, o NAAH/S deveria identificar e atender aos discentes com AHSD ofertando formação e capacitação aos profissionais da educação, em especial docentes, com acompanhamento aos pais e à comunidade escolar em geral “no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade” (Brasil, 2006, p. 11).

Nessa direção, Cipriano (2021, p. 37) aponta que a “formação para a atuação de professores com estudantes que apresentam AHSD no Brasil passou a ocorrer com maior frequência depois da criação do NAAH/S nos anos 2005 e 2006”. Por sua vez, Moraes (2024, p. 7) destaca que esses núcleos disponibilizam aos discentes com AHSD “o aprendizado específico desenvolvendo suas habilidades criativas. Estes locais contam também com assistência pedagógica para professores, orientações aos pais dos alunos e atendimento também aos próprios estudantes”.

Após duas décadas de implantação desses núcleos no país, é possível inferir que essa política contribuiu diretamente para um salto qualitativo na identificação desse alunado. Em 2005, apenas 0,003% da população de estudantes da educação básica foi identificada na categoria de AHSD, enquanto, em 2023, esse percentual alcançou cerca de 0,08% desta etapa da escolarização nacional. Apesar desse avanço, ainda há muito a ser conquistado na luta pelos direitos desse grupo de pessoas, sobretudo no que diz respeito à sua identificação.

No âmbito internacional, o relatório sobre desafios e avanços nas políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes superdotados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) evidencia que as taxas de identificação apresentam variações

substanciais, diretamente influenciadas pelas políticas e definições adotadas por cada país. Rutigliano e Quarshie (2021) afirmam que, apesar de se observar uma convergência crescente nas conceituações teóricas e práticas, as disparidades significativas nas definições legais e nos critérios de identificação da superdotação dificultam a construção de sistemas internacionais de dados comparáveis. Segundo esses autores “As variações significativas na definição legal e identificação de superdotação impedem o desenvolvimento de sistemas de dados internacionais” (Rutigliano; Quarshie, 2021, p. 14, tradução nossa).

Com base nesse relatório, foi elaborada a Tabela 2, que sintetiza as variações nos índices de identificação de estudantes superdotados em diferentes países e regiões. Tal recurso busca proporcionar maior clareza sobre a diversidade de critérios e percentuais, reconhecendo, entretanto, que os dados apresentados não possuem rigidez absoluta, considerando que, dentro de um mesmo país, as compreensões e interpretações acerca da superdotação podem divergir significativamente.

Tabela 2 – Dados sobre AHSD em Diferentes Países e Regiões

País/Região	Percentual de pessoas com altas habilidades identificadas	Critério/Definição de superdotação	Outra informação pertinente
Austrália	10%	Definição de Gagné	Identifica os 10% melhores de seus alunos como pertencentes a essa categoria.
China	1% a 3%	-	Pontos de corte mais rigorosos.
Coreia do Sul	4%	-	Meta superada que consistia em 3% dos estudantes.
Cingapura	1%	Identifica o 1% melhor de sua população estudantil nacional.	O Ministério da Educação, identifica também alunos excepcionalmente superdotados, uma categoria que pode corresponder a 3 por 100.000 crianças dentro de uma população que está normalmente distribuída.
Estados Unidos	0% a 11%	Varia entre os estados	Estudantes que recebem serviços de educação para superdotados varia em todo o país. Enquanto em 8 estados 11% ou mais estudantes foram identificados para receber tais serviços, essa taxa fica entre 3-10% em 13 estados e entre 0-2% em 30 estados.

Continua

Tabela 2 – Dados sobre AHSD em Diferentes Países e Regiões

México	3%	Pontuação acima de 130 no teste de QI	Outros métodos de identificação também são usados nas escolas do país.
Europa	3% a 10%	Estimativas e critérios variam entre os países	-
Alemanha	0,07%	Hamburgo tem o maior percentual de estudantes superdotados	Na Alemanha, existe uma resistência acadêmica e política à própria noção de superdotação por causa de sua suposta conotação elitista.
Espanha	0,27%	-	Percentual aumentou em relação ao ano anterior, mas ainda está longe da meta de 2%.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Rutigliano e Quarshie (2021).

No Brasil, embora o percentual de identificação de estudantes com AHSD na educação básica tenha aumentado, ele permanece muito abaixo do patamar observado em vários outros países como se percebe na Tabela 3, o que evidencia a necessidade de continuidade e ampliação de investimentos em políticas públicas que favoreçam a identificação e o atendimento adequado dessas populações tais como centros e núcleos especializados em AHSD.

No contexto maranhense, o NAAH/S se denomina “Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação Joãozinho Trinta (NAAHS)”. Ele foi fundado em 26 de dezembro de 2006, tendo seu nome em homenagem ao ilustre ludovicense João Clemente Jorge Trinta, nacionalmente conhecido como Joãozinho Trinta que foi um renomado artista plástico e carnavalesco. Esse NAAH/S é um órgão vinculado à Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC) que atende estudantes com AHSD matriculados em escolas vinculadas à rede pública estadual de ensino local, objetivando estimular e desenvolver as potencialidades criativas e o senso crítico dos estudantes, a fim de dar destaque a suas áreas de maior domínio (Cipriano, 2021; Maranhão, 2023; Pereira, 2021).

Em São Luís, no ano de 2014, foi instituído o Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação - NEECAH/S, posteriormente denominado centro de Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação, depois denominado de Centro (CAAHS) vinculado à Secretaria Municipal de Educação através da Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE, que emerge para atender os estudantes AHSD já identificados os

quais precisavam de estimulação e desenvolvimento dos seus potenciais, com o intuito de melhor atender essa clientela proporcionando:

Implementação do programa de atendimento por meio da aquisição de um espaço físico específico, organizado com salas que ganharam configurações de um espaço de atendimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento de atividades planejadas a partir das necessidades educacionais específicas de todos os estudantes indicados para o atendimento (Mota, 2018, p. 277).

Nesse sentido, Queiroz (2024), com a criação desse Núcleo a São Luís, no Maranhão, decidiu ampliar o público atendido antes focado nos estudantes com deficiência (p. 77). Sendo que, em 2020,

[...] o núcleo passou a se chamar Centro de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades ou Superdotação. Desde então começou a mapear estudantes com esse perfil em escolas da rede municipal, além de oferecer formação para docentes da educação básica colaborarem com o processo de identificação desses estudantes (Queiroz, 2024, p. 78).

Semelhante ao NAAH/S na esfera estadual, o CAAHS, na rede municipal de São Luís, objetiva desenvolver “metodologias e estratégias pedagógicas necessárias, com vistas à identificação de interesses e confirmação de potencialidades do estudante com características de AHSD, oferecendo-lhe condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento” (Mota, 2022, p. 90-91), estando estruturado setores como de Atendimento ao estudante; de Apoio pedagógico ao professor, entre outros.

Infere-se que a atuação desse centro na formação dos profissionais visando também o processo de identificação implicou no crescimento de matrículas deste público na rede municipal, que redundou em um crescimento de cerca de 477% no número de estudantes identificados com AHSD entre 2014 e 2018, ampliando de 26 para 150 discentes segundo aponta Mota (2018, 2022), que foi uma das pioneiras na implantação desse atendimento na rede pública de São Luís. Segundo Mota (2022, p. 94), na “trajetória iniciada no ano de 2014 e vivenciada até o meio do ano de 2018 houve um bom avanço no que trata a identificação e o atendimento educacional especializado para a área de altas habilidades/superdotação no município de São Luís”.

Esse crescimento é estatisticamente relevante, embora, assim como o cenário nacional, haja espaço para avanços mais robustos ao se considerar que, no ano letivo de 2018, a supracitada rede contabilizava cerca de 85 mil matrículas (Todos pela Educação, 2018), evidenciando que o percentual

de alunos com AHSD no total de matrículas no ensino fundamental da rede municipal de São Luís foi de, aproximadamente, **0,18%**. Esse valor implica que menos de 1 aluno a cada 500 estudantes foi identificado com AHSD (Mota, 2022; Todos pela Educação, 2018).

Existem disparidades de matrículas também no que dizem respeito à identificação de estudantes com AHSD em São Luís quando comparado aos demais municípios maranhenses. Além das imbricações com a centralidade de recursos e serviços especializados na Capital, como destacou-se o caso do NAAH/S e CAAHS, deduz-se vincular, também, com fatores socioeconômicos mais amplos, como o maior indicador de índice de desenvolvimento humano (IDH) ludovicense. Em contraste com esses indicadores da maioria das demais cidades localizadas no estado, reverbera-se na disponibilidade de serviços públicos especializados, acesso à informação e indicadores educacionais, entre outros fatores que apontam para necessidade de investigações aprofundadas.

Embora São Luís apresente índices de matrículas de estudantes com AHSD superiores às médias nacional e regional, a produção científica sobre a temática em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na capital ou outros municípios maranhenses demonstra-se limitada. A Tabela 3 expõe levantamento realizado na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), considerando o período de 2008 a 2023, apenas duas dissertações foram produzidas recentemente no estado (Cipriano, 2021; Pereira, 2021).

Tabela 3 – Teses e dissertações sobre AHSD no Brasil e no Maranhão

Teses e dissertações sobre AHSD no Brasil – 2008 a 2023					
ANO	TESES		DISSERTAÇÕES		TOTAL
	Brasil	Maranhão	Brasil	Maranhão	
2008	1	0	2	0	3
2009	1	0	5	0	6
2010	4	0	4	0	8
2011	2	0	7	0	9
2012	3	0	9	0	12
2013	3	0	8	0	11
2014	3	0	8	0	11
2015	2	0	9	0	11
2016	3	0	10	0	13
2017	2	0	6	0	8
2018	5	0	14	0	19
2019	6	0	21	0	27
2020	4	0	23	0	27
2021	5	0	11	1	16
2022	6	0	16	1	22
2023	7	0	17	0	34
Total	47	0	153	2	237

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados disponíveis na BDTD.

Essa lacuna local de pesquisas contrasta com a realidade brasileira, onde se observa um crescimento importante na produção acadêmica sobre AHSD a partir de 2018, totalizando 237 teses e dissertações publicadas no período.

A discrepância entre o número de matrículas em São Luís e a produção científica sobre AHSD no Maranhão levanta questionamentos sobre os fatores que contribuem para essa realidade. Entre as possíveis causas, podemos citar: a escassez de pesquisadores com expertise na área, a dificuldade de acesso a financiamentos para pesquisas, a baixa visibilidade da temática na agenda de pesquisa local e a carência de programas de pós-graduação que desenvolvam temas voltados para a AHSD.

Ressalta-se que, mesmo no âmbito nacional, ainda são escassas as pesquisas que investigam a trajetória de estudantes com AHSD egressos da educação básica, como demonstra o estudo de Santos (2016), que, teve como participante estudantes com AHSD egressos, ainda que a pesquisa não focou como problemática principal a trajetória após a educação básica.

Diante desse cenário, o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas sobre AHSD a partir da realidade maranhense e de estudos sobre egressos mostra demandas importantes. De forma mais direta, há necessidade de investigação que busque contribuir para suprir parte da lacuna de estudos aprofundados no Maranhão, como as questões que envolvam desde a formação de profissionais da educação para identificação e atuação junto a esse público específico dos estudantes da educação especial, perpassando com investigações sobre a trajetória acadêmica e/ou profissional de egressos da educação básica com AHSD e sua inclusão, ou não, na educação superior deste importante estado no nordeste brasileiro, repercutindo na melhoria das políticas e práticas educacionais voltadas a essa população escolar.

Endossa-se o que afirmam Gonçalves e Stoltz (2021) que:

[...] podemos perceber que, apesar de muitos avanços na área da superdotação desde a chegada de Antipoff em nosso país, a quase cem anos, ainda há muito o que crescermos e desenvolvermos nessa área, considerando que mesmo quando os identifica, o país tem um grave problema de infraestrutura para atender esses estudantes. Faltam professores preparados para entender as características e desenvolver um trabalho que fomenta a pesquisa e o desenvolvimentos das habilidades dentro do ensino regular (Gonçalves; Stoltz, 2021, p. 191-192).

Considerações finais

Acredita-se que as políticas públicas precisam fortalecer as escolas brasileiras no sentido de investir em ações sistêmicas direcionadas aos estudantes com AHSD. A despeito do direito educacional específico destes estudantes, por se constituírem segmento da Educação Especial, continua aquém do preconizado na legislação, fato que se mostra evidente pelas estatísticas de matrículas desse alunado que, mesmo com tendência de crescimento nas últimas décadas, ainda se mostra incipiente. Quando observada a realidade de vários outros países, indica que milhares de estudantes brasileiros sequer têm o direito de conhecerem melhor a si mesmos, situação que se estende em muitos casos até a vida adulta.

Esse baixo índice de identificação reverbera em não oferta de atendimento educacional apropriado para o melhor desenvolvimento global da pessoa, impactando nas mais diversas áreas da vida como a cognitiva e a socioemocional. No Maranhão, pelas escassas pesquisas sobre o tema, existe uma lacuna de compreensão sobre os desdobramentos das questões sobre AHSD específicos no contexto local. Os estudos iniciais e os dados de matrícula apontam para uma concentração dos discentes identificados com AHSD na

capital em contraponto com os demais 216 municípios. Uma proposição explicativa de tal fenômeno, pelo menos em relação às escolas públicas, reside que os serviços especializados voltados às AHSD no Maranhão estão focados na capital através de iniciativas da rede estadual e da rede municipal de São Luís.

A insuficiência de pesquisas sobre AHSD no Maranhão interfere na melhor análise das singularidades locais e a dilatação de práticas educativas exitosas entre os 217 municípios deste estado do nordeste brasileiro. O incentivo à formação inicial e continuada de professores, o maior financiamento em estudos sobre AHSD e o diálogo abrangente sobre boas práticas educacionais na área mostram-se como caminhos promissores para uma transformação do cenário atual, tornando as práticas de identificação e atendimentos em AHSD, assegurados em lei, mais acessíveis e abrangentes no país, incluindo capitais e demais cidades brasileiras.

Por fim, o contexto maranhense apresenta-se como um campo fértil para avanços significativos, desde que haja um esforço conjunto entre o poder público e a sociedade civil. A promoção da qualidade na educação de estudantes com AHSD demanda uma abordagem abrangente e sensível de modo a não apenas garantir o direito à educação, mas também valorizar o potencial e capacidade de cada estudante, contribuindo para a sua realização pessoal e, quiçá, o desenvolvimento geral da sociedade.

Referências

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2009.

CIPRIANO, Jailson Araújo. **O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD): uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA.** 2021. 313 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3494> Acesso em: 13 jan. 2024.

GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ, Tania. A trajetória das políticas públicas voltadas ao estudante superdotado no Brasil. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/661> Acesso em: 2 dez. 2024.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIAIS E CARTOGRÁFICOS (IMESC). **Boletim Social do Maranhão**, São Luís, v. 6, n. 2, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/src/upload/publicacoes/d09ffd592bff1ab2987771b0e464ab81.pdf> Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Excel. Brasília: Inep. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em: 19 dez. 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de Indicadores da Educação Especial.** [Página da Web]. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/> Acesso em: 3 set 2024.

MARANHÃO. **Maranhão sanciona lei que garante direitos a estudantes superdotados da rede pública estadual.** Governo do Estado do Maranhão, 2023. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/maranhao-sanciona-lei-que-garante-direitos-a-estudantes-superdotados-da-rede-publica-estadual> Acesso em: 30 out. 2023.

MORAES, Marcela Dutra. O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação “Joãosinho Trinta”: implicações na aprendizagem e desenvolvimento de alunos(as) da rede pública de ensino de São Luís - MA. **Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID4079_TB1953_16102024100506.pdf Acesso em: 19 jan. 2025.

MOTA, Sandreliza. AEE para estudantes com características de altas habilidades/superdotação: uma experiência da rede pública municipal de ensino de São Luís, MA. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/**

Superdotação, Edição Especial, p. 86-95, 2022. Disponível em: <https://conbrasd.org/ae-para-estudantes-com-caracteristicas-de-altas-habilidades-superdotacao-uma-experiencia-da-rede-publica-municipal-de-ensino-desao-luis-ma-ae-for-students-with-high-skills-greatness-an-experience/> Acesso em: 13 jan. 2025.

MOTA, Sandreliza P. Atendimento educacional especializado para estudantes com características de altas habilidades/superdotação: uma experiência da rede pública municipal de ensino de são luís, ma. **Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD**. 2018. Acesso em 15 de jan. de 2025. Disponível em: <https://conbrasd.org/ae-para-estudantes-com-caracteristicas-de-altas-habilidades-superdotacao-uma-experiencia-da-rede-publica-municipal-de-ensino-desao-luis-ma-ae-for-students-with-high-skills-greatness-an-experience/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Débora Thalita. **Uma perspectiva da inclusão de discente com altas habilidades/superdotação na educação superior**. 2021. 253 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3569> Acesso em: 3 jan. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004> Acesso em: 22 jan. 2022.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre Altas Habilidades/Superdotação? **Psicologia: Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20413> Acesso em: 29 jan. 2025.

QUEIROZ, Cristina. Número de pessoas superdotadas é subnotificado no Brasil: país carece de ferramentas para identificar e atender indivíduos com altas habilidades em diferentes faixas etárias e áreas do conhecimento. **Revista Pesquisa FAPESP**, 12 nov. 2023, atualizado em 12 mar. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/numero-de-pessoas-superdotadas-e-subnotificado-no-brasil/> Acesso em: 22 jan. 2025.

RANGNI, Rosemeire A.; ROSSI, Carlos Samuel; KOGA, Fabiana Oliveira. Estudantes com altas habilidades/superdotação: desdobramentos dos índices da Sinopse Estatística e dos Microdados na Região Sudeste do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13856> Acesso em: 12 jan. 2024.

RENZULLI, Joseph. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade

criativa. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014b. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 12 jan. 2022.

RUTIGLIANO, Alexandre; QUARSHIE, Nikita. **Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries**. Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/c3f9ed87-en> Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTOS, R. **Resultados da Metodologia CEDET: um estudo com estudantes egressos**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9e1fa61a-8e4d-411c-8f9c-54cf6609ec44/content> Acesso em: 15 jan. 2025.

SÃO LUÍS. **Alunas da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Luís representam a capital na etapa nacional da Olimpíada Brasileira de Robótica**. Secretaria Municipal de Educação, São Luís, 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/40571/alunas-da-rede-municipal-de-ensino-da-prefeitura-de-sao-luis-representam-a-capital-na-etapa-nacional-da-olimpiada-brasileira-de-robotica> Acesso em: 8 jan. 2025.

SILVA, Paulo Roberto J. *et al.* Altas habilidades ou superdotação: uma interface com a cultura de paz. In: **Anais da Jornada Pedagógica do Colégio Universitário**. Anais. UFMA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/3jorped/1059423-altas-habilidades-ou-superdotacao--uma-interface-com-a-cultura-de-paz/> Acesso em: 20 jan. 2025

SILVA, Paulo Roberto J. **Política de formação docente e inclusão escolar**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/233> Acesso em: 9 fev. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação básica no Brasil: diagnósticos e desafios**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/524.pdf?1111473858 Acesso em: 15 jan. 2025.

VIRGOLIM, Angela Magda. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2016.

CAPÍTULO 8

ATENDIMENTO PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cláudia Tammy da Cruz Abreu
Jeanny Monteiro Urquiza

Introdução

O alunado com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) apresenta capacidades sobressalentes que o diferenciam de seus demais pares etários. Além do potencial superior, esse grupo demonstra criatividade em seus feitos e comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2002), que o faz despende elevados níveis de energia e empenho em relação aos conhecimentos ou atividades de seu interesse.

No cenário educacional, estudantes com comportamentos superdotados têm necessidades específicas, mas, não raramente, sofrem com a negligência da escola que não reconhece as capacidades que eles possuem, cujas causas decorrem do desconhecimento sobre as suas especificidades e de seus direitos escolares. Segundo Pérez e Freitas (2011), a invisibilidade que marca essa parcela estudantil é sistêmica e se reflete nos dispositivos legais que regem a educação (que pouco tratam das AHSD ou o fazem de forma superficial); nos dados censitários¹ (os quais indicam a existência de 37.638 estudantes com AHSD em classe comum, que representam apenas 0,07% do total de alunos matriculados na Educação Básica, 47.304.632); e, também, nos programas de atendimento, que são esparsos quando se considera a atenção aos que demonstram desempenho superior.

Logo, a realidade escolar vivenciada por esse público ainda é marcada pela falta de reconhecimento pedagógico no que se refere às suas

¹ Informações extraídas do Censo Escolar (Inep, 2024).

necessidades – cenário contemporâneo que urge ser desconstruído para que haja o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dessa população e o aprimoramento de suas capacidades durante o processo de escolarização (Martins; 2020).

Embora contemplados pela Educação Especial, os estudantes com AHSD enfrentam muitas barreiras atitudinais, como a desinformação e os mitos veiculados sobre a sua condição; a inflexibilidade curricular das instituições de ensino, mesmo diante da detecção de capacidades elevadas e a falta de instrumentalização adequada para identificar essas capacidades nas diferentes faixas etárias (Pérez; Freitas, 2011; Santos, 2023) – obstáculos à implementação de estratégias e propostas mais eficazes para o seu atendimento educacional.

Em termos legais, outorgam-se os seguintes direitos para essa população no contexto escolar: a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) suplementar à sua formação e b) adequações curriculares, metodológicas e/ou técnicas, com a provisão de recursos que atendam às suas particularidades (Brasil, 1996, 2011). Nesse quadro, as principais possibilidades de atendimento são a aceleração, que prevê a conclusão do programa escolar em menor tempo (Brasil, 1996); a monitoria, ferramenta pedagógica por meio da qual os estudantes com AHSD auxiliam os seus demais pares na aprendizagem, contanto que esse processo lhes seja prazeroso e desafiador (Martins, 2020). Por fim, há também o enriquecimento curricular, que propõe a elaboração de um currículo enriquecedor, amplo e aprofundado para o estímulo às capacidades e à criatividade do alunado com AHSD, partindo de seus interesses, estilos de aprendizagem e necessidades (Renzulli, 2014).

Mesmo com a existência dessas alternativas, alguns estudos centrados no atendimento para as AHSD (Bartz, 2022; Palharini; Possa, 2023; Silva, 2024) têm revelado que essas práticas não são profusamente realizadas no âmbito educacional e isso deve à falta de políticas públicas comprometidas com o próprio atendimento, à pouca ou nula abordagem do tema nos âmbitos formativos responsáveis pela docência e à escassez de recursos que se destinem ao estímulo das capacidades elevadas.

O atendimento, aliás, é uma das premissas fundamentais para a educação desse e de outros públicos da Educação Especial, sendo que a universalização de um de seus principais serviços – o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – é uma das metas no projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE),² 2024-2034 (Brasil, 2024). Isso expressa a urgente necessidade de que os escolares com AHSD e outras populações tenham acesso ao direito basilar de serem atendidos.

² Projeto em fase de tramitação no Congresso Nacional.

À vista da importância do atendimento às AHSD, neste capítulo, confere-se destaque ao maior evento científico nacional realizável no contexto da Educação Especial, o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), para revelar como o atendimento para as AHSD vem se configurando no país. Com qual frequência e como se distribui essa temática ao longo das edições do CBEE (2003-2023)? Quais métodos mais constam nas produções? Quais instituições mais dissertam sobre o tema? Quais são os grupos e estratégias para as AHSD?

A fim de responder a essas questões, esta pesquisa adotou o objetivo de analisar a produção científica sobre o atendimento para as AHSD disseminada no CBEE, utilizando, para tanto, indicadores bibliométricos como ferramenta de análise.

Método

Este estudo, de abordagem quanti-qualitativa, empregou a pesquisa descritiva e a análise bibliométrica para evidenciar o que o CBEE tem produzido a respeito do atendimento para as AHSD em longo de todas as suas edições (2003-2023). A pesquisa descritiva faz a descrição das particularidades do fenômeno investigado (Gil, 2002) e a segunda é aplicável à análise do campo científico por meio de indicadores bibliométricos (Hayashi, 2007; Hayashi *et al.*, 2007; Hayashi; Gonçalves, 2018), que são parâmetros quantitativos usados para avaliar o impacto, a visibilidade e a relevância de uma determinada temática e de seus trabalhos publicados.

Na área da Bibliometria, diferentes indicadores bibliométricos podem ser utilizados (Hayashi, 2013; Soares; Picolli; Casagrande, 2018), mas adotaram-se aqueles que mais confluam para esta pesquisa, sendo eles: a distribuição temporal e frequência dos trabalhos; os métodos; as instituições; e os grupos etários e estratégias de atendimento para as AHSD.

Realizou-se a coleta de dados sobre o atendimento para as AHSD nos anais do CBEE, dos anos de 2003 a 2023, sendo que as duas primeiras edições do evento (2003 e 2005) foram consultadas em livros e as demais (2008 a 2023) foram acessadas em seus respectivos acervos digitais. Nos meios eletrônicos, efetuou-se uma busca independente dos seguintes termos: “altas habilidades”, “superdotação”, “altas capacidades”, “dotação”, “talento”, “precocidade”, “dupla-excepcionalidade” e “capacidade acima da média”³, de modo que fosse abrangida toda a produção referente às AHSD, excluindo-se aquela que não tratava do tema.

No universo de trabalhos relativo à temática, foram selecionados apenas aqueles que se relacionavam ao atendimento mediante a leitura

3 Todos os termos utilizados correspondem à diversidade de terminologias que fazem parte das AHSD.

dos títulos, resumos e dos textos na íntegra. Removeram-se, nessa segunda etapa, as produções que não abordavam o atendimento, mesmo pertencendo às AHSD. Os dados coletados do CBEE totalizaram em $n= 7.046$ trabalhos, em que foram excluídos $n= 6.846$ deles por não aludirem aos atendimentos, finalmente incluídos no *corpus* de análise desta pesquisa (Figura 1) e tabulados em planilhas do Excel©.

Figura 1 – Fluxograma de busca e seleção dos trabalhos sobre AHSD e atendimento no CBEE

Estratégia de busca	
1ª etapa: busca pelas produções sobre AHSD nos anais do CBEE entre 2003 a 2023.	
Total de trabalhos publicados: $n= 7.046$	Excluídos por não aludirem às AHSD: $n= 6.846$ Produções referentes à temática: $n= 200$
2ª etapa: Busca, a partir da leitura de títulos, resumos e dos textos na íntegra, por trabalhos que abordam o atendimento para as AHSD	
Removidos por não abordarem o atendimento: $n= 139$	Trabalhos sobre o atendimento para AHSD: $n= 61$
Corpus final: $n= 61$	

Fonte: elaborado pelas autoras com base no levantamento realizado nos Anais do CBEE (2003-2023).

Resultados e discussão

Os $n= 61$ trabalhos sobre atendimento representam 30,5% do total de produções relacionadas às AHSD ($n= 200$) ao longo de todas as edições do CBEE entre 2003 e 2023. Embora a presença de publicações pertencentes à temática em tela seja relevante no contexto das AHSD, ela ainda não expressa nem a metade do percentual dos trabalhos, o que pode sugerir que outros temas estejam sendo mais abordados no campo das capacidades elevadas.

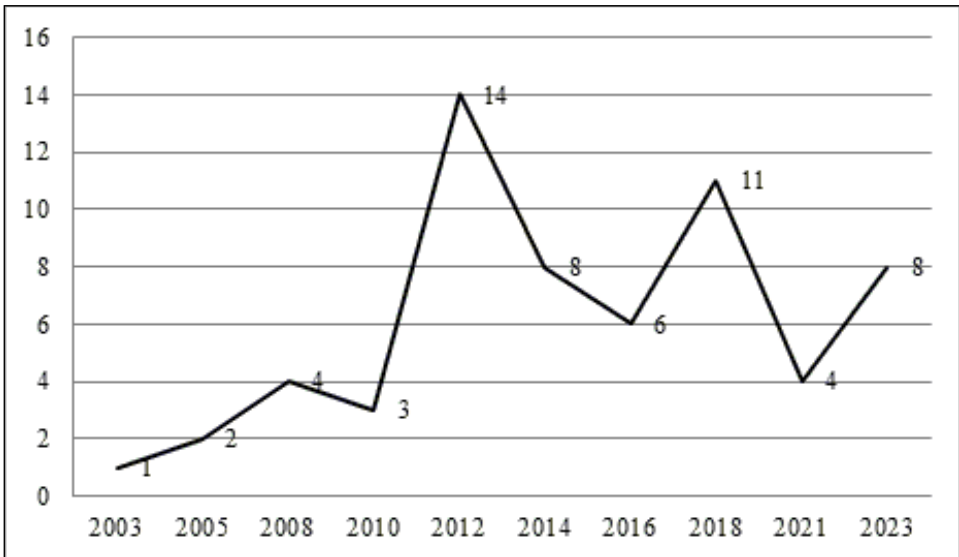
As $n= 61$ produções referentes ao atendimento para as AHSD serão analisadas, abaixo, conforme os indicadores bibliométricos selecionados por este estudo: distribuição temporal e frequência dos trabalhos; métodos; instituições; e grupos etários e estratégias de atendimento para as AHSD.

Distribuição temporal e frequência dos trabalhos

Com base no *corpus* final ($n= 61$) obtido, a Figura 2 exhibe a distribuição temporal dos trabalhos sobre atendimento às AHSD veiculados no CBEE entre os anos de 2003 e 2023. É possível verificar uma variação não linear na produção científica sobre AHSD ao longo do período considerado. O ano de

2012 (n= 14) destaca-se quanto ao número de trabalhos voltado ao atendimento, representando quase metade dos trabalhos apresentados no CBEE naquele ano (46,6%). Em segundo lugar, há o ano de 2018 (n= 11), cujas produções totalizam 42,1% do tema atendimento às capacidades elevadas.

Figura 2 – Distribuição temporal dos trabalhos sobre atendimento às AHSD no CBEE (2003-2023)



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

Por outro lado, na Tabela 1, pode-se verificar que, embora o ano de 2010 tenha apresentado um número expressivo de trabalhos sobre as AHSD (n= 22), apenas 13,63% deles tratavam do atendimento (n= 3). A primeira edição do evento, ocorrida em 2003, figura como o ano com menor número de trabalhos produzidos sobre esse tema (n= 1), o que é diretamente proporcional ao fato de ter sido a edição com menor número de trabalhos gerais alusivos às AHSD. Essas informações e outras podem ser conferidas a seguir:

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos sobre atendimento às AHSD no CBEE por ano e frequência

Ano da edição do CBEE	Trabalhos sobre AHSD	Trabalhos sobre Atendimento às AHSD	Frequência
2003	3	1	33,3%
2005	5	2	40%
2008	16	4	25%
2010	22	3	13,63%
2012	30	14	46,6%
2014	19	8	42,1%
2016	26	6	23,07%
2018	33	11	33,3%
2021	14	4	28,57%
2023	32	8	25%

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

Nota-se que a frequência do tema atendimento para as AHSD é oscilante no recorte temporal investigado. Por mais que esse eixo tenha sido abordado ao longo dos anos, convém pontuar que há muito a ser descoberto sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento integral a esse público. Esses dados convergem para os apontamentos de Bartz (2022), Palharini e Possa (2023) e Silva (2024) quando os autores refletem sobre a falta de políticas públicas para o atendimento ao público com AHSD, a escassez de recursos que se destinem para esse objetivo e a pouca abordagem dessa temática em diferentes âmbitos. A falta de investimentos no processo de atendimento se reflete na própria produção científica, cujos percentuais não expressam nem a metade dos trabalhos que envolvem o atendimento.

Diante dessa realidade, defende-se a necessidade de investir recursos para o incentivo e a implementação de práticas que busquem atender o grupo estudantil com AHSD, a fim de que essas estratégias possam se tornar mais visíveis na própria atividade científica relacionada às AHSD, seja no CBEE ou em outros contextos da comunidade acadêmica.

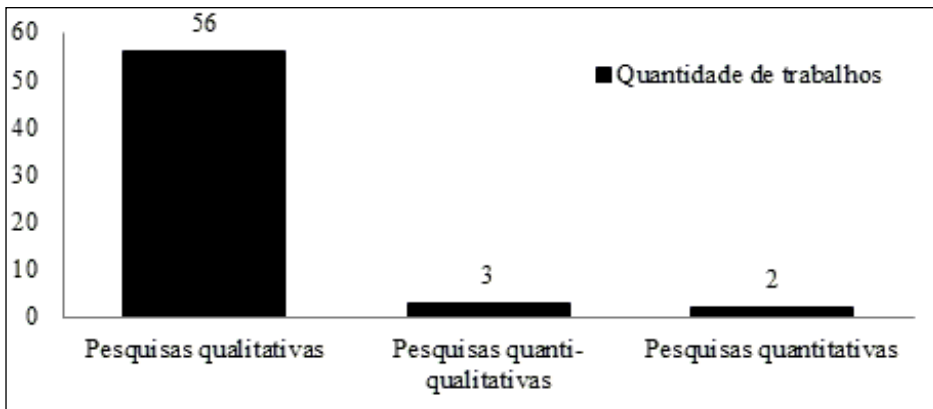
Métodos

No que se refere à natureza dos trabalhos que abordam o atendimento a estudantes com AHSD, observa-se uma clara predileção pela pesquisa qualitativa, com $n= 56$ estudos adotando essa abordagem, representando 91,8% do total de trabalhos sobre o tema. Essa predominância sugere que

os pesquisadores da área tendem a valorizar a profundidade e a complexidade das experiências individuais e contextuais desse público, buscando compreender as nuances e particularidades de suas trajetórias. Em número visivelmente menor, encontram-se as pesquisas quanti-qualitativas (n= 3), que correspondem a 4,9% dos trabalhos, e as pesquisas quantitativas (n= 2), representando 3,3% dos trabalhos.

A escolha pela pesquisa qualitativa pode ser explicada pela natureza subjetiva e complexa do tema, ao permitir explorar, de forma mais detalhada, os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências, as relações estabelecidas com o ambiente escolar e os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas quantitativas e quanti-qualitativas, embora menos frequentes, podem contribuir para a identificação de padrões e tendências mais gerais, complementando as informações obtidas por meio da pesquisa qualitativa (Figura 3).

Figura 3 – Distribuição de trabalhos quanto à natureza

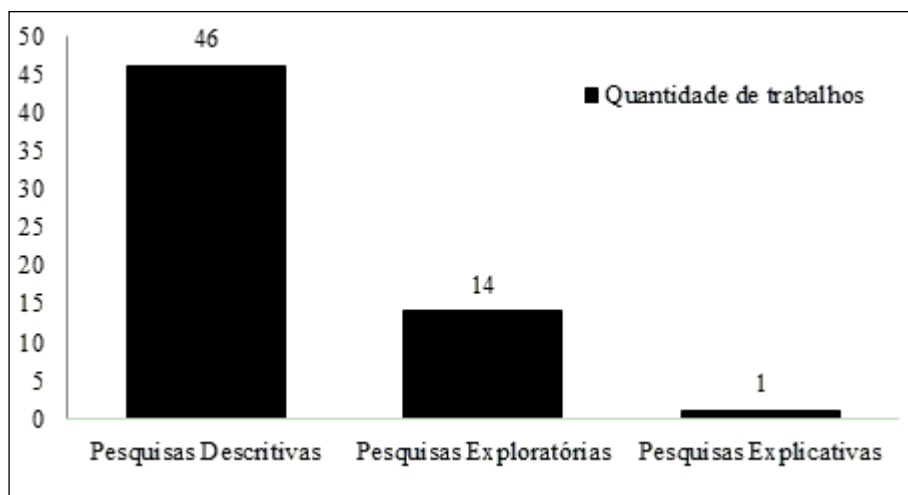


Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

No tocante aos objetivos dos trabalhos apresentados no CBEE sobre o atendimento para AHSD, destacamos que 75,41% das produções são estudos descritivos (n= 46). Essa característica indica que os pesquisadores buscam, em grande parte, caracterizar e mapear as práticas de atendimento existentes, as necessidades dos estudantes e as percepções dos envolvidos. Em segundo lugar, os trabalhos exploratórios correspondem a 22,95% do total (n= 14), enquanto os trabalhos de cunho explicativo representam apenas 1,64% (n= 1). Embora a descrição seja fundamental para compreender a realidade, a ausência de estudos com objetivos mais aprofundados, como a explicação de causas e a proposição de soluções, pode limitar a construção de um conhecimento mais consistente sobre o tema.

A predominância de estudos descritivos, por um lado, dialoga com a escolha de métodos de natureza qualitativa, que se destacam na produção de dados ricos e detalhados sobre as experiências dos participantes. Essa tendência reflete a importância de compreendermos as particularidades do atendimento a alunos com AHSD em diferentes contextos. Por outro lado, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos poderia proporcionar uma visão mais abrangente do fenômeno, permitindo uma compreensão maior dos resultados e a identificação de padrões mais amplos. A Figura 4 mostra a distribuição das produções quanto ao tipo de pesquisa empregada:

Figura 4 – Distribuição de trabalhos quanto ao tipo de pesquisa empregada

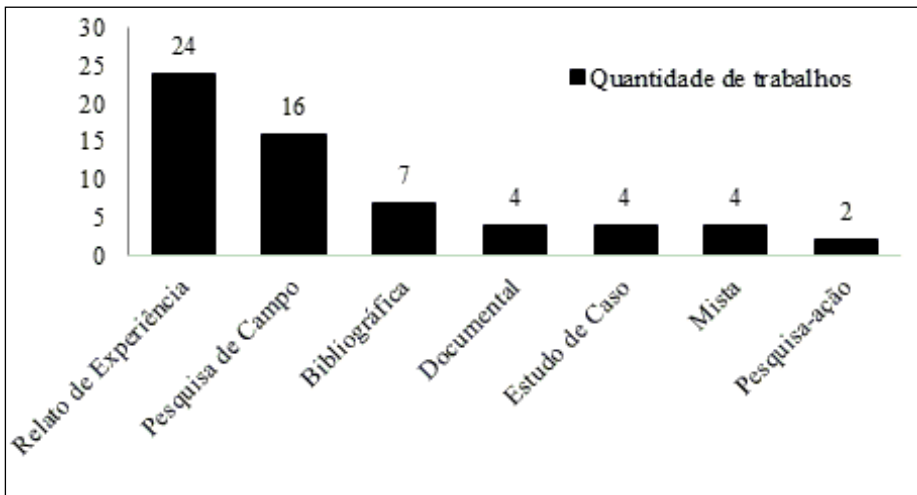


Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

No que se refere aos procedimentos metodológicos empregados nos trabalhos, observa-se uma diversidade considerável. Os relatos de experiência com 42,11% do total (n= 24), destacam-se como a abordagem mais frequente, evidenciando a importância de compartilhar experiências práticas e reflexões sobre o campo. As pesquisas de campo correspondem a 28,07% dos trabalhos (n= 16), enquanto as bibliográficas complementam o cenário com 12,28% (n= 7), proporcionando uma base empírica e teórica para a compreensão do tema. As demais metodologias, identificadas em menor número, foram a documental com 7,02% (n= 4), o estudo de caso também com 7,02% (n= 4) e a pesquisa-ação com 3,51% (n= 2). Embora menos frequentes, estas últimas contribuem para a riqueza metodológica da pesquisa, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada do fenômeno.

Foram encontrados ainda trabalhos que combinam mais de um caminho metodológico: as pesquisas mistas (n= 4), compondo outros 7,02% do total. Dentre os trabalhos caracterizados como pesquisas mistas, encontram-se dois trabalhos que combinam uma pesquisa documental com uma pesquisa de campo, um trabalho que contém uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo e um trabalho que une uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. Esses dados podem ser vistos na Figura 5.

Figura 5 – Distribuição de trabalhos quanto aos procedimentos



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

A predominância dos relatos de experiência, seguidos pelas pesquisas de campo indica uma valorização da dimensão prática e da construção de conhecimento a partir da experiência dos pesquisadores. A concentração em relatos de experiência pode limitar a generalização dos resultados e a construção de evidências, enquanto a complementaridade com outras metodologias, como as pesquisas bibliográficas, é fundamental para enriquecer a compreensão do fenômeno e fortalecer as bases teóricas da pesquisa.

Instituições que mais dissertam sobre atendimento às AHSD

A Tabela 2 exibe a distribuição e frequência das instituições que mais trataram do tema atendimento para as AHSD no CBEE. Pode-se observar que n= 30 diferentes instituições abordam a referida temática, sendo n= 11 pertencentes à dependência estadual (que representam 36,6% do total de estabelecimentos); n= 10 alusivas à esfera federal (que significam 33,4% das entidades); n= 7 provêm de distintas secretarias de educação (que totalizam

23,4%) e, por fim, $n = 2$ fazem parte do setor privado (que representam 6,6% das fundações). Os dados podem ser conferidos a seguir:

Tabela 2 – Distribuição e frequência das instituições que mais dissertaram sobre o atendimento para as AHSD

Quantidade	Instituições	Frequência
8	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	14
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	7
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Bauru)	5
	Universidade do Estado da Amazonas (UEA)	5
	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	3
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – SP)	3
	Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)	2
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília)	2
22	Instituições com 1 ocorrência	22
30	Total	63

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

Neste universo institucional, cumpre evidenciar que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aparecem, respectivamente, em primeiro e segundo lugares com o maior número de trabalhos produzidos a respeito da temática atendimento para as AHSD.

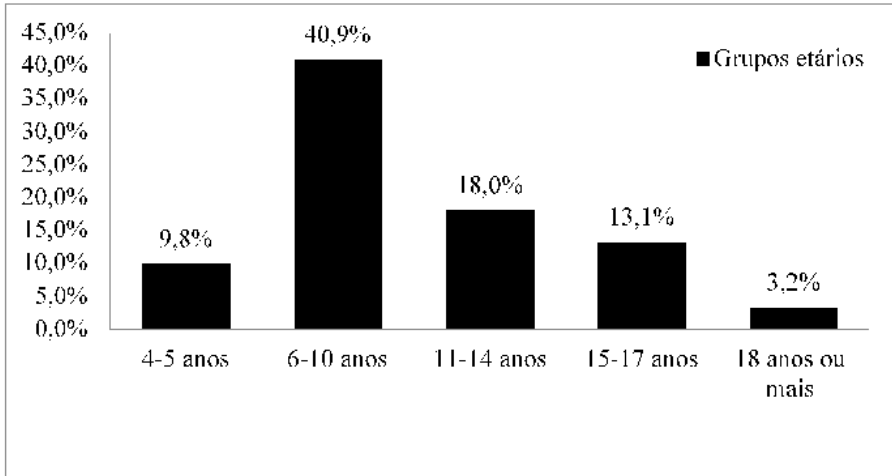
No entanto, os dados apresentados ainda revelam que a exploração científica desse tema é ínfima pelas outras instituições. Nessa perspectiva, convém considerar o número de estabelecimentos que abordaram o atendimento para o alunado com capacidades elevadas apenas uma única vez ($n = 22$), e não mais produziram estudos sobre esse assunto no CBEE.

Entende-se que o atendimento às AHSD é ponto fulcral para a autorrealização e êxito escolar desses estudantes (Renzulli, 2014), configurando-se como alternativa capaz de retirá-los da invisibilidade, mesmo quando há a sua identificação nos processos educacionais. Por isso, pontua-se a relevância de a produção científica disseminar mais estudos sobre o atendimento, desvelando proposições, estratégias, métodos e recursos que contemplem as necessidades desse público, de modo que as práticas sejam compartilhadas e (possivelmente) replicadas em outros contextos de ensino.

Grupos etários e estratégias de atendimento para as AHSD

Considerou-se importante, nesta pesquisa, a distribuição percentual das produções sobre atendimento para as AHSD segundo critérios etários (Figura 6).

Figura 6 – Distribuição percentual de trabalhos por grupo etário



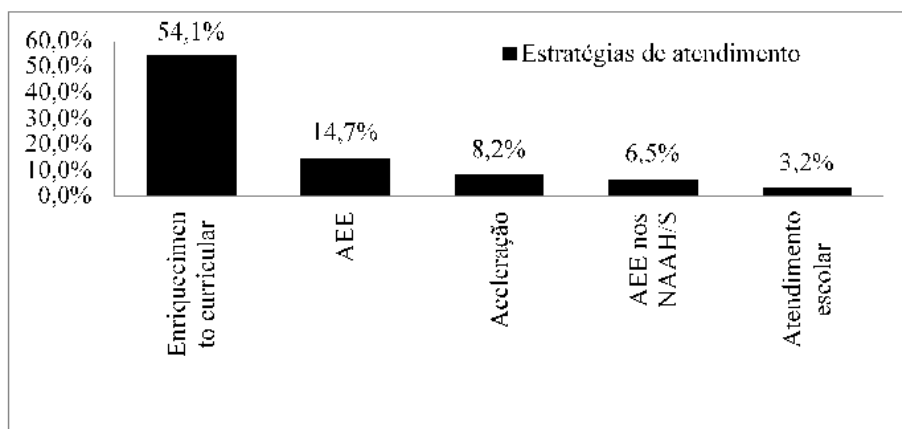
Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

Nota-se, dos dados evidenciados acima, que o maior grupo abordado no contexto do atendimento diz respeito aos estudantes com AHSD que se inserem na faixa etária dos 6 aos 10 anos, representando 40,9% do total de publicações sobre esse tema ($n= 61$). Essa expressão percentual tão relevante pode ser atribuída à existência de instrumentos propostos para a identificação do potencial superior nesse recorte etário, como as distintas escalas de avaliação para a identificação das AHSD.

Em contrapartida, também é possível observar que o grupo etário relativo à primeira infância (4-5 anos) e o relacionado à adultez (18 anos ou mais) são menos focalizados pelos trabalhos, os quais sugerem que essas populações podem estar subavaliadas quanto à expressão de suas capacidades e potenciais. Neste quadro, ressalta-se a importância da elaboração de instrumentos, considerando as especificidades e características dessas e de outras faixas etárias para mais grupos populacionais com AHSD possam ser devidamente identificados e atendidos quanto às suas necessidades nos diferentes contextos educacionais.

Por fim, o último indicador bibliométrico refere-se à distribuição percentual de trabalhos por estratégia de atendimento (Figura 7).

Figura 7 – Distribuição percentual de trabalhos por estratégia de atendimento



Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados extraídos do *corpus* do CBEE.

As informações apresentadas graficamente revelam que o enriquecimento curricular é a estratégia de atendimento para as AHSD mais abordada pelos trabalhos publicados nos anais do CBEE, representando 54,1% do total de produções sobre esse tema (n= 61). Esses dados sugerem que as propostas de enriquecimento curricular podem estar sendo mais efetivadas para o atendimento aos estudantes com AHSD, principalmente por meio de programas extracurriculares. Posto isso, o AEE, no âmbito escolar, é a segunda alternativa mais debatida, significando 14,7% do *corpus* total analisado (n= 61).

Com menores recorrências, aparecerem a aceleração, o AEE nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S) e o atendimento escolar (em sala de aula), os quais, juntos, somam 17,9% da quantidade de trabalhos analisada (n= 61) – expressão que pode ser considerada ínfima e que indica a necessidade dessas outras possibilidades de atendimento serem mais abordadas e problematizadas, de modo que as suas consequências e efeitos sejam evidenciados pela produção científica.

Diante desse cenário, convém ponderar sobre a emergência de estratégias de atendimento compromissadas com o desenvolvimento das potencialidades do alunado com AHSD, que atribuam igual atenção à sua formação socioemocional. Para tanto, fazem-se necessárias políticas públicas que invistam nessas e em outras estratégias, de modo que esse público passe a ter acesso aos serviços educacionais especializados que têm direito (Brasil, 1996, 2011).

Considerações finais

A presente pesquisa, ao analisar as produções sobre o atendimento para as AHSD no CBEE, revelou que esse tema vem sendo timidamente explorado no campo científico do evento em questão. Constatou-se, ainda, que o atendimento constitui uma parcela pouco expressiva do total de trabalhos apresentados sobre AHSD, mesmo diante da sua relevância para o cumprimento dos direitos educacionais de seu principal beneficiado: o público com capacidades elevadas.

No atual cenário educacional, em que a universalização do atendimento vem figurando uma das pautas essenciais para as diferentes populações da Educação Especial, as práticas para atender o alunado com potenciais sobressalentes, ao longo da distribuição temporal investigada, revelaram-se incipientes, sendo realizadas esparsamente no contexto escolar. Esse quadro reforça o quanto as dificuldades se fazem presentes para os estudantes com AHSD, sugerindo que a sua invisibilidade é ainda existente e a responsável por acentuar os mecanismos que os excluem dos serviços de atendimento pedagógico. Esses, aliás, devem contribuir para o desenvolvimento pleno e integral das capacidades desse grupo estudantil.

Sendo assim, a utilização de indicadores bibliométricos como ferramenta de análise tornou possível traçar um panorama da produção científica sobre esse recorte temático, cujas marcas estão vinculadas à falta de atenção educacional para as necessidades do alunado com AHSD. À vista disso, considera-se que o objetivo e métodos propostos foram proficientes para revelar como o atendimento vem se configurando no maior evento educacional realizável no âmbito da Educação Especial de nosso país: há uma abordagem oscilante dessa temática, que pode ser justificada pela falta de investimentos – políticos, educacionais e financeiros – que fomentem tanto a efetivação quanto a disseminação de tais práticas.

Face ao exposto, cumpre ressaltar que o atendimento e as suas diferentes estratégias requerem vultoso interesse, seja no ambiente educacional ou no campo científico. Isso porque os resultados obtidos por este estudo também indicam que apenas algumas propostas vêm sendo implementadas de atendimento, como é o caso do enriquecimento curricular. Considera-se, pois, que outras alternativas merecem ser enfatizadas, assim como outros tipos de pesquisa carecem de maior realização e divulgação científica (sendo elas as produções quantitativas ou quanti-qualitativas). Para mais, outros grupos etários também precisam ser mais investigados (como os que estão inseridos na primeira infância, na adolescência e na adultez). Tudo isso é importante para que haja uma maior diversificação das próprias estratégias de atendimento, de modo que tais práticas sejam mais difundidas e fomentadas.

No tocante a futuras pesquisas, sugere-se a utilização de metodologias mais complexas, como estudos de caso longitudinais e meta-análises, a fim de que possa ser investigada a efetividade dessas diferentes estratégias de atendimento e os impactos no desenvolvimento dos estudantes com AHSD no passar dos anos. Convém investir mais em pesquisas que versem sobre a formação de professores para o atendimento, sobre o impacto da escassez de estratégias educacionais adequadas na saúde mental desses estudantes, ou ainda a inclusão desse público em diferentes contextos educacionais. Destacam-se, ainda, as oportunidades que a pesquisa bibliométrica revela para futuras investigações na área das AHSD enquanto caminho metodológico.

Para avançarmos na área, é fundamental que mais pesquisas sejam realizadas, com foco em diferentes contextos e realidades. Além disso, a colaboração entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento é essencial para a construção de um conhecimento mais abrangente e aprofundado sobre o tema. O diálogo interdisciplinar pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do universo das AHSD de modo geral, e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento pode gerar novas perspectivas e soluções inovadoras.

Portanto, o aumento de pesquisas sobre as formas de atendimento às AHSD também pode contribuir para o incentivo à formulação de políticas públicas mais efetivas voltadas para esse público, garantindo que suas necessidades educacionais sejam vistas e atendidas.

Referências

BARTZ, Adriane de Lima Vilas Boas. **Identificação, encaminhamento e atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios da educação brasileira**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6255>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Novo PNE requer aprovação do Sistema Nacional de Educação, dizem debatedores**. Brasília: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/02/novo-pne-requer-aprovacao-do-sistema-nacional-de-educacao-dizem-debatedores#:~:text=O%20documento%20cont%C3%A9m%2010%20diretrizes,estrutura%20e%20funcionamento%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 9 dez. 2024.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1. Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, 9, 2003, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2, 2005, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GALOÁ. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) - 3ª a 9ª edição*. 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/pagina/5809-edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores#/> Acesso em: 9 dez. 2024.

GALOÁ. *Anais do X Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*. 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos?lang=pt-br> Acesso em: 9 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. *Filosofia e Educação, Campinas (SP)*, v. 5, n. 2, p. 89-102, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635396> Acesso em: 9 dez. 2024.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini *et al.* Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil Colonial. *Biblios*, v. 8, n. 27, s/p, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/161/16102702.pdf> Acesso em: 9 dez. 2024.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (199-2017). *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 24, p. 135-152, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9RjrQ45wHcHfpQWBGxbKgZg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 9 dez. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação**: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2020.

PALHARINI, Estefani Machioro; POSSA, Joce Daiane Borilli. Educando com altas habilidades/superdotação: identificação e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, v. 10, p. 181-199, 2023. ISSN 2369-263X. Disponível em: <http://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/444/436> Acesso em: 9 dez. 2024.

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/> Acesso em: 9 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Emerging conceptions of *giftedness*: Building a bridge to the new century. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1002_2 Acesso em: 9 dez. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676> Acesso em: 9 dez. 2024.

SANTOS, Maxwell dos. Políticas de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, 2023. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/politicas-de-atendimento-a-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao-no-brasil> Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, Gutemberg Gomes. A inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 107-120, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3412-Texto%20do%20Artigo-13586-1-10-20240519.pdf> Acesso em: 9 dez. 2024.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Ícaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 308-339, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5335/533557910005/533557910005.pdf> Acesso em: 9 dez. 2024.

CAPÍTULO 9

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DESAFIOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO¹

Josilene Domingues Santos Pereira
Rosemeire de Araújo Rangni

Considerações iniciais

Nas últimas três décadas, estudiosos da área das altas capacidades² começaram a se interessar por uma população especial de estudantes que apresentavam, concomitantemente, alto potencial e uma deficiência/síndrome e/ou um transtorno mental (Baum; Shader, 2020). Esse grupo de estudantes duplamente excepcionais (2e) é caracterizado pelo cruzamento paradoxal entre os domínios com capacidades elevadas e os déficits (aprendizagem, sociointeracionais, funções executivas, memória de trabalho, atenção, visual, auditiva etc.). Esses déficits podem estar associados a um diagnóstico de deficiência, síndrome e/ou transtorno (Pereira; Rangni, 2023).

Para compreender o conceito desse fenômeno, é necessário entender que a combinação paradoxal das excepcionalidades não é uma questão quantitativa, mas sim “[...] uma relação paradoxal, muitas vezes, conflituosa, e ainda, às vezes, simbiótica que caracteriza a dupla excepcionalidade” (Baum; Shader; Owen, 2017, p. 17). Isso implica em asseverar que, para a identificação de estudantes 2e, a avaliação deve considerar, como objetivo central, o mapeamento dos domínios de capacidade elevada e os déficits, principalmente visando à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual deve estabelecer metas socioemocionais e cognitivas tanto para o desenvolvimento das altas capacidades quanto para a intervenção psicoeducativa nas áreas deficitárias (Pereira; Rangni, 2021).

1 O texto apresentado neste capítulo encontra-se parcialmente citado na tese de doutorado da primeira autora.

2 Neste capítulo, usamos a nomenclatura "altas capacidades" como equivalente ao termo "superdotação".

Dessa forma, um estudante que recebe um diagnóstico médico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e é avaliado/identificado com altas capacidades intelectuais, por exemplo, deve ser indicado como um estudante 2e, porque não é a quantidade de diagnósticos que deve ser levada em conta, mas sim, como afirmam Baum e Shader (2020), são as necessidades educacionais, socioemocionais e cognitivas das excepcionalidades paradoxais combinadas que devem ser encontradas com a finalidade de promover a inclusão desse estudante.

Nota-se, pois, que as autoras propõem uma mudança de paradigma conceitual que deve reverberar nas práticas de avaliação do estudante na escola. No caso da realidade educacional brasileira, pode-se afirmar que, para o educador especial e a equipe psicopedagógica da escola, essa mudança de paradigma tem uma finalidade essencial: na avaliação do estudante pelo educador especial, deve-se mapear os domínios de potencial elevado – promoção do desenvolvimento das altas capacidades- e determinar os déficits – determinar quais as áreas deficitárias – intervenção nas dificuldades de aprendizagem, nos aspectos socioemocionais dentre outras.

Considerando esse pressuposto, o objetivo deste capítulo é apresentar os desafios e os métodos de avaliação que têm sido utilizados para a identificação de estudantes 2e, visando, principalmente, à atuação do educador especial na Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dupla excepcionalidade: desafios na avaliação dos estudantes

A identificação de estudantes 2e constitui uma questão complexa e representa um desafio para os especialistas que estudam as altas capacidades humanas. Os principais problemas a serem enfrentados na avaliação para a identificação de estudantes 2e podem ser visualizados no Quadro 1 (Amend, 2018; Baum, 2004; Gilman et al., 2013; Neihart, 2008; Trail, 2011; Yewchuk; Lupart, 1993).

Quadro 1– Desafios enfrentados na avaliação de estudantes 2e

Desafios	Autor
<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas estereotipadas; • Atrasos no desenvolvimento do indivíduo que está sendo avaliado, o que pode levar a erros diagnósticos; • Efeitos da própria deficiência, transtorno, síndrome; • Procedimentos inapropriados de avaliação; • Falta de profissionais treinados. 	Yewchuk e Lupart (1993)
<ul style="list-style-type: none"> • Historicamente os estudantes com altas capacidades não têm sido indicados para os serviços da Educação Especial a menos que a discrepância entre o potencial e o desempenho demonstrado fique abaixo da média; • Há falhas no critério de discrepância, pois só identifica o estudante se ele/ela demonstrar um desempenho abaixo da média, quando, na verdade, sabe-se que muitos estudantes 2e podem apresentar desempenho mediano ou acima da média; • As práticas de identificação recomendadas em diversas publicações ainda são baseadas em prática clínica ou escolar, ao invés de pesquisas empíricas com evidência científica. 	Neihart (2008)
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguidades relacionadas à definição de altas capacidades e de deficiência; • A heterogeneidade do grupo indicado com 2e, devido às áreas de domínio das altas capacidades e às diversas condições associadas às deficiências, transtornos e síndromes; • Não há um consenso sobre a definição de um padrão na pontuação dos testes para identificar estudantes com altas capacidades e deficiências, transtornos e síndromes concomitantemente; • Em alguns estados norte-americanos, a identificação de estudantes para Programas de Enriquecimento e para os serviços da Educação Especial continuam mutuamente excludentes; • Estilos atípicos de aprendizagem e rígidas pontuações de corte na interpretação dos testes podem dificultar o encaminhamento de estudantes 2e para ambos os serviços; • Os protocolos utilizados para identificar os estudantes 2e falham por não considerarem as características únicas desses estudantes; • As características de altas capacidades podem mascarar os sinais de alguma deficiência, transtorno ou síndrome e vice-versa; 	Trail (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade no perfil educacional de estudantes 2e; • Não existe uma abordagem baseada em evidências científicas para identificar estudantes 2e; • Há limitada pesquisa empírica que indique exatamente o que deve envolver uma avaliação psicológica abrangente. 	Amend (2018)

Fonte: Pereira (2021).

É necessário ressaltar ainda que as consequências da falta de treinamento profissional e de conhecimento desse tema promovem equívocos recorrentes que levam a erros diagnósticos (Rinn; Reynolds, 2012; Rizza; Morrison, 2007; Ronksley-Pavia; 2015; Webb; Latimer, 1993). Por essa razão, Rizza e Morrison (2007) defendem que uma apropriada avaliação exige o entendimento não apenas das características específicas de cada excepcionalidade, mas também da sobreposição, da interação entre as duas.

Conforme ressaltam Reis, Baum e Burke (2014), a coexistência de excepcionalidades paradoxais no indivíduo afeta o modo como os comportamentos se manifestam e isso promove impactos comportamentais nos estudantes de três formas distintas: a) intensidade acentuada; b) inibição e c) emergência de comportamentos novos, os quais devem ser observados na avaliação. Além disso, vale ressaltar ainda que a avaliação se torna mais complexa devido ao fato de as características das excepcionalidades mascararem-se mutuamente. Também se nota que as altas capacidades podem mascarar a deficiência ou o transtorno ou a síndrome e vice-versa (Baum; Shader; Owen, 2017).

Outra consequência resultante dos problemas e dificuldades na avaliação de estudantes 2e diz respeito à sub-representação desses alunos em programas para estudantes com altas capacidades (Barnard-Brak *et al.*, 2015; Rizza; Morrison, 2007; Trail, 2011). O foco principal tem sido a intervenção baseada nos déficits e nas dificuldades, o que revela um limitado entendimento do potencial do estudante. Abordagens baseadas no desenvolvimento do alto potencial e nas áreas de interesse têm indicado mudanças positivas no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social de estudantes 2e (Baum; Schader, 2018; Baum; Schader; Hébert, 2014).

No processo de avaliação de estudantes com 2e, Reis e McCoach (2002) afirmam também que, por se tratar de um grupo muito heterogêneo, descrever as características dessas subpopulações de estudantes com altas capacidades é praticamente impossível. No entanto, ao invés de descrever o perfil comumente atribuído aos *underachievers*, as autoras propõem uma mudança de foco, defendendo a necessidade de se buscar encontrar os atributos positivos desses(as) alunos e alunas. Para tanto, utilizaram como referência o estudo de Frasier e Passow (1994), o qual buscou atributos gerais/comuns (traços, aptidões e comportamentos) em subpopulações especiais de estudantes com altas capacidades.

Frasier e Passow (1994) argumentam que as características básicas das altas capacidades são semelhantes entre as diversas culturas e as pessoas com necessidades educacionais especiais. Os autores descrevem onze características comuns, como podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características comuns de pessoas com altas capacidades

- Motivação
- Habilidade para resolução de problemas
- Memória bem desenvolvida
- Perspicácia
- Imaginação e criatividade
- Avançada habilidade para lidar com linguagens
- Interesses avançados
- Habilidades de comunicação
- Curiosidade
- Raciocínio lógico
- Senso de humor

Fonte: Frasier e Passow (1994), adaptado por Reis e McCoach (2002, tradução nossa).

Cada uma dessas características pode se manifestar de modo diferente em cada estudante e variar de acordo com o contexto, por isso Reis e McCoach (2002) recomendam que os educadores tenham um especial cuidado ao tentar identificar essas características nos(as) alunos(as) com deficiências, transtornos e síndromes e naqueles provenientes de contextos socioeconomicamente vulneráveis ou de grupos culturais e étnicos minoritários.

Sem dúvida, avaliar os estudantes com suspeita de 2e não é uma tarefa fácil. No entanto, estudiosos da temática têm sinalizado um ponto crucial no processo de avaliação que pode ser bastante útil: uma identificação bem-sucedida depende não apenas da profundidade de entendimento de cada excepcionalidade, das características associadas às altas capacidades e dos sintomas dos diversos quadros de deficiências, transtornos e síndromes, mas da compreensão de como elas interagem, constituindo um perfil único por meio do cruzamento de características e comportamentos de ambas as excepcionalidades (Baldwin; Omdal; Pereles, 2015; Reis; Baum; Burke, 2014).

Trail (2011) estabelece características gerais de estudantes 2e, a partir de quatro traços: cognitivos, acadêmicos, interpessoais e intrapessoais. Para a autora, esses estudantes possuem um perfil singular com características de aprendizagem que não são típicas nem de estudantes com altas capacidades apenas nem com aqueles com deficiência, transtorno ou síndrome.

Quadro 3 – Características de estudantes duplamente excepcionais

Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Discrepância nas pontuações em testes padronizados; • Habilidades verbais e de comunicação elevadas; • Estilo visual de aprendizagem com acentuada percepção e raciocínio; • Raciocínio abstrato e habilidades de resolução de problemas; • Pensamento analítico, compreende o quadro geral com facilidade • Pensamento divergente; • Déficits no processamento auditivo e dificuldades em seguir instruções; • Baixa velocidade de processamento e/ou problemas com a fluência; • Déficits nas funções executivas em planejar, ordenar e organizar; • Altamente criativo; • Aguçada imaginação e curiosidade; • Distraído, dificuldades de sustentar a atenção; • Problemas na memória de trabalho; • Problemas no processamento sensorial.
Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Inconsistência no desempenho acadêmico; • Opiniões e ideias avançadas; • Vocabulário avançado; • Ampla gama de interesses; • Perspicazes insights; • Interesse e foco específico por determinados temas; • Não gosta de tarefas de repetição; • Dificuldades de expressar sentimentos ou explicar ideias e conceitos; • Trabalhos escolares podem ser muito confusos; • Problemas na caligrafia e na conclusão de tarefas com papel e lápis; • Evita as atividades da escola e, frequentemente, não consegue completar as tarefas; • Aparenta apatia, desmotivação e falta de iniciativa diante das questões escolares.
Interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de relacionar com os colegas de classe, pobres habilidades sociais e/ou comportamento antissocial; • Capaz de configurar as situações para tirar vantagem própria; • Isolado dos colegas de classe e não participativo nas atividades da sala de aula; • Alvo de bullying; • Dificuldades de leitura de pistas sociais; • Ausência de mecanismos de autodefesa; • Comportamento agressivo ou com palhaçadas.
Intrapessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Altamente sensível a críticas; • Perfeccionista, tem medo de se arriscar ou de cometer erros; • Nega os problemas ou culpa ou outros pelos seus erros e dificuldades; • Acredita que o sucesso advém da habilidade ou a sorte; • Comporta-se impulsivamente; • Autocrítico, baixa autoestima e baixa autoeficácia; • Altos níveis de ansiedade e depressão; • Fica facilmente frustrado e desiste rapidamente das tarefas.

Fonte: Trail (2011, tradução nossa).

Considerando essa coexistência de excepcionalidades, deve-se claramente entender que os maiores desafios para encontrar as melhores práticas de avaliação referem-se àquelas situações em que se desconfia de

transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares³ e também nos casos em que as altas capacidades e as deficiências/transtornos e/ou síndromes mascaram-se reciprocamente. Na primeira situação, há críticas quanto ao modelo de discrepância QI-desempenho, que tem sido mais utilizado para a identificação de transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares (Amned, 2018; Neihart, 2008); já na segunda situação, deve-se ter atenção ao aparecimento de comportamento típicos de altas capacidades e utilizar procedimentos, técnicas e instrumentos que possam ser usados para avaliar as duas excepcionalidades ao mesmo tempo (Baum; Shader; Owen, 2017).

Dupla excepcionalidade: modelos de avaliação do estudante

Esforços de vários estudiosos têm sido empreendidos justamente para encontrar as abordagens de avaliação eficazes, principalmente quando se verificam dificuldades de aprendizagem e/ou quando se percebe que o estudante não está conseguindo desempenhar na escola de acordo com o potencial percebido por pais e professores. Neihart (2008) salienta, no entanto, que a eficácia das abordagens de avaliação propostas, embora amplamente difundidas na literatura da área, não são ainda evidências científicas baseadas em estudos empíricos.

Amend (2018) descreve três modelos de avaliação utilizados quando há suspeita de que o estudante tenha dupla excepcionalidade e que têm sido comumente adotados pelos estudiosos da área e profissionais clínicos. Além desses três modelos, Baum, Shader e Hébert (2014) e Baum e Schader (2018) vêm defendendo a necessidade de mudar o foco da avaliação, redirecionando o olhar para os talentos, os potenciais, os interesses dos estudantes, ao invés de focalizar as áreas deficitárias e as dificuldades. Baum, Shader e Owen (2017) propõem duas formas de identificação a depender da excepcionalidade que se pretende identificar.

Importante frisar que as práticas de avaliação relacionadas abaixo descritas têm sido utilizadas quando há hipóteses de transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares e quando o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem no contexto escolar em função de outros transtornos (TDAH, TEA, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) etc. e síndromes).

3 De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), os transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares são classificados em seis subcategorias: a) **F81.0**: Transtorno específico de leitura; b) **F81.1**: Transtorno específico da soletração; c) **F81.2**: Transtorno específico da habilidade em aritmética; d) **F81.3**: Transtorno misto de habilidades escolares; e) **F81.8**: Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; f) **F81.9**: Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares.

I) Modelo de discrepância QI – desempenho:

Consiste em um modelo que compara as pontuações obtidas em testes padronizados de leitura e escrita com as pontuações alcançadas em testes de inteligência. Nesse modelo, deve haver uma discrepância entre o desempenho e a inteligência (normalmente um a dois desvios-padrão), tal como medida em testes padronizados. Para tanto, deve-se esperar o nível de maturação neurológica e a continuidade da seriação escolar, até por volta do 3º ou 4º ano do ensino fundamental, para estabelecer a discrepância e, por consequência, a indicação de transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares.

Muitos estudantes com 2e, nesse modelo, não são identificados, pois possuem desempenho, muitas vezes, na média ou acima da média. Além disso, esses estudantes correm risco de não serem encaminhados nem para os programas de enriquecimento para estudantes com altas capacidades, nem para os serviços de intervenção psicoeducativa. Os instrumentos utilizados são os testes de inteligência- restritos a psicólogos- e testes padronizados de leitura, escrita e/ou aritmética. Estudantes 2e podem não ser identificados nesse modelo de avaliação porque podem apresentar desempenho na média ou acima da média da série escolar.

No Brasil, muitos estudantes que possuem um baixo rendimento em leitura e escrita e precisariam de atendimento educacional especializado, não apresentaram discrepância QI-desempenho na ordem de 1 a 2 desvios-padrão e não são encaminhados para serviços especializados (Andrade, O.; Andrade, P.; Capellini, 2014). Outra desvantagem desse modelo é que transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares são considerados transtornos funcionais e não são condições a serem encaminhadas para o atendimento educacional especializado no Brasil (Brasil, 2008).

II) Modelo de Resposta à Intervenção (RTI):

Constitui em uma avaliação dinâmica que, ao mesmo tempo, identifica e promove intervenção precoce em escolares de risco. É um modelo de multicamadas (triagem, monitoramento e fases de intervenção), criado para potencializar o desempenho do estudante e reduzir os problemas comportamentais. O modelo tradicional de RTI possui três camadas: Na primeira, todas as crianças recebem instrução acadêmica baseada em evidências científicas na própria sala de aula; os estudantes que não conseguem desempenho satisfatório nessa primeira intervenção, recebem apoio adicional e continuam a ser monitorados mais de perto na segunda camada da intervenção, por meio de trabalhos em pequenos grupos. Caso haja a persistência de uma **baixa responsividade**⁴ ou da **não responsividade** até

4 Este termo é utilizado para indicar a qualidade da resposta dada pelo estudante durante a intervenção. A resposta

a terceira camada, há, então, sugere-se a hipótese de transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares.

Nesse modelo, são utilizados testes padronizados de leitura e escrita (não restritos a psicólogos), avaliações escolares e estratégias de ensino baseadas em evidências científicas - atividades para toda classe, em grupo e individuais -. Alguns autores argumentam que o RTI ignora os benefícios da identificação precoce tanto das altas capacidades quanto transtornos específicos de desenvolvimento das habilidades escolares (Baum; Shader; Owen, 2017). Focaliza, principalmente, aqueles estudantes que não estão desempenhando no nível de expectativas da série. Dessa forma, Estudantes com 2e podem apresentar desempenho na média ou acima dela e não serem identificados nem pelo RTI e nem indicados para serviços de atendimento educacional especializado.

Para implementação deste modelo, é necessário o envolvimento de profissionais treinados por meio de capacitação contínua, o que pode se tornar um impeditivo, considerando a realidade educacional brasileira. Além disso, esse modelo de avaliação não foi desenhado inicialmente para a indicação de estudantes com altas capacidades.

III) Modelo baseado na avaliação psicoeducacional abrangente:

Consiste numa avaliação clínica realizada por um psicólogo com vasta experiência e conhecimento sobre a dupla excepcionalidade. Tal avaliação inclui a aplicação de testes psicométricos de inteligência, testes de avaliação neuropsicológica (memória, atenção, percepção, linguagem etc.), escalas comportamentais, emocionais e sociais, desempenho escolar, observações do estudante em variados contextos e informações coletadas por meio de entrevistas a pais e professores. Nessa proposta de avaliação, o examinador compara as pontuações obtidas em cada aspecto avaliado do teste entre si e com as pontuações alcançadas pelos pares de mesma faixa etária.

A aplicação desse modelo de avaliação deve utilizar testes psicométricos de inteligência, testes e escalas padronizados, entrevistas, observações no contexto natural da criança, *checklist* aplicada a pais, professores, psicólogos educacionais. Os instrumentos e técnicas selecionados para a avaliação decorrem da coleta de informações sobre a história de vida do estudante.

Com base nisso, pode-se afirmar que existem desvantagens que devem ser levadas em consideração pela escola: os estudantes precisam ser encaminhados para psicólogos clínicos, já que, na escola, não há disponibilização deste tipo de avaliação. Frisa-se ainda que a avaliação, apesar de abrangente, é clínica e dependente de um profissional da saúde (um

positiva indica melhora no desempenho (o qual deve ser medido por meio de avaliações baseadas no currículo e/ou testes padronizados de leitura e escrita), ao passo que a baixa responsividade ou a ausência dela indicam transtornos específicos de aprendizagem (Andrade, O.; Andrade, P.; Capellini, 2014).

psicólogo) com experiência e conhecimentos não só de ambas as excepcionalidades, mas também sobre a interação entre elas, o caso da 2e. Nesse caso, a escola vai depender de um laudo a ser fornecido por um psicólogo ou neuropsicólogo para traçar o planejamento educacional do estudante.

Além disso, percebe-se que, para a aplicação desse método de avaliação, o examinador necessita de conhecimentos aprofundados da área de AHSD e da dupla excepcionalidade, o que, no estágio atual do tema no Brasil, pode constituir-se como uma barreira. No Brasil, a aplicação de testes psicométricos só pode ser utilizada por psicólogos e neuropsicólogos e são, geralmente, avaliações dispendiosas, o que cria barreiras de acesso aos estudantes provenientes de classes socioeconômicas vulneráveis.

IV) Modelo baseado na busca de cada excepcionalidade:

Consiste em uma proposta de avaliação psicoeducacional de estudantes que já foram identificados com altas capacidades e alguma deficiência, transtorno, síndrome de forma isolada. A identificação, em cada caso já avaliado, vai diferir quanto aos procedimentos e instrumentos que serão utilizados na avaliação e pode ser dividida de duas formas: a) Buscando as deficiências, transtornos e síndromes: consiste, basicamente, na realização da avaliação psicológica abrangente demonstrada na linha superior deste quadro com o acréscimo de um instrumento denominado RTI Reflexivo (Baum; Shader; Owen, 2017); b) Buscando as altas capacidades: divide-se em duas etapas: a) identificação a priori e b) identificação dinâmica. Na identificação dinâmica, o avaliador precisa envolver o estudante em situações e atividades desafiadoras para que ele possa demonstrar comportamentos/ traços indicadores de altas capacidades.

Nesse método de avaliação, a depender de qual excepcionalidade se busca identificar, o psicólogo deve realizar, no caso de suspeita de TEA, TDAH, transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, uma avaliação psicológica abrangente (Modelo III). Quando se suspeita de altas capacidades, pode realizar a avaliação de duas maneiras: a) **Avaliação a priori**: consiste na coleta e análise de dados provenientes da aplicação de testes de inteligência e entrevistas, *checklists* de AHSD; b) **Avaliação dinâmica**: atividades desafiadoras elaboradas no contexto escolar- Processo de avaliação de descoberta de talentos (PADT) (Baum; Shader; Owen, 2017).

Os testes psicométricos de inteligência, nesse modelo, não devem ser o único instrumento de medida e nem devem ser interpretados sem um conjunto de informações e observações acerca dos problemas sociais e emocionais do estudante. Além disso, a avaliação dinâmica na escola pode identificar tanto aqueles alunos que não se saíram bem nos testes padronizados quanto aqueles cujos potenciais e talentos não são mensurados em testes padronizados.

Para tanto, o avaliador necessita de conhecimentos aprofundados sobre altas capacidades e dupla excepcionalidade, o que, no estágio atual do tema no Brasil, pode constituir-se como uma barreira. No Brasil, a aplicação de testes psicométricos só pode ser utilizada por psicólogos e neuropsicólogos e são, geralmente, avaliações dispendiosas, o que promove também barreiras de acesso aos estudantes provenientes de classes socioeconômicas vulneráveis.

No Brasil, devido a lacunas na formação de professores quanto à temática das altas capacidades (Maia-Pinto; Fleith, 2002; Rech; Negrini, 2019; Rondini, 2019; Souza; Rangni, 2019), há uma desmobilização da escola em torno dos indivíduos com potencial superior que acarreta em significativo empecilho na identificação de estudantes com altas capacidades e com dupla excepcionalidade. Nesse sentido, as práticas de exclusão são instituídas pela própria escola, visto que identificá-los constitui o primeiro passo no processo de inclusão desses escolares.

Além disso, o encaminhamento do estudante para realizar avaliações clínicas fora da escola evidencia que a tarefa essencialmente pedagógica de avaliar as condições de aprendizagem (seja nas potencialidades seja nas dificuldades) vem sendo essencialmente destinada a outros profissionais, o que, de certo modo, desmobiliza a própria escola de buscar avaliar o seu estudante, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas necessidades educacionais, corroborando a desvalorização do trabalho docente; em outras palavras, ratifica-se o processo de proletarização⁵ do professor, tal como exposto por Nóvoa (1992).

Considerações finais

Nota-se claramente, pelo exposto, que as práticas utilizadas na avaliação de estudantes com suspeita de dupla excepcionalidade são, com exceção do Modelo de Resposta à Intervenção, dependentes de psicólogos e/ou neuropsicólogos clínicos. Nesse sentido, a questão da avaliação fica, sobremaneira, dependente da aplicação de testes padronizados e restrita a esses profissionais, o que, no contexto brasileiro, torna-se desafiador seja em razão do pouco conhecimento da temática da dupla excepcionalidade tanto por profissionais da saúde quanto por profissionais da educação seja em função do alto custo das avaliações (neuro)psicológicas, que constitui uma barreira para estudantes de classes vulneráveis socioeconomicamente.

⁵ Esse processo consiste na degradação da carreira docente, seja dos rendimentos seja do poder/autonomia do professor (Nóvoa, 1992) e promove, dentre outras consequências, a abertura para a intervenção de especialistas de outras áreas de conhecimento na escola, legitimando a ideia de que os professores não disponibilizam de conhecimentos suficientes para realizar a avaliação de estudantes.

É necessário, desse modo, investir na formação do professor da Educação Especial em torno das altas capacidades e da dupla excepcionalidade, para que essas avaliações ocorram no ambiente escolar pelo profissional da Educação Especial. Tal forma de avaliação não só possibilitaria a identificação de estudantes 2e como também constituiria um passo importante para a elaboração do PEI no contexto do atendimento educacional especializado no Brasil.

Referências

AMEND, Edward. Finding hidden potential: toward best practices in identifying *gifted* students with disabilities. In: KAUFMAN, Scott. Barry (Ed.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. USA: Oxford University Press, 2018. p. 66-82.

ANDRADE, Olga Valeria; ANDRADE, Paulo Estevão; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Modelo de Resposta à Intervenção-RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2014.

BALDWIN, Louis; OMDAL, Stuart; PERELES, Daphene. Beyond stereotypes: understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. **TEACHING Exceptional Children**, v. 47, p. 216-225, 2015. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0040059915569361> Acesso em: 20 mar. 2020.

BARNARD-BRAK, Lucy; JOHNSON, Susan; HANNIG, Alyssa Pond; WEI, Tianlan. The incidence of potentially *gifted* students within a special education population. **Roeper Review**, v. 37, n. 2, p. 74-83, 2015. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661#> Acesso em: 28 mar. 2020.

BAUM, Susan M.; SHADER, Robin M. Twice-Exceptionality; a field whose time has come. In: MATTHEW, Fugate; BEHRENS, Wendy; BOSWELL, Cecelia. (Eds.). **Understanding twice-exceptional learners: connecting research to practice**. USA: Prufrock Press, 2020. p. 7-32.

BAUM, Susan; SCHADER, Robin; HÉBERT, Thomas. Through a different lens: reflecting on strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 311-327, 2014. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177/0016986214547632> Acesso em: 29 mar. 2020.

BAUM, Susan; SCHADER, Robin; OWEN, Steven. **To be gifted and learning disabled: strenght-based strategies for helping twice- exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more**. 3. ed. USA: Waco; TX: Prufrock Press, 2017.

BAUM, Susan; SHADER, Robin. Using a positive lens: engaging twice exceptional learners. In: KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. USA: Oxford University Press, 2018. p. 48- 65.

BAUM, Susan. **Twice-exceptional and special populations of gifted students**. USA: National Association for *Gifted* Children, 2004.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 5 maio 2018.

FRASIER, Mary; PASSOW, Harry. **Towards a new paradigm for identifying talent potential**. 1994. Monografia. Storrs: University of Connecticut: The National Research Center of *Gifted* and Talented, Connecticut, 1994. Disponível em: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm94112.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GILMAN, Barbara Jackson; LOVECKY, Deirdre; KEARNEY, Kathi; PETERS, Daniel; WASSERMAN, John; SILVERMAN, Linda; POSTMA, Michael; ROBINSON, Nancy; AMEND, Edward; RYDER-SHOECK, Michelle; CURRY, Patricia Hedges; LYON, Sally; ROGERS, Karen; COLLINS, Linda; CHARLEBOIS, Gerry; HARSIN, Colleen; RYMM, Sylvia. Critical issues in the identification of *gifted* students with co-existing disabilities: the twice-exceptional. **SAGE Open**, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013505855> Acesso em: 3 jan. 2019.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000100007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 6 fev. 2020.

NEIHART, Maureen. Identifying and providing services to twice exceptional children. In: PFEIFER, Steven (Ed.). **Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices**. USA: Springer, 2008. p. 115-137.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. **Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade**. 2021. 400f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/88c11234-0154-48a9-b6a5-6990d85e7b29> Acesso em: 5 jan. 2024.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Atendimento às necessidades socioemocionais de estudantes com

dupla excepcionalidade: revisão integrativa da literatura internacional.

APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S.l.], n. 26, p.117-139, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10042> Acesso em: 24 mar. 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 41-58, 2023. Disponível em: p. 41-58. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899> Acesso em: 24 mar. 2025.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080> Acesso em: 3 fev. 2020.

REIS, Sally; BAUM, Susan; BURKE, Edith. An Operational Definition of Twice- Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0016986214534976> Acesso em: 15 abr. 2018.

REIS, Sally; MCCOACH, Betsy. The underachievement of *gifted* students: what do you know and where do you go? **Gifted Child Quarterly**, v. 44, n. 3, p. 152-170, 2000. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177/001698620004400302> Acesso em: 5 fev. 2020.

RINN, Anne; REYNOLDS, Marilyn. Overexcitability and ADHD in the *gifted*: na examination. **Roeper Review**, v. 34, n. 1, p. 34-45, 2012. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/Rinn&Reynolds2012.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

RIZZA, Mary; MORRISON, William. Identifying Twice Exceptional students: a toolkit for success. **TEACHING Exceptional Children Plus**, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf> Acesso em: 3 jan. 2019.

RONDINI, Carine Alexandra. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2 dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246> Acesso em: 5 fev. 2020.

SOUZA, Amanda; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 958-972, set. 2019. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54531> Acesso em: 18 fev. 2020.

TRAIL, Beverly. **Twice-exceptional gifted children**: understanding, teaching and counseling *gifted* students. USA: Prufrock Academic Press, 2011.

YEWCHUK, Carolyn; LUPART, Judy. *Gifted* handicapped: a desultory duality. In: HELLER, Kurt; MÖNKS, Franz; PASSOW, Harry (Eds.). International handbook of research and development of *giftedness* and talent. England: Pergamon Press, 1993. p. 709-725.

CAPÍTULO 10

SAÚDE MENTAL DA PESSOA COM DOTAÇÃO E TALENTO¹: FATORES INFLUENCIADORES

Marília Pessali

Introdução

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a concepção de saúde, de uma forma ampla, é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (Organização Mundial da Saúde, 1946, p. 1).

Especificamente sobre a saúde mental, a OMS define como “um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade” (Organização Mundial da Saúde, 2004, p. 11).

A OMS esclarece que, nas morbidades mentais, a nomenclatura médica utilizada é a de *transtorno mental*, substituindo outros termos como doença ou enfermidade no intuito de promover uma abordagem diagnóstica descritiva, isto é, reconhecível pelos sintomas ou comportamentos (Organização Mundial da Saúde, 1993).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), na sua quinta edição, descreve que

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por uma perturbação clinicamente significativa na cognição, regulação da emoção ou comportamento de um indivíduo, que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes (American Psychiatric Association, 2014, p. 42).

¹ Termo cunhado por François Gagné, em seu Modelo de Dotação e Talento (DMGT), no entanto, utilizará os termos originais de autores e documentos oficiais.

Vale ressaltar que o termo sofrimento mental mencionado no DSM-5, usado com frequência na literatura, está presente dentre as pessoas com transtornos mentais classificados, mas também pode ser observado naquelas que apresentam sinais e sintomas sem definição diagnóstica.

Dessa forma, levando-se em consideração o conceito da OMS, o sofrimento mental (com ou sem diagnóstico de transtorno mental associado) fere o estado de saúde mental e, por isso, merece atenção e intervenção apropriados.

Segundo o Ministério da Saúde,

[...] a reabilitação psicossocial é compreendida como um conjunto de ações que buscam o fortalecimento, a inclusão e o exercício de direitos de cidadania de pacientes e familiares, mediante a criação e o desenvolvimento de iniciativas articuladas com os recursos do território nos campos do trabalho, habitação, educação, cultura, segurança e direitos humanos (Brasil, 2011a, s. p.).

Os transtornos mentais, por sua vez, resultam de muitos fatores, dentre estes: genéticos, estresse, alterações do funcionamento do cérebro, agressões de ordem física e psicológica e fatores da própria personalidade (Polanczyck, 2009). Com isso, a complexidade de aspectos intrínsecos à saúde mental somados aos seus muitos moduladores torna ampla a discussão acerca das descobertas científicas e, muitas vezes, de difícil generalização.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996, os estudantes com altas habilidades ou superdotação são públicos da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define que esses estudantes são os que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora (Brasil, 2008).

Há divergências nos termos usados para nomear esse grupo de pessoas e essa diversidade terminológica reflete, por sua vez, a variedade de linhas teóricas e percepções sobre o tema (Rangni; Costa, 2011). Fleith e Alencar (2009) discorrem sobre a variedade usada internacionalmente como: “habilidades especiais” e “alunos mais capazes” (Austrália), “super-normal” (China), “crianças excepcionais” (Indonésia), “mais capazes ou altamente capazes” (Inglaterra), “sobredotados” (Portugal), “dotado” traduzido do *gifted* (EUA). Para Helena Antipoff (2010), o termo “excepcionais” era designado tanto para os que possuíam deficiência, como para os que estavam acima da média.

A falta de um conceito unificado sobre os potenciais e as habilidades acima da média dos indivíduos de uma população dificulta a inserção de um público homogêneo para observação (Rangni; Costa, 2011). Enquanto alguns autores defendem o uso de testes padronizados para selecionar sua amostra, outros argumentam que áreas como as artes, esportes e liderança, por exemplo, não são detectadas por estes mesmos testes, excluindo uma parte considerável do público de interesse (Gagné, 2013; Gardner, 2011; Renzulli, 2011, 2021). De forma resumida, podemos apreender que dotação se refere a um potencial intrínseco muito acima da maioria, enquanto talento é a expressão de competências (conhecimentos e habilidades) de forma excepcional, possível pela interação de dado potencial intrínseco com um meio favorável.

Seguindo esse conhecimento científico, no Brasil, os estudantes com altas habilidades ou superdotação (termo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) são apontados como público escolar da Educação Especial desde a década de 1970. Eles possuem o direito de serem identificados com vistas ao encaminhamento às políticas públicas que preveem o atendimento educacional especializado de acordo com suas características e interesses singulares, em locais apropriados e em níveis mais elevados do ensino, segundo as capacidades de cada um (Brasil, 2001).

Quanto à saúde mental desses indivíduos, infelizmente, a literatura ainda é incipiente. Em uma revisão sistemática publicada em 2022, Tasca e colaboradores avaliaram as publicações dos últimos vinte anos sobre a relação entre a presença de distúrbios socioemocionais e comportamentais em dotação intelectual, para investigar com que frequência a dotação coexiste com tais distúrbios e concluiu que “[...] no geral, os resultados não deixam espaço para uma resposta inequívoca a esta questão, uma vez que alguns estudos revelaram uma associação, enquanto outros não” (Tasca *et al.*, 2022, p. 16).

Com esses apontamentos em vista, este capítulo pretende discorrer sobre influências da saúde mental em pessoas com dotação e talento.

Dotação e talento e saúde mental

O estudo da saúde mental de pessoas com dotação e talento tem ganhado espaço na literatura (Alencar, 2007; Garland; Zilger, 1999; Karpinski, 2018; Michèle Williams, 2022; Wirthwein *et al.*, 2019; Wood; Laycraft, 2020), no entanto, existem desafios importantes a serem considerados para este campo.

Ao iniciar uma análise, nota-se que há uma enorme variedade de medidas para se avaliar a saúde mental. Embora a variabilidade nas medidas de resultados seja menos preocupante quando instrumentos psicometricamente testados são usados para avaliar depressão ou ansiedade especificamente, surge um desafio com o uso de subescalas de medidas que avaliam

construtos mais amplos como o autoconceito, por exemplo. Em perspectivas, subescalas ou grupos de itens podem ser nomeados no texto como “ansiedade” ou “depressão” sem serem classificados necessariamente por testes rigorosos de confiabilidade e validade independentes e podem estar medindo, um pouco, diferentes aspectos da saúde mental do que escalas concebidas explicitamente para tal (Martin; Burns; Schonlau, 2010).

Ademais, observa-se que grande parte dos estudos que analisam a influência da inteligência sobre a saúde mental e somática apresenta limitações metodológicas relevantes, tais como viés de amostragem, ausência de grupo controle e tamanhos amostrais reduzidos (Michèle Williams, 2022). Soma-se a isso a recorrente heterogeneidade entre os participantes no que se refere à faixa etária, aos informantes envolvidos e aos instrumentos utilizados para a mensuração das variáveis (Tasca *et al.*, 2022). A ausência de um grupo de comparação devidamente controlado, cujos dados relativos à saúde mental tenham sido avaliados com os mesmos critérios metodológicos, compromete a validade das inferências causais. Assim, permanece incerto se os efeitos observados são atribuíveis exclusivamente à dotação intelectual ou se derivam de outros fatores contextuais, como a atuação de professores engajados, aspectos socioeconômicos ou características do ambiente familiar, os quais também podem exercer influência significativa sobre a saúde mental (Martin; Burns; Schonlau, 2010).

Alguns estudos revelam que estudantes dotados e talentosos, em geral, se ajustam tão bem ao ambiente quanto qualquer outro grupo de jovens (Reis; Renzulli, 2004). Seguindo-se o princípio geral de que habilidades cognitivas permitem uma melhor compreensão de si mesmo e outros, melhor resolução de problemas e melhor uso de estratégias para se ajustar ao ambiente, a inteligência permitiria não apenas um melhor desempenho social e acadêmico, mas também ajuste e proteção contra o estresse (Guénolé, 2017). Guénolé cita também estudos anteriores que mostram correlações positivas significativas em crianças e adolescentes entre inteligência e dimensões psicológicas positivas como felicidade (Kirkcaldy; Furnham; Siefen, 2004) e abertura para experiências (Goff; Ackerman, 1992).

Há estudos que sugerem ainda que a inteligência pode ser um fator protetor para transtornos como o de ansiedade e o de estresse pós-traumático (Michèle Williams, 2022). Willians pontua, no entanto, que isto não significa que a inteligência seja irrelevante para a avaliação psiquiátrica: na verdade pode afetar a apresentação dos sintomas e os recursos disponíveis para a recuperação.

Embora a inteligência pareça não exercer influência direta na saúde mental, estes jovens podem enfrentar uma série de situações de risco ao seu desenvolvimento social e emocional. Virgolim (2021) alerta que crianças e jovens com altas habilidades e superdotação (termo empreendido

pela autora) podem ter necessidades educacionais e afetivas diferenciadas, as quais resultam de sua complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, combinações de interesses únicos, características de personalidade e conflitos que destoam dos seus companheiros de idade.

A aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, e sim um processo que se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo em um contexto específico, com o poder de auxiliar ou inibir a aprendizagem (Virgolim, 2021). Sendo assim, o sofrimento pode surgir da incompatibilidade entre as necessidades desses jovens e ambientes educativos que não respondem ao seu ritmo e nível de aprendizagem, assim como devido a ambientes sociais, escolares ou domésticos pouco favoráveis (Reis; Renzulli, 2004).

Sob essa perspectiva, tanto as diretrizes legais educacionais que discorrem sobre a atenção ao público com dotação e talento (Brasil, 1996, 2005) como as que orientam o apoio à saúde mental (Brasil, 1990, 2005; OMS, 1993; Renzulli, 2004; Virgolim, 2021) valorizam “uma rede de cuidados que leve em conta as singularidades de cada um e as construções que cada sujeito faz a partir de seu quadro” (Brasil, 2005, p. 14).

Na busca por uma prática profissional responsável e eficiente, é prudente, portanto, basear-se em dados e discussões científicas que permitam articular experiências múltiplas e diversas para compreender melhor cada situação individual, procurando direcionar procedimentos avaliativos e encaminhamentos mais adequados, mas, para tanto, urge conhecer as características socioemocionais e suas influências.

Apesar da inserção legal desses estudantes como público da Educação Especial, muitos são os mitos acerca da dotação e do talento: um deles é o de que a pessoa conseguirá desenvolver seu potencial independentemente do meio em que se insere. Pelo contrário, nem todas as pessoas dotadas e talentosas conseguem desenvolver as capacidades naturais. O esclarecimento das características afetivas diferenciadas dessas pessoas e de suas necessidades específicas podem ajudar pais e professores a delinear um ambiente mais adequado ao seu desenvolvimento (Virgolim, 2021).

É um mito a ideia de que as pessoas dotadas irão invariavelmente apresentar fragilidade emocional (Gagné; Garnier, 2004). Tampouco, é garantido que, por terem algumas habilidades acima da média, elas deverão ser excepcionais em sua maturidade afetiva. O que ocorre, como para todas as pessoas, é uma interação entre características do ambiente e características individuais como o temperamento e repertório de habilidades emocionais, por exemplo (Gagné, 2008; Michèle Williams, 2022; Santos, 2023).

De fato, diversas características socioemocionais dos dotados e talentosos, como a *sobre-estimabilidade*, a *assincronia* e o *perfeccionismo* devem ser motivo de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que

os rodeiam. Compreender tais características é fundamental para elaborar estratégias adequadas de cuidado (Wiley, 2020).

a) *Sobre-excitabilidade*

Publicada por Dabrowski em 1964, a *Teoria da Desintegração Positiva* versa sobre a estruturação da personalidade e enfatiza o papel desempenhado pelas emoções no potencial de desenvolvimento humano (Oliveira; Barbosa; Alencar, 2017).

A *sobre-excitabilidade* está presente nas pessoas talentosas e é uma resposta emocional naturalmente mais intensa do sistema nervoso aos estímulos em situações do dia a dia, o que gera uma atividade mental intensificada e comportamentos que soam emocionalmente desproporcionais (Chia; Lim, 2017; Delallo, 2017). Essa teoria não foi elaborada especificamente para o indivíduo dotado e talentoso. Não obstante, sua aplicabilidade para este público tem trazido grande relevância prática, porque tem sido cada vez mais utilizada para a compreensão do desenvolvimento emocional dessas pessoas.

Neuman (2020) sintetiza que:

Em outros termos, pessoas com AH/SD sentem tudo mais intensamente, são mais sensíveis aos estímulos, de modo que, por exemplo, ao ficarem alegres, sentem-se eufóricos e, quando ficam tristes sentem-se profundamente deprimidos (Neuman, 2020, p. 17).

As características descritas por Dabrowski podem ser observadas em *sobre-excitabilidade: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional* (De Sousa; Fleith, 2024).

A *sobre-excitabilidade psicomotora* se refere a um excesso de energia decorrente da sensibilidade excessiva do sistema neuromuscular e é uma manifestação muscular de tensões emocionais (secundária à hiperconectividade neuronal). Não implica, por sua vez, necessariamente destreza física ou habilidade atlética (Ackerman; 2009). Pode ocorrer como fala acelerada, necessidade de movimentação e impulsividade associados a momentos em que se manifestam assuntos de interesse ou angústias e incertezas (Miller; Falk; Huang, 2009).

Já as pessoas com *sobre-excitabilidade sensorial* demonstram uma busca intensa de estímulos perceptuais como forma de aliviar tensões e conflitos interiores (Pardo; Santayana, 2004). Elas exploram cheiros, sabores e texturas exóticos, apreciam formas harmoniosas e riqueza de sensações.

Em relação à *sobre-excitabilidade intelectual*, esta é descrita como um anseio por conhecimento. Uma mente questionadora, analítica e direcionada à resolução de problemas. Não se trata do desempenho acadêmico em

si, mas do comprometimento com o processo de aprendizagem e desempenho (Miller; Falk; Huang, 2009).

A *sobre-excitabilidade imaginativa* é expressa pela criatividade e subjetividade, por exemplo, no uso de metáforas, linguagem poética, sonhos detalhados, descrição de imagens com nitidez, projeções ricas em detalhes. São pessoas que frequentemente apresentam pensamento divergente e questionador (De Sousa; Fleith, 2024).

Por fim, esse mesmo autor afirma que a *sobre-excitabilidade emocional* refere-se ao modo como as relações são vivenciadas. São pessoas sensíveis e capazes de experimentar e expressar emoções complexas, conseguem perceber com nitidez as emoções dos demais e podem desenvolver laços profundos de empatia e compaixão, acrescenta Pardo e Santayama (2004).

Em um ambiente de suporte emocional e estímulos adequados, de um lado, a *sobre-excitabilidade* promove para as pessoas dotadas e talentosas emoções e sentimentos intensos, expressões somáticas, capacidade de complexos relacionamentos interpessoais e bem diferenciados sentimentos em relação ao eu (Daniels; Piechowski, 2009). Por outro lado, quando o ambiente não é ofertado adequadamente, essas pessoas podem demonstrar grande sofrimento emocional (Guénolé; Baleyete, 2017; Karpinski, 2018; Martin; Burns; Schonlau, 2010; Neumann, 2020; Valentim *et al.*, 2023).

b) *Assincronia*

A *assincronia* verificada nesse público trata de disparidades decorrentes da diferença entre a idade cronológica e a idade mental de uma criança (Silverman, 1997). Significa querer pertencer, mas estar intelectualmente fora de sintonia com os pares, o que pode dar origem a uma experiência psicológica de desconforto ou tensão e tem impacto no desenvolvimento do autoconceito (Alsop, 2003; Andronaco; Shute; Mclachlan, 2014).

c) *Perfeccionismo*

O *perfeccionismo* é um traço multidimensional da personalidade caracterizado por padrões excessivamente elevados e autoavaliação crítica (Frost *et al.*, 1990). Ele engloba o esforço auto-orientado pela perfeição e o estabelecimento de alto padrões de desempenho pessoal elevados (aspectos positivos), mas também aspectos associados à preocupação de cometer erros, medo de avaliação social negativa, sentimentos de discrepância entre as expectativas e o desempenho e reações negativas à imperfeição (aspectos negativos) (Gotwals, 2016; Wiley, 2020).

Presente na população em geral, o *perfeccionismo* tem sua relevância entre os dotados e talentosos por ser frequente e de grande impacto em seu desenvolvimento (Grugan *et al.*, 2021) e, se composto de forma harmoniosa, promove a motivação e persistência na tarefa. No entanto, quando assume

alta intensidade, nenhum resultado alcançado será bom o suficiente e as consequências poderão ser queda do autoconceito, desmotivação e insucesso (Madigan, 2019). Dessa forma, dotados e talentosos que apresentam *perfeccionismo* precisam de apoio para experimentar definições de sucesso que permitam resultados imperfeitos (Wiley, 2020).

As teorias e estudos sobre os aspectos socioemocionais descritos acima têm em comum a percepção de que, em ambiente indiferente às suas habilidades, competências e necessidades cognitivas específicas, as crianças e jovens dotados e talentosos tendem a apresentar sofrimento emocional com reações que

[...] quando dirigidas ao mundo externo, podem se expressar como comportamentos sociais inadequados, hostilidade e agressão com relação às figuras de autoridade, pais, professores, ou em atos de delinquência social. E quando dirigidas ao mundo interno, tomam a forma de autoconceito negativo, insegurança, frustração e raiva por não atingirem a perfeição, além do sentimento de serem inadequados e diferentes (Virgolim, 2021, p. 3).

Para um ambiente adequado, os estímulos ofertados devem ser compatíveis com os potenciais e habilidades da pessoa dotada e talentosa, pois implicam em fortalecer as habilidades socioemocionais do indivíduo e enriquecer o ambiente para que se torne mais estimulante.

E sobre a importância das habilidades socioemocionais?

Para todos, desenvolver recursos para lidar com as adversidades da vida com responsabilidade, autonomia, autoavaliação e flexibilidade é a chave para acessar experiências estruturadoras e realizar-se integralmente. Em outras palavras, o cuidado às habilidades socioemocionais forma uma base estabilizadora sobre a qual as demais aptidões poderão florescer. No entanto, as características socioemocionais das pessoas dotadas e talentosas podem aumentar o desafio neste âmbito e, por isso, requerem atenção especial.

Neumann (2020) aponta que, muitas vezes, as dificuldades socioemocionais são responsáveis pela ocultação dos talentos e consequente insatisfação e sofrimento psíquico. Um dos fatores envolvidos nesse fenômeno é justamente a elevada *sobre-excitabilidade emocional* comum na pessoa dotada e talentosa, favorecendo-a para que ela seja mais sensível ao meio interno e externo, isto é, sinta e perceba nuances despercebidas a outras pessoas. Ao perceber com mais intensidade, isso suscita um volume maior de emoções a serem gerenciadas.

Infere-se que o público dotado e talentoso pode se beneficiar da inclusão de programas de desenvolvimento da inteligência emocional em espaços educacionais. Também é importante considerar modalidades terapêuticas, individuais ou em grupos, que abordem conhecimentos intrapessoais e interpessoais. Para tanto, o estímulo do desenvolvimento de estudantes dotados e talentosos torna-se consenso entre os especialistas da necessidade de enriquecer o ambiente acadêmico dessas pessoas (Gagné; Gagnier, 2004, 2008; Gardner, 1989; Renzulli, 2004).

De acordo com Gagné (2008), enriquecimento se refere a currículos específicos de desenvolvimento de talentos ou estratégias pedagógicas; seu exemplo mais conhecido é chamado de enriquecimento em densidade ou compactação de currículo. As provisões administrativas são tradicionalmente subdivididas em duas práticas principais: (a) tempo parcial (por exemplo, áreas de habilidades, classes extracurriculares) ou agrupamento de habilidades em tempo integral e (b) enriquecimento acelerado (por exemplo, entrada antecipada na escola, pular série, programa de colocação avançada).

Dentre as formas de atendimento a esse grupo de estudantes, a aceleração, principalmente no Brasil, ainda gera polêmica na literatura e insegurança aos profissionais envolvidos. A aceleração é “um conceito definido pela Educação Especial para compatibilização da vida escolar com produção mental, independentemente da idade, para alunos mais capazes que vencem rapidamente o conteúdo curricular” (Guenther, 2009, p. 282). Ao avançarem na seriação escolar em seu tempo, promove-se o desenvolvimento das áreas que eles mais dominam (Braz; Rangni, 2019; Guenther, 2009). Existe preocupação sobre o impacto emocional do estudante acelerado. No entanto, embora ainda escassa na literatura brasileira, há muita evidência na literatura internacional sobre não haver riscos neste sentido (Colangelo *et al.*, 2004; Macclarty, 2015; Oliveira, 2013; Renzulli, 2004).

Certamente, é preciso atentar para as habilidades sociais e emocionais do estudante que foi indicado para a aceleração e observar que é muito frequente encontrar interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar e resolução rápida de dificuldades pessoais dentre as habilidades da criança dotada.

Estudos sobre aceleração têm despertado considerável interesse nas últimas décadas devido ao crescimento da área de Educação Especial para dotados e talentosos. Há um ponto de convergência entre esses estudos: virtualmente todos indicam não haver problemas de qualquer natureza com os alunos acelerados nos diferentes níveis escolares, tanto durante a vida escolar, como mais tarde, na vida adulta Guenther (2009). Em casos em que se identificam dotação e talento em concomitância com sofrimento mental, estratégias de enriquecimento e de aceleração da série escolar devem ser consideradas, por serem eficientes e seguras (São Paulo, 2012).

Quando em descompasso com seu ambiente, indivíduos dotados e talentosos podem desenvolver comportamentos externalizantes e sintomas internalizantes que sinalizam sofrimento mental ou mesmo favorecem o desenvolvimento de transtornos mentais. Por todas essas razões, promover um equilíbrio entre o potencial e as habilidades da criança e seu ambiente é uma estratégia importante para sua saúde. O enriquecimento escolar/ambiental é uma dessas estratégias e deve ser considerado diante de pessoas superdotadas que apresentem sofrimento emocional (Pessali; Rangni, 2024).

Considerações finais

A avaliação médica busca compreender a relação entre o sofrimento e disfunções apresentados e possíveis condições de saúde (classificando e descartando) para direcionar as condutas adequadas. Dentre elas, estão as avaliações complementares, o acompanhamento psicológico, a orientação familiar e o direcionamento das condutas acadêmicas.

Quando em descompasso com seu ambiente, indivíduos dotados e talentosos podem desenvolver comportamentos externalizantes e sintomas internalizantes que sinalizam sofrimento mental ou mesmo favorecem o desenvolvimento de transtornos mentais. Por tudo isso, promover o equilíbrio entre as potencialidades e habilidades da criança e seu ambiente é uma estratégia importante para sua saúde.

As características de dotação e talento em crianças podem se manifestar de forma menos específica do que em pessoas mais velhas. Pode ser ainda mais difícil identificá-las quando o ambiente não promove uma estimulação individualizada aos potenciais e interesses dessas crianças.

Por um lado, é indispensável estar atento ao sofrimento que pode surgir quando a criança dotada e talentosa está em uma série escolar aquém de seus conhecimentos acadêmicos, de seus interesses e de suas habilidades sociais. Por outro lado, diante de uma criança com comportamentos externalizantes ou sintomas de sofrimento mental, deve-se considerar quais fatores podem estar influenciando esse quadro e investigar se sinais de dotação e talento podem estar presentes.

Referências

ACKERMAN, Cheryl M. The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roepfer Review*, v. 31, n. 2, p. 81-95, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190902737657> Acesso em: 8 fev. 2025.

ALENCAR, Eunice M. L. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, v. 12, p. 371-378, 2007. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/?lang=pt>
Acesso em: 5 fev. 2025.

ALSOP, Glenison. Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. **Roeper Review**, v. 25, n. 3, p. 118-127, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190309554213> Acesso em: 5 fev. 2025.

ANDRONACO, Julie A.; SHUTE, Rosalyn; McLACHLAN, Angus. Exploring asynchrony as a theoretical framework for understanding *giftedness*: a case of cognitive dissonance? **Roeper Review**, v. 36, n. 4, p. 264-272, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2014.945218> Acesso em: 8 fev. 2025.

ANTIPOFF, Cecília A.; CAMPOS, Regina H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010. Disponível em: <http://scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=pt> Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/05_0887_M.pdf Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 152. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. v. 4. n. 1. p. 7-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Mental é uma ação do Governo Federal**. 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental> Acesso em: 27 ago. 2023.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Conhecimento de gestores da educação infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista on line de Política e Gestão**

Educacional, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 576-591, set./dez. 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12645. E-ISSN: 1519-9029.

CHIA, Kok; LIM, Boon. **Understanding overexcitabilities of people with exceptional abilities within the framework of cognition-conation-affect-and-sensation**. *European Journal of Education Studies*, 2017. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/Chia2017.pdf> Acesso em: 8 fev. 2025.

COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan; GROSS, Miraca. **Uma Murdoch a nation deceived: how schools hold back America's brightest students**. Iowa: University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for *Gifted* Education and Talent Development, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535137.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

DANIELS, Susan; PIECHOWSKI, Michael Marian. **Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults**. **Great Potential Press, Inc.**, 2009.

DELALLO, Jessica. **Fandoms in the lives of gifted individuals with imaginal overexcitabilities**. 2017. Tese (Doutorado) – University of Denver, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/SzgfW33ZJDBgYZdnNNkPzyP/> Acesso em: 8 fev. 2025.

DE SOUSA, Rhaissa Andrêssa Ramos; FLEITH, Denise Sousa. **Relação entre superdotação e sobre-excitabilidades: uma revisão sistemática**. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 17, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/gerais/article/view/55444> Acesso em: 8 fev. 2025.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FROST, Randy O. *et al.* **The dimensions of perfectionism**. **Cognitive therapy and research**, v. 14, p. 449-468, 1990. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01172967> Acesso em: 20 maio 2025.

GAGNÉ, François. **Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT2.0**. **High Ability Studies**, v. 152, p. 81-89, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20 Acesso em: 8 fev. 2025.

GAGNÉ, François; GAGNIER, Nadia. **The socio-affective and academic impact of early entrance to school**. **Roeper Review**, v. 26, n. 3, p. 128-138, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247528464_The_socio-affective_and_academic_impact_of_early_entrance_to_school Acesso em: 8 fev. 2025.

GAGNÉ, François. **Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent.** The Routledge international companion to *gifted* education, p. 32-41, 2013. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203609385-6/talent-development-seen-differentiated-model-giftedness-talent-fran%C3%A7oys-gagn%C3%A9> Acesso em: 8 fev. 2025.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences.** Basic Books, 2011.

GARDNER, Howard; HATCH, Thomas. Educational implications of the theory of multiple intelligences. **Educational researcher**, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989.

GARLAND, Ann F.; ZIGLER, Edward. Emotional and behavioral problems among highly intellectually *gifted* youth. **Roeper Review**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 41-44, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199909553996> Acesso em: 20 maio 2025.

GOFF, Maynard; ACKERMAN, Phillip L. Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 4, p. 537, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232589551_Personality-Intelligence_Relations_Assessment_of_Typical_Intellectual_Engagement Acesso em: 8 fev. 2025.

GOTWALS, John K. The tripartite model of perfectionism: Evidence from research in sport and dance. *In: The psychology of perfectionism in sport, dance and exercise.* Routledge, 2016. p. 150-173. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315661100-7/tripartite-model-perfectionism-john-gotwals> Acesso em: 5 fev. 2025.

GRUGAN, Michael C. *et al.* Perfectionism in academically *gifted* students: a systematic review. **Educational Psychology Review**, p. 1-43, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/S10648-021-09597-7> Acesso em: 20 maio 2025.

GUÉNOLÉ, Fabian; BALEYTE, Jean-Marc. The paradox of *gifted* children. **Revue de neuropsychologie**, v. 9, n. 1, p. 19-26, 2017. Disponível em: <https://shs.cairn.info/journal-revue-de-neuropsychologie-2017-1-page-19?lang=en> Acesso em: 5 fev. 2025.

GUENTHER, Zenita C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810> Acesso em: 20 maio 2025.

KARPINSKI, Ruth I. *et al.* High intelligence: a risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. **Intelligence**, v. 66, p. 8-23, 2018.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616303324> Acesso em: 5 fev. 2025.

KIRKCALDY, Bruce; FURNHAM, Adrian; SIEFEN, Georg. The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. **European Psychologist**, v. 9, n. 2, p. 107-119, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232546385_The_Relationship_Between_Health_Efficacy_Educational_Attainment_and_Well-Being_Among_30_Nations Acesso em: 5 fev. 2025.

MADIGAN, Daniel J. A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. **Educational Psychology Review**, v. 31, p. 967-989, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09484-2> Acesso em: 5 fev. 2025.

MARTIN, Laurie T.; BURNS, Rachel M.; SCHONLAU, Matthias. Mental disorders among *gifted* and *nongifted* youth: a selected review. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 1, p. 31-41, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249827274_Mental_Disorders_Among_Gifted_and_Nongifted_Youth_A_Selected_Review_of_the_Epidemiologic_Literature Acesso em: 8 fev. 2025.

MCCLARTY, Katie Larsen. Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. **Gifted Child Quarterly**, v. 59, n. 1, Jan. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214559595> Acesso em: 12 nov. 2018.

MICHÈLE WILLIAMS, Camille *et al.* High Intelligence is not a Risk Factor for Mental Health Disorders. **medRxiv**, p. 2022.05.26.22275621, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360927146_High_Intelligence_is_not_a_Risk_Factor_for_Mental_Health_Disorders Acesso em: 8 fev. 2025.

MILLER, Nancy B.; FALK, R. Frank; HUANG, Yinmei. Gender identity and the overexcitability profiles of *gifted* college students. **Roeper Review**, v. 31, n. 3, p. 161-169, 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-12404-003> Acesso em: 8 fev. 2025.

NEUMANN, Patrícia. Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional: responsabilidade da educação e psicologia. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 15-36, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8506904> Acesso em: 8 fev. 2025.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de superdotação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. e3332, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde, 1946**. Assembleia Mundial da Saúde. Documentos básicos. Genebra: OMS, 1946. p. 1-11. Disponível em: <https://apps.who.int/gb/bd/pdf/bd47/en/constitution-en.pdf> Acesso em: 27 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Promoção da saúde mental**: conceitos, evidências e intervenções. Genebra: OMS, 2004. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/10665/42390/4/WHR_2001_por.pdf Acesso em: 27 maio 2025.

PARDO, Raquel; SANZ, SANTAYANA. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. **Revista complutense de educación**, v. 15, n. 2, p. 431-450, 2004. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220431A> Acesso em: 8 fev. 2025.

PESSALI, Marília; RANGNI, Rosemeire. A. Assessment and management of a *gifted* child presenting mental distress and disruptive behaviors: clinical report. **Psychiatry**, [S.l.], v. 88, n. 1, p. 71-76, Spring 2025. DOI: 10.1080/00332747.2024.2435206. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39688461/> Acesso em: 20 maio 2025.

POLANCZYK, Guilherme. Em busca das origens desenvolvimentais dos transtornos mentais. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, RS, v. 31, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/Wmxwn9gdS9zvL6xWcSk7gd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 fev. 2025.

RANGNI, Rosemeire Araújo; COSTA, Maria Piedade. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, p. 467-482, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056> Acesso em: 8 fev. 2025.

REIS, Sally M.; RENZULLI, Joseph S. Current research on the social and emotional development of *gifted* and talented students: good news and future possibilities. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 1, p. 119-130, 2004. Disponível em: [//efaidnbmnibpcajpcgclefindmkaj/https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/03/Current-Research-on-the-Social-and-Emotional-Development-of-Gifted-and-Talented-Students.pdf](https://efaidnbmnibpcajpcgclefindmkaj/https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/03/Current-Research-on-the-Social-and-Emotional-Development-of-Gifted-and-Talented-Students.pdf) Acesso em: 8 fev. 2025.

RENZULLI, Joseph. S. Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors That Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. **Reflections on Gifted Education**, p. 129-150, 2021. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/>

edit/10.4324/9781003237693-7/intelligences-outside-normal-curve-joseph-renzulli Acesso em: 8 fev. 2025.

RENZULLI, Joseph. S. Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, v. 55, n. 4, p. 305-308, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234712383_Theories_Actions_and_Change_An_Academic_Journey_in_Search_of_Finding_and_Developing_High_Potential_in_Young_People Acesso em: 8 fev. 2025.

SANTOS, Gesivaldo *et al.* Altas habilidades: uma abordagem neurobiológica. In: RANGNI, Rosemeire A.; PEREIRA, Josilene D. S.; KOGA, Fabiana. **Altas habilidades ou superdotação: diálogos interdisciplinares**. São Carlos: De Castro; EDESP-UFSCar, 2023. p. 161-177. Disponível em: https://editoradecastro.com.br/produto/altas-habilidades-ou-superdotacao-dialogos-interdisciplinares/?srsltid=AfmBOooq2bifTWl5RvyMDPD5s6a8C9H__s2xISWvwKFUn2RrV6BHw2GU Acesso em: 8 fev. 2025.

SÃO PAULO. Resolução SE-81 de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 ago. 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf Acesso em: 27 out. 2018.

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3-4, p. 36-58, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0161956X.1997.9681865> Acesso em: 8 fev. 2025.

TASCA, Ilaria *et al.* Behavioral and Socio-Emotional Disorders in Intellectual *Giftedness*: a Systematic Review. **Child Psychiatry & Human Development**, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36181607/> Acesso em: 8 fev. 2025.

VALENTIM, Bernadete de Fatima Bastos *et al.* Inteligência e moralidade nas altas habilidades/superdotação: perspectivas piagetianas. **Acta Scientiarum Education**, v. 45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54836> Acesso em: 8 fev. 2025.

VIRGOLIM, Angela. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/> Acesso em: 8 fev. 2025.

WILEY, Kristofor R. The social and emotional world of *gifted* students: Moving beyond the label. **Psychology in the Schools**, v. 57, n. 10, p. 1528-

1541, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.22340> Acesso em: 8 fev. 2025.

WIRTHWEIN, Linda *et al.* Personality and school functioning of intellectually *gifted* and *nongifted* adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. **Learning and Individual Differences**, v. 73, p. 16-29, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007> Acesso em: 8 fev. 2025.

WOOD, Vanessa R.; LAYCRAFT, Krystyna C. How can we better understand, identify, and support highly *gifted* and profoundly *gifted* students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly *gifted* individuals and overexcitabilities. **Annals of Cognitive Science**, v. 4, n. 1, p. 143-165, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343937098_How_Can_We_Better_Understand_Identify_and_Support_Highly_Gifted_and_Profoundly_Gifted_Students_A_Literature_Review_of_the_Psychological_Development_of_Highly-Profoundly_Gifted_Individuals_and_Overexci Acesso em: 8 fev. 2025.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2002), graduação em Direito - Faculdades Integradas de Guarulhos (1982), mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo (2005) e doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos (2012). Atualmente é Professora Associada 3, Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: altas habilidades ou superdotação, dupla excepcionalidade e atendimento educacional especializado. É líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) (UFSCar) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC) (IFBA), Coordenadora do Laboratório de Pesquisa de Altas Habilidades (LAPAH). Membro da Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA). Membro da Comissão Científica do Grupo Interdisciplinar de Educação e Inclusão (GIEI - UNIRIO), Membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Chefe do Departamento de Psicologia (2021-2023).

JOSILENE DOMINGUES SANTOS PEREIRA

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Licenciada em Letras Modernas e professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Bahia - campus Vitória da Conquista e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- PPGED/UESB. É Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Alfabetização, em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Coordenou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no IFBA. Foi Coordenadora de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE) de 2022 a 2024. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (CEP/IFBA). É também membro associado do Conselho Brasileiro para Superdo-

tação (CONBRASD). Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/IFBA) e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (LAPAC/IFBA) e Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH), vinculado à Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Especial, atuando, principalmente, nos seguintes temas: leitura e escrita, altas habilidades/superdotação, dupla excepcionalidade, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Educação Inclusiva.

SOBRE OS AUTORES

AMANDA RODRIGUES DE SOUZA

Atualmente é professora na Universidad Internacional de Valencia (VIU - Espanha). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna España (2021) e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2021). Possui Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidad de La Laguna na Espanha (2022). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: altas habilidades/superdotação, formação de professores, aspectos socioemocionais, programas de atendimento, vulnerabilidade social e resiliência.

ANA PAULA SANTOS DE OLIVEIRA

Psicóloga Bacharela e Licenciada pela Universidade Federal da Grande Dourados UFGD. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar. Possui Especialização Lato-Sensu em Psicanálise pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo FAMEESP. Tem experiência de atuação em Clínica e na área da Educação Especial trabalhando principalmente com os temas: questões socioemocionais, altas habilidades/superdotação.

BÁRBARA AMARAL MARTINS

Possui Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidad de La Laguna - Espanha (2024) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2018) com período sanduíche na

Universidade do Minho - Portugal (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE, fomentado pela CAPES). Tem graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu (2007) e Mestrado em Educação pela Unesp, campus Marília (2013). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva - GEPEI (UFMS/CPAN). Integra a Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA) e a Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, autoeficácia docente, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e práticas educacionais inclusivas. É coordenadora do Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (PROCUCAS).

CLAIREN ANGÉLICA SANTIAGO DE OLIVEIRA

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação para a Deficiência da Audiocomunicação pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2004), Licenciatura Plena em Educação Artística pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (2008) e Especialização em Educação Especial - Deficiência Intelectual pela Faculdade Network (2014). Mestre em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2019). Curstando Especialização em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário UNINTER (2024). Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento Humano (GRUPOH). Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado em sala de recurso multifuncional e em sala particular, no município de Indaiatuba, São Paulo.

CLÁUDIA TAMMY DA CRUZ ABREU

Doutoranda em Educação Especial (UFSCar). Mestra em Letras (UFMA). Possui Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa (IESF) e Especialização em Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Neuroeducação (UNINASSAU). É graduada em Letras Português/Inglês (UEMA), graduada em Educação Especial (UNIASSELVI) e graduada em Pedagogia (UNIASSELVI). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento Humano (GRUPOH/UFSCar). Desenvolve pesqui-

sas na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Inglesa, Altas Habilidades ou Superdotação Linguística e Dupla Excepcionalidade.

FABIANA OLIVEIRA KOGA

Graduada em Piano e em Educação Musical pela Universidade do Sagrado Coração (UNISAGRADO, Bauru). É pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Paulista. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília. É autora do livro “Precocidade e Superdotação Musical”, resultado de uma pesquisa realizada com o apoio do CNPq (bolsa de mestrado), e do “Protocolo para Screening de Habilidades Musicais - PSHM”, com o apoio da FAPESP. Tem pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos, onde desenvolveu um projeto de validação do PSHM, também apoiado pela FAPESP. É membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar), do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/IFBA) e do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da UNESP campus de Marília. Atualmente, lidera o projeto extraescolar de Educação Musical com foco na aptidão e no desenvolvimento de talentos para estudantes da rede de Educação Básica pública do município de Vera Cruz, SP.

GEISA CRISTINA BATISTA

Doutora em Educação Especial (UFSCar, 2022): “Afetividade e sexualidade de jovens em situação de deficiência na Educação Básica”- Mestre em Educação (UNIR, 2013): “Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente”- Especialista em: Psicopedagogia (Unir, 1999); Educação Especial (UNIR, 2000) e Coordenação Pedagógica (UNIR, 2015). Licenciada em Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas (FECAV/AVEC/1996). Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Acre (UFAC), na área de Fundamentos da Educação. Vinculada ao Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano - Grupo H (Altas Habilidades ou Superdotação), do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

JEANNY MONTEIRO URQUIZA

Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEs/UFSCar). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do

Pantanal (UFMS/CPAN). Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade de Educação São Luís. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS/CPAN) e do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFS-Car). Professora de Educação Infantil nas redes de ensino dos municípios de Corumbá-MS e Ladário-MS.

LUCAS GONÇALVES PERCHES

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Araraquara (2011). Atualmente atua como psicólogo e neuropsicólogo. Proprietário - Capelari Perches - Clínica de Psicologia e Neuropsicologia e psicólogo clínico - Unimed de Araraquara - Cooperativa de Trabalho Médico. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia.

MARÍLIA PESSALI

Graduada em Medicina pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007-2012). Residência em Psiquiatria pelo Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (2013-2015). Residência em Psiquiatria da Infância e Adolescência pelo Hospital das Clínicas de São Paulo - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (2016-2017). Docente do Curso de Especialização em Saúde Mental (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar 2018-2019). Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) e do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (Instituto Federal da Bahia - IFBA). Docente do Curso de Especialização Adolescências (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar 2024-2025).

PATRÍCIA CONTRERAS CAMPESAN

Mestre em Psicologia. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: atendimento educacional hospitalar; classe hospitalar, educação especial, tecnologia de comunicação e informação, TEA e deficiência intelectual. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Federal de São Carlos. Pós-graduanda em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual.

PAULO ROBERTO DE JESUS SILVA

Atuou como Consultor da UNESCO junto ao MEC em duas ocasiões: em 2024, para a SESu/MEC em questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior; e, em 2021, para a SEMESP/MEC na produção de conteúdo em Educação Especial. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela UFMT (2018), com Pós-Doutorado em andamento pela UFSCar (2025), Mestre em Educação pela UFMA (2012) e Licenciado em Pedagogia pela UFMA (2004). Especializações em: altas habilidades/superdotação; Mídias na Educação; Educação inclusiva, entre outras. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), atuando como Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica (PPEEB) e no Atendimento Educacional Especializado do COLUN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA) e membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRU-POH/UFSCar). Com experiência acumulada na Educação Básica, Técnica e Superior, incluindo EaD, com atuação no ensino, pesquisa, extensão com elaboração e desenvolvimento de programas/projetos, construção de cursos presenciais, EaD e híbridos, gestão educacional e representação institucional. Dentre os principais temas de atuação incluem altas habilidades ou superdotação, educação anticapacitista, atendimento educacional especializado, Educação Especial/inclusão escolar, metodologias e projetos inclusivos, deficiências e formação de professores.

No âmbito da pesquisa científica, percebe-se que temas antes estudados com menos ênfase estão em crescimento, o que nos remete à esperança de que o conhecimento produzido poderá atingir gestores, educadores, famílias e os próprios indivíduos com altas habilidades ou superdotação. Sob esse ponto de vista, as divulgações dos resultados acadêmicos podem acontecer por meio de diversos veículos, entre eles a publicação de livros com compilação de assuntos que reverberem luz aos leitores.

O livro que você tem em mãos é um convite à reflexão e à ação. Ele congrega dez capítulos que abordam desde a identificação de talentos específicos, como o musical, até questões cruciais sobre a formação de professores, a saúde mental e os desafios da dupla excepcionalidade. Cada texto é um convite a aprofundar-se em aspectos fundamentais para a promoção de ambientes mais inclusivos e propícios ao desenvolvimento do potencial humano.

Esta obra é um testemunho do compromisso e da dedicação dos autores em aprofundar a compreensão sobre as altas habilidades ou superdotação. Que os conhecimentos aqui apresentados sirvam como um catalisador para novas pesquisas, políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas mais inclusivas, garantindo que o potencial elevado desses indivíduos seja reconhecido, valorizado e plenamente desenvolvido, recebendo, assim, a atenção merecida da Educação e de toda a sociedade brasileira.

Rosemeire de Araújo Rangni (Lider Grupoh)
Josilene Domingues Santos Pereira (Lider Grupac)



ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO