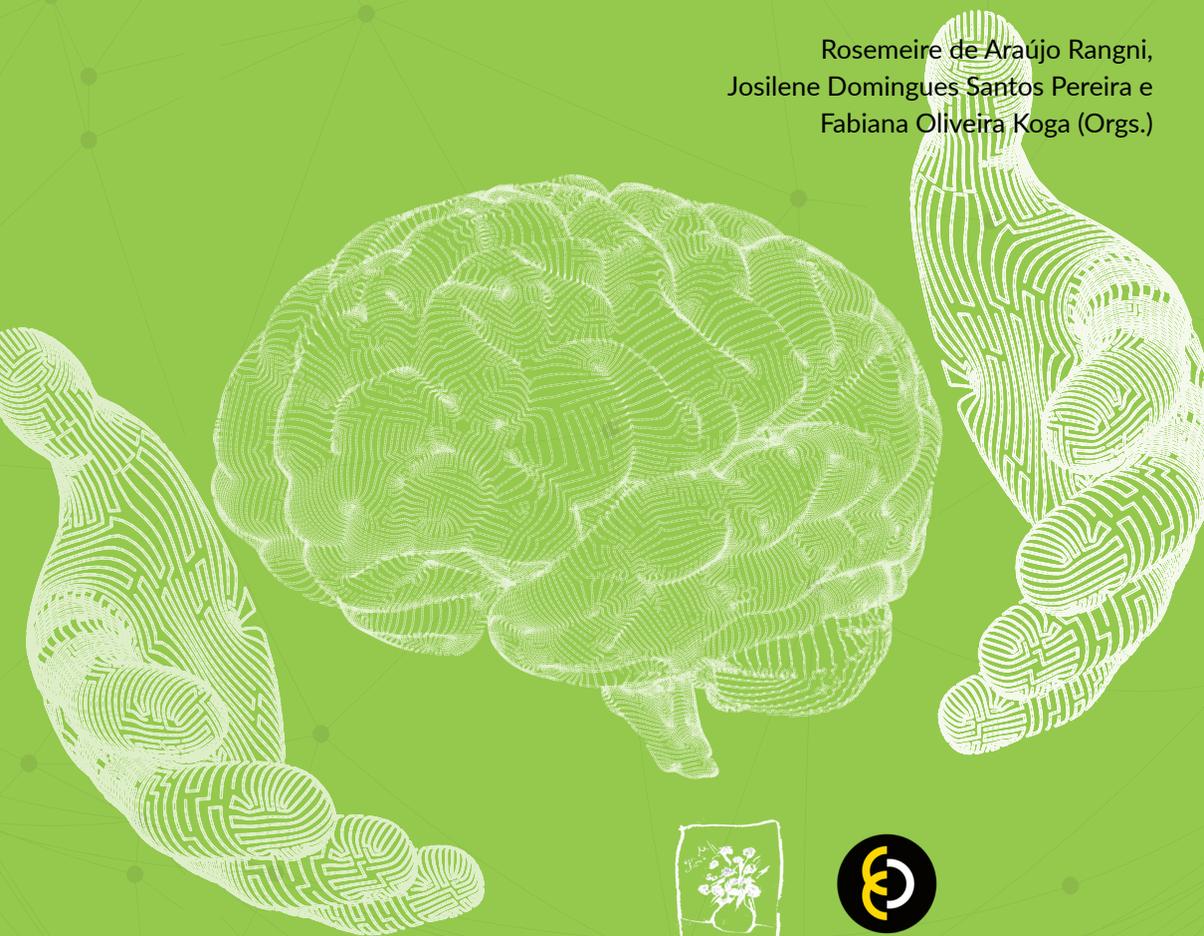


ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Rosemeire de Araújo Rangni,
Josilene Domingues Santos Pereira e
Fabiana Oliveira Koga (Orgs.)



DE CASTR



EDESP-UFSCar

**ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO:
DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES**



Rosemeire de Araújo Rangni
Josilene Domingues Santos Pereira e
Fabiana Oliveira Koga (Orgs.)

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP-UFSCar

2023

Copyright © 2023 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

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 Jáiina Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucélia 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. Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, Argentina

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)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáiina 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)

Apoio

Esta publicação foi financiada com o apoio da:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 23038.006212/2019-97.

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações (APA):

Raquel Mariane da Silveira / silveira.raquelm@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

A965 Altas habilidades ou superdotação : diálogos
interdisciplinares [recurso eletrônico] / orgs.
Rosemeire de Araújo Rangni, Josilene Domingues Santos
Pereira e Fabiana Oliveira Koga. — 1. ed. — São Carlos
: De Castro : EDESP-UFSCAR, 2023.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-81609-25-2

1. Superdotados – Educação. 2. Educação especial.
3. Inovações educacionais. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. I. Rangni, Rosemeire de Araújo. II. Pereira, Josilene Domingues Santos. III. Koga, Fabiana Oliveira. IV. Título.

CODD23: 371.425

DOI: 10.46383/isbn.978-65-81609-25-2

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).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br

EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), por oferecer condições para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 5

APRESENTAÇÃO 9

PREFÁCIO 11

PARTE I

RELATOS DE PESQUISA 15

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- Tatiana de Cassia Nakano 17

CAPÍTULO 2

ALUNOS COM ALTAS CAPACIDADES/SOBREDOTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: CUMPRIR A PROFECIA OU DESCOBRIR A VOCAÇÃO

- Ana Pereira Antunes 37

CAPÍTULO 3

O CASO POTTER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: COMO A PANDEMIA EVIDENCIOU OS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO E APRENDIZAGEM EM UMA CRIANÇA TALENTOSA?

- Francisnilde Miranda da Silva e Francisco José Rengifo-Herrera 59

CAPÍTULO 4

INCREASING STUDENT MOTIVATION TO REVERSE *UNDERACHIEVEMENT*

- Del Siegle 81

CAPÍTULO 5

AUMENTANDO A MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES SUPERDOTADOS PARA REVERTER O *UNDERACHIEVEMENT*

- Del Siegle e Luis Orione 99

CAPÍTULO 6

SOBRE-EXCITABILIDADES E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

- Carla L. Blum Vestena, Christianne R. Storrer de Oliveira Cruzeta e Leandro Cordeiro de Cristo .. 119

CAPÍTULO 7

TALENTOS ACADÊMICOS EM MOBILIDADE TRANSCULTURAL: MOTIVOS E DESAFIOS

- Alberto Abad e Altemir José Gonçalves Barbosa 137

CAPÍTULO 8

ALTAS HABILIDADES: UMA ABORDAGEM NEUROBIOLÓGICA

- Gesivaldo Santos, Wagner Leonan Silva Sá, Daniela Mello, Cattiuscia Bromochenkel, Silvana Gaino, Tailane Barreto e Julita Maria Pereira Borges 161

PARTE II

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 179

CAPÍTULO 9

POTENCIAR LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES ATRAVÉS DEL PROGRAMA *PLANETA CREA*

- Julián Betancourt, Morejón María de los Dolores Valadez Sierra e Juan Francisco Flores Bravo ... 181

CAPÍTULO 10

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS CAPACIDADES POR MEIO DO PROGRAMA PLANETA CREA

- Julián Betancourt Morejón, María de los Dolores Valadez Sierra e Juan Francisco Flores Bravo ... 197

CAPÍTULO 11

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA/SP

- Andrea Alves da Silva. Soares, Chaline Nascimento SalesseVantini e Silvana de Sousa e Souza 213

CAPÍTULO 12

NAAH/S "JOÃO SINHO TRINTA": VALORIZANDO TALENTOS

- Fabiano Almeida Tajra 231

ÍNDICE REMISSIVO 251

AS ORGANIZADORAS 253

COLABORADORES 253

APRESENTAÇÃO

A temática de altas habilidades ou superdotação continua sendo um desafio para educadores, profissionais, familiares e para os próprios indivíduos que se destacam pelo elevado potencial em comparação aos seus semelhantes de mesma faixa etária.

Há de se dar ênfase, nos últimos anos, à gigante contribuição da difusão do conhecimento científico sobre as altas capacidades humanas. Isso, certamente, tem impacto no reconhecimento de características sobre essa população, visto que não se trata de um fenômeno raro, como muitos ainda insistem em pensar.

No Brasil, há muitos desafios a serem enfrentados para que os indivíduos com altas habilidades ou superdotação sejam acolhidos em todos os seguimentos da sociedade, principalmente porque consideramos que ainda não há, no país, uma compreensão do valor que essas pessoas podem representar para o bem-estar coletivo, o avanço científico e tecnológico, a liderança responsável e ética e a criação artística que engrandece o humano e embeleza a humanidade.

Diante disso, esta obra que ora organizamos chega ao mercado editorial brasileiro com a intenção de levar o leitor a construir uma leitura dialógica e interdisciplinar sobre essa temática, tendo em vista que alguns capítulos tratam de temas que não somente perpassam o âmbito educacional, mas também vão além dele, tais como o desenvolvimento da carreira profissional, a neurobiologia das altas habilidades ou superdotação e a migração de talentos.

Com o intuito de contribuir, então, para a disseminação do conhecimento, esta obra foi pensada para levar os leitores a refletirem sobre as altas habilidades ou superdotação a partir de diferentes perspectivas, que vão de uma abordagem conceitual neurobiológica das altas habilidades ou superdotação às práticas educacionais que vêm sendo experienciadas, desde a infância até a fase adulta, em território brasileiro.

Enquanto organizadoras, nós temos a satisfação de lançar este compilado de ideias e experiências de vários autores nacionais e de três pesquisadores internacionais (espanhol, norte-americano e português), renomados da área, que, gentilmente, nos ofertaram seus conhecimentos e anos de investigação sobre assuntos relevantes, tais como a criatividade, o baixo desempenho acadêmico e o desenvolvimento da carreira profissional de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Tivemos o cuidado de

colocar os textos originais em espanhol e inglês, assim como as traduções (autorizadas pelos autores) para a Língua Portuguesa, visando aos leitores brasileiros que não leem esses idiomas.

Esperamos que desfrutem da leitura!

Rosemeire de Araújo Rangni
Fabiana Oliveira Koga
Josilene Domingues Santos Pereira
Outubro/2022

PREFÁCIO

As altas habilidades ou superdotação passam a figurar em publicações nacionais na primeira metade do século XX, porém, o limiar do século XXI ainda esteve marcado pela escassez de publicações científicas brasileiras a respeito dessa temática, realidade que, logo em seguida, começou a reverter-se, dando início à ascensão de produções acadêmicas, especialmente após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Dessa maneira, chegamos à terceira década deste século com um volume considerável de livros, artigos, teses e dissertações, o qual é acompanhado pelo crescimento no quantitativo de estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação, devidamente cadastrados no Censo Escolar e abrangidos por serviços de educação especial.

Ainda que os avanços sejam inegáveis, o número de pessoas (estudantes ou não) com altas habilidades ou superdotação que permanecem despercebidas nos contextos educacionais e laborais é grande, e, considerando-se que cabe à pesquisa científica desvendar as causas e buscar soluções para os problemas que são socialmente relevantes, maiores investimentos na produção de conhecimentos relacionados às problemáticas que assolam o campo das altas habilidades ou superdotação se fazem necessários. Isso significa que é tempo de superar velhas tensões teóricas a fim de que as atenções estejam voltadas a vislumbrar novos horizontes para a identificação e o estímulo das potencialidades superiores em todas as fases da vida e nos mais diversos aspectos das capacidades humanas, o que conclama o diálogo entre distintas áreas do conhecimento, para além da Educação e Psicologia que, tradicionalmente, se ocupam da presente questão.

O cenário que se configurou no decurso dos últimos anos tem evidenciado maior criticidade e busca por inovação e, se há algumas décadas toda publicação sobre o tema era por si só relevante, dada a lacuna existente em termos de conhecimento acadêmico e social, hoje, todavia, espera-se que as obras lançadas no mercado editorial sobrepujem as repetições do que é frequentemente veiculado e tragam conteúdos que permitam avançar na direção de uma sociedade comprometida com o máximo desenvolvimento de todos, inclusive daqueles e daquelas que ultrapassam o padrão do que é estabelecido como “normalidade”.

Frente à tal demanda, o título “Altas habilidades ou superdotação: diálogos interdisciplinares” prontamente nos fornece indícios de que múltiplos

tiplas vozes compõem a coletânea cuja abrangência é desvelada logo em seus primeiros capítulos e se dá tanto pela diversidade temática quanto pela união de perspectivas que emanam de diferentes contextos geográficos – brasileiros e do exterior.

Os autores e autoras que compuseram a primeira parte da obra nos convocam a refletir sobre desafios da atualidade a partir de discussões que envolvem a Educação, mas não se restringem a ela. Nessa direção, nada mais recente e impactante que os efeitos da pandemia de covid-19, a qual é abordada no capítulo de abertura. Contudo, a despeito das mazelas da escola, acentuadas pelo ensino remoto de emergência, desenvolvido durante o período pandêmico, a aproximação com o mundo digital também trouxe possibilidades, em especial, aos estudantes com capacidades elevadas. Em meio às tensões que caracterizaram a grave crise sanitária, o caso que é analisado nos coloca diante da singularidade de Potter, que conseguiu driblar o ensino enfadonho ao desenvolver processos de autorregulação que lhe propiciaram aprendizagens autônomas e significativas, a despeito das situações de invisibilidade, desânimo e baixo rendimento que enfrentou.

Relatos sobre dificuldades vivenciadas por estudantes com altas habilidades ou superdotação contribuem para a desmitificação de imagens socialmente idealizadas. Com efeito, ainda que o *underachievement* seja explicitamente abordado e focalizado com profundidade no capítulo terceiro, discussões sobre desmotivação e baixo desempenho acadêmico perpassam outros textos e ganham especial relevância por acentuar a invisibilidade justamente daqueles/as para quem a intervenção educacional é ainda mais urgente. Similarmente, contributos para uma melhor compreensão do fenômeno em análise são extraídos dos estudos acerca da sobre-excitabilidade observada em diferentes âmbitos do desenvolvimento, podendo resultar em reações intensas que levam a respostas comportamentais desproporcionais, por vezes, tidas como inadequadas (Capítulo 2).

Sabe-se que as altas habilidades ou superdotação não decorrem unicamente de fatores biológicos, tampouco de exclusivos estímulos ambientais, porém, a proporção do peso exercido por esses aspectos, quando isolados, é uma incógnita. Sob essa ótica, o olhar da neurobiologia, presente no sétimo capítulo, aponta para a influência genética nas altas habilidades ou superdotação, porém, os autores esclarecem que é sob os estímulos do meio que o aparato biológico irá possibilitar (ou não) a manifestação de inteligência superior. Essa afirmação coloca em evidência a importância das experiências educacionais enriquecedoras, e paralelamente, nos impele a considerar os impactos da desigualdade social sobre o desenvolvimento pleno.

Ao mesmo tempo em que se reafirma o alunado com altas habilidades ou superdotação como público da Educação Especial e, como tal, sujeitos às mesmas dificuldades experimentadas pelos demais estudantes

que dela necessitam (Capítulo 4), transpõem-se as questões propriamente escolares e caminha-se na direção de problemáticas características da adultez, fase em que se projeta o exercício das habilidades e a realização profissional. A esse respeito, o/a leitor/a é incitado/a, no quinto capítulo, a refletir: uma criança com altas habilidades ou superdotação também o será na vida adulta? Diante das expectativas acerca da eminência e de relevantes contribuições sociais, destacam-se outros elementos tão importantes quanto o desenvolvimento de competências cognitivas, e um deles é a educação para a carreira e o desenvolvimento vocacional, que deve ser adequada às peculiaridades da pessoa e estar disponível longitudinalmente, a fim de minimizar o desperdício de potencialidades. Mas e quando o potencial é exercido fora dos limites de nossas fronteiras territoriais?

A mobilidade transcultural pode ser motivada por condições sociais e/ou aspectos intrapessoais e podem representar benefícios ao país de origem (intercâmbio comercial, fluxo de capital etc.) e, também, prejuízos (perda de profissionais de alto nível com capacidades para colaborar com o desenvolvimento nacional). Os autores do sexto capítulo alertam para os impactos da “fuga” de talentos acadêmicos do Brasil para países mais atraentes em termos de qualidade de vida e possibilidades de autorrealização profissional, deixando claro que os efeitos decorrentes da acentuada desigualdade social e a insuficiência dos investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia estão entre as causas do êxodo de talentos.

A segunda parte do livro é composta por relatos que envolvem práticas educacionais enriquecedoras junto a estudantes com altas habilidades ou superdotação. Inicia-se descrevendo, a partir de um formato com perguntas e respostas, o programa *Planeta Crea*. Trata-se de um programa de enriquecimento extracurricular implementado no Laboratório de Criatividade e Inovação do Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC) em Jalisco, no México. Nesse programa, imperam a ludicidade e a fantasia, valorizando-se o trabalho coletivo, a cooperação, a liberdade, entre outros. O *Planeta Crea* é avaliado por técnicas objetivas e subjetivas, sendo que os resultados apontam para a eficácia em promover a descoberta e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à criatividade. Não obstante a sua originalidade e relevância para o desenvolvimento do pensamento criativo, o contexto no qual é desenvolvido, por si só, desperta o interesse daqueles/as que acessam o relato: uma escola pública de tempo integral que promove o agrupamento de estudantes com altas habilidades ou superdotação; medida que, certamente, é objeto de críticas e admirações.

Na sequência, toma-se a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, São Paulo, como âmbito de ações voltadas à formação de professores, identificação e enriquecimento do alunado com potencialidades superiores. É de destacar que a realização de uma pesquisa científica transformou

a realidade dessa rede de ensino, cujo desdobramento foi a assunção, por parte do poder público, de suas responsabilidades para com a parcela estudantil que apresenta altas habilidades ou superdotação.

O encerramento da obra nos brinda com o resgate da trajetória histórica e a apresentação das atividades do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) “Joãosinho Trinta”, em São Luís, Maranhão. Núcleo atuante e socialmente reconhecido, que propicia enriquecimento em múltiplas áreas da expressão do potencial humano, contando com o suporte estrutural que o coloca, nacionalmente, em destaque.

Em suma, salienta-se que o livro nos interpela e convida a analisar questões de substancial relevância, que nem sempre são consideradas com tamanha minúcia. Ao abordarem situações e dificuldades que podem desempenhar um papel limitante para a expressão das altas habilidades ou superdotação, os autores e autoras contribuem para a desconstrução do estereótipo que tem acompanhado esse público e, ainda, agregam saberes que favorecem a compreensão do fenômeno focalizado, dando destaque à integralidade da pessoa, com aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais, que precisam ser alvo de intervenção. Além disso, as experiências e possibilidades que são relatadas se mostram capazes de inspirar iniciativas em favor de práticas educacionais enriquecedoras, as quais, embora efetivadas sob distintos formatos e em diferentes localidades, comungam da responsabilidade assumida pelo poder público, em adição ao envolvimento individual e coletivo dos profissionais que dão vida às iniciativas. A luta pela efetivação dos direitos educacionais tem se mostrado árdua, mas o vislumbrar de conquistas, mesmo que ímpares, pode renovar as esperanças.

Resta desejar que os/as interessados/as na temática dialoguem com os/as autores/as e se apropriem dos conhecimentos e das vivências presentes nas páginas deste rico exemplar, de modo a encontrarem impulso e motivação para perseverar no avanço dos estudos e das práticas em altas habilidades ou superdotação.

Primavera de 2022.

Bárbara Amaral Martins
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

PARTE I
RELATOS DE PESQUISA

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tatiana de Cassia Nakano¹

“A inclusão não é o destino; é a viagem. Não é um movimento de reforma linear que foi exigido por uma lei pública, mas sim um processo de evolução incremental e multifacetado, à medida que os sistemas escolares precisam se adaptar às mudanças nas necessidades dos alunos. A atual situação de inclusão em nossas escolas não é ideal e há espaço para melhorias”

Francisco et al. (2020, p. 7)²

Considerações iniciais

A constituição brasileira garante o direito à educação escolar de forma universal (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1998). No entanto, percebe-se, na prática cotidiana, o quão desafiador é a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem pautado nos princípios da inclusão (Pereira & Guimarães, 2019). Conseqüentemente, a educação básica, no Brasil, tem enfrentado dificuldades históricas relacionadas à inclusão dos estudantes que pertencem à chamada educação especial.

Ao longo dos anos, as perspectivas relacionadas à educação especial e inclusão mudaram de forma importante, deixando de focar no isolamento e segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais,

1 Doutorado em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: tatiananakano@hotmail.com.

2 Tradução da autora do trecho original em inglês: “Inclusion is not the destination; it is the journey. It is not a linear reform movement that was required by a public law, instead it is an incremental, multifaceted evolution process as school systems have to adapt to the changing needs of learners. The current inclusion situation in our schools is not ideal and there is room for improvement” (Francisco et al., 2020, p. 7).

assim como nas suas limitações funcionais. Esse novo olhar baseia-se nas ideias de equidade e bem-estar desse público, focando-se a busca por aspectos bem desenvolvidos e pontos fortes (Francisco et al., 2020). No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008), esse público é composto por estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os quais possuem, garantidos, o direito à inclusão e a um atendimento educacional especializado que atenda às suas particularidades, em todos os níveis de ensino e, preferencialmente, nas instituições de ensino regulares.

Dados do Censo Escolar de 2021 apontam que o país possui cerca de 1.350.921 estudantes matriculados na educação especial; sendo que, destes, 68,7% encontram-se no ensino fundamental e 93,5%, incluídos em classes comuns (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação [INEP] 2021). Por meio desse dado, tem-se uma ideia da grande quantidade de alunos que estamos falando.

O perfil dos alunos atendidos pela educação especial é diversificado em termos de características funcionais, diagnóstico, experiências de desenvolvimento, necessidades educacionais, entre outros fatores. Tal diversidade coloca esses estudantes em risco de apresentarem dificuldades em algum momento da sua trajetória escolar devido à ausência de um atendimento adequado às suas necessidades (Farmer et al., 2018).

Sabemos que a inclusão é benéfica se implementada de forma adequada, visando garantir uma inclusão efetiva. No entanto, apesar de ser considerada uma área de conhecimento consolidada, dadas as diversas normativas educacionais vigentes, na prática, a inclusão escolar dos alunos que fazem parte dessa modalidade educacional ainda está longe de se concretizar (Giroto et al., 2019; Rondini, 2019). Entre os principais desafios, quatro deles serão foco do presente texto: formação docente, identificação das altas habilidades/superdotação, desconhecimento acerca da dupla excepcionalidade e atendimento especializado.

Foco 1: formação docente

Se, por um lado, pesquisas têm demonstrado que os professores exercem um papel importante no sucesso da implementação da educação especial (Kurniawati et al., 2017; Theobald et al., 2022); por outro, a formação deficitária ou ineficiente desse profissional o afasta da efetiva inclusão desse aluno (Kaufman et al., 2017). Conseqüentemente, tais estudantes permanecem, em sua maior parte, na invisibilidade (Rondini, Martins et al., 2020).

Uma das causas, apesar de uma amplitude de possibilidades, envolve o fato de que os conhecimentos nessa área acabam não sendo aprofunda-

dos em quatro anos de curso (Gonçalves, 2017). Soma-se a esse quadro “o distanciamento entre as propostas de formação inicial e a realidade educacional, no que se refere à presença maciça do público-alvo da Educação Especial nas escolas” (Giroto et al., 2019, p. 4). Diversas críticas são encontradas e se relacionam à inadequação e insuficiência dos conteúdos em relação ao fornecimento de base para uma prática efetiva (Manzini, 2018).

Diante dessa constatação, torna-se necessário, nesse contexto, pensar o desenvolvimento profissional docente, especialmente reconhecendo a importância da formação contínua do professor, a fim de que ele se sinta preparado para atender às demandas provenientes do seu exercício profissional e da diversidade de perfis encontrada em sala de aula (Papi, 2018). É esse profissional que poderá atuar de modo que a verdadeira inclusão escolar aconteça na sala de aula. No entanto, nem sempre essa atuação se dá sem dificuldades. Apesar de os professores serem, cada vez mais, confrontados com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e, consequentemente, com a necessidade de uma prática que ofereça suporte às necessidades diferenciadas, são comuns relatos de despreparo e dúvidas sobre sua habilidade para atender adequadamente aos estudantes da educação especial (Cate et al., 2018). De modo geral, “o professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado” (Martins & Chacon, 2019, p. 3).

Indiferente à exigência apresentada na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (Ministério da Educação, 2009), segundo a qual, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para atuar na educação especial; na prática, os professores sentem-se despreparados e sem formação inicial e continuada adequada para o trabalho na área da educação especial. Tal situação parece alheia ao fato de que a capacitação tem se mostrado um fator primordial para o sucesso da educação especial na inclusão desses alunos e a implementação do AEE nas escolas regulares (Vaz, 2019).

Como resultado dessa preparação considerada insuficiente, relatos de *burnout* e o abandono da profissão são frequentes (Billingsley & Bettini, 2019). Os professores tendem a deixar o ensino, a mudar de profissão, a transferirem-se para outras escolas ou ainda para o ensino geral. Os argumentos para essa situação revezam-se, principalmente, entre falta de conhecimento ou qualificação adequada, falta de apoio por parte dos gestores e impacto negativo da profissão na qualidade de vida em geral (Hester et al., 2020). Cada vez mais, professores que atuam com alunos da educação especial têm abandonado a sala de aula nos primeiros anos após seu ingresso, sendo usualmente substituídos por outros com menos experiência (Hagaman & Casey, 2018). O impacto dessa situação é negativo, especialmente para o aluno, incluindo a perda de professores que já os conhecem.

Sabemos que a satisfação com o trabalho está relacionada diretamente com o sucesso do aluno, de modo que professores satisfeitos, provavelmente, desenvolverão suas atividades laborais com mais dedicação e prazer, situação que deve ser especialmente considerada e reconhecida quando se fala sobre os professores que trabalham na educação especial (Amin et al., 2021). Diante dessa situação, o cuidado com a formação e preparação docente para atuação nessa área tem recebido destaque no contexto internacional, dada a relevância desse profissional nos processos inclusivos desses indivíduos (Dukes et al., 2016).

Parte dessa mudança, relacionada à implementação da educação inclusiva, pode ser promovida por meio do oferecimento de treinamento e capacitação para os professores. Tais programas voltam-se ao fortalecimento da autoeficácia e senso de competência, assim como mudança de atitudes, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (Chao et al., 2017). Diferentes possibilidades são relatadas, incluindo capacitação inicial durante a graduação, formação continuada, cursos introdutórios, cursos interdisciplinares têm sido oferecidos (Cate et al., 2018), cujos resultados, apontados na literatura, têm demonstrado que “a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar” (Denari, 2008, p. 32).

Foco 2: identificação

No Brasil, a educação especial ainda se caracteriza como uma modalidade voltada à parte do público-alvo, especialmente aqueles que apresentam deficiências e transtornos, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (Nakano, 2020). Para exemplificar essa constatação, vemos, especificamente no Estado de São Paulo, que o censo de 2020 indica 62.587 alunos matriculados na educação especial, sendo a maior parte identificada com deficiência intelectual (65,3%) e somente 527 identificados com altas habilidades/superdotação (0,0009%). Essa situação pode ser compreendida se retomarmos a história da educação especial brasileira. Durante muito tempo, tal modalidade incluiu somente estudantes que apresentavam algum tipo de déficit ou transtorno, de modo que a identificação desses quadros já é considerada prática consolidada. A situação é bem diferente quando se enfoca a avaliação dos superdotados, também considerado público-alvo da educação especial.

A avaliação das altas habilidades/superdotação (AH/SD) deve ter como objetivos principais a identificação de indivíduos que apresentam algum tipo de habilidade acima da média (ou mais de um tipo), baseando-se em diferentes métodos e ferramentas adequados para essa população

(Nakano & Oliveira, 2019). Partindo-se dessa concepção, a avaliação mostra-se eficaz na confirmação dos diagnósticos e na descrição do perfil psicológico do indivíduo (Almeida et al., 2016), no fomento ao desenvolvimento das potencialidades, na oferta de suporte às fragilidades relacionadas ao desenvolvimento, bem como no auxílio à decisão acerca das medidas educativas mais adequadas ao sujeito (Almeida et al., 2013).

Para além do diagnóstico em si, a identificação mostra-se importante perante a possibilidade de que os resultados possam ser utilizados, principalmente, no planejamento de um atendimento diferenciado, desenvolvimento adequado de seu potencial, utilização dos dados para planejamento educacional e profissional (Sabatella, 2008), bem como prevenção de dificuldades, principalmente sociais e emocionais, que podem ser decorrentes da ausência de identificação, sendo tais aspectos usualmente apontados como fonte de vulnerabilidades e dificuldades emocionais nessa população (Piske, 2017; Prado & Fleith, 2017; Valadez, 2010).

É importante destacar que, segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde, em torno de 10% da população apresenta necessidades especiais. Se aplicarmos essa estimativa ao Brasil, considerando-se 46,7 milhões de estudantes matriculados no ensino básico, deveríamos ter cerca de 4,6 milhões de estudantes matriculados na educação especial. No entanto, dados mais recentes do Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021) apontam para a subnotificação dos casos, visto que, na data, 127.850 alunos em idade escolar estavam matriculados nessa modalidade. Podemos ver que a maioria ainda não está recebendo atendimento como preveem as Leis brasileiras.

Parte dessa situação pode ser compreendida perante a dificuldade que ainda persiste na identificação desses alunos; a qual, consequentemente, tem impedido seu registro no censo escolar e oferecimento de atendimento adequado às necessidades educacionais dessa parcela de estudantes (Farias & Wechsler, 2014). Buscando responder às dificuldades inerentes à avaliação de um fenômeno tão complexo, esforços para identificar alunos superdotados e talentosos têm sido ampliados, tanto aqueles que visam o desenvolvimento de novos instrumentos e a adequação de instrumentos já existentes. O objetivo é complementar o processo avaliativo por meio da inserção de informações provenientes de uma série de recursos e da avaliação de diferentes aspectos, apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1*Ferramentas, métodos e aspectos a serem avaliados para identificação das AH/SD*

Ferramentas e métodos	Aspectos a serem avaliados
Observações gerais	Inteligência
Avaliação de portfólios	Autoconceito
Avaliação de trabalhos produzidos	Criatividade
Nomeação feita por professores	Interesses
Nomeação feita por pais	Ajustamento social
Nomeação feita por pares	Ajustamento emocional
Testes psicológicos	Personalidade
Entrevistas	Motivação

Fonte: Milligan (2010) e Mettrau e Reis (2007).

Isso porque, no Brasil, há carência de medidas válidas para identificar alunos com AH/SD (Barbosa et al., 2012), quando comparado a outros países. Faltam, principalmente, instrumentos elaborados especificamente para a identificação das AH/SD dentro de uma compreensão multidimensional do fenômeno, visto que os testes comumente utilizados foram construídos para uso na população geral, e podem não ser eficazes para capturar altos níveis de habilidades presentes nesses indivíduos, muito menos suas singularidades (Almeida et al., 2016).

A ausência de medidas relacionadas a uma série de domínios, tais como o psicomotor e o socioemocional, também se faz presente (Freitas et al., 2017). Como consequência, a dificuldade da identificação acaba por esbarrar, muitas vezes, na ausência de medidas adequadas de avaliação das AH/SD (Bracken & Brown, 2006), na dificuldade no estabelecimento de critérios, ausência de medidas específicas, assim como de expectativas erroneamente criadas – tanto baixas quanto altas (Nakano et al., 2015).

Igualmente, a errônea tendência em considerar a identificação da superdotação somente a partir da avaliação da inteligência (Robinson & Clinkerbeard, 2008) acaba por desconsiderar os demais domínios que podem estar envolvidos, tais como criatividade, liderança, motivação, habilidades artísticas e interpessoais, processos emocionais e contextos sociais como componentes da superdotação (Gagné, 2005). Dada a complexidade do fenômeno, a avaliação das AH/SD tem sido um desafio para os pesquisadores, visto que essa avaliação precisa, necessariamente, considerar esse aspecto multidimensional (Jarosewich et al., 2002).

Tais desafios precisam ser superados, a fim de que a verdadeira inclusão seja alcançada e oferecida de forma adequada e a todos os estudantes que a ela têm direito. A importância de esforços voltados à disponibilização de ferramentas para identificação se ampara no fato de que tal

processo não visa, diferentemente do que muitos imaginam, à “rotulação” desse indivíduo (Pocinho, 2009), mas sim ao oferecimento de oportunidades adequadas de desenvolvimento e estimulação de suas habilidades, necessidades e interesses (Negrini & Freitas, 2008), adaptação, valorização das forças e qualidades positivas do indivíduo, assim como o fortalecimento dos recursos pessoais (Scorsolini-Comin & Santos, 2010).

Foco 3: dupla excepcionalidade

A dupla excepcionalidade pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial superior à média em uma ou mais áreas (acadêmica, intelectual, psicomotora, social, artística, entre outras), ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física (Pfeiffer, 2013). Envolve o reconhecimento da possibilidade de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar, ao mesmo tempo, deficiências ou condições consideradas incompatíveis com essas características (Nakano & Siqueira, 2012).

Quando se fala em dupla excepcionalidade, comumente a literatura tem se voltado a estudar a associação entre AH/SD e quadros de dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Asperger, transtorno de aprendizagem, transtorno do espectro autista, déficits sensoriais, desordens emocionais, deficiências motoras e cognitivas que impedem um desenvolvimento adequado (Arizaga et al., 2016). Dada a diversidade de combinações possíveis de AH/SD e incapacidade, diferentes tipos e graus de dupla excepcionalidade podem ser encontrados (Prior, 2013). Consequentemente, a criança pode ou não ter identificada sua superdotação, deficiência ou a dupla condição.

A prevalência da dupla excepcionalidade é difícil de se estabelecer, devido ao desconhecimento do quadro e da ausência de dados no censo escolar sobre essa condição (Rangni, & Costa, 2014). Estimativas indicam que até 7% das crianças em idade escolar podem apresentar essa condição (Dare & Nowicki, 2015). Entre os alunos com AH/SD, cerca de 20% podem possuir dupla excepcionalidade (Ziemman, 2009) ou, ainda, cerca de 9% dos alunos que apresentam alguma incapacidade podem também ser identificados com superdotação (Barnard-Brak et al., 2015).

Na prática, a realidade aponta para a subidentificação dos casos (Gentry & Fugate, 2018), visto que uma excepcionalidade pode acabar por mascarar a outra, de modo a resultar em estudantes que acabarão por receber atendimento parcial às suas necessidades (Nakano et al., 2021). Mais comumente, é oferecido atendimento ao primeiro diagnóstico, seja ele de superdotação ou de deficiência (Josephson et al., 2018). Usualmente, o que

se vê, na prática, são casos de ausência de identificação correta devido a três possibilidades, detalhadas no Quadro 2.

Quadro 2

Principais Grupos de dupla excepcionalidade

Alunos que são identificados como superdotados, mas sua incapacidade não é identificada e, conseqüentemente, seu baixo desempenho acaba sendo compreendido como outra característica (por exemplo, problemas de motivação). Esses alunos lutam cada vez mais na escola até que, esperançosamente, sua deficiência seja descoberta.
Estudantes identificados com déficit, mas que não têm sua alta habilidade reconhecida, visto que seus talentos são ofuscados ou subidentificados devido à sua incapacidade. Esses alunos são, raramente, encaminhados aos serviços de atendimento para as AH/SD.
Tanto a AH/SD quanto a deficiência não são identificadas. Possivelmente, o maior dos três subgrupos é formado por estudantes que têm talentos e deficiências que se cancelam reciprocamente. Essas crianças não recebem serviços de educação especial nem devido à superdotação nem devido ao seu déficit.

Fonte: Foley-Nicpson & Kim (2018) e Lee e Olenchak (2018).

Nas três situações, vemos caracterizada a dupla exclusão a que esses estudantes são expostos (Rangni & Costa, 2014). Por isso, sempre que houver a suspeita da presença de um quadro de dupla excepcionalidade, a avaliação deve ser realizada, de forma ampla, para determinar o nível de AH/SD, bem como o tipo e grau de comprometimento devido ao déficit (Gilman et al., 2013), o impacto de cada condição na outra e a identificação da origem das dificuldades que estiverem presentes (Guimarães & Alencar, 2012).

A avaliação da dupla excepcionalidade deve envolver um processo compreensivo, que faça uso de diferentes estratégias de avaliação (Nakano, 2021), incluindo testes psicométricos, *checklists* comportamentais, avaliação de portfólios, entrevistas (Josephson et al., 2018), visando, principalmente, identificar se se trata de um caso de dupla excepcionalidade ou de um caso de superdotação com baixo desempenho. O processo deve contemplar tanto aspectos relacionados à deficiência quanto à superdotação e incluir métodos voltados à avaliação da inteligência, do desempenho escolar, da criatividade, do autoconceito, da avaliação do professor e dos comportamentos em sala de aula (Lupart & Toy, 2009).

Também deve considerar algumas especificidades desses indivíduos, as quais podem incluir pressões ou ansiedades emocionais que podem afetar seu desempenho, dificuldades de realizar tarefas sob pressão de tempo, distúrbios visuais ou auditivos que podem interferir na compreensão das

tarefas, dificuldades relacionadas ao controle motor que podem mascarar sua alta capacidade cognitiva (Lupart & Toy, 2009). Ressalta-se que não existe um protocolo universal que atenda a todos os tipos de dupla excepcionalidade, dada a variabilidade de perfis, devendo o processo de avaliação psicológica ser dinâmico e adequado a cada examinando (Wormald, 2017).

Muitas vezes a avaliação deve ser feita de forma interdisciplinar, envolvendo fonoaudiólogos, psiquiatras, fisioterapeutas, conselheiros escolares, optometrista, cujas avaliações, em suas respectivas áreas, podem se voltar à área emocional, social, física e educacional, ajudando na identificação de problemas relacionados à leitura, escrita, visão, audição e ao desenvolvimento físico (Wormald, 2017). O atendimento deve focar na estimulação das habilidades superiores e intervenções voltadas à superação das dificuldades associadas ao déficit ou ao transtorno, de forma concomitante, de modo a potencializar seus pontos fortes e minimizar os pontos frágeis (Taucei & Stoltz, 2017).

Para além da identificação apropriada (por meio do uso de uma grande variedade de recursos), cuidados em relação à intervenção (programas de enriquecimento curricular e de aceleração) e suporte emocional e social também devem ser alvo das preocupações na temática (Uberti & Rosa, 2020). A importância do oferecimento de um programa educacional que promova o equilíbrio entre o incentivo da superdotação e a intervenção para os déficits, de modo a considerar as particularidades do sujeito, é apontada por Vilarinho-Rezende et al. (2016) e Vieira e Simon (2012).

Foco 4: atendimento educacional especializado

A literatura científica tem demonstrado que a infância é um período propício para a realização de intervenções. A detecção precoce de algum desvio desenvolvimental e o oferecimento de intervenções podem determinar um prognóstico melhor, aumentando as chances de a criança vivenciar uma inclusão escolar bem-sucedida. Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, diversas leis vêm sendo publicadas no Brasil voltadas à garantia de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da educação especial. Entre elas, a (LDB) (*Lei nº 9.394, 1996*) e a PNEEPEI (2008) estabeleceram, como dever do Estado, a garantia de AEE gratuito aos estudantes públicos da educação especial, no contraturno escolar. Mais recentemente, a *Resolução n.º 4 (2009)* instituiu diretrizes para a implementação das políticas de inclusão na educação básica, a ser ofertada a todo público da educação especial, sob responsabilidade da Secretaria Municipal, Estadual ou órgão equivalente. Entre suas diretrizes,

tal documento prevê que o AEE pode ocorrer em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Artigo 1º), visando “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Artigo 2º).

As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o “propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2021, p. 6). Entretanto, apesar de previsto em Lei, na prática, vemos municípios em diferentes estágios em relação a esse processo: alguns já contam com recursos físicos e humanos de escolas especiais e realocam tais recursos para prover uma sala de AEE em cada escola, ou organizam polos de atendimento, ficando uma escola responsável pelo atendimento de outras em seu entorno. Em algumas situações, é limitado o número de escolas que oferecem esse atendimento, muitas vezes baseando-se no argumento de que não há alunos identificados naquele local. Novamente, volta-se ao problema da formação docente e da identificação dos casos, abordados nos tópicos anteriores; assim, um ciclo vicioso se forma.

De forma ideal, o atendimento deve promover, no aluno, senso de pertencimento, a oportunidade de participar de diversos espaços e atividades que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento do seu potencial, considerando-se metas educacionais apropriadas (Parmigiani et al., 2021).

Principais desafios

Apesar de um campo abrangente e em expansão, a educação especial no Brasil ainda se marca pelo pouco investimento e crescimento em relação à formação de recursos humanos e pesquisa (Casagrande & Mainardes, 2021). Consequentemente, a formação continuada na área da educação inclusiva dos profissionais que atuam nas instituições educacionais se mostra essencial, a fim de que eles possam atuar junto a todos os alunos público-alvo dessa modalidade (Anjos et al., 2021; Rech & Negrini, 2019).

Como resultado, o que se tem visto é a presença da chamada “pseudoinclusão”, definida por Pereira e Guimarães (2019), como a situação em que “há o acolhimento de alunos com necessidades especiais sem que este seja realmente incluído no processo de ensino, resultante também da frágil formação dos docentes, pouco preparados para criar condições efetivas de

aprendizagem de acordo com as particularidades do estudante” (p. 582). Faz-se presente a necessidade de uma formação que capacite esses profissionais para a administração de estigmas e preconceitos que podem se fazer presentes no ambiente escolar, preparação para lidar com eventuais falhas e dificuldades desses alunos, respeitando a diversidade e suas particularidades (Kaufman et al., 2017).

Apesar da importância da formação docente, ainda se fazem necessários avanços no oferecimento de oportunidade de formação continuada aos professores da área da educação especial. Somente com uma melhor qualificação e capacitação, tais profissionais poderão oferecer um ensino com mais qualidade e equidade, respeitando-se a diversidade e em direção à redução das desigualdades (Oliveira et al., 2021). Entretanto, de acordo com Silva e Carvalho (2017), a realidade marca-se pela carência no oferecimento de cursos de capacitação sobre inclusão.

Para além das lacunas relacionadas à formação do professor, as dificuldades presentes na identificação dos alunos pertencentes à educação especial também têm se mostrado um desafio, conforme apresentado anteriormente. No entanto, parece ser prática mais comum a identificação dos estudantes que apresentam algum tipo de déficit ou comprometimento que daqueles que apresentam potenciais elevados. Essa constatação pode ser visualizada nos dados do Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021). Dos 1.350.921 estudantes matriculados na educação especial, 64% apresentam deficiência intelectual e somente 1,7% são identificados com AH/SD. Situação mais grave é encontrada no Estado de São Paulo, onde, dos 62.587 alunos matriculados na educação especial, somente 527 são identificados com altas habilidades/superdotação (0,0009%). Tais dados reforçam a percepção de que, no Brasil, a educação especial ainda se caracteriza como uma modalidade voltada à parte do público-alvo, especialmente aqueles que apresentam deficiências e transtornos, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (Nakano, 2020).

Um cuidado a ser tomado envolve a atuação junto a essa questão, capacitando o professor a conhecer as particularidades dos quadros mais comuns de acontecerem na infância e adolescência, bem como identificar os comportamentos e sinais indicadores, conscientizando tais profissionais sobre sua importância no processo de triagem dos casos e encaminhamento para avaliação. Visa, inclusive, ampliar o olhar sobre o público-alvo da educação especial, desfazendo mitos e concepções equivocadas que podem se fazer presentes, especialmente em relação aos superdotados, os quais podem atuar de modo a impedir a identificação desses alunos.

Outro desafio envolve o número ainda reduzido de alunos da educação especial que recebem atendimento especializado. Se retomarmos, por exemplo, o caso do Estado de São Paulo, veremos que, do total de alunos

da educação especial, somente 1/3 está recebendo AEE oferecido nas escolas estaduais (INEP, 2021), ou seja, a maioria ainda não está recebendo atendimento, apesar de as leis brasileiras preverem que “esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização” (*Nota Técnica SEESP/GAB*, 2010, p. 2).

É possível pensar, como uma hipótese, além da ausência de alunos identificados, o desconhecimento dos documentos que orientam a implantação de salas de recursos multifuncionais. A inclusão efetiva somente será alcançada, segundo Francisco et al. (2020), se envolver instrução especializada e individualizada dentro da sala de aula regular, colaboração entre os educadores, pais e apoios adequados dentro de um contexto amplo de atendimento.

Por fim, outro ponto que merece destaque é a possibilidade de se pensar a formação continuada de professores no formato remoto, com base nas tecnologias disponíveis, novos modelos e processos de comunicação educacional e novos cenários de aprendizagem digital (Moreira et al., 2020), que têm o potencial de alcançar um maior número de professores e instituições que podem ser beneficiados. Especialmente se considerarmos que, nos últimos dois anos, devido à pandemia provocada pela covid-19, o uso das tecnologias digitais foi ampliado em todos os níveis de ensino (Rondini, Pedro et al., 2020), através de experiências educacionais, no que se refere ao uso de espaços e recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, a vantagem de se pensar em um programa oferecido nesse formato pode ser compreendida.

De modo geral, o ensino remoto e a utilização das tecnologias de informação e comunicação já se mostram mais familiares aos professores dessa modalidade educacional, apesar das dificuldades que ainda se fazem presentes e que envolvem o baixo nível de conhecimento e habilidades dos professores em relação às tecnologias, ausência de equipes de suporte na maior parte das escolas, dificuldades relacionadas aos próprios alunos e à falta de cooperação das famílias (Parmigiani et al., 2021).

Somente a partir de um olhar ampliado sobre a educação especial é que as avaliações e, posteriores intervenções, podem favorecer um desenvolvimento social, emocional, acadêmico e psicológico posterior mais saudável (Irueste et al., 2018). Igualmente, prevenção, intervenção precoce, promoção da saúde, resiliência e invulnerabilidade vêm sendo destacadas como pontos importantes de serem trabalhados na temática (Pfeiffer, 2018).

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621-627. <http://hdl.handle.net/11328/1758>
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSICEDUC.
- Amin, F. A. B. M., Mokhtar, N. M., Ibrahim, F. A. B., & Nordin, M. N. B. (2021). A review of the job satisfaction theory for special education perspective. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 5224-5228. <https://www.turcomat.org/index.php/turkbilmater/article/view/6737/5553>
- Anjos, A. G. dos, Rondini, C. A., & Schlünzen, E. T. M. (2021). *Superdotação e formação docente: (Com)textos em análise*. Pimenta Cultural.
- Arizaga, M. P. G., Conejeros-Solar, M. L., Rodríguez, K. S., & Solís, S. A. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- Barbosa, A. J. G., Schelini, P. W., & Almeida, L. C. (2012). Medidas de dotação e talento: Produção científica em Psicologia (2006-2011). In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Eds.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 33-52). Casa do Psicólogo.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74- 83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychological Assessment*, 24(2), 112-122. <http://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Casagrande, R. C., & Mainardes, J. (2021). O campo acadêmico da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0132), 119-138. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>
- Cate, I. M. P., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teacher's competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>

- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlim, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Dare, L., & Nowicki, E. (2015). Twice exceptionality: Parent's perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Denari, F. E. (2008). Educação especial e inclusão escolar: Das dimensões teóricas às ações práticas. *Revista @mbienteeducação*, 1(2), 31-39. <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587>
- Dukes, C., Darling, S. M., & Gallagher, P. A. (2016). Preparing teachers for a global society: What special education teacher educators need to know. *Teacher Education and Special Education*, 39(3), 161-164. <https://doi.org/10.1177/0888406416640861>
- Farias, E.S., & Wechsler, S.M. (2014). Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 335-350). Papirus.
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0741932517718359>
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 349-362). Springer.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10, 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Freitas, M. F. R. L., Schelini, P. W., & Pérez, R. (2017). Escala de identificação de dotação e talento: Estrutura e consistência internas. *Psico-USF*, 22(3), 473-484. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220308>
- Gagné, F. (2005). From gifted to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 98-120). Cambridge University Press.

- Gentry, M., & Fugate, C. M. (2018). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Gifted Students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 575–584). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-037>
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *SAGE Open*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1177/215824401350585>
- Giroto, C. R. M., Sabella, N. M. M., & Lima, J. M. R. (2019). Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: Análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. *Revista Educação Especial*, 32. <https://doi.org/10.5902/1984686X24254>
- Gonçalves, S. R. V. (2017). O curso de pedagogia no Brasil: Da formação específica para a formação generalista. *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), 244-258. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393>
- Guimarães, T. G., & Alencar, E. M. L. S. (2012). Dupla excepcionalidade, superdotação e transtorno de Asperger: Contribuições teóricas. *Revista AMAzônica*, 10(3), 95-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047470>
- Hagaman, J. L., & Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 277- 291. <https://doi.org/10.1177/0888406417725797>
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). ‘Overworked and underappreciated’: special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação [INEP] (2021). *Censo da Educação Básica 2021 – notas estatísticas*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf
- Irueste, P., Saco, A., & Nicolás, F. (2018). Dificultades socioemocionais reportadas por los padres y madres de niños y niñas dotados y talentosos, consultantes del Servicio de Neuropsicología, Área Infantil,

- em Córdoba, Argentina. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha & Vásquez-Justo, E. (Eds.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade* (pp. 75-88). Juruá.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>
- Kaufman, J. M., Anastasiou, D., & Maag, J. W. (2017). Special Education on the crossroad: An identity crisis and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, 25(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1238380>
- Kurniawati, F., Boer, A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Lee, K. M., & Olenchak, R. (2018). Accepting exceptionality: Giftedness and ADHD. In B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of gifted and talented education* (pp.129-143). SAGE Publications.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice exceptional: Multiple pathways to success. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 507-525). Dordrecht: Springer. https://www.researchgate.net/publication/226653399_Twice_Exceptional_Multiple_Pathways_to_Success
- Manzini, E. J. (2018). Política de educação especial: Considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 810-824. <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão de produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: Altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação

- especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas*, 15(57), 489-509. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400003>
- Milligan, J. L. (2010). *Assessment of giftedness: A concise and practical guide*. YBK Publishers.
- Ministério da Educação. (2009, outubro de 2009). *Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 4*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Nakano, T. C. (2021a). Altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. In C. A. Rondini, & V. L. Reis (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum* (pp. 157-174). CRV.
- Nakano, T. C., Batagin, L. R., & Fusaro, L. H. (2021). Dupla excepcionalidade: panorama das pesquisas brasileiras. In R. J. R. Alves, & T. C. Nakano (Orgs.), *Dupla excepcionalidade: Altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências* (pp. 29-40). Vetor.
- Nakano, T. C. (2020). Grade curricular dos cursos de graduação em Psicologia: Análise da formação para educação especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213743. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213743>
- Nakano, T. C., & Oliveira, K. S. (2019). Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Estrutura Fatorial. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 448-456. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18478.13>
- Nakano, T. C., Primi, R., Abreu, I. C. C., Gozzoli, M. Z., Caporossi, D. C., Miliani, A. F. M., & Martins, A. A. (2015). Bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação: Análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 729-741. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400016>
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista de Educação Especial*, 25(43), 249-66. <https://doi.org/10.5902/1984686X3615>
- Nakano, T. C. (2021b). *Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação*. Vetor.
- Negrini, T., & Freitas, S. N. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: Discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 21(32), 273-284. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>

- Nota Técnica SEESP/GAB n. 11/2010. (2010). *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=529%204-notatecnica-n112010&Itemid=30192
- Oliveira, G. L. M., Camelo, A. C. P. S., & Pereira, A. E. P. (2021). Formação de professores para educação especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. *Revista Mosaico*, 12(3), 2-8. <http://doi.org/10.21727/rm.v12i3.2784>
- Papi, S. O. G. (2018). Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. *Educação & Realidade*, 43(2), 747-770. <https://sumarios.org/artigo/forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-para-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-perspectivas-hist%C3%B3ricas-entre-brasil-e>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E- inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Pereira, C. A. R., & Guimarães, S. (2019). A educação especial na formação de professores: Um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. *Revista Educação Especial*, 25(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2018). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 259-263. <http://doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>
- Piske, F. H. R. (2017). Avanços cognitivos e socioafetivos de uma criança superdotada: Um estudo de caso. In F. H. R. Piske, C. L. B., Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia & S. P. Freitas (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp.137-164). Editora Prismas.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2017). O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado. In F.H.R. Piske et al. (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp.209-224). Prisma.
- Prior, S. (2013). Transition and students with twice exceptionality. *Australian Journal of Special Education*, 37(1), 19-27. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.3>
- Rangni, R. A., & Costa, M.P.R. (2014). Altas Habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, 53, 187-199. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.33859>
- Rech, A. J. D., & Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades/superdotação: Um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 485-498. <http://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.11080>
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado em 9 de abril de 2019 de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. In S. Pfeiffer (Org.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp. 13-31). Springer.
- Rondini, C. A. (2019). 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*, 11(22), 79-94. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i22.246>
- Rondini, C. A., Martins, B. A., & Incau, C. A. (2020). A superdotação invisível e a patologização de comportamentos desviantes da norma. *Revista Cocar*, 14(30), 1-22. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3652>
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. D. (2020). Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Sabatella, M. L. P. (2008). Talento e superdotação: Problema ou solução? IbpeX.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2010). The scientific study of happiness and health promotion: An integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(3), 472-479. <https://www.scielo.br/jj/rlae/a/TvRZgKWYptwx6YMYsLMkRZG/?format=pdf&lang=en>

- Silva, N. C., & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 293-308. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>
- Taucei, J. R., & Stoltz, T. (2017). Dificuldades socioemocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: questões atuais. In F. H. R. Piske, C. L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Orgs.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 241-252). Prismas.
- Theobald, R. J., Goldhaber, D. D., Holden, K. L., & Stein, M. L. (2022). Special Education Teacher Preparation, Literacy Instructional Alignment, and Reading Achievement for Students With High-incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 88(4), 381-400. <https://doi.org/10.1177/00144029221081236>
- Uberti, L. B., & Rosa, R. R. (2020). Dupla excepcionalidade no filme “O som do coração”: Uma reflexão sob a perspectiva neuropsicológica. *Research, Society and Development*, 9(9), e211997094. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7094>
- Valadez, M. D. (2010). Estados emocionales em niños y niñas con alta dotación. In K. Morales Chacon (Ed.), *Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos* (pp.37- 52). C.R. Litografía e Imprenta.
- Vaz, K. (2019). Professor, profissional ou educador: A concepção de professor de educação especial nas produções acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 101-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>
- Vieira, N. J. W., & Simon, K. W. (2012). Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: Altas habilidades/superdotação x síndrome de Asperger. *Revista Educação Especial*, 25(43), 319-332. <https://doi.org/10.5902/1984686X5266>
- Vilarinho-Rezende, D., Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2016). Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, 34(1), 61-84. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.003>
- Wormald, C. (2017). An enigma: barriers to the identification of students who area gifted with a learning disability. In N. Ballam, & R. Moltzen (Eds.), *Giftedness and talent: Australian perspectives* (pp. 331-351). Springer.

CAPÍTULO 2

ALUNOS COM ALTAS CAPACIDADES/ SOBREDOTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA: CUMPRIR A PROFECIA OU DESCOBRIR A VOCAÇÃO

Ana Pereira Antunes¹

"One common myth regarding gifted and talented students is that because they are gifted these students will automatically be able to forge their path to a meaningful career"

Smith & Wood (2020, p. 1558)

"A mecânica da borboleta. Antes é o ovo. Depois este se quebra e sai um lagarto. (...) Então a borboleta abre lentamente suas asas sobre a folha – e sai a borboletear (...). Sua mecânica é matemática alta"

Lispector (1978)

Considerações iniciais

Ao longo da História, e nos contextos em que nos movemos, sabemos (e conhecemos) que existem pessoas que suscitam admiração (e, por vezes, também inveja) devido à rapidez com que aprendem, à capacidade de desempenho gracioso ou à capacidade de gerar ideias inovadoras, desencadeando o interesse de vários autores em explicar, compreender e avaliar as altas capacidades/sobredotação² (Subotnik et al., 2011). Quanto ao atendimento de alunos com altas capacidades/sobredotação, há questão de direitos humanos e a ótica da educação inclusiva, sendo que responder às

1 Doutora em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação, pela Universidade do Minho; Professora Auxiliar na Universidade da Madeira e membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho.

2 Neste estudo, assumimos a designação altas capacidades/sobredotação, não distinguindo os dois conceitos, assemelhando-a à designação altas habilidades/superdotação, como adotado no Brasil; ainda que, em Portugal, seja mais comum, atualmente, a designação de altas capacidades.

suas necessidades contribui para o seu desenvolvimento e empoderamento; e, igualmente, para o desenvolvimento dos outros colegas (Ninkov, 2020).

Efetivamente, os alunos com altas capacidades/sobredotação também têm direito a condições que favoreçam e estimulem o desenvolvimento do seu potencial, o que constitui, ao mesmo tempo, um grande capital social (Shavinina, 2009), pois tende-se a esperar que se tornem adultos eminentes (Scager et al., 2012), ainda que ser criança com altas capacidades/sobredotação seja bastante diferente de ser adulto com altas capacidades/sobredotação (Freeman, 2014). De fato, diversas variáveis interferem no processo desenvolvimental da transformação do potencial em realização, pois não só a forma como as outras pessoas reagem a esta condição pode condicionar a maneira como as crianças se desenvolveram até a idade adulta (Freeman, 2014), como as variáveis psicossociais desempenham um papel essencial na manifestação das altas capacidades/sobredotação em todas as fases do desenvolvimento; e, tanto as variáveis cognitivas como as psicossociais, apresentam alguma flexibilidade e precisam ser deliberadamente cultivadas (Rinn & Bishop, 2015).

Atualmente, regista-se um interesse crescente em se compreender como é o adulto com altas capacidades/sobredotação, ainda que os estudos sobre os adultos com altas capacidades/sobredotação sejam mais escassos (Pollet & Schnell, 2017; Rinn & Bishop, 2015; Vötter & Schnell, 2019). Ao mesmo tempo, são estudos que, além das competências cognitivas, contemplam a convergência de variáveis mais emocionais, importando, por exemplo, variáveis como o significado da vida e o bem-estar do adulto sobredotado (Vötter & Schnell, 2019).

Para Freeman (2014), é importante considerar os interesses pessoais quando se quer apoiar, de forma mais eficaz, no desenvolvimento de alunos com potencial elevado. Ao longo do processo de crescimento e realização, acontece a tomada de decisão de carreira, sendo um processo crítico para a maioria dos alunos, incluindo os alunos com altas capacidades/sobredotação (Yusof et al., 2020). A esse propósito, Jung (2017) afirma que:

Adolescents of high intellectual ability are a group worthy of special focus and interest, as they may have the greatest potential to contribute to, and advance, the different vocational fields, and have the greatest impact on the work and nonwork lives of others in society (Jung, 2017, p. 51).

Com efeito, a literatura científica existente sobre a carreira é vasta e engloba contributos de diferentes áreas, como o desenvolvimento humano, a psicologia, a sociologia e as ciências organizacionais (Korsakiene & Smaliukiene, 2014). Em consequência, emergiram várias perspectivas sobre o que é a carreira (Jung & Young, 2019), seguindo-se, neste trabalho,

a conceção que a entende como a sequência de experiências, papéis e relacionamentos do indivíduo em organizações de trabalho (Korsakiene & Smaliukiene, 2014).

Face às características do mercado de trabalho contemporâneo, importa que o trabalhador saiba gerir a sua carreira de modo a manter a sua empregabilidade (Savickas, 2000), pois a abordagem tradicional que enfatizava a previsibilidade, a segurança e a linearidade foi substituída pela carreira proteana (*protean career*) e sem fronteiras (*boundary less career*) (Korsakiene & Smaliukiene, 2014). Daí, surge renovada a pertinência do aconselhamento de carreira, dado o papel central que o trabalho ocupa na vida pessoal, pois os papéis ocupacionais permitem que os indivíduos se conectem com a realidade, conferindo-lhes também uma identidade social (Savickas, 2000). Todavia, ainda que seja reconhecido que, ao longo do seu crescimento, o ser humano tem de fazer várias opções, sendo a tomada de decisão sobre a carreira um momento marcante e, conseqüentemente, o desenvolvimento de carreira sendo um fator que não deve ser descurado ao longo do ciclo vital (Jung & Young, 2019), quando se consideram os adolescentes com altas capacidades/sobredotação, as decisões de carreira parecem ter merecido menos atenção (Jung, 2017).

De acordo com o exposto, tratamos, neste capítulo, a problemática das altas capacidades/sobredotação, procurando, a partir da apresentação e discussão de um caso, expandir o olhar da intervenção possível, enquadrando-a na necessária dinâmica do aconselhamento e desenvolvimento de carreira.

Alunos com altas capacidades/sobredotação

[a crisálida no casulo]

Vários conceitos e modelos explicativos têm sido apresentados para compreender as altas capacidades/sobredotação. Na literatura, têm sido referidos alguns mitos sobre esses estudantes como, por exemplo, a crença de que são detentores de uma condição rara; que todos os alunos com altas capacidades/sobredotação constituem um grupo de alunos homogêneo relativamente à sua caracterização intelectual, social e emocional, apresentando também rendimento acadêmico excepcional; e que apenas se encontram alunos com altas capacidades/sobredotação em famílias de nível socioeconômico privilegiado (Almeida et al., 2013).

Atualmente, apesar de vários estudos realizados acerca da inteligência e da utilização frequente do termo sobredotação, não existe uma definição de sobredotação unívoca e unanimemente aceita (Jung et al., 2022). Efetivamente, têm surgido vários modelos explicativos, assim como o recurso a diversos conceitos (Almeida et al. 2013; Dai, 2020; Guenther, 2015; Subotnik et al., 2011). A questão vai sendo colocada na (eventual) de-

sadequação da avaliação do QI e na (eventual) adequação em considerar outros parâmetros (e.g. Jung et al., 2022; Sternberg, 2017; Subotnik et al., 2011). Assim, assiste-se à ponderação de definições de altas capacidades/sobredotação que reconheçam outros fatores, além da inteligência, como as possíveis experiências de vida, positivas e negativas (e.g. pobreza/riqueza, experiências de infância e investimento econômico dos pais na educação) (Jung et al., 2022). Em consequência, essa consideração e conhecimento de possíveis diferenças no acesso e oportunidade de experiências relacionadas com a educação, pode implicar uma identificação mais justa e equitativa dos alunos com altas capacidades/sobredotação, bem como um maior acesso a respostas de intervenção (Jung et al., 2022), verificando-se, ainda, a perspectiva mais alargada da sua manifestação em adultos (Subotnik et al., 2011). É, pois, nesta linha de pensamento, que Subotnik et al. (2011) afirmam que:

Giftedness is the manifestation of performance or production that is clearly at the upper end of the distribution in a talent domain even relative to that of other high-functioning individuals in that domain. Further, giftedness can be viewed as developmental, in that in the beginning stages, potential is the key variable; in later stages, achievement is the measure of giftedness; and in fully developed talents, eminence is the basis on which this label is granted. Psychosocial variables play an essential role in the manifestation of giftedness at every developmental stage. Both cognitive and psychosocial variables are malleable and need to be deliberately cultivated (Subotnik et al., 2011, p. 7).

Os mesmos autores, retomando a definição de sobredotação apresentada, expressam que se revela bastante abrangente a vários domínios de atuação e reconhecendo várias perspectivas sobre a mesma, sendo que, em sua opinião, a sobredotação: a) reflete os valores da sociedade; b) manifesta-se tipicamente nos resultados atuais, especialmente na idade adulta; c) é específica para domínios de atuação; d) é o resultado da aglutinação de fatores biológicos, pedagógicos, psicológicos e psicossociais; e, e) é relativa não apenas ao comum (e.g. uma criança com habilidade artística excepcional em comparação com os seus pares), mas também ao extraordinário (e.g. um artista que revoluciona um determinado domínio artístico) (Subotnik et al., 2011).

Relativamente à questão em discussão, Sternberg (2017) refere que é necessária uma abordagem diferente e que a consideração do QI (Quociente Intelectual) não responde aos tempos atuais, mesmo considerando o efeito Flynn, ou seja, o aumento progressivo que se tem verificado nas pontuações de QI ao longo das décadas. Assim, propõe um modelo alternativo, pois, no seu entendimento, a sociedade agora requer uma nova resposta, que ajude a encontrar pessoas que contribuam para a resolução dos

gravíssimos problemas do mundo de hoje (Sternberg, 2017). Esse modelo, designa-o por ACCEL, que é o acrônimo de Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership (Sternberg, 2017), defendendo que a educação de alunos com altas capacidades/sobredotação deveria conseguir a próxima geração de cidadãos ativos e líderes éticos. Para Sternberg, o modelo ACCEL reconhece que o maior problema na sociedade atual não é a falta de líderes com um QI elevado ou excelentes credenciais acadêmicas, mas sim a falta de líderes transformacionais, que atuem eticamente para alcançar o bem comum, a curto ou longo prazo.

Em um contexto mais próximo, importa referir o contributo de Guenther (2011), a respeito dessa mudança na conceção de altas capacidades/sobredotação. Assim, em um quadro humanista e não centrado apenas na avaliação psicométrica, propõe a metodologia Cedet (acrônimo de Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), desenvolvida em contexto brasileiro, referindo que “era vital desenvolver para o Cedet uma metodologia que conduzisse à identificação de potencial nos diferentes domínios de dotação, sem se prender a listas de atributos, comportamentos e medidas de desempenho” (Guenther, 2011, p. 86). Assim, essa proposta tem florescido ao longo dos anos e tem-se verificado a proliferação do objetivo ao serviço do desenvolvimento dos alunos que frequentam os centros, sobretudo ao nível do desenvolvimento cognitivo, sem descurar do desenvolvimento social (Colozio & Rangni, 2021).

De fato, as práticas educativas mais frequentemente referenciadas na literatura englobam três formas genéricas de atuação, destacando-se: a aceleração, que consiste em apresentar conteúdos de forma mais rápida aos alunos ou antecipadamente ao esperado em comparação à norma; e o enriquecimento, que consiste em oportunidades educacionais em que se podem aprofundar temas de interesse dos alunos, sejam de âmbito curricular ou extracurricular, enquanto o agrupamento, por exemplo, por grupo de habilidades, tende a ser mais exitoso quando combinado com outras medidas (Almeida et al., 2013).

Em Portugal, algumas intervenções têm sido desencadeadas, ainda que a Região Autónoma da Madeira (RAM) seja a região do país onde maior atenção se tem dado aos alunos com altas capacidades/sobredotação e desencadeado intervenção, implicando medidas de aceleração e enriquecimento, tendo tido início em meados da década de 90 (Antunes et al., 2020; Direção Regional de Educação [DRE], 2013). Mais concretamente, apesar de alterações introduzidas ao longo do tempo, existe uma estrutura na Secretaria Regional de Educação, na dependência da Divisão de Apoios Técnicos Especializados, ou seja, o Gabinete de Apoio às Altas Capacidades (GAAC), que tem as seguintes atribuições:

a) Colaborar com os estabelecimentos de educação e ensino e outros serviços, no processo de avaliação e intervenção de crianças e alunos com altas capacidades; b) Colaborar na planificação e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; c) Prestar consultadoria aos profissionais que intervêm nesta área; d) Cooperar no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas e projetos na área das altas capacidades; e) Elaborar propostas e emitir pareceres no âmbito específico das suas atribuições (Despacho no 141/2020, de 9 de abril, artigo 19).

Na RAM, as altas capacidades/sobredotação têm tido enquadramento ao nível das necessidades educativas especiais, ainda que a legislação, a nível nacional, apresente a promoção da educação inclusiva assente no desenho universal e na abordagem multinível, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, devendo fomentar-se a atenção ao desenvolvimento de todos os alunos. Dão-se, dessa forma, mais uns passos na concretização da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na promoção da inclusão também desses alunos (Ninkov, 2020). A este propósito interessante, a ideia de Subotnik et al. (2011) de que a sociedade tem a responsabilidade de promover oportunidades para o desenvolvimento do potencial das pessoas com altas capacidades/sobredotação, mas estes também têm alguma responsabilidade pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento. Relembra, dessa forma, a ideia de Sasaki (1997), a propósito da inclusão social, quando refere que se trata de “um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (Sasaki, 1997, p. 41).

Ao organizarem-se as propostas de atuação, o conhecimento sobre a temática e a investigação na área são fulcrais, ainda que algumas careçam de estudos robustos que as validem. Guenther (2011) expressa de forma muito clara o que, lamentavelmente, ainda vai sendo uma realidade:

Em uma palavra: o que se faz em educação para alunos dotados e talentosos é derivado do que se sabe sobre o tema. Para os programas de ação educativa, esse tem sido um problema: sabe-se pouco, faz-se pouco; sabe-se mal, faz-se mal, pois o fazer reflete o saber, ou a falta dele (Guenther, 2011, p. 84).

Todavia, com essa preocupação, Robinson et al. (2007) organizaram um volume temático elencando as melhoras práticas (em casa, na sala de aula e na escola) a se considerar na educação das altas capacidades/sobredotação e baseadas em evidência científica, havendo um capítulo dedicado à educação para a carreira, enfatizando-se a necessidade de validação dessas intervenções, fato que continua atual.

Desenvolvimento vocacional e de carreira

[a parteira à metamorfose na crisálida]

De fato, complementar às práticas educativas e à intervenção possível com alunos com altas capacidades/sobredotação pode, e deve, perspectivar-se a educação para a carreira, sendo que a investigação disponível, ainda que pouca e na perspectiva de Robinson et al. (2007), sugere cinco tópicos que devem ser abordados quando se trabalha com esses jovens: a) os valores pessoais, necessidades e barreiras à sua realização no mundo laboral; b) os desafios e benefícios de múltiplos interesses de carreira e oportunidades; c) o convencional e a tomada de risco na escolha de carreira; d) reforços intrínsecos e extrínsecos no trabalho; e e) a conexão entre valores, necessidades, motivação e talentos para a escolha de carreira e estilo de vida.

Claro que, ao se falar em intervenção vocacional, não se podem descurar das características dos alunos com altas capacidades/sobredotação. Está-se perante alunos com potencial para realização e impacto em várias áreas do saber (Jung, 2017), apresentando também algumas idiossincrasias, nas quais o compromisso com uma escolha pode implicar dificuldades de opção, dada a capacidade e interesse em vários domínios (Maxwell, 2007). Aliás, a multipotencialidade é um dos aspetos mais referenciados na literatura quando se discute a carreira de alunos com altas capacidades/sobredotação (Ozcan, 2017). Assim, interessa considerar as várias características cognitivas e socioemocionais dos alunos em questão, pois a tomada de decisão também é um momento importante para eles (Yusof et al., 2020), muitas vezes até a primeira grande decisão a se tomar (Smith & Wood, 2021).

Almeida et al. (2013), apesar de reconhecerem a heterogeneidade do grupo de alunos com altas habilidades/sobredotação, apresentam uma síntese aglutinadora das suas características psicológicas em quatro dimensões: cognitiva, aprendizagem, motivação e personalidade (Quadro 1).

Quadro 1

Características psicológicas do sobredotado

Dimensão	Características
Capacidades cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos, retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade intelectual, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; elevado raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas; habilidade para processar informações rapidamente.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; salto de etapas na aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção pessoal do conhecimento); busca deliberada do “como” e do “porquê”; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade “obsessiva” de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; perfeccionismo e paixão; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo; colecionismo, leitura de biografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
Personalidade	Trabalho independente e autónomo; sentido de autocrítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior (introversão); muita atividade e abertura às experiências e novidade; sensibilidade fina; persistência; autoconfiança; preocupações éticas e estéticas em tenra idade.

Nota: reproduzida com permissão de Almeida et al. (2013, p. 35).

Efetivamente, os modelos mais recentes vão além das características cognitivas e de inteligência na conceção da sobredotação, considerando a sobredotação e as capacidades associadas como maleáveis e contextuais (Wiley, 2020). Nessa linha, algumas intervenções, sobretudo ao nível do enriquecimento, associam o desenvolvimento da componente social, podendo até este ter o foco principal, procurando o desenvolvimento integral do aluno com altas capacidades/sobredotação (Borges et al., 2018; Colozio & Rangni, 2021). No entanto, ao pensar-se o desenvolvimento vocacional, é igualmente importante entender e atender às diferenças entre as crianças/jovens com altas capacidades/sobredotação no que se refere à necessidade de aconselhamento e orientação especial, bem como ao momento da prestação desse serviço (Ozcan, 2017). Então, é necessário um olhar para a modalidade de intervenção a prestar, sendo que, por exemplo, nos Estados Unidos, o aconselhamento de carreira é fornecido, genericamente, a todos os alunos das escolas, e cada escola costuma desenvolver seu próprio currículo/programa de desenvolvimento de carreira (Smith & Wood, 2021). Todavia, esse formato alargado nem sempre contempla a atenção diferenciada que os alunos com altas capacidades/sobredotação necessitam para classificar suas escolhas, acabando por ficar negligenciados (Smith & Wood, 2021).

Em Portugal, esses programas acontecem, de um modo geral, de forma semelhante à descrita anteriormente, quando os alunos (com cerca de 14 ou 15 anos) frequentam o 9º ano de escolaridade do ensino básico e se preparam para a transição para o Ensino Secundário. No trabalho de Antunes e Almeida (2010), no qual se apresenta a implementação do programa “Para lá do 9º ano!”, também se verifica a organização de programa de orientação vocacional em um momento específico, quando requerida uma decisão sobre o percurso escolar, e dirigido a todos os alunos nessa condição, sendo a preferência dos alunos com altas capacidades, que participaram no estudo, pela opção de Ciências e Tecnologias. A este propósito referem que se depararam com o seguinte fato:

uma crença generalizada entre alunos, pais e professores, de que se o aluno (sobretudo se for bom aluno) pretende frequentar uma Escola Secundária deve (apenas) optar pelo curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias porque “é o que tem mais saídas. Parece que quase não vale a pena pensar, no final do 9º ano, sobre esta opção, adiando-se por mais algum tempo esta “preocupação” (Antunes & Almeida, 2010, p. 279).

No estudo de Ozcan (2017), a crença cultural também influencia as preferências ocupacionais, considerando, os alunos, profissões com mais prestígio na sociedade turca (e.g. médicos, pilotos e engenheiros), sendo que, além das preocupações com estatuto social, também emergi-

ram preocupações com o salário, o que também aconteceu no trabalho de Antunes e Almeida (2010).

Não obstante, as atividades organizadas por psicólogos e professores influenciam o pensamento e planejamento de carreira dos alunos (Ozcan, 2017). E, embora a capacidade acadêmica possa ser uma dimensão da preparação para a carreira, ela não deve ser o único fator determinante do futuro de um aluno com altas capacidades/sobredotação, pois se deve recorrer a uma abordagem holística no aconselhamento de carreira, ou seja, a avaliação dos talentos, interesses, valores, conhecimento do mundo do trabalho e autoconhecimento (Smith & Wood, 2020). Esses aspectos merecem especial atenção quando se trata de alunos em contextos rurais. Aí, a abordagem mais tradicional deve ser complementada a componentes socioemocionais associados à tomada de decisão de carreira, nomeadamente os valores, as emoções, o senso de comunidade e a conexão com a família e o lugar (Seward & Gaesser, 2018). Acresce-se, de igual forma, a necessidade de atenção especial para o desenvolvimento de carreira dos alunos com altas capacidades/sobredotação oriundos de contextos socioeconômicos baixos (Jung & Young, 2019).

Nesse sentido, importa relembrar o papel fundamental dos psicólogos escolares no atendimento prestado aos alunos com altas capacidades/sobredotação não só em termos de avaliação e intervenção, mas também para defender os seus direitos, necessidades e bem-estar (igualmente como aos outros alunos) (Stephens, 2020). Com efeito, o devido aconselhamento de carreira nas escolas é fundamental, pois os alunos com altas capacidades/sobredotação não se educam sozinhos e precisam de apoio na sua multiplicidade de possíveis caminhos, sendo que o desenvolvimento de carreira se revela um processo ao longo da vida e começa mais cedo no caso de alunos com altas capacidades/sobredotação (Smith & Wood, 2020).

Uma vez chegados aqui, uma questão se coloca, ou seja, o questionamento se uma criança/jovem com altas capacidades/sobredotação também será um adulto com altas capacidades/sobredotação. De fato, apesar do interesse na caracterização e avaliação da sobredotação, os estudos sobre a vida de pessoas adultas com características de sobredotação são menos frequentes (Pollet & Schnell, 2017; Rinn & Bishop, 2015; Vötter & Schnell, 2019). Destacam-se estudos nos quais variáveis como a felicidade, o bem-estar e o significado da vida assumem um papel importante (Vötter & Schnell, 2019). Todavia, alguns resultados disponíveis, parcos e incipientes, apresentam diversidade. Por exemplo, no estudo de Katanani (2020), os adultos sobredotados revelam satisfação com a vida e as suas condições de vida; enquanto no estudo de Pollet & Schnell (2017), verificou-se uma diminuição do significado e do bem-estar subjetivo entre os adultos intelectualmente sobredotados e, comparativamente a acadêmicos de alto de-

sempenho, relataram experiências escolares desmotivadoras, percebendo também o trabalho como muito menos significativo e alegre.

Brown et al. (2020), através de um estudo Delphi com um painel de peritos, apresentaram uma análise temática a partir de três tópicos sobre o estado da arte em relação aos adultos com altas capacidades/sobredotação: obstáculos, prioridades e ações. Os temas emergentes em cada tópico permitem-nos perceber os resultados já encontrados e as fragilidades acerca do estudo sobre essa população. Mais concretamente, em relação aos obstáculos, identificaram a fragmentação do campo, a desconexão entre a pesquisa e a prática, e problemas com a palavra *sobredotado*; no que toca às prioridades, referiram que a *sobredotação* corresponde a um fenómeno inserido no contexto, a importância da valorização das experiências vividas e o reconhecer (e não reduzir) a complexidade associada ao fenómeno; e, finalmente, em relação às ações, identificaram a necessidade de vincular a pesquisa e a prática, de aumentar a consciencialização e de planear projetos colaborativos interdisciplinares (Brown et al., 2020). Mais recentemente, Brown e Peterson (2022) enfatizam que o estudo da *sobredotação* no adulto é um tema novo e emergente, de interesse multidisciplinar, mas envolto ainda em falta de clareza na abordagem conceitual e com alguma fragilidade metodológica.

Método

[o facilitador da revelação]

No seguimento do exposto na seção anterior, apresentamos um caso de uma pessoa diagnosticada com características de *sobredotação* e que constitui, em nossa opinião, um caso dilemático na medida em que nos permite equacionar e refletir sobre vários aspectos em relação às altas capacidades e o desenvolvimento de carreira.

O caso que se descreve enquadra-se, em uma perspectiva investigativa qualitativa, nas contribuições das abordagens do estudo de caso, da narrativa (biografia) e da fenomenologia, pois discute-se um caso de altas capacidades, cruzando com o seu trajeto de vida e olhando para o significado de alguns momentos vivenciados (Creswell, 2007).

O participante é um adulto do sexo masculino com 30 anos à data da realização da entrevista. Foi selecionado por conveniência, por haver sido diagnosticado, quando aluno, com características de *sobredotação*, tendo se beneficiado de uma aceleração e participado de um programa de enriquecimento, quando frequentava o ensino básico do sistema de ensino português.

A recolha de dados efetuou-se através de uma entrevista semiestruturada construída para o efeito, tendo por base a literatura consultada e entrevistas utilizadas em estudos similares (e.g., Antunes & Morais, 2015), abordando os seguintes temas: dados biográficos; percurso escolar; diag-

nóstico e intervenção; autoconhecimento e percepção de competência; percurso profissional; e perspectivas de futuro.

Em um primeiro momento, foi estabelecido um contato telefônico com o participante, após um contato prévio com uma pessoa-chave, mediadora desse contato inicial. Assim, foi explicado o objetivo do contato e do estudo e, tendo o participante mostrado disponibilidade em participar no estudo, foi agendada uma data para a realização da entrevista. Esta, mediante consentimento informado do participante, foi realizada em março de 2018, tendo sido gravada, também com autorização do participante. Posteriormente, a entrevista foi transcrita na íntegra e alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2008; Brandão et al., 2021). A análise de conteúdo seguiu um raciocínio dedutivo e indutivo, partindo dos temas orientadores da entrevista, e agrupando-se os dados em quatro tópicos gerais, que servem de orientadores da descrição do caso em um registo biográfico: a família; o percurso escolar; o percurso profissional; e características pessoais.

Importante mencionar que os dados que se descrevem remetem à data em que foi realizada a entrevista, não tendo sido possível atualizá-los junto do participante. Contudo, para o presente trabalho, não constitui limitação a ausência de atualização dos mesmos, tendo a recolha de dados, primeiro momento, dado origem a uma comunicação apresentada em congresso da especialidade (Antunes, 2018).

Apresentação breve do caso

[a borboleta irrompe da crisálida]

O participante é filho único e vivia sozinho. Os pais faleceram há algum tempo. Primeiro o pai, quando ainda era criança; depois a mãe, já jovem adulto. O pai foi emigrante na Venezuela e a mãe teve um acidente vascular cerebral (AVC) alguns meses após o seu nascimento, sendo que uma tia e vizinha assumiram um papel de suporte importante; e, atualmente, a única familiar direta com quem vai, diariamente, fazer as suas refeições.

Frequentou o ensino pré-escolar e, quando ingressou no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico português³, já sabia ler e escrever, referindo que aprendeu sozinho ao ver um programa de televisão (Rua Sésamo⁴) dirigido a crianças. Durante a frequência do primeiro ano de escolaridade, no qual ingressou com cinco anos (só fazia seis anos em fevereiro) porque era a prática àquela altura, e não como medida de antecipação de

3 O sistema de ensino obrigatório, em Portugal, está organizado em Ensino Básico e Ensino Secundário. O Ensino Básico (idade esperada de frequência dos 6 aos 14 anos) é constituído pelo primeiro ciclo (4 anos), segundo ciclo (2 anos) e terceiro ciclo (3 anos); e o Ensino Secundário (idade esperada de frequência dos 15 aos 17 anos) é constituído por 3 anos (EURYDICE, n.d.).

4 O programa Rua Sésamo corresponde à adaptação portuguesa do programa dos Estados Unidos *Sesame Street*, tendo começado a ser transmitido em Portugal em 1989 (Porto Editora, n.d. a).

entrada no 11º ciclo, sendo evidente o seu desempenho diferenciado dos colegas, foi avaliado por profissionais da Secretaria da Educação e, como resultado, passou a abordar os programáticos do segundo ano. No final desse ano letivo, transitou diretamente do primeiro ano para o terceiro ano de escolaridade. O participante beneficiou-se, assim, de uma aceleração, enquadrada na legislação portuguesa, designada atualmente como casos especiais de progressão (e.g., Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto).

Quando ingressou no 2º ciclo, estava em vigor na zona da sua residência a Telescola⁵, tendo sido aluno nesse sistema. Não consegue precisar mais, mas o diagnóstico de aluno com características de sobredotação aconteceu quando frequentava o sexto ou o sétimo ano de escolaridade (na transição do segundo para o terceiro ciclo). Também não se recorda de detalhes sobre o processo de avaliação psicológica nem sobre as características de sobredotação detectadas. Todavia, recorda que participou de entrevistas e que se beneficiou de um programa durante o ano inteiro em que tinham “*workshops* à sexta-feira”.

Em termos de desenvolvimento vocacional, o participante não teve nenhuma intervenção diferenciada, tendo frequentado as atividades de orientação vocacional com, e como, a sua turma. O participante, ao nível do ensino secundário, na sua zona de residência, tinha duas opções possíveis: o Curso de Ciências e Tecnologias ou o Curso Tecnológico de Informática. A sua opção foi por este último, mas não o terminou porque descobriu que não se identificava com essa opção e que “não precisava de grau académico para fazer o que quero fazer”, deixando duas disciplinas sem aprovação (programação e matemática); não tendo, assim, certificação de conclusão desse ciclo de ensino.

Posteriormente, tentou o programa Novas Oportunidades⁶, mas também desistiu deste, porque lhe parecia tudo muito básico, pelo que também não pode concluir o 12º ano por essa via. Entretanto, descobriu que gostaria de ser guia de montanha e procurou inscrever-se, na escola de Hotelaria, no curso que lhe permitiria ter a carteira profissional, mas não o pode frequentar porque não apresentava duas condições necessárias, ou seja, possuir o 12º ano de escolaridade e ter 23 anos. Quando finalmente tem a idade necessária, as condições de ingresso tinham sido alteradas e a idade nesse momento era de 26 anos. Assim, viu adiado novamente o seu projeto de ser guia de montanha por não poder frequentar a devida formação e não ter a idade requerida.

5 A Telescola era um sistema de ensino mediado pela televisão (Porto Editora, n.d. b).

6 O programa Novas Oportunidades foi uma iniciativa que visava aumentar a qualificação dos portugueses que não haviam terminado o ensino secundário através de uma Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, n.d.)

Entretanto, nesses tempos de espera de acesso à formação desejada, decidiu sair da Madeira para “ver o que se passa além” e refere que emigrou durante cerca de um ano, passando pela Bélgica e a Holanda, tendo trabalhado nessas paragens numa fábrica de processamento de carnes e em estufas.

Quando foi efetuada a entrevista, exercia, ao abrigo de um Programa de Ocupação Temporária de Desempregados⁷, a função de motorista numa instituição social de apoio a idosos. Contudo, não havia abandonado o projeto de ser guia de montanha (já tinha conseguido fazer a formação) e estava com planos de pôr isso em prática ao finalizar essa contratação laboral. Efetivamente, planeava ter uma empresa no âmbito do turismo (*Glamping*), aproveitando terrenos próprios na zona onde residia; aliando, assim, a atividade de guia com essa opção de alojamento. Lema já tinha: “*come as a guest, leave as a friend*”.

O participante refere que “sempre tive facilidade em aprender” e, quando estudante, não estudava, dizendo mesmo “não consigo”, pois “começo a estudar e perco o interesse, sendo que “posso ler horas e horas desde que me interesse”. É apelidado de “malandro e comodista”, ouvindo muitas vezes que desperdiça o seu potencial e querendo orientá-lo para algumas opções mais em conformidade com a expectativa social, mas que nunca o cativaram (“tens de estudar para ser isto ou aquilo, mas nunca foi aquilo que eu quis ser”). É conhecido por dizer “já vou” e demorar a chegar, pois distrai-se facilmente com as coisas. Não tem carro próprio e “gosto bastante de ser a ovelha negra”, sempre leu bastante e sempre teve um “bom grupo de amigos”. Quando questionado sobre as suas altas capacidades, refere que não focam a área da matemática, mas estão mais centradas na oralidade e na escrita, que “poderia ser bom argumentista”, podia “escrever”, tinha “facilidade criativa”. O participante considerava-se, quando entrevistado, uma pessoa feliz e realizada, mas que isso “não cabe na cabeça de muita gente”.

Discussão

[*a borboleta que foi larva e voou singular*]

O caso apresentado sobre um jovem com altas capacidades/sobredotação ilustra que o fato de ser aluno com altas capacidades/sobredotação não confere um salvo-conduto para um trajeto linear, tomado como certo, de eminência na vida adulta. Efetivamente, a identificação como aluno com altas capacidades/sobredotação não se trata de uma profecia em termos de realização profissional excepcional e que se cumprirá ao longo do tempo.

⁷ O Programa de Ocupação Temporária de Desempregados (POT) visa que os beneficiários exerçam funções em trabalho social necessário, procurando evitar também um grande afastamento do mercado de trabalho (Instituto do Emprego da Madeira & Secretaria Regional dos Assuntos Sociais, n.d.).

A identificação implica um processo de diagnóstico face ao qual se poderá avançar algum prognóstico, considerando a evidência científica disponível e importando aqui a ideia de considerar as altas capacidades/sobredotação como um potencial que depois se transformará em desempenho e desempenho excelente (Subotnik et al., 2014). Neste caso, sabemos que foi diagnosticado com altas capacidades/sobredotação, mas não sabemos que características lhe estavam associadas nem que provas psicológicas foram utilizadas na avaliação, pois consoante o modelo teórico subjacente considerado, assim se realizará determinado procedimento de avaliação e intervenção.

Todavia, percebemos que o participante se beneficiou de duas medidas de intervenção, a aceleração (salto de um ano) quando frequentava o 1º ciclo do ensino básico e, mais tarde, atividades de enriquecimento, que talvez pudessem configurar uma forma de agrupamento, medidas estas contempladas na literatura (e.g. Almeida et al., 2013).

O participante situa o momento do diagnóstico, sem precisar, quando frequentava o 6º ou 7º ano de escolaridade, já depois de ter sofrido uma aceleração quando frequentava o 1º ciclo. Face a isso, podemos indagar como seria o enquadramento legal na altura para admitir o “salto de ano”, sendo que, atualmente, se enquadra nos casos especiais de progressão (artigo 33 da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto), contemplando os alunos que revelem “capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade” (ponto 1 do artigo 33 da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, p. 3790-11), explicitando-se no ponto 3 do mesmo artigo que:

Os casos especiais de progressão previstos nos números anteriores dependem de deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular de turma ou do conselho de turma, baseada em registos de avaliação e de parecer de equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, no caso das situações previstas no n.º 1, depois de obtida a concordância do encarregado de educação (pp. 3790-12).

Ainda assim, verifica-se que essa decisão se centra muito no desempenho académico, ainda que contemple outras variáveis mais emocionais, englobadas na expressão “maturidade”.

Retomando a intervenção efetuada (“workshops à sexta-feira”, ainda que possam haver outros aspetos de que o participante não se lembra), verifica-se que ficou circunscrita no tempo e talvez tenha tido um enfoque de enriquecimento extracurricular, numa altura em que a RAM, reconhecida em Portugal pelo seu pioneirismo em atender às altas capacidades/sobredotação, procurava implementar os serviços de atendimento, ou seja, em finais da década de 90 (Antunes et al., 2020; DRE, 2013). Vemos, assim, a ausência de uma perspectiva a longo prazo, o que, na opinião de

Freeman (2014), não permite avaliar os benefícios alcançados e que assim, sem essa perspectiva, pode não se justificar os programas para alunos com altas capacidades/sobredotação. Com efeito, as altas capacidades/sobredotação manifestam-se em todas as etapas desenvolvimentais, e as variáveis cognitivas e psicológicas precisam ser deliberadamente trabalhadas (Rinn & Bishop, 2015; Subotnik et al., 2011); e, dos dados recolhidos, não conseguimos apurar os objetivos da intervenção de que o participante se beneficiou. Sabe-se, a partir da literatura, que as variáveis psicossociais são cruciais para o desenvolvimento bem-sucedido do talento, chegando mesmo Subotnik et al. (2011) a afirmar que almejar um desempenho excepcional, deve ser o objetivo principal da intervenção com alunos com altas capacidades/sobredotação.

Quando analisamos o desenvolvimento vocacional e a decisão de carreira do participante, verificamos que não se beneficiou de diferenciação nesse processo em relação aos colegas, situação que, aliás, é relatada em outros estudos, ou seja, as escolas não terem mecanismos de preparar de forma específica a decisão de carreira dos alunos com altas capacidades/sobredotação (Antunes & Almeida, 2010; Smith & Wood, 2021). Se atendermos ainda ao fato de o participante viver em uma zona rural, verificamos mais uma razão por que essa atenção deveria acontecer (Seward & Gaesser, 2018). Pelos dados recolhidos, verificamos que o participante foi condicionado pela oferta formativa existente na zona de residência, mas também nos questionamos sobre o apoio, ou falta dele, na tomada de decisão, já que optou por uma área (Curso Tecnológico de Informática), implicando o que referiu como não ser a sua área forte (matemática) e não investiu, mesmo em tempo extracurricular, no que referiu serem as suas competências excelentes (escrita e línguas). Face a essa decisão percebemos como o contexto cultural com as opções existentes condicionou e limitou a opção do participante, mas não temos dados para perceber se as crenças de professores e familiares condicionaram essa opção, fato que surge em alguns estudos (Antunes & Almeida, 2010; Ozcan, 2017).

Em relação ao participante, encontramos algumas características associadas às altas capacidades/sobredotação, como o gosto pela leitura, o trabalho autônomo e segundo a sua motivação, a falta de hábitos de estudo, a atuação ao seu ritmo próprio e interesses, bem como a abertura à experiência (Almeida et al., 2013). O seu percurso académico, pela não conclusão do ensino secundário, fê-lo desembocar em um percurso profissional errático (até ao momento da entrevista). Há um projeto que parece perseguir, mas que, formalmente, foi adiando devido a constrangimentos de formação e legislação. Todavia, não desistiu dele e vai dando os passos possíveis para o concretizar. De alguma maneira procurou integrar-se no mercado de trabalho e foi gerindo essa situação, um fator importante para

garantir a sua empregabilidade (Savickas, 2000), sendo que parece lidar de forma adequada com a imprevisibilidade e a mobilidade, traduzindo na sua forma de estar a adoção de uma carreira proteana e sem fronteiras, investindo no que o satisfaz e sendo o protagonista da sua carreira (Korsakiene & Smaliukiene, 2014).

Estamos, assim, perante um adulto, que foi aluno com altas capacidades/sobredotação, que do ponto de vista profissional ainda não alcançou desempenhos excepcionais reconhecidos. Esse impasse poderá justificar-se no que alguns autores referem que, realmente, altas capacidades/sobredotação nem sempre se traduzem em altas capacidades/sobredotação na vida adulta (Freeman, 2014), apesar da expectativa de transformação do seu potencial em grandes produções com impacto para a humanidade (Jung, 2017; Scager et al. 2012). Efetivamente, as variáveis socioemocionais e fatores contextuais são importantes no desenvolvimento da eminência (Freeman, 2014).

No entanto, a pessoa com altas capacidades/sobredotação também tem um papel ativo na concretização da sua realização (Subotnik et al., 2011). E algumas podem optar por ignorar as suas capacidades, perpetuando o enquadramento familiar de baixo estatuto socioeconômico, e por não conseguirem enfrentar um trabalho intelectualmente desafiador apesar dos incentivos externos, sendo que o caminho para o desempenho excepcional no adulto não é determinado pela precocidade, pelas pontuações de QI elevadas, pelo alto rendimento acadêmico ou pela aceleração escolar (Freeman, 2014). No caso do nosso participante, outra hipótese também se pode colocar, pois estava a dar passos para a concretização do seu projeto: ser guia de montanha (e associado, ter uma empresa na área do turismo). Talvez o contributo do participante à sociedade ainda esteja a ser forjado, quiçá venha a conseguir concretizar o seu projeto profissional e ser uma referência na hospitalidade e acompanhamento que presta aos seus hóspedes. Talvez, na perspectiva do modelo ACCEL de Sternberg (2017) ao preconizar a necessidade de líderes transformacionais, o contributo do participante ao bem comum estivesse a ser preparado e em uma área crucial, a ambiental, em uma região⁸ onde o pedestrianismo, o montanhismo e o turismo são uma realidade. Este era o projeto que animava o participante, que se considerava um adulto feliz e realizado, gostando da vida que vivia. À semelhança do estudo de Katanani (2020), o participante também se sente agrado com a sua vida e as condições de vida que tem. Talvez aqui também sejamos desafiados a perceber que o bem-estar e a felicidade podem resultar da opção de um estilo de vida em contato com a natureza e

8 A ilhas do arquipélago da Madeira são destino turístico de excelência, tendo recebido várias distinções por isso, destacando-se as paisagens naturais como a floresta Laurissilva, declarada Patrimônio Mundial Natural da Humanidade pela UNESCO em 1999, e as levadas, que são canais de irrigação ao longo da ilha. Para mais detalhe consultar: <https://www.visitmadeira.com/pt-pt/a-madeira>.

a cultivar amizades, e não focado no sucesso econômico e reconhecimento social. O participante parecia já ter descoberto a sua vocação preferencial, preparava-se para a poder desenvolver e ter impacto na vida dos outros.

Considerações finais

[a borboleta foi ovo e descobriu ser borboleta]

O trabalho apresentado ilustra a singularidade de um trajeto de vida de uma pessoa diagnosticada como aluno com altas capacidades/sobredotação. Deste caso, compreendemos, por um lado, a idiossincrasia de cada situação (a nível pessoal e contextual) e a liberdade para seguir o seu caminho e, por outro lado, o papel dos profissionais no suporte ao desenvolvimento de carreira de alunos com altas capacidades/sobredotação, que não se esgota no percurso acadêmico, pois pode acompanhar as várias fases da vida, com a devida adequação, em função do sujeito e da situação.

No caso apresentado, destaca-se, na particularidade do seu percurso e das suas opções, um foco na individualidade, ou seja, uma espécie de fidelidade e compromisso com o “*self*”, que nos parece poder ser ilustrado pelo seguinte excerto do poema de Fernando Pessoa, *Lisbon Revisited* (1923), publicado com heterônimo Álvaro de Campos (Pessoa, n.d.):

(...)

Não me macem, por amor de Deus!

Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável?

Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa? Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade.

Assim, como sou, tenham paciência! Vão para o diabo sem mim,

Ou deixem-me ir sozinho para o diabo! Para que havemos de ir juntos?

Não me peguem no braço!

Não gosto que me peguem no braço. Quero ser sozinho. Já disse que sou sozinho!

Ah, que maçada quererem que eu seja de companhia! (...)

Apesar do contributo do trabalho, algumas considerações devem ser apontadas. Desde logo, o tratar-se de um caso único não permite generalizações nem comparações. Também o ter-se tomado apenas a sua perspectiva e não se ter entrevistado algum familiar, amigo ou profissional com quem interagiu condicionou a compreensão mais alargada do caso. Igualmente, se tivesse sido possível o acesso ao processo de avaliação e intervenção, poderia haver um enriquecimento da caracterização apresentada e do seu enquadramento. Além disso, numa perspectiva atual, conhecer a situação profissional do participante e a realização de uma nova entrevista, focada em variáveis mais emocionais e do mercado de trabalho, bem

como a realização de algumas provas psicológicas, poderiam contribuir para a caracterização do participante atualmente e também para a resposta à questão de como se configura na adultez um jovem com altas capacidades/sobredotação, ou seja, se também se trata de um adulto com altas capacidades/sobredotação.

Terminamos com a convicção de que este trabalho coloca na agenda da temática a necessidade de reflexão e discussão de dois aspectos pertinentes. Por um lado, a importância de se cuidar da intervenção com alunos com altas capacidades/sobredotação além das competências cognitivas, introduzindo a educação para a carreira e o desenvolvimento vocacional; e, por outro lado, como é que a educação para a carreira e o desenvolvimento vocacional contribuem para que o potencial que esses alunos representam seja de fato transformado em realização, uma realização que cumpra o próprio e com impacto na sociedade. Talvez, assim, se cumpra uma espécie de profecia (face à expectativa de poderem conseguir desempenhos profissionais excepcionais) à medida que vão descobrindo, assumindo e vivendo a sua vocação.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

Referências

- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Antunes, A. (2018, maio 17-19). *De aluno sobredotado a adulto realizado: Relato de um caso* [Apresentação de comunicação]. XIII Congresso Internacional ANEIS'18: Altas capacidades, talento e alto rendimento, Museu D. Diogo de Sousa, Braga, Portugal.
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 121-136. <http://doi.org/10.21814/rpe.18654>
- Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2010). O programa “Para lá do 9º ano!”: Aplicação junto de um grupo de alunos mais capazes. In M. C. Taveira & A. D. Silva (Coords.), *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 273-281). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira. <http://hdl.handle.net/10400.13/104>

- Antunes, A. P., & Morais, M. F. (2015). Investigação qualitativa em Psicologia da Educação: Estudo dos perfis de alunos de mérito escolar. In A. P. Costa, D. N. Souza, E. S. Oliveira, M. Rua, & R. N. Linhares (Orgs.), *Atas do 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Educação* (Vol. 2., pp. 437-440). DigitUMa. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/291/287>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges, A., Rodríguez-Naveiras, E., & Rodríguez-Dorta, M. (2018). Ajuste personal y social del alumnado de altas capacidades: Evidencias empíricas y respuesta educative. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Eds.), *Educación de Superdotados e talentosos. Emoção e Criatividade* (pp.43-60). Juruá Editora Psicologia.
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 127- 158). Pactor.
- Brown, M., & Peterson, E. (2022). Current approaches to research with gifted adults: Differences known and unknown. *Roeper Review*, 44(1), 6-18. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.2005207>
- Brown, M., Peterson, E. R., & Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 42(2), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>
- Colozio, A. R. S., & Rangni, R. A. (2021). Intervención a las altas capacidades desarrolladas en España (Pipac) y Brasil (Cedet): Un estudio documental. *Talincrea*, 7(14), 29-41. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/06_intervencion.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). SAGE Publications.
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychol Schs*, 57, 1514-1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Decreto-Lei n.o 54/2018, de 6 de julho, Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República n.o 129/2018, Série I, pp. 2918-2928.
- Despacho n.o 141/2020, de 9 de abril, Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série II, n.o 70, pp. 2-9.
- Direção Regional de Educação. (2013). O percurso da educação especial na Região Autónoma da Madeira. *Revista Diversidades*, 42, 4-49.

- EURYDICE (n.d.). *Organisation of the education system and its structure*. Retrieved June 1, 2022. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/organisation-education-system-and-its-structure>
- Freeman, J. (2014). A 35-year comparison of children labelled as gifted, unlabelled as gifted and average-ability. *Revista Educação Especial*, 27(50), 563-580. <https://doi.org/10.5902/1984686X14677>
- Guenther, Z. C. (2011). Metodologia Cedet: Caminhos para desenvolver potencial e talento. *Polyphonia*, 22(1), 2012. <https://doi.org/10.5216/rp.v22i1.21211>
- Guenther, Z. (2015). Reconhecimento, identificação e desenvolvimento de talentos. *Talincrea*, 2(2), 1-17. https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/02_03/03_reconhecimento.pdf
- Instituto do Emprego da Madeira & Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (n.d.). *Programa de Ocupação Temporária de Desempregados*. Retrieved June, 2, 2022, from Programa de Ocupação Temporária de Desempregados. <https://www.iem.madeira.gov.pt/programas/pot/>
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/career decision-making thought processes of adolescents of high intellectual ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 50-78. <https://doi.org/10.1177/0162353217690040>
- Jung, J. Y., & Young, M. (2019). The occupational/career decision-making processes of intellectually gifted adolescents from economically disadvantaged backgrounds: A mixed methods perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(1) 36-57. <https://doi.org/10.1177/0016986218804575>
- Jung JY; Townend G; Hay PK; Smith SR (2022), 'The State of Knowledge in Rural Gifted Education: A Systematic Literature Review'. *Journal of Advanced Academics*, 33, 315 - 363. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X221076385>
- Katanani, H. J. K. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1631-1644. <https://doi.org/10.17478/jegys.840243>
- Korsakiene, R., & Smaliukiene, R. (2014). The implications of contemporary approaches toward career development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109, 422-426. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.484>
- Lispector, C. (1978). *Um sopro de vida (pulsações)*. Editora Nova Fronteira.
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55, 206-224.

- Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (n.d.). *Novas oportunidades: Aprender compensa*. Retrieved June, 2, 2022. <https://web.archive.org/web/20090707095830/http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *J. Hum. Rights Soc. Work* 5, 280-289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 37(4), Art. # 1521. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
- Pessoa, F. (n.d.). Lisbon revisited (1923). In *Multipessoa, Arquivo Pessoa*. <http://arquivopessoa.net/textos/153>
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *J Happiness Stud*, 18(5), 1459-1484. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Educação, Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I, pp. 2 - 23. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Porto Editora (n.d. a). *Rua Sésamo*. In Infopédia: Dicionários Porto Editora. Retrieved June, 1, 2022. [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$rua-sesamo](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$rua-sesamo)
- Porto Editora (n.d. b). *Telescola*. In Infopédia: Dicionários Porto Editora. Retrieved June, 2, 2022. [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$telescola](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$telescola)
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of career for the twenty-first century. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Cambridge University Press.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A. & Wubels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19-39. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9478-z>

- Seward, K., & Gaesser, A. H. (2018). Career decision-making with gifted rural students considerations for school counselors and teachers. *Gifted Child Today*, 41(4), 217- 225. <https://doi.org/10.1177/107621751878698>
- Shavinina, L. V. (2009). On giftedness and economy: The impact of talented individuals on the global economy. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 925-944). Springer.
- Smith, C. K., & Wood, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychol Schs*, 57, 1558- 1568. <https://doi.org/10.1002/pits.22344>
- Smith, C., & Wood, S. M. (2021). Holistic approaches to career development of gifted students: Embracing collaboration. *Clin Psychiatry*, 7(S5:006). <https://www.primescholars.com/articles/holistic-approaches-to-career-development-of-gifted-students-embracing-collaboration-104840.html#corr>
- Stephens, K. R. (2020). Gifted education policy and advocacy: Perspectives for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1640-1651. <https://doi.org/10.1002/pits.22355>
- Sternberg, R. (2017). *Psicologia Cognitiva*. Artmed [https://skinnernaveia.files.wordpress.com/2019/08/sternberg._r._j._2008._.psicologia_cogni.pdf]
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?2=null&queryId=386c66%2047-4bd1-44bf-aaf3-f989d2de1607
- Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Bringing giftedness to bear: Generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults. *Front. Psychol*, 10, Article 1972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972>
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychol Schs.*, 57, 1528-1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Yusof, R., Mokhtar, M., Sulaiman, S. A. N., Syafril, S., & Mohtar, M. (2020). Consistency between personality career interest with sciences field among gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1147-1161. <http://dx.doi.org/10.17478/je-gys.667323>

CAPÍTULO 3

O CASO POTTER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: COMO A PANDEMIA EVIDENCIOU OS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO E APRENDIZAGEM EM UMA CRIANÇA TALENTOSA?

Francisnilde Miranda da Silva¹
Francisco José Rengifo-Herrera²

Considerações iniciais

Este capítulo é um recorte dos aspectos mais relevantes da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor. Apresenta uma análise da situação de superdotação, talento e autorregulação em um estudante com sinais de superdotação. Potter é o nome atribuído à criança que participou da pesquisa. Esse nome surge do intenso interesse que a saga “Harry Potter” tem criado nele e da identificação de alguns elementos da história, como a Capa da Invisibilidade e o Chapéu Seletor.

A pesquisa teve como objetivo central analisar as estratégias afetivas e cognitivas utilizadas por um estudante identificado com sinais de superdotação, que lhe permitiram desenvolver conhecimentos sobre uma língua estrangeira no contexto pandêmico da covid-19. A partir desses dados, buscou-se ainda identificar o papel dos processos de autorregulação e de aprendizagem nesse percurso vivenciado por Potter.

A aprendizagem é um processo multidimensional e complexo que apresenta o direcionamento da ação para intencionalidade a um objetivo e contém

1 Mestre em Educação. Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação e Estados do Distrito Federal. E-mail: francisnilde.silva@edu.se.df.gov.br.

2 Doutor em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde. Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Departamento de Educação. frengifo@unb.br.

elementos cognitivos, metacognitivos, componentes motivacionais, afetivos, emocionais e sociais (Muis, 2007; Muis et al. 2018; Muis & Singh, 2018).

A autorregulação de aprendizagem envolve a possibilidade de responder ativa e estrategicamente às demandas do contexto e ao controle de diferentes dimensões relacionadas com a atenção, a memória, bem como com a flexibilidade cognitiva (Berk & Meyers, 2013; Miyake et al., 2000), e compreende um conjunto de processos sistematicamente coordenados que permitem governar e controlar em diferentes situações, para atingir os objetivos de aprendizagem e metas durante a realização das tarefas. Observa-se que a autorregulação da aprendizagem possibilita ao sujeito a organização, o monitoramento e a avaliação do próprio processo de aprendizagem, considerando os diferentes ritmos e formas de gerenciar o conhecimento.

Potter é uma criança de 11 anos de idade que apresenta indicativos de superdotação e talento nas áreas intelectual e acadêmica; a sua mãe e três dos seus professores são coparticipantes que contribuem com evidências para o aprofundamento das questões relativas ao caso. Esses professores acompanharam Potter em eventos significativos, destacados ao longo da sua trajetória acadêmica, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo de identificação dos talentos de Potter foi acompanhado pela pesquisadora, no contexto da escola regular, atuando na função de professora na instituição onde ele iniciou e concluiu os anos iniciais do ensino fundamental. Aos sete anos de idade, para vivenciar o avanço dos estudos, Potter foi matriculado na turma em que regente, a pesquisadora desenvolvia a função de professora.

O estudo realizado por Miranda da Silva (2022) evidencia visões controversas sobre o fenômeno da superdotação, que atravessam o ambiente escolar e familiar; lacunas na formação dos professores em relação à temática; condições adversas à identificação e ao atendimento educacional do estudante. Os profissionais participantes desta pesquisa afirmaram que não tiveram acesso a estudos voltados à temática em suas formações profissionais e expressaram dúvidas sobre aspectos que abarcam o fenômeno.

O caso aqui apresentado traz evidências para a compreensão do processo de identificação e de atendimento pedagógico do estudante na sala de aula regular do ensino público do Distrito Federal (DF); evidencia ações relacionadas à aprendizagem autorregulada de um estudante talentoso na área intelectual, bem como demonstra a complexidade envolvida.

A metodologia utilizada para apresentar os dados deste capítulo é o Estudo de Caso. A partir de entrevistas e análises documentais, foi reconstruída a trajetória do estudante, considerando os eventos que se relacionam aos seus processos de aprendizagem, e evidencia as particularidades de Potter nesses processos. Apresenta-se pelo contexto familiar e de sala de aula comum de turma regular e transita pela organização do en-

sino presencial, remoto e híbrido, entranhado pelo cenário pandêmico da covid-19. Os instrumentos para construção dos dados foram: entrevistas de profundidade com gravações audiovisuais; formulários virtuais; documentos e relatórios pedagógicos de caráter avaliativo e, ainda, relatórios médicos multiprofissionais.

Os dados foram coletados, considerando a situação pandêmica. Em razão das urgências geradas pelo risco de contágio da covid-19, o ensino público do DF foi organizado de forma híbrida, oferecendo aulas presenciais e atividades assíncronas (remotas), por meio de plataformas virtuais.

A relação do estudante com a escola na qual encontrava-se matriculado apresentava avarias importantes. Percebia-se que tanto os talentos intelectuais do estudante, suas competências acadêmicas, a facilidade para aprender e o interesse pelos processos de aprendizagens, quanto os subsídios que eram oferecidos pelo ambiente familiar, eram fatores que, tomados individualmente, não incidiram no seu engajamento no ambiente escolar.

Este capítulo apresenta a fase final do Caso Potter, descrito por extenso em Miranda da Silva (2022). As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante nos eventos investigados, relativos ao período de 2020-2021, quando Potter aprendeu uma língua estrangeira durante a pandemia de covid-19, são analisadas à luz dos conceitos que envolvem a autorregulação de aprendizagem.

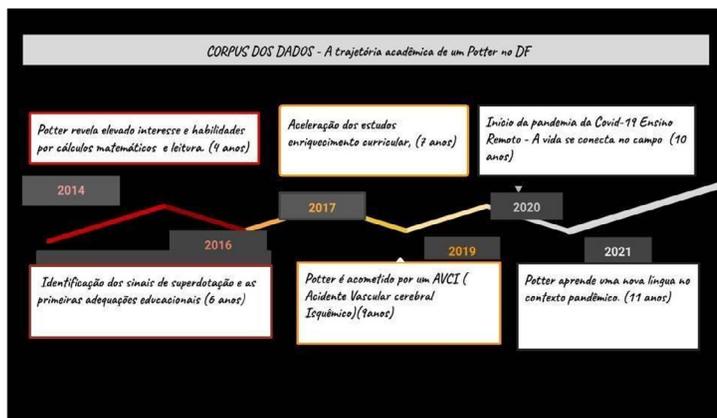
Potter, o participante deste estudo

Potter nasceu em novembro de 2009 e sempre estudou em instituições públicas do DF. Passou pelo processo de aceleração dos estudos, no ano de 2017, por ter apresentado competências superiores às esperadas na turma do 2º ano, na qual estava matriculado, conforme consta em ata de avanço de estudos na instituição de ensino, e como preconizam os dispositivos legais³.

3 Conselho de Educação do Distrito Federal – Resolução n.º 2012 - CEDF (artigo 161 e incisos); Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (artigo 233 e incisos) aprovado pela portaria n.º 15, de 11 de fevereiro de 2015, republicado no DODF n.º 91 de 13/05/2015, bem como o (artigo 59 e incisos). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, que está em vigor até os dias atuais, sob o número n.º 9.394/1996 (1996).

Figura 1

Corpus dos dados – "A trajetória Acadêmica de um Potter no DF"



Fonte: Miranda da Silva (2022).

Curioso e ávido por assuntos que lhe instigavam, Potter vivenciou situações em que correu riscos de tornar invisíveis os seus potenciais e talentos. A professora Minerva, que o acompanhou no primeiro ano escolar, explica: “Potter era o único da turma que estava alfabetizado; ele terminava as atividades rapidamente e permanecia quieto no seu canto, em silêncio”. Aquele comportamento parecia uma tentativa de anular-se no ambiente, retirar-se daquela situação entediante, ou até mesmo de tornar-se invisível. De forma paradoxal, naquela ocasião, o silêncio de Potter provocou um barulho significativo em sua trajetória acadêmica. Minerva mobilizou a equipe escolar e a família em torno da situação.

Assim, aos sete anos de idade, Potter vivenciou a formalização do avanço dos estudos. Sobre Potter, o professor Hagrid, que o acompanhou no quinto ano escolar, disse, “ele apresenta algo fora do comum, além de saber profundamente conteúdos que outras crianças de sua idade não sabiam, Potter demonstrava interesse e dedicação pelos estudos, de forma que me impressionava”, e o professor concluiu: “Não tinha nada estudado na sala que Potter já não soubesse”.

De acordo com os professores entrevistados, Potter estava muito à frente da turma, as atividades desenvolvidas eram muito simples para ele. O professor Hagrid esclarece: “Geralmente Potter aguardava o andamento do conteúdo trabalhado com a turma, estudando, por conta própria, assuntos mais avançados, sem que lhe fosse sugerido”.

Entretanto, parecia que Potter usava, de alguma maneira, a capa de invisibilidade (usamos a metáfora, tomando como modelo um dos objetos que o personagem Harry Potter usa na série de livros escritos pela autora

britânica J. K. Rowling) que lhe permitia não ser enxergado ou se ocultar em situações específicas, no contexto de sala de aula.

Aos nove anos de idade, Potter foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCI) e passou a ter acompanhamento neurológico pelo Hospital Sarah Kubitschek, por consequência de sequelas motoras; os laudos médicos não apontaram a origem ou causa do ocorrido. Contudo, constatou-se que não houve comprometimento quanto às suas competências cognitivas.

Potter vivenciou os processos de identificação e atendimento especializado para estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação, conforme estabelecem as políticas públicas vigentes no DF. Entre os anos de 2018 e 2021, passou a frequentar salas de atendimento educacional especializado, uma vez por semana, no contraturno das aulas do ensino regular, em uma escola pública do DF.

O prazer por cálculos mentais, resolução de problemas matemáticos e pela leitura perpassam a trajetória acadêmica de Potter, o que é também expresso em seu cotidiano familiar. A autonomia no processo de aquisição da leitura, as destrezas e rapidez com cálculos e com os números refletiam diretamente em suas relações com os processos de aprendizagem e eram evidenciadas no contexto escolar.

Nos eventos investigados, observa-se que a expressão dos talentos de Potter e o desenvolvimento de processos relacionados à autorregulação de aprendizagem iam se tornando cada vez mais evidentes no decorrer de sua trajetória e estavam atrelados aos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais do estudante. A autonomia no processo de alfabetização, o gosto e interesse por leituras mais complexas para crianças na sua faixa etária, como a saga Harry Potter, são alguns exemplos.

No mesmo sentido, pode-se enfatizar a autonomia, o envolvimento, o interesse e a facilidade demonstrada para a aprendizagem de competências específicas e de conceitos matemáticos avançados, em relação às atividades propostas pelos seus professores e desenvolvidas pelos colegas de turma.

Entretanto, como se observa na trajetória de Potter, pessoas com essas características também podem apresentar baixo desempenho escolar. De maneira geral, indivíduos com elevado potencial que não recebem acolhimento e atendimento adequados podem ver reduzidas suas competências, processamento de informação ou criatividade; podem também desenvolver dificuldades na autoestima, sentimentos de inferioridade, redução da motivação ou senso de propósito para realizar determinadas tarefas (Ali & Rafi, 2016).

No momento em que os dados foram coletados, Potter tinha onze anos de idade e encontrava-se matriculado no sétimo ano de uma escola pública do Distrito Federal. Potter não apresentou entusiasmo e/ou engajamento pelas atividades desenvolvidas por meio do ensino remoto. Entretanto,

evidenciou o desenvolvimento de processo de autorregulação de aprendizagem: planejou e utilizou algumas estratégias para aprender e ampliar seu conhecimento sobre a língua inglesa, no contexto da pandemia da covid-19.

A capa de invisibilidade é um dos elementos mágicos que compõem a complexa saga na coleção Harry Potter, que foi lida pelo participante deste estudo de caso quando tinha apenas 7 anos de idade. Ela é transportada para esse texto como uma metáfora, uma expressão associada às condições adversas que, muitas vezes, escondem os sinais de superdotação e os talentos nos ambientes de aprendizagem. No caso, Potter decidiu “se ocultar” a partir de diversas ações em que evitava ser visto, reconhecido ou mesmo enxergado por parte dos processos institucionais. Além disso, a invisibilidade também é evidente na forma como professores, avaliação e currículo não conseguem ver características e singularidades nele presentes.

Wellisch e Brown (2012) argumentam que os ambientes podem não atentar aos suportes que essas crianças demandam e não valorizar e/ou respeitar os comportamentos únicos ou estilos de comunicação incomuns que eles podem apresentar. As concepções atuais sobre o fenômeno da superdotação consideram tanto as características cognitivas, quanto as características que incluem os aspectos emocionais, afetivos e sociais desses indivíduos, não sendo uma excludente da outra (Jones et al., 2016).

Identificar o talento e a superdotação engloba duas questões: a primeira refere-se ao conhecimento do nível de competências do indivíduo em relação a alguma medida específica de desempenho; a segunda busca identificar as áreas de potencial elevado e as de déficits do indivíduo, conhecer para além das competências cognitivas e fornecer um atendimento diferenciado (Costa & Lubart, 2016; Hertzog et al., 2018).

Quanto às particularidades, elas são relacionadas aos aspectos socioemocionais de Potter, pois são reconhecidas e consideradas pelos professores, como também são observadas as situações importantes em sua trajetória de desenvolvimento.

Potter no ensino remoto

Potter apresentou uma percepção negativa quanto ao ensino remoto. Uma das questões apontadas pelo estudante referia-se ao processo avaliativo e às atividades propostas. Ele explicava que a avaliação realizada pelos professores considerava apenas a quantidade de atividades feitas e não dizia respeito sobre o que realmente o estudante aprendia, enfatizando que as atividades oferecidas eram desinteressantes, repetitivas e não favoreciam novas aprendizagens.

Em contrapartida, Potter engajava-se e participava com entusiasmo das atividades desenvolvidas, via plataforma virtual, pelo Centro Interes-

colar de Línguas (CIL), uma escola pública de idiomas que oferecia parceria com a instituição de ensino na qual Potter encontrava-se matriculado.

Estudantes superdotados necessitam de atividades nas quais possam desenvolver seu potencial de maneira completa, devido à forma como aprendem e a maneira como lidam com o conhecimento, que é diferente de seus pares, pois requerem conteúdos desafiadores e complexos (Martins & Chacon, 2016; Ozcan & Kaya, 2016; Yuen et al., 2016). Essas questões podem ser confirmadas ao se analisar as intervenções pedagógicas esclarecidas pelos professores, ao longo da trajetória acadêmica de Potter, assim como os relatos da mãe.

Considerando o exposto e a situação em que se encontrava o estudante diante das atividades propostas pela escola, pode-se inferir que, na visão de Potter, os objetivos das avaliações e das atividades escolares não faziam sentido para ele. Dessa forma, não atendiam aos seus interesses educacionais, pois não estavam relacionadas ao desenvolvimento de aprendizagens.

É provável que a percepção negativa de Potter, quanto ao ensino remoto, sobre as atividades propostas e a finalidade da avaliação escolar reverberem em avarias significativas na relação entre o estudante e a escola, visto que Potter apresentava desânimo pelas atividades propostas, falta de engajamento e baixo rendimento escolar. Nesse sentido, é possível afirmar que, ao englobar processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais, a autorregulação de aprendizagem vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para pessoas superdotadas e talentosas, como enfatizam Oppong et al. (2018); sendo, portanto, totalmente condizentes com as necessidades educacionais que Potter apresentava.

Examinando indicadores acadêmicos, comportamentais, afetivos e cognitivos do desenvolvimento dos estudantes talentosos, Landis e Reschly (2013) demonstraram que o engajamento pode revelar-se uma construção essencial na compreensão, previsão e prevenção do comportamento de abandono escolar entre esse público.

Perante as avarias observadas na relação entre Potter e a escola, para que se pudesse planejar ações educacionais com o objetivo de reverter a situação, era necessário que as questões afetivas, cognitivas e motivacionais fossem identificadas e consideradas no planejamento. Conhecer as características de aprendizagem e particularidades do estudante é ponto crucial à qualidade do atendimento educacional oferecido a esse público. Como afirma Saint-Onge (1999), é de fundamental importância saber como aprendem para incrementar como ele está sendo ensinado.

Diante da necessidade de considerar os aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais do estudante, era necessário capturar a sua atenção, de forma que ele pudesse se engajar no desenvolvimento das atividades esco-

lares. Parece evidente que as ações e concepções de ensino podem se tornar mais adequadas quando direcionadas à aprendizagem autorregulada. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o conjunto de saberes de Potter, bem como as suas estratégias de aprendizagem, precisavam ser levadas em consideração no contexto escolar.

Entende-se que o contexto da sala de aula regular apresentava espaços relevantes para o planejamento de estratégias que envolvessem autorregulação de aprendizagem, a fim de que Potter pudesse se envolver em pensamentos reflexivos, realizar autoavaliação e julgamento no decorrer do processo de aprendizagem, podendo alterar suas estratégias quando considerasse necessário.

Para melhorar de forma expressiva o desempenho escolar de estudantes superdotados e contribuir para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem, pesquisas demonstram a importância de incluir um trabalho de apoio afetivo e motivacional nas intervenções em estratégias de aprendizagem, como explicam Graham et al. (2005) e Souvignier e Mokhlesgerami (2006).

Autores que escrevem sobre a temática da superdotação têm ressaltado a importância de um planejamento cuidadoso das atividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula e de um currículo diferenciado que atenda às necessidades e estimule o potencial dos alunos superdotados (Kaplan, 2009; Maker, 2004; Maker & Schiever, 2010; Passow, 2004; VanTassel-Baska, 2000).

A falta de engajamento e o baixo desempenho que Potter apresentava no contexto escolar, bem como sua concepção negativa quanto às atividades propostas e às avaliações desenvolvidas pela escola, parecem explicitar a necessidade de acompanhamento dos aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos de Potter naquele contexto, bem como a elaboração de um planejamento educacional com objetivos claros e com sentido para o estudante, a fim de que ele utilizasse suas estratégias cognitivas em busca de novas aprendizagens, desenvolvendo seu potencial e talentos.

Além das dificuldades derivadas da pandemia de covid-19, observou-se que as fragilidades nos processos de ensino e aprendizagem ficaram expostas. Além disso, os currículos planejados para salas de aulas comuns, normalmente, não possuíam conteúdos desafiadores e complexos suficientes para manter estudantes talentosos engajados nas tarefas, podendo resultar em falhas no avanço do potencial, em baixo rendimento acadêmico e em problemas de ajustamento social e emocional (Martins & Chacon, 2016; Yuen et al., 2016).

Nota-se que Potter sinaliza a necessidade de adaptação pedagógica quanto à organização curricular.

Potter sabe que suas limitações físicas, devido ao AVCI, fazem com que necessite de outros elementos como, por exemplo, o tempo diferenciado para fazer uma atividade escrita, algo que ele poderia resolver rapidamente se pudesse realizar mentalmente e apresentar de forma oral (Lilian, mãe do Potter).

Devido ao comprometimento motor adquirido após o AVCI, os registros escritos de Potter exigiram-lhe esforço e, por consequência, um tempo maior para a execução da tarefa. Essa situação não era favorável ao desenvolvimento das atividades que são propostas pela escola, o que indicava a necessidade de adaptação pedagógica das atividades para o estudante, devido às necessidades educacionais específicas apresentadas pela dupla excepcionalidade (a superdotação e a deficiência física, concomitantemente).

Diante do exposto, nota-se que atividades e dinâmicas interativas e de verbalização são indicadas para os ambientes de aprendizagem nos quais Potter transita; podem subsidiar a avaliação para o processo de aprendizagem autorregulada e o acompanhamento dos aspectos cognitivos, metacognitivos e afetivos do estudante.

Parece provável que o cenário pandêmico e, por consequência, a organização emergencial do ensino remoto, bem como a rotatividade de professores que apresentaram problemas de saúde, foram aspectos que contribuíram para que os talentos de Potter se tornassem invisíveis naquele contexto escolar.

Um ponto importante a ser discutido refere-se a alguns mitos ainda presentes na trajetória de vida desses indivíduos superdotados e talentosos, que interferem no atendimento de suas necessidades educacionais e intensificam os elementos que compõem a capa de invisibilidade e as condições adversas em que se encontram. Entre eles, pode ser citada a crença de que, por apresentarem capacidade acima da média, muitos acreditam que os estudantes superdotados já são privilegiados, não sendo necessário oferecer recursos educacionais específicos a essa população (Matos & Maciel, 2016). Contudo, o caso Potter parece indicar que essa crença é equivocada. Portanto, as questões afetivo-motivacionais desses estudantes, os fatores que favorecem e/ou dificultam o processamento da informação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por ele, de forma espontânea ou como consequência de intervenções sistemáticas, devem ser considerados.

Como Potter aprendeu uma língua estrangeira em cenário pandêmico: estratégias cognitivas e afetivas

No início da pandemia da covid-19, Potter e seu irmão acompanharam uma sequência de filmes dublados em língua portuguesa. Eles estavam bastante envolvidos com aquela atividade, quando foram morar no campo; onde, inicialmente, não tinham acesso à internet. Diante da situação, Pot-

ter decidiu fazer *download* dos filmes e vídeos que estava acompanhando para que pudesse dar continuidade à atividade.

Ele explica que, entre os vídeos baixados, a série “Star vs. as Forças do Mal⁴” estava em inglês e sem legenda. Também percebeu que o áudio original tinha uma qualidade melhor do que o áudio da versão dublada; enxergou na situação um desafio de aprendizagem, mobilizando-se e planejando, decide utilizar estratégias para ampliar o seu conhecimento sobre aquele contexto. Potter esclarece: “É muito divertido ouvir e entender cem por cento o que as pessoas falam nos vídeos, de uma maneira rápida”.

Observa-se que Potter parece não ver obstáculos na ideia de aprender uma língua estrangeira de forma autônoma. Assim sendo, decidiu ampliar a aprendizagem do inglês, que já estava sendo motivador para ele, como relatado sobre sua experiência no CIL.

Potter e seu irmão, de forma lúdica, autônoma e por interesses em comum, enquanto assistiam aos mesmos episódios várias vezes, foram diversificando e compartilhando estratégias de aprendizagem. Eles ficavam atentos ao contexto da história para compreender os diálogos, repetiam palavras e frases em inglês ditas pelos personagens, também utilizavam o dicionário e pediam ajuda aos pais, quando necessário.

Ele parece ter definido objetivos concretos e foi alcançando metas específicas que o ajudaram a atingir metas gerais, além de aperfeiçoar os recursos disponíveis no ambiente, como o acesso à informação e a outras fontes para fazer o planejamento do seu trabalho. Dessa forma, dadas as condições ambientais em que se encontrava no contexto familiar, as suas particularidades e o seu modo de agir diante dos processos de aprendizagem, Potter conseguiu atingir seus objetivos, aprender e desenvolver competências em um ritmo próprio que, para outras crianças, com outras condições, poderia ser mais difícil de alcançar.

Nesse sentido, ao analisar as ações de Potter diante dos processos de aprendizagem, considerando as observações de Gagné (2016) quanto à superdotação e ao desenvolvimento dos talentos, parece evidente que Potter apresenta aptidões cognitivas que permitem a emergência e a consolidação das suas competências relacionadas à aprendizagem, adquiridas ao longo de sua trajetória de vida. Esse processo parece continuamente modulado por dois grandes conjuntos de influências: catalisadores intrapessoais, que definem seu modo de agir diante dos desafios, suas necessidades e desejos; bem como catalisadores ambientais, presentes nos contextos de aprendizagem observados (família e escola).

4 Star Butterfly, uma princesa de 14 anos de idade, acaba de ganhar de seus pais uma varinha mágica muito valiosa para sua família. No entanto, sem conseguir controlar esse item poderoso, a adolescente é enviada à Terra para poder treinar e aperfeiçoar suas técnicas de magia, onde acaba conhecendo o simpático Marco e sua família. Ao lado deles, ela utiliza seus poderes para combater perigosas criaturas.

Potter e seu irmão foram adquirindo a compreensão dessa língua e passaram a praticá-la frequentemente. Começaram a estabelecer uma comunicação entre eles, utilizando falas do filme em inglês e, a partir das novas aprendizagens, eles se divertiam. “Potter já demonstra proficiência e compreensão auditiva; está desenvolvendo habilidades de comunicação com a nova língua em um ritmo avançado” (Lilian, mãe de Potter).

Durante a organização dos seus estudos para a aprendizagem da nova língua, Potter relatou que pesquisou e selecionou séries, filmes, vídeos e músicas que se relacionavam ao seu objetivo de aprendizagem e os inseriu no planejamento de sua rotina diária. Ele explicou que seguiu uma rotina e afirmou que “planejar é muito importante para aprender”.

Diante da descrição de sua rotina, Potter demonstra que avalia possibilidades e define metas, toma decisão, realiza planejamento e assume responsabilidade pelas próprias ações, competências que dizem respeito às funções cognitivas e à autorregulação de aprendizagem. Como explicam Pressley et al. (1989) e Zimmerman e Schunk (2011), essas são características essenciais dos estudantes autorregulados, atributos esses que, por sua vez, promovem uma maior aprendizagem.

Potter explica: “Eu decidi prestar atenção às falas dos personagens e ao que dizem, observar a pronúncia de novas palavras naquela língua, assistir e ouvir com mais frequência o idioma inglês”. Dando continuidade à descrição das suas ações, Potter declarou: “Eu assisti essa mesma série completa quatro vezes”. A série tem trinta e quatro episódios.

Tendo em vista o exposto, observam-se, em suas ações, aspectos motivacionais e de engajamento com a tarefa. Parece que, ao dedicar-se à tarefa, Potter mobilizou, de forma controlada, processos atencionais; é provável que as ações de Potter sinalizem regulação metacognitiva, apresentando um conjunto de atividades de monitoramento e controle da cognição. Nesse cenário, monitorar-se é tomar ciência do ponto em que se está em relação às metas de aprendizagem e regular-se inclui o planejamento, o monitoramento e a avaliação da própria conduta em contextos específicos.

As ações de Potter aparentam estar inseridas em processos autorregulatórios e metacognitivos, o que também sinaliza para suas características relacionadas à superdotação e aos talentos desenvolvidos. De acordo com Coleman e Shore (1991) e Manning et al. (1996), estudantes identificados como superdotados apresentam mais cedo, e com mais frequência, um repertório maior de processos metacognitivos e sabem usá-los de forma mais espontânea.

Diante da situação apresentada, pode-se inferir que, a partir de suas estratégias de aprendizagem, que englobam processos autorregulatórios, metacognitivos e aspectos afetivos, Potter aprendeu com facilidade, em ritmo próprio, expressando características que indicam superdotação e talento.

Potter relata que, percebendo a necessidade específica de ampliar o domínio da língua inglesa em relação à leitura, ele planejou e passou a utilizar novas estratégias: o menino configurou os jogos para que aparecessem legendas no idioma inglês; alterou também a configuração do áudio, deixando-o no modo “mudo”. Potter esclarece a intencionalidade destas ações:

Eu configuro o jogo para que as legendas fiquem em inglês e tiro o som; quando o personagem fala no jogo, presto atenção na legenda e fico praticando a leitura. Eu percebo que quanto mais eu pratico a leitura em inglês, consigo entender cada vez mais rápido o que leio (Potter).

É possível ver que essas ações esclarecidas e utilizadas demonstram o controle e a definição específica de estratégias, que são procedimentos definidos a partir das informações provenientes do monitoramento cognitivo, tendo em vista regular ou ajustar aspectos de uma tarefa cognitiva. Por sua vez, a autoavaliação que Potter realizou acerca da adequação das estratégias para melhorar a qualidade de sua leitura na língua inglesa trata-se do monitoramento e se refere ao julgamento do estado atual de uma atividade cognitiva durante a realização de uma tarefa.

Observam-se, portanto, que as inferências autoavaliativas realizadas por Potter favorecem a sua tomada de decisão quanto às possíveis mudanças no curso das ações. Nesse sentido, o planejamento torna-se imprescindível às ações que são continuamente monitoradas pelo próprio estudante, no processo de autorregulação de aprendizagem.

Ao definir, como objetivo de aprendizagem, ampliar o conhecimento da língua inglesa, Potter parece ter clareza do seu conhecimento metacognitivo: ele sabe em qual ponto está em relação ao seu conhecimento sobre a língua inglesa; realiza avaliações, autoavaliações e julgamentos diante da situação e das questões que o mobilizam à aprendizagem, o que demonstra monitoramento metacognitivo.

Potter acredita que o uso de estratégias irá ajudá-lo a otimizar sua aprendizagem. Como explica Zimmerman (2008), estudantes autorregulados são metacognitivamente cientes das relações estratégicas entre os processos autorregulatórios e os resultados de aprendizagem.

Esclarecendo suas estratégias afetivas e aspectos motivacionais, Potter relata que, durante a organização e planejamento do seu estudo da língua inglesa, incluiu o que gostava de fazer; e, por isso, se divertia e se sentia feliz. Potter declarou que gosta de cantar e estudar as trilhas sonoras dos filmes que assiste: “Eu gosto de música, gosto de ouvir e cantar, a música sempre me faz sentir feliz”.

Observa-se que Potter gosta de aprender de forma interativa e colaborativa; demonstra que é importante, para ele, que a aprendizagem aconteça

teça em parceria, na companhia do seu irmão: “Eu falo com o meu irmão em inglês, faço perguntas pra ele, porque quero que ele aprenda gramática também, e assim aprendemos juntos [...] é muito legal ter o meu irmão pra brincar comigo, conversar comigo”.

O menino Potter explica e expressa seu entusiasmo sobre o jogo eletrônico, *Fortnite – Salve o Mundo*, da seguinte forma: “Poder incluir pessoas e jogar em equipes, é muito divertido”.

A partir do exposto, pode-se concluir que o ambiente de aprendizagem (aqui, referente à família e à escola), para atender às particularidades educacionais que dizem respeito à superdotação e aos talentos do Potter, precisa considerar os seus aspectos cognitivos e afetivos e contemplar diferentes domínios no processo de aprendizagem, de forma colaborativa. Baseando-se na literatura científica da área e nos eventos considerados em sua trajetória acadêmica, tais procedimentos mostram-se importantes para que as intervenções pedagógicas necessárias junto ao participante deste estudo sejam conduzidas.

Potter demonstra competências relacionadas ao desenvolvimento de processos de aprendizagem autorregulados, parece conseguir controlar o direcionamento desse processo e gerenciar um conjunto de recursos do ambiente, ao realizar escolhas com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva. Ele explica que utilizou alguns recursos disponíveis e estratégias para ampliar a sua compreensão e aprendizagem da língua inglesa, além de citar aquelas que considera mais efetivas.

Segue a lista de estratégias de aprendizagem para a língua inglesa que Potter utilizou durante a pandemia da covid- 19, as quais avalia como mais eficientes.

Quadro 1

Estratégias afetivas e cognitivas de aprendizagem

Estratégias Cognitivas Como Potter aprende uma nova língua
Filmes/Série
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e acessar filmes/séries de interesse no idioma original (inglês); • Assistir a filmes-séries com o áudio original (inglês); • Observar e compreender o contexto da história; • Assistir aos mesmos episódios várias vezes; • Anotar e repetir palavras, expressões e diálogos dos personagens.
Vídeos Informativos
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e assistir a vídeos na língua inglesa que abordam assuntos relacionados ao conjunto de seus interesses
Jogos Eletrônicos
<ul style="list-style-type: none"> • Configurar os jogos para o idioma inglês – praticar a comunicação em inglês; • Alternar a configuração do áudio/legenda (às vezes somente ouve, outras comunica-se em inglês, sempre que possível, com outros jogadores).
Músicas
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e ouvir as trilhas sonoras dos filmes/séries; • Pesquisar sobre os músicos e o país de origem; • Compreender o significado das letras; • Ler a letra das músicas; • Memorizar as letras das músicas; • Cantar com alegria.
Aulas do CIL (Centro Interescolar de Línguas)
<ul style="list-style-type: none"> • Participar das aulas; • Compartilhar o conteúdo das aulas com o irmão; conversar o máximo de tempo possível utilizando a língua inglesa; • Compartilhar possíveis dúvidas com o professor; utilizar como fonte de pesquisas (web, dicionário, pais e professores).

Diante de seu conjunto de estratégias, Potter expressa a intenção de ampliar sua aprendizagem, fazendo controle atencional e uso de recursos de memória de trabalho relacionados ao seu objetivo. Dessa forma, demonstra controle executivo e expressa suas particularidades, que dizem respeito aos sinais de superdotação e talento relacionados aos processos atencionais e à intensidade de seu envolvimento com as atividades que se propõe a realizar, nos eventos de aprendizagem.

Potter conta que, quando estava iniciando o processo de aprendizagem sempre avaliava sobre o quanto ele já sabia daquela língua e concluiu: “Eu não sei tudo, ninguém sabe tudo e ninguém nunca vai saber tudo”.

Explicando sobre como ocorre a aprendizagem na percepção do Potter, existem estágios de aprendizagem da língua inglesa e, muitas vezes, “não compreender um material de estudo tem relação com o estágio que se encontra na aprendizagem e não necessariamente com o esforço que emprega, sendo importante planejar estratégias para evoluir de nível, como acontece nos jogos”.

Quando indagado sobre os conteúdos, as atividades e materiais de estudos, Potter esclareceu: “Definitivamente, prefiro um material de estudo que me desafie, mesmo que seja mais difícil de aprender”. E completou: “Sempre que posso faço atividades que possibilitam aprender inglês, mesmo que não garanta uma boa nota na escola”. É dessa maneira, portanto, que destaca a sua relação e o comprometimento com a aprendizagem.

Potter considera “estranho” o fato de, na escola, não ter apresentado boas notas em inglês. Ele explica: “Eu não fiz algumas atividades, mas eu entendo o conteúdo, eu só não fiz as atividades porque são meio chatas, mas agora estou fazendo as atividades... não quero reprovar em nenhuma disciplina”.

Quando relata que a “nota” atribuída pela escola não avalia o seu nível de aprendizagem na disciplina, e só representa a realização ou não das atividades propostas, pode-se inferir que Potter apresenta criticidade em suas avaliações, autoavaliações e julgamentos; demonstra clareza quanto ao seu conhecimento metacognitivo e realiza o monitoramento metacognitivo nos seus processos de aprendizagem.

Um dos aspectos estudados sobre o fenômeno comportamental de autorregulação da aprendizagem é a estrutura de estratégias de gestão de recursos, gestão do tempo, do esforço, do ambiente e da interação e busca por ajuda de outras pessoas (Chen, 2002; Pintrich, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Potter demonstra estar ciente de que o uso de estratégias irá ajudá-lo a atingir seus objetivos e descreve aquelas que utiliza nos contextos de aprendizagem. A partir dos relatos do Potter, segue quadro apresentando um conjunto de estratégias utilizadas em seus processos de aprendizagem.

Quadro 2

Potter, conjunto de estratégias de aprendizagem

Conjunto de Estratégias de Aprendizagem – Potter
<p>“Eu anoto as palavras novas que aprendo, antes eu ficava repetindo para memorizá-las.”</p> <p>“Eu gosto de resolver atividades seguindo a sequência apresentada.”</p> <p>“Eu reviso sempre a atividade antes de entregar.”</p> <p>“Eu tenho um lugar reservado para estudar.”</p> <p>“Eu gosto de estudar sozinho, a exceção é meu irmão.”</p> <p>“No Cil (Centro Interescolar de Línguas), eu tentei encontrar colegas para aprendermos juntos, conversarmos, mas não tive a experiência. Quando voltar ao presencial tentarei fazer isso.”</p> <p>“Se, quando leio, ou a professora está falando algo e fico com dúvidas, logo eu pergunto ou procuro resolver a dúvida. Se algo parece que não está certo, eu sempre prefiro perguntar, não guardo dúvidas.”</p> <p>“Eu sempre anoto conteúdos novos que estou aprendendo, sempre tenho um caderninho pra essas anotações. Nas aulas presenciais, eu tinha sempre um caderno de anotações para organizar as informações novas, às vezes eu registro o que estou aprendendo em desenhos, diagramas, ou só anotação mesmo.”</p> <p>“Quando estudo algo novo, faço um pequeno resumo para eu ler novamente, lembrar e estudar.”</p> <p>“Na aula presencial, sempre faço organização do material.” “Uso bem o tempo estudando inglês.”</p> <p>“Eu tenho uma rotina de estudo. Acho importante e acho fácil seguir um cronograma de estudo.</p> <p>“Antes de estudar novos materiais, dou uma olhada pra ver como está organizado. Quando recebo o material de estudos, dou uma olhada de modo geral. Por exemplo, pego o livro de inglês, e o professor diz: página 151, eu vejo a página 152,153,154.”</p>

Observa-se que Potter demonstra criticidade e autorregulação nos processos de aprendizagem. Ao passo que utiliza as ferramentas que o contexto oferece, as diversas formas para se relacionar, aprender e experimentar o mundo à sua volta, demonstra as suas estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas. Vivencia momentos lúdicos; conecta-se e se envolve com profundidade em busca do conhecimento que o instiga. Entretanto, torna-se evidente que não apresenta entusiasmo e/ou engajamento diante das atividades propostas pela escola e desenvolvidas por meio do ensino remoto.

Família, escola e Potter precisam atentar para que a capa da invisibilidade (as condições adversas) não esconda os talentos e, conseqüentemente, deixe-os à margem do atendimento educacional de que precisa.

Considerações finais

O caso Potter corrobora as orientações presentes na literatura, quanto à importância de se considerar os aspectos afetivos, cognitivos e socioemocionais desses estudantes nos processos de aprendizagem. Também sinaliza que é importante o papel (e a presença) dos pais, professores e da equipe pedagógica no processo de autorregulação, aprendizagem e desenvolvimento dos talentos.

Entretanto, observa-se que a capa da invisibilidade e as condições adversas que escondem os talentos estiveram presentes na trajetória do Potter. A capa da invisibilidade é uma realidade silenciosa e pode compor cenários que perpassam os espaços acadêmicos, especialmente em contexto pandêmico e de distanciamento social. É um chamado à responsabilidade pública (família - escola - sociedade) por um olhar mais atento, sensível e especializado em relação às complexidades no desenvolvimento global dos sujeitos, nos contextos de ensino e aprendizagem.

Os conceitos relacionados aos processos cognitivos, afetivos e à autorregulação de aprendizagem incidem em abordagens teóricas educacionais contemporâneas que defendem a necessidade do desenvolvimento da autonomia, das competências cognitivas e socioemocionais nos processos de aprendizagem e enfatizam a importância de os alunos saberem como efetivamente regular seu aprendizado, como afirmam Lawson et al. (2018), as ciências neurais demonstram que a emoção e a cognição estão interligadas.

As evidências apontam que não é possível separar os estudos do corpo, da mente, razão, emoção, da sala de aula, da educação; o sujeito que aprende é único em sua totalidade, em suas maneiras de processar a informação e transformá-la em conhecimento e, dentro desse diálogo, as emoções de todos os tipos estão envolvidas.

Nos eventos investigados ao longo da trajetória de Potter, percebem-se entraves ao atendimento educacional desse público, bem como às adaptações pedagógicas de que o estudante necessita. Torna-se evidente a ampla necessidade de estudos e esclarecimentos quanto ao atendimento educacional especializado.

Diante dessa realidade, na fase final do caso Potter, observa-se que é imprescindível o estreitamento da parceria família-escola. Os talentos de Potter parecem permanecer cobertos pela capa da invisibilidade na sua atual escola.

Ao analisar as estratégias cognitivas e afetivas do estudante nos processos de autorregulação de aprendizagem, observou-se ainda que os processos metacognitivos e os aspectos motivacionais do estudante parecem apresentar-se como questões fundamentais para subsidiar o planejamento de experiências educacionais voltadas ao atendimento desse público.

Movido pela relação afetiva que estabelece com o conhecimento, estudantes como Potter são capazes de sair da superfície, para mergulhar em

camadas cada vez mais profundas do conhecimento, resolver questões e encontrar tantas outras, especializando-se por meio dos seus processos investigativos e de aprendizagem, desenvolvendo e expressando seus talentos.

Notou-se também que o ambiente familiar do participante apresentou suportes para o desenvolvimento de competências que contribuem para a autorregulação e a aprendizagem, mas na sua relação com a escola, há desgastes importantes. Pode-se concluir que tanto os talentos intelectuais de Potter, suas competências acadêmicas, facilidade para aprender e interesse pelos processos de aprendizagens, quanto os subsídios que são oferecidos pelo ambiente familiar não foram determinantes para seu engajamento no ambiente escolar.

O contexto pandêmico expõe fragilidades da escola. A escola precisa compreender os desafios trazidos pelas intensas mudanças que aí estão e criar condições para que os estudantes aprendam e se desenvolvam a partir de competências cognitivas e socioemocionais. Observa-se que, para além do cenário pandêmico e das suas implicações à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, a organização do ensino parece apresentar situações anteriores que dificultam o processo de avaliação, identificação e atendimento educacional nos estudantes que apresentam superdotação e talento.

Outra questão a se destacar é que a escola deixou de ser o espaço privilegiado de transmissão e manipulação de conhecimentos. As tecnologias disponibilizam informações que tornam rapidamente obsoletos os conteúdos previstos em currículos educacionais. Os paradigmas educacionais que entendem o papel da escola como transmissora de conteúdo ou detentora de um tipo de saber não se sustentam na sociedade da informação e se distanciam dos aspectos cognitivos de estudantes como Potter, capazes de aprender com autonomia e profundidade.

É preciso esclarecer que essa autonomia no processo de aprendizagem não implica ausência do professor nesses processos. Contudo, é salutar que a equipe docente, diante da heterogeneidade das turmas de salas de aula, possa investigar os fatores que contribuem para o comprometimento e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, apropriar-se de conhecimentos acerca dos aspectos comportamentais, entender a relação dos estudantes com o conhecimento, com a aprendizagem e com a tecnologia torna-se essencial para a organização do ambiente de aprendizagem.

Sabe-se que, em cenário pandêmico, a proximidade entre o mundo digital e a vida real tornou-se mais evidente: as ferramentas tecnológicas estão inseridas na vida das pessoas. Ao alinhar os objetivos de ensino com as particularidades dos estudantes, tornando colaborativo o planejamento, deve-se considerar que, por trás das telas, existem inteligências humanas que se reconhecem e se conectam. Dessa forma, é provável que o professor possa evidenciar a sua participação no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

O presente estudo, rejeitando a abordagem que pretende o professor como o gerenciador unilateral do processo educativo, não propõe o unilateralismo dirigido pelo estudante ou a submissão ou passividade do professor às ações educacionais. Outrossim, o planejamento educacional, voltado ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, possibilita a construção de novas formas de abordar o conhecimento, as experiências de ensino e aprendizagens mais participativas, engajadas e conscientes nos aspectos individuais e coletivos.

A partir da questão central desta pesquisa, “como Potter, um estudante identificado com superdotação na área intelectual e acadêmica aprende uma língua estrangeira no contexto da pandemia da covid-19”, conclui-se que analisar as estratégias de aprendizagem desses estudantes contribui com importantes subsídios para o planejamento de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências acadêmicas, intelectuais e socioemocionais. Compreender os aspectos que compõem a aprendizagem autorregulada contribui ainda para as práticas educacionais voltadas aos estudantes talentosos, mas também são importantes para os demais estudantes, visto que possibilita a organização, o monitoramento e a avaliação do próprio processo de aprendizagem, numa relação afetiva e autônoma.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de a escola avaliar os seus processos de aprendizagem, de modo a considerar as particularidades, as estratégias cognitivas e afetivas dos estudantes, por meio do planejamento de experiências educacionais que ampliem as possibilidades de autorregulação, participação ativa e engajamento.

A inclusão de aspectos afetivos e o papel do contexto são desafios enfrentados pelos estudos que envolvem autorregulação de aprendizagem e residem, principalmente, em como avaliar a autorregulação (Trías & Huer-tas, 2020). Entretanto, no contexto educacional, o planejamento de espaços interativos para expressão do conhecimento, a valorização da linguagem verbal e o compartilhamento dos saberes são dinâmicas que contribuem para a participação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem e autorregulação. Esses espaços possibilitam o acompanhamento metacognitivo do estudante e do professor, a autoavaliação, a definição dos objetivos educacionais, bem como o desenvolvimento de estratégias cognitivas e socioemocionais.

O caso Potter evidencia que estudantes superdotados correm o risco de ter os seus potenciais e talentos invisibilizados quando a escola não lhes oferece desafios apropriados. Curiosos, ávidos por aprender e descobrir questões que lhes instigam, a escola pode se tornar um fardo pesado de se carregar, quando não considera as particularidades envolvidas nos comportamentos de superdotação e talento. Dessa forma, parece tornar-se evidente que a racionalidade, a cognição e a emoção têm espaços centrais no

planejamento de atividades e experiências que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos talentos intelectuais e acadêmicos desses estudantes.

O aprofundamento no contexto de identificação e atendimento de Potter, ao longo de sua trajetória acadêmica, evidenciou que, apesar de o direito ao atendimento especial na sala de aula comum do ensino regular estar assegurado por Lei, na prática, encontram-se muitas dificuldades para acessar um ensino de qualidade que atenda às individualidades e às necessidades diferenciadas desses estudantes.

O conteúdo deste capítulo faz parte do projeto de Dissertação da primeira autora e foi submetido ao Comitê de Ética de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, pelo Parecer n.º 4.256.564. CAEE 34571520.5.0000.5440.

Referências

- Ali, S., & Rafi, M. (2016). New Strategies to Identifying and Empowering Gifted Underachievers. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 84-89. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304010>
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Coleman, E., & Shore, B. M. (1991). Problem-solving processes of high and average performers in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(4), 366-379. <https://doi.org/10.1177/016235329101400403>
- Costa, M. P., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Anales de psicología*, 32(3), 662-671. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16746507006>
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: Z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Educational Psychology*, 51(9), 121-140. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development [Melhorando o desempenho da escrita, o conhecimento e a autoeficácia de jovens escritores com dificuldades: Os efeitos do desenvolvimento de estratégias autorreguladas]. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>

- Hertzog, N. B., Mun, R. U., Duruz, B., & Holiday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shau-nessydedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 301-316). American Psychological Association.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2016). How children's social behaviors relate to success in adulthood. *The WERA Educational Journal*, 8(2), 27-33.
- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257-258. <https://doi.org/10.1177/0016986209346934>
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2018). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.
- Maker, C. J. (2004). Developing scope and sequence in curriculum. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 25-40). Corwin Press.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (Eds.). (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Pro-Ed.
- Manning, B. H., Glasner, S. E. & Smith, E. R. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-223. <https://doi.org/10.1080/02783199609553741>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2016). Características de altas habilidades ou superdotação em aluno precoce: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 189-202. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200004>
- Matos, B. C., & Maciel, C. E. (2016). Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*,

- 22(02), 175-188. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9Cr-dZXz4F/abstract/?lang=pt>
- Miranda da Silva, F. (2022). *Superdotação, talento e autorregulação da aprendizagem: estudo de caso no contexto da Pandemia de Covid-19* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43752>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Muis, K. R., Chevrier, M., & Singh, C. A. (2018). The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 53(3), 165-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Muis, K. R., & Singh, C. (2018). The three facets of epistemic thinking in self-regulated learning. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 434-456). Routledge.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2018). Clarifying the Connections Among Giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Ozcan, D., & Kaya, F. (2016). What does giftedness mean according to teachers? *International Journal of Learning and Teaching*, 8(2), 150-155. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i2.645>
- Passow, A. H. (2004). Curriculum for the gifted and talented at the secondary level. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 103-113). Corwin Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 39). Academic Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 13(8), 857-867. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4)
- Saint-Onge, M. (1999). *O ensino na escola: o que é, como se faz*. Edições Loyola.

- Souvignier, E., & Moklesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. <https://libros.uam.es/uam/catalog/view/985/1792/1848>
- VanTassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of effective identification practices in gifted education [O dilema em curso de práticas de identificação eficazes na educação de superdotados]. *The Communicator*, 31(2), 39-41. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/the-on-going-dilemma-of-effective-identification-practices-in-gifted-education/>
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K.S. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-26). Routledge.

CAPÍTULO 4

INCREASING STUDENT MOTIVATION TO REVERSE *UNDERACHIEVEMENT*

Del Siegle¹

In order for any country to be competitive, it must develop the advanced skills of its population (Wood, 2003). Given that gifted students are a natural resource that can contribute to a country's prosperity, there is increased international interest in not only developing the talents of gifted students, but also addressing their *underachievement* (White et al., 2018). While gifted and talented students are one group of exceptional learners who are not normally considered at risk for academic failure, the seeming lack of motivation of many gifted students is an area of concern and frustration for many parents and educators. It represents not only a loss of talent to society, but also a loss of fulfillment to the individual.

Low motivation affects students from rural, suburban, and urban areas and from all socioeconomic groups (Cavilla, 2017; Ferrer-Wreder et al., 2014; Matthews & McBee, 2007; Milacci, & Zabloski 2012; Reis et al., 2005). Low achievement of gifted students frequently begins in elementary school and influences middle and high school, college, and career success, often becoming a persistent and/or growing problem that can also lead to students dropping out of school (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Barbier et al., 2019; McCall et al., 1992; Renzulli & Park, 2000; Snyder, Carrig, et al., 2019). Long-term academic *underachievers* may develop academic deficits and show limited signs of intellectual promise later in their school career. For example, by high school, teachers may be unaware that chronically underachieving elementary students were ever considered “gifted”.

Academic achievement is important because it is strongly linked to life achievement. Overall, students' life accomplishments 10 years after graduation are more closely related to their grades than their IQs. Stu-

¹ Doutor em Educação Especial. Lynn and Ray Neag Endowed Chair for Talent Development University of Connecticut. E-mail: del@uconn.edu.

dents with high IQs and average grades achieve similarly to students with average IQs with average grades (McCall et al., 1992). Education level is directly related to earning income and employment opportunities (Bui, 2016). Therefore, it is important to address the issue of *underachievement* early to avoid limiting students' future options.

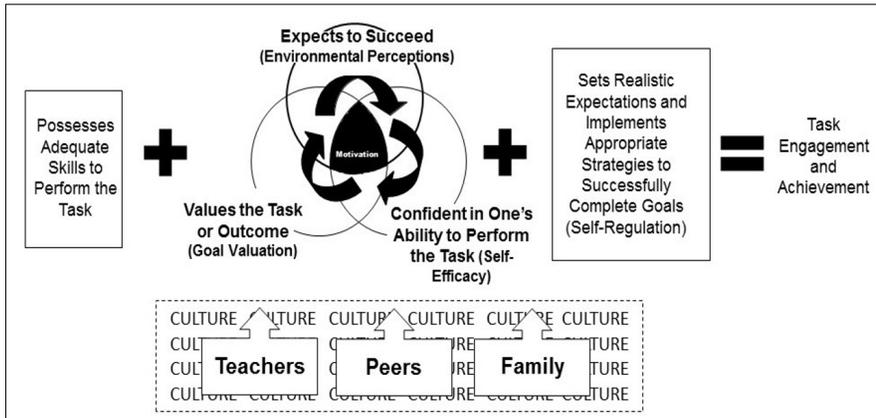
In this chapter, we describe what *underachievement* looks like, share what we know about factors that influence it, and provide suggestions to address it. Over the past 20 years, the field of gifted education has shifted from viewing giftedness as a static trait (i.e., IQ) to more malleable models of talent development (Renzulli, 2012; Subotnik et al., 2011). This evolution has also influenced how we view *underachievement*. Using a developmental approach, we now understand how multiple pathways can lead to *underachievement* and by recognizing those pathways we can better address the issue of *underachievement*.

Snyder and Linnenbrink-Garcia's (2013) developmental, person-centered approach to understanding *underachievement* posits that gifted students' reactions to being identified as gifted and the challenge, or lack of challenge, they encounter in school sometimes sets them on one of two underachieving pathways: the Maladaptive Competence Beliefs Pathway or the Declining Value Beliefs Pathway. Some students develop a maladaptive identity tied to both valuing their gifted label and their easily attained early achievement. When the curriculum becomes rigorous, these students may self-handicap and disengage to preserve their gifted identity. Alternatively, due to insufficient challenge in academic work, some students fail to see meaningfulness in schoolwork. Later in this chapter, we will discuss how to avoid having students fall into these pathways.

Using a person centered approach, Siegle and McCoach (2005) suggested that individuals' self-perceptions in three areas (self-efficacy, task/goal valuation, and environmental perceptions) interact to motivate students to self-regulate their behaviors and subsequently engage and achieve. According to their Achievement Orientation Model (see Figure 1), students must believe they have the skills to complete a task, find the task meaningful, and trust others support their efforts toward the task before students engage and self-regulate. Students underachieve when they are not efficacious about the task they are being asked to do, do not find the task they are asked to do meaningful, or do not feel supported in completing the task they are asked to do. *Underachievement* can occur when any of these factors is low. Societal and cultural values, through students' interactions with their peers, parents, and teachers, influence these attitudes and behaviors (Siegle et al., 2017).

Figure 1

Achievement Orientation Model



Fonte: Siegle et al. (2014).

What Does Underachievement Look Like?

Underachievement is generally described as a discrepancy between expected performance (potential) and actual performance (achievement). Most research on gifted *underachievement* published in the last 20 years cites a definition for gifted *underachievement* proposed by Reis and McCoach (2000):

Underachievers are students who exhibit a severe discrepancy between expected achievement (as measured by standardized achievement test scores or cognitive or intellectual ability assessments) and actual achievement (as measured by class grades and teacher evaluations). To be classified as an underachiever, the discrepancy between expected and actual achievement must not be the direct result of a diagnosed learning disability and must persist over an extended period of time (p. 157).

However, there is disagreement over how to measure potential and performance, the degree of discrepancy that should exist, and the length of time the discrepancy persists (McCoach et al., 2020; McCoach & Siegle, 2014; Reis & McCoach, 2000; Steenbergen-Hu et al., 2020).

Cognitive tests or achievement tests have traditionally been used to measure potential and student grades, and sometimes achievement tests, are used to measure performance. (Achievement tests cannot be used to measure both a given student’s potential and performance.) The identification of underachieving students can differ greatly, as a function of the identification measures and criteria used.

Mofield and Parker Peters (2019) suggested students can be “overt” *underachievers* and “covert” *underachievers*. Overt *underachievers* are easily identified through poor grades, although teachers might not recognize covert gifted *underachievers*, who choose to take less challenging courses but do well in them.

Students from underserved populations and students in schools that fail to provide adequate educational experiences may be involuntary *underachievers* (Emerick, 1992). “These are students who would like to succeed, but are trapped in schools that are underfunded, poorly staffed or unable to meet their needs” (Post, 2016, p. 1).

One component of Reis and McCoach’s (2000) definition is that the discrepancy between expected and actual achievement must occur over an extended period of time. Even successful gifted students experience uneven academic performance from time to time. The difference between achievers and *underachievers* is that achievers have developed habits of achievement that withstand brief periods of academic unevenness. Peterson (2001) cautioned educators not to “make judgments about future prospects for *underachievers* based on only one stage of development or during a time of significant personal or family transition” (p. 246). The students who should be of concern are those who are failing to achieve in any productive area over an extended time.

It is also certainly unreasonable to expect students to achieve at the highest levels in every area. Each student possesses a unique range of talents. Therefore, even highly gifted students may perform at average levels in an area of relative weakness. Additionally, gifted students may choose to not exert effort in areas that are less important to them and concentrate their efforts in areas they enjoy and value. Some scholars (e.g., Delisle & Galbraith, 2002; Hébert, 2011) argue that these *selective achieving* students, who focus their energies into select academic or non-academic areas should not be labeled *underachievers*. “Labeling a student an underachiever requires making a value judgment about the worthiness of certain accomplishments. A teacher may believe that reading Huck Finn is more worthwhile than mastering a new video game, but a child may not” (Reis & McCoach, 2000, p. 156).

The Reis and McCoach (2000) definition also specifies the lower than expected achievement cannot be the result of an undiagnosed learning issue. Students with learning disabilities often score higher on tests of cognitive ability (such as IQ tests) than on standardized achievement tests. Because IQ tests require limited reading and standardized achievement tests require considerable amounts of reading, this is particularly true for students with reading disabilities. Thus, students with high ability and low standardized achievement test scores may be *underachievers*, or they may have undiagno-

sed learning disabilities. Therefore, gifted students with low standardized achievement test scores should be screened for learning disabilities prior to treating these students as *underachievers*. Care should be taken to avoid inadvertently labelling 2e (twice-exceptional) students as *underachievers*.

ADHD can also be a factor in *underachievement*. In one study, gifted *underachievers* exhibited higher rates of inattention in both home and school environments than one would expect; however, they did not exhibit higher rates of hyperactivity (McCoach et al., 2020). The prevalence of inattention for gifted *underachievers* was over 2 times as high as the prevalence in the norming sample using a teacher rating scale and over 5 times as high as the prevalence in the norming sample using a parent rating scale. Students with elevated parent ratings of inattention had lower self-regulation, goal valuation, and self-efficacy. Self-regulation was most strongly related to inattention. Each of these factors is associated with components of the Achievement Orientation Model (Siegle et al., 2017). Given the high number of *underachievers* who exhibited inattentive behaviors, gifted students should be screened for ADHD when they are underachieving in schools, especially when parents also report inattention at home.

Gender and *underachievement*

Males have consistently appeared at two to three times the rate of females in *underachievement* research studies for over a half century (Baker et al., 1998; Gowan, 1955; Matthews & McBee, 2007; McCoach, 2002; McCoach & Siegle, 2001; Mofield & Parker Peters, 2019; Peterson & Colangelo, 1996; Ritchotte et al., 2014). Research by Reinke et al. (2008) may provide some insight into potential gender differences in *underachievement*. Reinke et al. (2008) conducted an analysis of children from predominantly low-income homes in first grade and identified different categories of students based on five indicators of academic and behavioral risk. Reinke et al. then examined these students' academic and behavioral outcomes in sixth grade to determine whether these categories could later predict academic and/or behavioral problems. Boys in the group that exhibited academic and behavioral problems in first grade were most likely to exhibit poor grades in sixth grade. The boys that exhibited only behavioral problems, and the boys that exhibited only academic problems, were equally likely to have poor grades in sixth grade, and both groups were almost twice as likely as the normative class to have poor grades. This suggests that boys' early behavioral problems such as aggression, oppositional behavior, and inattention are just as predictive of poor academic outcomes as early academic problems such as poor reading and poor math. Some (Gurian, 2011; James, 2007) have suggested that schools are not designed to meet boys' learning needs.

Hartley and Sutton (2013) found that by 7-8 years old, both boys and girls endorse the stereotype that boys have poorer school conduct and achievement. They also found that holding these stereotypes negatively influences boys' academic achievement, but not girls' achievement.

Underachieving gifted females' tend to have lower self-efficacy scores while underachieving gifted males' tend to have lower self-regulation scores (Siegle et al., 2020). Teachers may identify more boys as underachieving, recognizing the boys' lower self-regulation. However, they may overlook underachieving females, failing to recognize girls' lower self-efficacy. Girls may not draw attention to their *underachievement* and be "covert" *underachievers* by choosing to take less challenging classes. Some (Ferrer-Wreder et al., 2014; Reis, 2020)³²⁶ have suggested that although gifted boys are more likely to be *underachievers* in elementary and high school, gifted females are more likely to underachieve later in life.

Peer influences on achievement

Peers can positively or negatively affect students' achievement. Students have more positive feelings toward school and their classes when their peers value, support, and encourage their learning (Fredricks et al., 2010). Friends and classmates influence peers' positive behavior engagements in school, such as answering questions and participating in group work, as well as their emotional happiness in school (Steenberghs et al., 2021). Reis et al. (1995) found high-achieving peers positively influenced students who were beginning to underachieve. Shin and Ryan (2014) noted students selected friends based on similar levels of academic self-efficacy and achievement, and over time, students became more like their friends in all aspects of achievement, except for self-efficacy.

Peers can also have a negative effect. Popular students can influence students disengagement and not participating in classroom activities (Steenberghs et al., 2021). Clasen and Clasen (1995) noted that over half of high-achieving students experienced peer pressure, and the attitude of other students, including friends, was a primary force in not getting good grades. Students' grades are often more closely related to their friends' grades at the end of the school year than at the beginning, and students' grades often decreased from fall to spring if their friends had lower grades in the fall (Berndt, 1999). Although peer achievement levels do relate to students' academic achievement, it is unclear whether the choice to associate with other non-achievers is a cause or a result of gifted students' *underachievement*.

Family dynamics associated with *underachievement*

Certain home environments may be related to the development of students' achievement and *underachievement* patterns. For example:

(a) extreme amounts of early attention may confer too early adult status and attention dependence, (b) consistency between parents is more critical than any particular style of parenting, (c) independence for home-work completion is characteristic of achievers, (d) parent interest in and satisfaction with personal careers and intrinsic learning must be specifically communicated to children in order to provide appropriate achieving role models, and (e) reasonable standards of family organization appear important for achievement (Rimm & Lowe, 1988, p. 353).

Students are more likely to achieve in school when they have a supportive academic home climate that dovetails with the academic school climate.

Addressing *underachievement*

We know a lot about reversing *underachievement*, but it is rarely easy because children, circumstances, families, and classroom environments are all complex and differ significantly. Peterson (2001) found that successful adults who reversed their *underachievement*, did so because of “developmental progress, mentors who represented achievement, assertive temperaments, developed strengths, movement away from toxic family and school systems, and complex interactions among all of these” (p. 247).

Interventions tend to focus on counseling, curricular modifications, or a combination of the two. The best-known early educational interventions for gifted *underachievers* established either part-time or full-time special classrooms for gifted *underachievers* (e.g., Butler-Por, 1987; Fehrenbach, 1993; Supplee, 1990; Whitmore, 1980), in which teachers focused on creating a favorable environment for student achievement by altering the traditional classroom organization through a smaller student/teacher ratio, less conventional types of teaching and learning activities, student choice, and encouragement to utilize different learning strategies.

A recent meta-analysis (K. E. Snyder, Fong, et al., 2019) demonstrated that interventions are moderately effective in improving academic and psychosocial outcomes. Interventions appeared to work equally well across ability levels, but they were less effective for older students, particularly post-secondary students. Interestingly, counseling interventions were slightly less effective for enhancing psychosocial outcomes than academic skill development interventions were, although both are effective. Also, K. E. Snyder, Fong, et al. found that interventions for *underachieving*

students appear to work equally well at varying ability levels, suggesting that developing interventions to address *underachievement* behaviors may be more important than developing interventions that specifically are targeted at gifted students.

Psychosocial variables play an important motivational role in achievement and in the manifestation of giftedness (Subotnik et al., 2011). More importantly for addressing *underachievement*, "is research showing that psychosocial skills are malleable and can be modeled, taught, and deliberately cultivated by teachers, mentors, coaches, and even parents (Dixson et al., 2016, p. 74). Dixson et al. found hope and academic self-efficacy were predictors of perceived ability and that academic self-efficacy was the most robust predictor of academic achievement.

Self-efficacy is definitely related to achievement; however, study outcomes vary on whether gifted achievers and *underachievers* differ on self-efficacy (Diaz, 1998; Ford, 1996; Lupart & Pyryt, 1996). Perhaps self-efficacy is a necessary, but not sufficient component for achievement. The importance of self-efficacy may also differ for gifted students, who, by the very nature of being identified as gifted, have their potential acknowledged by others. The source of their self-efficacy may be an important factor for gifted students. Gifted students who base their self-efficacy belief on their identity as gifted are likely to follow K. E. Snyder and Linnenbrink-Garcia's (2013) Maladaptive Competence Belief Pathway. Parents and educators can help these students embrace their giftedness by helping them understand the developmental nature of giftedness, the importance of effort in developing talents, and the malleability of talents (Dweck, 2008).

Embracing one's giftedness may be part of an effective strategy for reversing *underachievement*. Cross et al. (2015) found that denying one's giftedness was associated with poor self-concept in a sample of gifted students in the U.S. and Ireland. In three case studies, Cavilla (2017) reported gifted *underachievers* were able to initiate positive changes in their lives once they accepted that they were both gifted and *underachieving*.

Although the importance of self-efficacy is well documented, hope is a lesser-known construct. Hope consists of two interrelated constructs: pathways and agency. Pathways are different options that individuals formulate to achieve a desired goal. Individuals high in hope typically have envisioned several possible pathways to achieving their goals. Agency, which is similar to self-efficacy, is individuals' confidence that they are capable of implementing the pathways necessary to achieve their goals successfully (Snyder, 2002). Hwang et al. (2014) found that university students who underachieved were able to turn their *underachievement* around by setting clear career goals, implementing effective learning strategies, putting forth more effort, and receiving external support—factors associated with

hope. Parents and educators can enhance underachieving students' hope by helping them set goals they value and develop multiple strategies for reaching them.

Researchers have shown a strong relationship between interest and achievement (e.g., Siegle et al., 2010); however, the direction of this relationship is not clear. Are students interested because they do well at subjects, or do they do well at subjects because they are interested? Research (Baum et al., 1995; Rubenstein et al., 2012) has indicated interest-based activities can improve student achievement. Educators would do well to pay attention to students' interests and incorporate them into assignments.

Students' need for cognition (i.e., their tendency to actively seek, engage in and enjoy effortful cognitive activity) affects their motivational responses to challenging schoolwork. In a study of 3002 Flemish 7th graders, Lavrijsen et al. (2021) found that "adequately challenging schoolwork had a more favorable effect on intrinsic motivation and schoolwork engagement for students high in need for cognition than for students low in need for cognition" (p. 1).

Gifted students' learning gains result from complex, advanced, and meaningful content provided by a knowledgeable teacher through high-quality curriculum and instruction at an appropriate pace with scaffolding and feedback. These elements exert influence that increases with dosage and within structures that facilitate student engagement in rigorous experiences, including interactions with one another (Siegle et al., 2016, p. 103).

Effective teachers can encourage students' growth and satisfaction (building self-efficacy), as they make the content meaningful and challenging for their students (creating task valuation), and as they shape students' perception of support in their environment through building positive relationships and being knowledgeable about the content (fostering a positive environmental perception; Siegle et al., 2017; Siegle & McCoach, 2005).

Teachers with extensive depth and breadth of content knowledge are better able to foster gifted students' motivation and build students' confidence to learn (increase self-efficacy). These teachers have the background to be comfortable differentiating content, straying from the familiar textbook territory, and delving into a variety of instructional strategies, such as in-depth discussions, with their students. They are able to help students form interdisciplinary connections that make learning relevant (Siegle et al., 2014).

Features of a classroom that fosters optimum motivation include "(a) tasks that are meaningful with reasonable challenge; (b) opportunity to participate in decision making and develop responsibility; and (c) an

evaluation system that recognizes progress and mastery of content” (Alderman, 1999, p. 11). Matthews and McBee (2007) found that students who had previously underachieved in their traditional school environment did not underachieve in a summer program that met their educational needs with more appropriate and challenging enrichment experiences.

Study skills and self-regulation strategies are important for achievement, however interventions solely designed to teach these skills to students to reverse *underachievement* have mixed results. Self-regulated learning interventions in Germany were shown to improve learning behavior, but not change high ability *underachievers*' self-efficacy or anxiety (Obergruesser & Stoeger, 2015). Self-regulated learning interventions appear to improve learning behaviors, but their direct effect on improving *underachievers*' academic performance has yet to be fully supported. Multiple studies have demonstrated that students regulate differently in different subjects and tasks (Cleary & Chen, 2009; Lodewyk et al., 2009; Urdan & Midgley, 2003). Siegle and McCoach (2005) suggest the positive student attitudes about learning interact with self-regulation and all are a necessary for achievement.

Sylvia Rimm has spent her career counseling gifted *underachievers* and reversing their *underachievement*. The Tri-Focal Model (Rimm, 2008), which has been successful in about 80% of the clinic cases that use it (Rimm, 2003), is based on Rimm's clinical work with *underachievers*. Rimm's model consists of six steps:

1. assessment of skills, abilities, reinforcement contingencies, and types of *underachievement*;
2. communication;
3. changing the expectations of important others;
4. role model identification;
5. correcting skill deficiencies; and
6. modifications of reinforcements at home and school (Davis et al., 2011, p. 315).

The assessment can be conducted by a school psychologist or counselor. It usually involves an individual IQ test, individual achievement tests to assess the student's strengths and deficits in basic skills, creativity assessments, and parent and student interviews. This information is communicated to parents and teachers to help them understand the student's abilities and achievements as well as any dependence or dominance issue that they may be reinforcing. The data are also useful in changing the student's and others' expectations. In the case of the student, this conversation may address self-efficacy issues. Teachers may be encouraged to make instructional and curricular modifications that make school more meaningful for

the student. Additionally, students may begin to perceive that teachers do want them to succeed. This communication also addresses parental expectations for the student, which may influence the student's perceptions of environmental support.

Identification of a role model can help students reverse academic *underachievement*. Hébert (2011) reported, "the overarching finding in ... [his] research was the powerful influence of a significant adult" (p. 262). Rimm agreed when she wrote, "All other treatments for *underachievement* dim in importance compared with strong identification with an achieving model" (Davis et al., 2011, p. 318). Many underachieving students do not have an achieving role model in their lives. It is essential for role models (e.g., relatives, coaches, teachers, older students, youth group leaders) to be introduced in these students' lives. Such role models expose students to the connection between doing hard work and enjoying meaningful accomplishments as the result of it. Students are more likely to achieve if they have a role model whom they perceive is similar to them, exhibits the power of choice and autonomy, and models a connection between putting forth effort and achievement.

Students with a pattern of *underachievement* usually have skill deficiencies as a result of inattention in class and poor work habits. Fortunately, because they are gifted, these deficits can usually be overcome with tutoring.

The correction of skill deficiencies must be conducted carefully so that (1) the independent work of the underachieving child is reinforced by the tutor, (2) manipulation of the tutor by the child is avoided, and (3) the child senses the relationship between effort and the achievement outcomes (Davis et al., 2011, p. 319).

Finally, parents and teachers can collaborate on long-term goals and short-term objectives that guarantee immediate small successes for the student at home and school. These success experiences may be reinforced by rewards that are as small as possible yet are meaningful for the student.

There is no silver bullet for reversing *underachievement*. However, understanding and taking learner perceptions into account is an important step in reversing *underachievement* (Barbier et al., 2019). Gifted *underachievers* are a heterogeneous group who fail to achieve for a variety of reasons. Both counseling and educational interventions show promise for reversing underachieving patterns. Educators and parents can work with students who underachieve by (a) making learning experiences more meaningful by addressing student interests and goals, (b) guaranteeing gifted students encounter content and instruction at appropriate levels, (c) ensuring students have the study skills and self-regulation strategies necessary for academic success, (d) providing opportunities to connect the content

students are learning to authentic learning experiences, and (e) supporting mentoring connected to achieving role models. However, ultimately the decision to achieve rests with the student.

References

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Erlbaum.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university. An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/001698629503900406>
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_2
- Bui, Q. (2016). The one question most Americans get wrong about college grades. *New York Times*. <http://nyti.ms/1X1Ubkz>
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Wiley.
- Cavilla, D. (2017). Observation and analysis of three gifted underachievers in an underserved, urban high school setting. *Gifted Education International*, 33(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0261429414568181>
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75. <https://doi.org/10.1080/15332276.1995.11672824>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>

- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S., & Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: A cross-cultural study. *High Ability Studies*, 26(1), 39-61. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881>
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Free Spirit.
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 105-122. <https://doi.org/10.1177/001698629804200205>
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance: Psychosocial variables in outstanding performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77. <https://doi.org/10.1111/nyas.13210>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. <https://doi.org/10.1177/001698629203600304>
- Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review*, 16(2), 88-90. <https://doi.org/10.1080/02783199309553546>
- Ferrer-Wreder, L., Wänström, L., & Corovic, J. (2014). Midlife outcomes of educationally underachieving Swedish adolescents with above average generalized intelligence. *Research in Human Development*, 11(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.936172>
- Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs*. Teacher College Press.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0016986209352683>
- Gowan, J. C. (1955). The underachieving gifted child—A problem for everyone. *Exceptional Children*, 21(7), 247-271. <https://doi.org/10.1177/001440295502100702>
- Gurian, M. (2011). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. Jossey-Bass.

- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development, 84*(5), 1716-1733. <https://doi.org/10.1111/cdev.12079>
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press.
- Hwang, M. H., Lee, D., Lim, H. J., Seon, H. Y., Hutchison, B., & Pope, M. (2014). Academic underachievement and recovery: Student perspectives on effective career interventions. *The Career Development Quarterly, 62*(1), 81-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00072.x>
- James, A. N. (2007). *Teaching the male brain: How boys think, feel, and learn in school*. Corwin Press.
- Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences, 171*, 110558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110558>
- Lodewyk, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology, 29*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01443410802447023>
- Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted, 20*(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/016235329602000103>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 167-181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* SAGE.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*(2), 66-77. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069050>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly, 5*(2), 71-76. <https://www.thefreelibrary.com/A+comparison+of+high+achievers%27+and+low+%20achievers%27+attitudes%2C...-a076770274>
- McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachie-

- ving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2014). Underachievers. In J. A. Plucker & C. A. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 691-706). Prufrock Press.
- Milacci, F., & Zabloski, J. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6(3), 175-190. <https://www.semanticscholar.org/paper/Gifted-Dropouts%3A-Phenomenological-Case-Studies-of-Milacci-Zabloski/a82597b294bc0e38f88c20b476d8d0a48639eb5c>
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 399-407. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01886.x>
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 236-250. <https://doi.org/10.1177/001698620104500402>
- Post, G. (2016, February 1). Gifted challenges: Who is the gifted underachiever? Four types of underachievement in gifted children. *Gifted Challenges*. <https://giftedchallenges.blogspot.com/2016/02/who-is-gifted-underachiever-four-types.html>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H., & Ialongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759-770. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9208-2>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Reis, S. M. (2020, February 1). *How SEM addresses motivation*. SEMGAL: Programa de Enriquecimento Escolar, Santiago de Compostela, Spain.

- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*. University of Connecticut, The National Research Center for the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/001698620004400407>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rimm, S. B., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 353-359. <https://doi.org/10.1177/001698628803200404>
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 424-443). Allyn & Bacon.
- Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades - And what you can do about it*. Great Potential Press.
- Ritchoffe, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the Achievement-Oriented Model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. <https://doi.org/10.1002/pits.21620>
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. *Developmental Psychology*, 50(11), 2462-2472. <https://doi.org/10.1037/a0037922>
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Luria, S. R., Little, C. A., McCoach, D. B., Knupp, T., Callahan, C. M., & Plucker, J. A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>

- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Roberts, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies*, 28(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1302873>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & McCoach, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614. <https://doi.org/10.1002/pits.22345>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. V., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 92-101. <https://doi.org/10.1177/0016986209355975>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, K. E., Carrig, M. M., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Developmental pathways in underachievement. *Applied Developmental Science*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1543028>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2021). Peer effects on engagement and disengagement: Differential contributions

- from friends, popular peers, and the entire class. *Frontiers in Psychology*, 12, 726815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726815>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design*. Teachers College Press.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.
- Wood, J. (2003). Australia: An under performing knowledge nation? *Journal of Intellectual Capital*, 4(2), 144-164. <https://doi.org/10.1108/14691930310472785>

CAPÍTULO 5

AUMENTANDO A MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES SUPERDOTADOS PARA REVERTER O *UNDERACHIEVEMENT*¹

Del Siegle²
Luis Orione³

Para que um país seja competitivo, ele deve desenvolver as habilidades avançadas de sua população (Wood, 2003). Considerando que estudantes superdotados são um recurso natural que pode contribuir para a prosperidade de um país, há um interesse internacional crescente não apenas em desenvolver os talentos dos alunos superdotados, mas também em abordar seu *underachievement*⁴ (White et al., 2018). Embora os alunos superdotados e talentosos sejam um grupo de alunos excepcionais que, normalmente, não são considerados em risco de fracasso acadêmico, a aparente falta de motivação de muitos alunos superdotados é uma área de preocupação e frustração para muitos pais e educadores. Representa não somente uma perda de talento para a sociedade, mas também uma perda de realização para o indivíduo.

Baixos níveis de motivação afetam estudantes de áreas rurais, suburbanas e urbanas, e de todos os grupos socioeconômicos (Cavila, 2017; Ferrer-Wreder et al., 2014; Matthews & McBee, 2007; Milacci & Zabloski, 2012; Reis et al., 2005). O baixo desempenho dos alunos superdotados, geralmen-

1 Tradução de Luis Orione com a permissão do autor.

2 Doutor em Educação Especial. Lynn and Ray Neag Endowed Chair for Talent Development University of Connecticut. E-mail: del@uconn.edu.

3 Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. University of Connecticut. E-mail: luis.ferreira@uconn.edu.

4 No presente texto, o termo *underachievement* tem sido usado, nas Línguas Inglesa e Portuguesa, para descrever a condição em que pessoas superdotadas apresentam um nível de desempenho acadêmico inferior ao esperado, se se basear em testes cognitivos, notas e avaliações. Como não encontramos um termo equivalente na Língua Portuguesa, optamos pela utilização do termo *underachievement* para descrever essa condição. Esse termo refere-se, assim, à ideia segundo a qual alunos superdotados, que deveriam, supostamente, apresentar um bom nível de rendimento acadêmico, estão apresentando um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

te, começa no ensino fundamental e perpassa, também, os ensinos médio, superior e a carreira profissional, tornando-se um problema persistente e/ou crescente que também pode levar os alunos a abandonarem a escola (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Barbier et al., 2019; McCall et al., 1992; Renzulli & Park, 2000; Snyder, Carrig, et al., 2019). Os *underachievers*⁵ acadêmicos, a longo prazo, podem desenvolver déficits acadêmicos e mostrar sinais limitados de empenho intelectual em sua carreira escolar. Por exemplo, no ensino médio, professores podem não saber que determinados alunos do ensino fundamental *underachievers* crônicos foram, em algum momento de sua vida escolar, considerados superdotados/talentosos.

O desempenho acadêmico é importante porque está fortemente ligado à realização na vida. Em geral, as realizações profissionais na vida de estudantes dez anos após a formatura estão mais relacionadas às suas notas do que ao seu QI. Estudantes com QI alto e notas médias alcançam resultados semelhantes aos estudantes com QI médio com notas médias (McCall et al., 1992). O nível de escolaridade está diretamente relacionado à geração de renda e às oportunidades de emprego (Bui, 2016). Portanto, é importante abordar a questão do *underachievement* precocemente para evitar limitar as opções futuras dos alunos.

Neste capítulo, descrevemos como é o desempenho de superdotados *underachievers*, compartilhamos o que sabemos sobre os fatores que o influenciam e fornecemos sugestões para resolver o *underachievement*. Nos últimos 20 anos, a área da superdotação deixou de ver esse fenômeno como um modelo estático (ou seja, QI) para modelos mais maleáveis de desenvolvimento de talentos (Renzulli, 2012; Subotnik et al., 2011). Essa evolução também influenciou a maneira como concebemos o *underachievement* em escolares superdotados. Com base em uma abordagem desenvolvimental, agora entendemos que vários caminhos podem levar ao *underachievement* e, ao reconhecê-los, podemos abordar melhor essa questão.

A abordagem do desenvolvimento, centrada na pessoa, de Snyder e Linnenbrink-Garcia (2013), para a compreensão do *underachievement* em estudantes superdotados, estipula que as reações dos alunos superdotados, ao serem identificados como superdotados, e o desafio ou a falta dele, acabam levando-os a encontrar, às vezes, na escola, um dos dois caminhos que levam ao *underachievement*: Caminho das Crenças de Competências Desadaptativas e o Caminho das Crenças de Valor em Declínio.

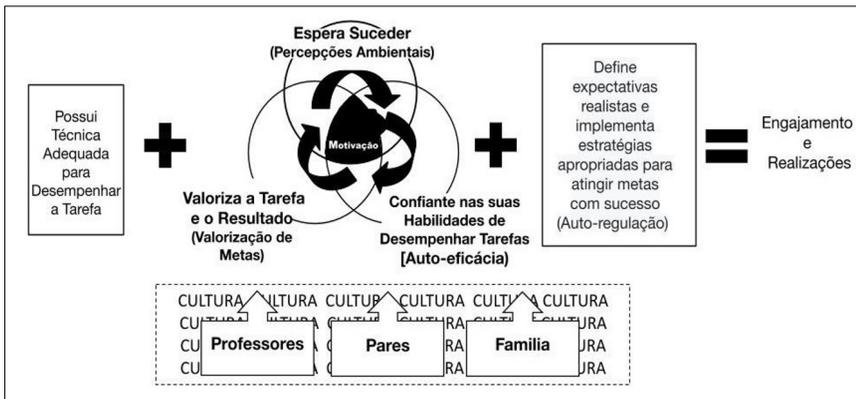
Alguns alunos desenvolvem uma identidade mal-adaptativa ligada tanto à valorização de seu rótulo de superdotado quanto à sua conquista precoce e facilmente alcançada. Quando o currículo se torna rigoroso, esses alunos podem se autossabotar e se desengajar para preservar sua iden-

5 Aquelas pessoas superdotadas que têm desempenho acadêmico abaixo do esperado.

tidade de superdotados. Alternativamente, devido ao desafio insuficiente em trabalhos acadêmicos, alguns alunos não conseguem ver significado no trabalho escolar. Mais adiante, neste capítulo, discutiremos sobre as maneiras de evitar que os alunos caiam nesses caminhos.

Usando uma abordagem centrada na pessoa, Siegle e McCoach (2005) sugeriram que as autopercepções dos indivíduos em três áreas (autoeficácia, avaliação de tarefa/objetivo e percepções ambientais) interagem para motivar os alunos a autorregular seus comportamentos e, posteriormente, se engajar e alcançar o desempenho esperado. De acordo com seu Modelo de Orientação para a Realização (veja a Figura 1), antes que os alunos se engajem e se autorregulem, eles devem acreditar que têm as habilidades para concluir uma tarefa, achar a tarefa significativa e confiar que os outros apoiam seus esforços para realizá-la. Estudantes superdotados que têm um comportamento *underachiever*, quando não são eficazes para desempenhar as tarefas que são solicitadas, não as consideram significativas, ou não se sentem apoiados para completá-las. O *underachievement* pode ocorrer quando o nível de qualquer um desses fatores é baixo. Os valores sociais e culturais, por meio das interações dos alunos com seus colegas, pais e professores, influenciam essas atitudes e comportamentos (Siegle et al., 2017).

Figura 1
O Modelo de Orientação para a Realização



Fonte: Siegle et al. (2014), tradução permitida pelo autor.

Com o que o *underachievement* se parece?

O *underachievement*, na área da superdotação, é, geralmente, descrito como uma discrepância entre o desempenho esperado (potencial) e o desempenho real (rendimento acadêmico). A maioria das pesquisas sobre o *undera-*

chievement superdotado, publicadas nos últimos 20 anos, cita uma definição para o *underachievement* superdotado proposta por Reis e McCoach (2000):

Os superdotados *underachievers* são alunos que apresentam uma discrepância grave entre o desempenho esperado (conforme medido por pontuações de testes de avaliação padronizados⁶ ou avaliações de capacidade cognitiva ou intelectual) e o desempenho real (conforme medido pelas notas da turma e avaliações dos professores). Para ser classificado como um estudante *underachiever*, a discrepância entre o desempenho esperado e o real não deve ser o resultado direto de um transtorno de aprendizagem diagnosticado e deve persistir por um longo período de tempo (p. 157).

No entanto, há divergências sobre como medir o potencial e o desempenho, o grau de discrepância que deve existir e o tempo em que a discrepância persiste (McCoach et al., 2020; McCoach & Siegle, 2014; Reis & McCoach, 2000; Steenbergen-Hu et al., 2020).

Testes de avaliação cognitiva ou testes de avaliação padronizados têm sido tradicionalmente usados para medir o potencial e as notas dos alunos e, às vezes, os testes de avaliação padronizados são usados para medir o desempenho. Os testes de avaliação não podem ser usados para medir ambos, considerando tanto o potencial quanto o desempenho de um determinado aluno. A identificação de alunos superdotados com *underachievement* pode diferir muito, em função das medidas e critérios de identificação utilizados.

Mofield e Parker Peters (2019) sugeriram que alunos superdotados podem ser *underachievers* “aparentes” ou “disfarçados”. Alunos *underachievers* aparentes são facilmente identificados por meio de notas baixas, mas os professores podem não reconhecer os *underachievers* disfarçados, que optam por fazer cursos menos desafiadores e acabam se saindo bem neles.

Estudantes de populações carentes e de escolas que não oferecem experiências educacionais adequadas podem se tornar, involuntariamente, *underachievers* (Emerick, 1992). “São alunos que gostariam de ser bem-sucedidos, mas estão presos em escolas subfinanciadas, com pessoal insuficiente ou incapazes de atender às suas necessidades” (Post, 2016, p. 1).

A definição de Reis e McCoach (2000) salienta um componente relevante para caracterizar o *underachievement* entre os estudantes superdotados: a discrepância entre o desempenho esperado e o real deve ocorrer por um longo período. Mesmo estudantes superdotados bem-sucedidos experimentam desempenho acadêmico desigual de tempos em tempos. A

⁶ Por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

diferença entre os alunos *achievers*⁷ e os *underachievers* é que aqueles desenvolveram hábitos de desempenho que resistem a breves períodos de desigualdade acadêmica. Peterson (2001) chama a atenção dos educadores para não “fazer julgamentos sobre as perspectivas futuras para os *underachievers* com base em apenas um estágio de desenvolvimento ou um período de transição pessoal ou familiar significativo” (p. 246). Estudantes superdotados *underachiers*, que devem ser motivo de preocupação na escola, são aqueles que não estão conseguindo se sair bem em qualquer área produtiva por um longo período.

Certamente também não é razoável esperar que esses estudantes alcancem os níveis mais altos em todas as áreas. Cada estudante possui uma gama única de talentos. Portanto, mesmo alunos altamente talentosos podem ter um desempenho mediano em uma área em que apresenta dificuldades. Além disso, alunos superdotados podem optar por não se esforçar em áreas que são menos importantes para eles e concentrar seus esforços em áreas que apreciam e valorizam. Alguns estudiosos (Delisle & Galbraith, 2002; Hébert, 2011) argumentam que esses alunos seletivos, que concentram suas energias em áreas acadêmicas ou não acadêmicas de interesse, não devem ser rotulados como *underachievers*: “Rotular um aluno de *underachiever* requer fazer um julgamento de valor sobre o mérito de certas realizações. Um professor pode acreditar que ler Huck Finn vale mais a pena do que dominar um novo videogame, mas pode ser que uma criança não pense da mesma forma” (Reis & McCoach, 2000, p. 156).

A definição de Reis e McCoach (2000) também especifica que o desempenho abaixo do esperado não pode ser resultado de um transtorno de aprendizagem não diagnosticado. Estudantes com transtornos de aprendizagem, geralmente, pontuam mais alto em testes de habilidade cognitiva (como testes de QI) do que em testes padronizados de avaliação do desempenho. Como os testes de QI exigem leitura limitada e os testes de avaliação padronizados exigem quantidades consideráveis de leitura, isso é particularmente verdadeiro para estudantes com dificuldades específicas de leitura (dislexia). Assim, estudantes com altas capacidades e baixa pontuação nos testes de avaliação padronizados podem ser *underachievers* ou podem ter transtornos de aprendizagem não diagnosticados. Portanto, alunos superdotados com pontuações baixas nos testes de avaliação padronizados devem ser examinados também quanto aos transtornos de aprendizagem antes de serem tratados como *underachievers*. Deve-se tomar cuidado para evitar rotular inadvertidamente estudantes com dupla excepcionalidade (2e) como *underachievers*.

7 Aquelas pessoas que têm o desempenho de acordo com o seu potencial e são bem-sucedidas academicamente.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) também pode ser um fator de *underachievement*. Em um estudo, os superdotados *underachievers* exibiram taxas mais altas de desatenção em ambientes domésticos e escolares do que se poderia esperar; no entanto, eles não exibiram taxas mais altas de hiperatividade (McCoach et al., 2020). A prevalência de desatenção para superdotados *underachievers* foi duas vezes maior do que a prevalência na amostra normativa, usando uma escala de avaliação atribuída por professores e mais de cinco vezes maior que a prevalência na amostra normativa na escala de avaliação atribuída pelos pais.

Estudantes com taxas elevadas de desatenção atribuídas pelos pais apresentaram menor autorregulação, avaliação de metas e autoeficácia. A autorregulação foi mais fortemente relacionada à desatenção. Cada um desses fatores está associado a componentes do Modelo de Orientação para a Realização (Siegle et al., 2017). Dado o alto número de estudantes com baixo desempenho que exibiram comportamentos desatentos, estudantes superdotados devem ser examinados para uma avaliação de TDAH quando estão com baixo desempenho nas escolas, especialmente quando os pais também relatam desatenção em casa.

Gênero e *underachievement*

Em investigações sobre o *underachievement*, os homens têm aparecido continuamente, nas taxas de prevalência, de duas a três vezes em comparação às mulheres por mais de meio século (Baker et al., 1998; Gowan, 1955; Matthews & McBee, 2007; McCoach, 2002; McCoach & Siegle, 2001; Mofield & Parker Peters, 2019; Peterson & Colangelo, 1996; Ritchotte et al., 2014). A pesquisa de Reinke et al. (2008) pode fornecer alguns *insights* sobre as potenciais diferenças de gênero no *underachievement*. Reinke et al. realizaram uma análise de crianças matriculadas no primeiro ano do fundamental, de lares predominantemente de baixa renda, e identificaram diferentes categorias de alunos com base em cinco indicadores de risco acadêmico e comportamental. Reinke et al., em seguida, examinaram os resultados acadêmicos e comportamentais desses alunos, no sexto ano, para determinar se essas categorias poderiam prever, posteriormente, problemas acadêmicos e/ou comportamentais. Os meninos do grupo que apresentaram problemas acadêmicos e comportamentais no primeiro ano eram mais propensos a apresentar notas ruins no sexto ano. Os meninos que exibiram apenas problemas comportamentais e os meninos que exibiram apenas problemas acadêmicos tinham a mesma probabilidade de ter notas ruins no sexto ano, e ambos os grupos tinham quase duas vezes mais chances do que a classe normativa de ter notas ruins. Isso sugere que os problemas comportamentais iniciais dos meninos, como agressão, comportamento de oposição e desatenção são tão preditivos de resultados

acadêmicos ruins quanto de problemas acadêmicos iniciais, como déficits em leitura e matemática. Alguns autores (Gurian, 2011; James, 2007) sugeriram que as escolas não são projetadas para atender às necessidades de aprendizagem dos meninos.

Hartley e Sutton (2013) descobriram que, entre os 7 e 8 anos de idade, meninos e meninas endossam o estereótipo de que os meninos têm conduta e desempenho escolar piores do que os das meninas. Eles também descobriram que manter esses estereótipos influencia negativamente o desempenho acadêmico dos meninos, mas não o desempenho das meninas.

Mulheres superdotadas com baixo desempenho tendem a ter pontuações mais baixas de autoeficácia, enquanto homens superdotados com baixo desempenho tendem a ter pontuações mais baixas de autorregulação (Siegle et al., 2020). Os professores podem identificar mais meninos como *underachievers*, reconhecendo a menor autorregulação que esses alunos demonstram. No entanto, os docentes podem ignorar as mulheres *underachievers*, deixando de reconhecer a baixa autoeficácia das meninas. As meninas podem não chamar a atenção para seu *underachievement* e ser *underachievers* “disfarçadas” ao optar por fazer aulas menos desafiadoras. Alguns pesquisadores (Ferrer-Wreder et al., 2014; Reis, 2020) sugeriram que, embora os meninos superdotados sejam mais propensos a ter baixo desempenho nos ensinamentos fundamental e médio, as mulheres superdotadas são mais propensas a ter um desempenho inferior mais tarde na vida.

Influências dos pares na realização

Os pares podem afetar positiva ou negativamente o desempenho de alunos. Os estudantes têm sentimentos mais positivos em relação à escola e às suas aulas quando os seus pares valorizam, apoiam e incentivam a sua aprendizagem (Fredricks et al., 2010). Amigos e colegas influenciam o engajamento em comportamentos positivos de colegas na escola, para responder às perguntas e participar de trabalhos em grupo, bem como sua felicidade emocional na escola (Steenberghs et al., 2021). Reis et al. (1995) descobriram que colegas de alto desempenho influenciaram positivamente os alunos que estavam começando a ter baixo desempenho. Shin e Ryan (2014) observaram que os alunos selecionaram amigos com base em níveis semelhantes de autoeficácia e realização acadêmica e, com o tempo, os alunos se tornaram mais parecidos com seus amigos em todos os aspectos de realização, exceto em relação à autoeficácia.

Os pares também podem ter um efeito negativo. Alunos populares podem influenciar o desengajamento dos alunos e a não participação nas atividades em sala de aula (Steenberghs et al., 2021). Clasen e Clasen (1995) observaram que mais da metade dos alunos com alto desempenho sofreu pressão dos colegas, e a atitude de outros alunos, incluindo amigos, foi o

fator de influência mais significativo para não tirar boas notas. As notas dos alunos, geralmente, estão mais relacionadas às notas de seus amigos no final do ano letivo do que no início, e as notas dos alunos, normalmente, diminuem do outono para a primavera se seus amigos tiverem notas mais baixas no outono (Berndt, 1999). Embora os níveis de desempenho dos pares se relacionem com o desempenho acadêmico dos alunos, não está claro se a escolha de se associar a outros *underachievers* é uma causa ou resultado do *underachievement* superdotado.

Dinâmica familiar associada ao *underachievement*

Certos ambientes domésticos podem estar relacionados ao desenvolvimento dos padrões de desempenho e *underachievement* dos alunos. Por exemplo:

- (a) quantidades extremas de atenção precoce podem conferir *status* de adulto muito precoce e dependência de atenção;
- (b) consistência entre os pais é mais crítica do que qualquer estilo particular de parentalidade;
- (c) independência para completar o dever de casa é característica de *achievers*;
- (d) o interesse e a satisfação dos pais com as carreiras pessoais e o aprendizado intrínseco devem ser, especificamente, comunicados às crianças para fornecer modelos de desempenho apropriados; e
- (e) padrões razoáveis de organização familiar parecem importantes para o bom desempenho acadêmico (Rimm & Lowe, 1988, p. 353).

Os alunos são mais propensos ao bom desempenho acadêmico na escola quando têm um clima de apoio em casa que se encaixa com o clima acadêmico da escola.

Lidando com o *underachievement*

Sabemos muito sobre como reverter o *underachievement*, mas isso raramente é fácil, porque crianças, circunstâncias, famílias e ambientes de sala de aula são todos complexos e diferem significativamente. Peterson (2001) descobriu que adultos superdotados bem-sucedidos que reverteram seu *underachievement* o fizeram por causa do “progresso no desenvolvimento, mentores que representavam conquistas, temperamentos assertivos, potenciais desenvolvidos, afastamento de sistemas familiares e escolares tóxicos e interações complexas entre todos eles” (p. 247).

As intervenções tendem a se concentrar em aconselhamento, modificações curriculares ou uma combinação dos dois. As intervenções educacionais precoces mais conhecidas para superdotados de baixo desem-

penho estabeleceram salas de aula especiais em tempo parcial ou integral para superdotados (por exemplo, Butler-Por, 1987; Fehrenbach, 1993; Supplee, 1990; Whitmore, 1980), nas quais os professores se concentraram na criação de um ambiente favorável ao desempenho dos alunos, alterando a organização tradicional da sala de aula por meio de classes com uma taxa menor de alunos por professor, tipos menos convencionais de atividades de ensino e aprendizagem, escolha do aluno e incentivo para utilizar diferentes estratégias de aprendizagem.

Uma metanálise recente (Snyder, Fong, et al., 2019) demonstrou que as intervenções são moderadamente eficazes para melhorar os resultados acadêmicos e psicossociais. As intervenções parecem funcionar igualmente bem em todos os níveis de habilidade, mas foram menos eficazes para alunos mais velhos, principalmente alunos do ensino médio. Curiosamente, as intervenções de aconselhamento foram ligeiramente menos eficazes para melhorar os resultados psicossociais do que as intervenções de desenvolvimento de habilidades acadêmicas, embora ambas sejam eficazes. Snyder, Fong, et al. (2019) também descobriram que as intervenções para alunos com baixo desempenho parecem funcionar igualmente bem em diferentes níveis de habilidade, sugerindo que o desenvolvimento de intervenções para lidar com comportamentos de baixo desempenho pode ser mais importante do que desenvolver intervenções especificamente direcionadas a alunos superdotados.

As variáveis psicossociais desempenham um importante papel motivacional na realização e na manifestação da superdotação (Subotnik et al., 2011). Mais importante para abordar o *underachievement* “é pesquisa que demonstre que as habilidades psicossociais são maleáveis e podem ser modeladas, ensinadas e deliberadamente cultivadas por professores, mentores, treinadores e até pelos pais” (Dixson et al., 2016, p. 74). Subotnik et al. apontaram que o treino psicossocial realizado mais tradicionalmente em áreas, tais como o esporte e as artes, pode contribuir para o desenvolvimento de força psicológica, um fator psicossocial que pode ser decisivo para alunos que desejam converter seus potenciais em desempenho. Após receber treinamento de apoio psicossocial oferecido por psicólogos, atletas talentosos que, antes presumiam não controlar o estresse da maneira como gostariam, passaram a acreditar que poderiam dominar sua capacidade de gerenciar o estresse sob pressão e obtiveram as maiores realizações em suas carreiras (Dixson et al., 2016). Dixson et al. (2016) identificaram a esperança e a autoeficácia acadêmica como preditores de capacidade percebida e que a autoeficácia acadêmica foi o preditor mais robusto de desempenho acadêmico.

A autoeficácia está definitivamente relacionada ao desempenho acadêmico; no entanto, resultados de estudos variam se os superdotados

achievers e *underachievers* diferem em termos de autoeficácia (Diaz, 1998; Ford, 1996; Lupart & Pyryt, 1996). Talvez a autoeficácia seja um componente necessário, mas não suficiente para o desempenho. A importância da autoeficácia também pode diferir para alunos superdotados, que, pela própria natureza de serem identificados como superdotados, têm seu potencial reconhecido por outros. A fonte de sua autoeficácia pode ser um fator importante para alunos superdotados. Os alunos superdotados que baseiam sua crença de autoeficácia em sua identidade como superdotados provavelmente seguirão o Caminho de Crença de Competência Desadaptativa de Snyder e Linnenbrink-Garcia (2013). Pais e educadores podem ajudar esses alunos a abraçar sua superdotação, ajudando-os a entender a natureza do desenvolvimento da superdotação, a importância do esforço no desenvolvimento de talentos e a maleabilidade dos talentos (Dweck, 2008).

Reconhecer a superdotação de uma pessoa pode ser parte de uma estratégia eficaz para reverter o *underachievement*. Cross et al (2015) descobriram que negar a própria superdotação estava associado a um autoconceito ruim em uma amostra de alunos superdotados nos EUA e na Irlanda. Em três estudos de caso, Cavilla (2017) relatou que os superdotados com desempenho abaixo do esperado foram capazes de iniciar mudanças positivas em suas vidas, uma vez que aceitaram que eram talentosos, mas que também estavam sendo *underachievers*.

Embora a importância da autoeficácia esteja bem documentada, a esperança é um construto menos conhecido. A esperança consiste em dois construtos inter-relacionados: caminhos e agência. Os caminhos são opções diferentes que os indivíduos formulam para atingir um objetivo desejado. Indivíduos com muita esperança, normalmente, vislumbram vários caminhos possíveis para alcançar seus objetivos. A agência, que é semelhante à autoeficácia, é a confiança dos indivíduos de que são capazes de implementar os caminhos necessários para alcançar seus objetivos com sucesso (Snyder, 2002). Hwang et al. (2014) descobriram que os estudantes universitários superdotados *underachievers* foram capazes de reverter seu baixo desempenho, definindo metas de carreira claras, implementando estratégias eficazes de aprendizado, fazendo mais esforço e recebendo apoio externo – fatores associados à esperança. Pais e educadores podem aumentar a esperança dos alunos com baixo desempenho, ajudando-os a definir metas que valorizam e desenvolver várias estratégias para alcançá-las.

Pesquisadores demonstraram uma forte relação entre interesse e realização (por exemplo, Siegle et al., 2010); no entanto, a direção dessa relação não é clara. Os alunos estão interessados porque se saem bem nas disciplinas ou se saem bem nas disciplinas porque estão interessados? Pesquisas (Baum et al., 1995; Rubenstein et al., 2012) indicaram que atividades baseadas em interesses podem melhorar o desempenho dos alunos

superdotados *underachievers*. Os educadores fariam bem em prestar atenção aos interesses dos alunos e a incorporá-los nas tarefas.

A necessidade de cognição dos alunos (isto é, sua tendência de buscar ativamente se envolver e desfrutar de atividades cognitivas que exigem esforço) afeta suas respostas motivacionais em trabalhos escolares desafiadores. Em um estudo com 3.002 alunos flamengos do sétimo ano, Lavrijsen et al. (2021) descobriram que “trabalhos escolares adequadamente desafiadores tiveram um efeito mais favorável na motivação intrínseca e no envolvimento com os trabalhos escolares para alunos com alta necessidade de cognição do que para alunos com baixa necessidade” (p. 1).

Os ganhos de aprendizado dos alunos superdotados resultam de conteúdo complexo, avançado e significativo, fornecido por um professor experiente por meio de um currículo e instrução de alta qualidade em um ritmo apropriado com suporte e *feedback*. Esses elementos exercem influência que aumenta com a dosagem e dentro de estruturas que facilitam o envolvimento do aluno em experiências rigorosas, incluindo interações entre si (Siegle et al., 2016, p. 103).

Professores eficazes podem estimular o crescimento e a satisfação dos alunos (construindo a autoeficácia) à medida que tornam o conteúdo significativo e desafiador para seus alunos (agregando valor à tarefa). E, além disso, à medida que moldam a percepção dos alunos quanto ao suporte em seu ambiente, por meio da construção de relacionamentos positivos, e demonstram conhecimento sobre o conteúdo, promovendo uma percepção ambiental positiva (Siegle et al., 2017; Siegle & McCoach, 2005).

Professores com conhecimento profundo e amplo do conteúdo são mais capazes de promover a motivação dos alunos superdotados e construir a confiança deles para aprender (aumentando a autoeficácia). Esses professores têm formação para se sentirem à vontade, diferenciando o conteúdo, desviando-se do território familiar dos livros didáticos e mergulhando em uma variedade de estratégias instrucionais, como discussões aprofundadas com seus alunos. Eles são capazes de ajudar os alunos a formar conexões interdisciplinares que tornam o aprendizado relevante (Siegle et al., 2014).

As características de uma sala de aula que promove a motivação ideal incluem “(a) tarefas que são significativas com um nível de desafio razoável; (b) oportunidade de participar na tomada de decisões e desenvolver responsabilidades; e (c) um sistema de avaliação que reconheça o progresso e o domínio do conteúdo” (Alderman, 1999, p. 11). Matthews e McBee (2007) descobriram que os alunos que, anteriormente, tinham baixo desempenho em seu ambiente escolar tradicional, não tiveram baixo desempenho em

um programa de verão que atendeu às suas necessidades educacionais com experiências de enriquecimento mais apropriadas e desafiadoras.

As habilidades de estudo e as estratégias de autorregulação são importantes para o sucesso; no entanto, as intervenções projetadas exclusivamente para ensinar essas habilidades aos alunos para reverter o *underachievement* têm resultados mistos. Intervenções de aprendizagem autorreguladas na Alemanha demonstraram melhorar o comportamento de aprendizagem, mas não alteraram a autoeficácia ou a ansiedade dos alunos com baixo desempenho (Obergruesser & Stoeger, 2015). As intervenções de aprendizagem autorreguladas parecem melhorar os comportamentos de aprendizagem, mas seu efeito direto na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos com baixo desempenho ainda não foi totalmente comprovado. Vários estudos demonstraram que os alunos se regulam de forma diferente em diferentes disciplinas e tarefas, sugerindo que as atitudes positivas dos alunos sobre a aprendizagem interagem com a autorregulação e todas são necessárias para o bom desempenho acadêmico (Cleary & Chen, 2009; Lodewyk et al., 2009; Siegle & McCoach, 2005; Urdan & Midgley, 2003).

Sylvia Rimm (2008) passou sua carreira aconselhando *underachievers* talentosos e revertendo seu *underachievement*. O Modelo Tri-Focal (Rimm, 2008), que teve sucesso em cerca de 80% dos casos clínicos que o utilizam (Rimm, 2003), é baseado no trabalho clínico de Rimm com *underachievers*. O modelo de Rimm consiste em seis etapas:

1. avaliação das habilidades, das capacidades, dos aspectos técnicos, contingências de reforços e tipos de *underachievement*;
2. comunicação;
3. mudança de expectativas de outras pessoas importantes;
4. identificação de modelos;
5. correção de deficiências técnicas;
6. modificações de reforços em casa e na escola (Davis et al., 2011, p. 315).

A avaliação pode ser realizada por um psicólogo ou conselheiro escolar. Geralmente envolve um teste de QI individual, testes de desempenho individual para avaliar os pontos fortes e os déficits do aluno em habilidades técnicas básicas, avaliações de criatividade e entrevistas com pais e alunos. Essas informações são comunicadas aos pais e professores para ajudá-los a entender os aspectos técnicos e realizações do aluno, bem como qualquer questão de dependência ou influência que possam estar reforçando. Os dados também são úteis para mudar as expectativas do aluno e de outras pessoas. No caso do aluno, essa conversa pode abordar questões de autoeficácia. Os professores podem ser encorajados a fazer modificações instrucionais e curriculares que tornem a escola mais significativa para o

aluno. Além disso, os alunos podem começar a perceber que os professores querem que eles tenham sucesso. Essa comunicação também aborda as expectativas dos pais em relação ao aluno, o que pode influenciar as percepções do aluno sobre o suporte ambiental.

A identificação de um modelo pode ajudar os alunos a reverter o *underachievement* acadêmico. Hébert (2011) relatou que “a descoberta primordial em ... [sua] pesquisa foi a poderosa influência de um adulto importante” (p. 262). Rimm concordou quando também escreveu: “Todos os outros tratamentos para o *underachievement* perdem importância em comparação com a forte identificação com um modelo de desempenho” (Davis et al., 2011, p. 318). Muitos alunos com baixo desempenho não têm um modelo de sucesso em suas vidas. É essencial que os modelos (por exemplo, parentes, treinadores, professores, alunos mais velhos, líderes de grupos de jovens) sejam introduzidos na vida desses alunos. Esses modelos expõem os alunos à conexão entre fazer um trabalho árduo e desfrutar de realizações significativas como resultado disso. Os alunos são mais propensos a alcançar o sucesso se tiverem um modelo que percebam ser semelhante a eles, que exiba poder de escolha e autonomia e seja um exemplo a ser seguido, oferecendo uma conexão entre esforço e desempenho. Os alunos com um padrão de *underachievement*, geralmente, apresentam deficiências técnicas como resultado da desatenção nas aulas e maus hábitos de estudo. Felizmente, por serem superdotados, esses déficits, geralmente, podem ser superados com a tutoria. A correção das deficiências técnicas deve ser conduzida com cuidado para que:

- a) o trabalho, independente da criança com baixo desempenho, seja reforçado pelo tutor;
- b) a manipulação do tutor pela criança seja evitada; e
- c) a criança perceba a relação entre esforço e os resultados alcançados (Davis et al., 2011, p. 319).

Finalmente, pais e professores podem colaborar com metas de longo prazo e de curto prazo que garantam pequenos sucessos imediatos para o aluno em casa e na escola. Essas experiências de sucesso podem ser reforçadas por recompensas que são tão pequenas quanto possível, mas que são significativas para o aluno.

Não há receita de bolo para reverter o *underachievement* em estudantes superdotados. No entanto, entender e levar em consideração as percepções do aluno é um passo importante para reverter o *underachievement* (Barbier et al., 2019). Os superdotados *underachievers* são um grupo heterogêneo que não consegue alcançar o sucesso por várias razões. Tanto o aconselhamento quanto as intervenções educacionais são promissores para reverter os

padrões de underachievement. Educadores e pais podem trabalhar com alunos que apresentem um desempenho abaixo do esperado:

- (a) tornando as experiências de aprendizagem mais significativas, abordando os interesses e objetivos dos alunos;
- (b) garantindo que os alunos superdotados encontrem conteúdo e instrução em níveis apropriados;
- (c) garantindo que os alunos conquistem as habilidades de estudo e estratégias de autorregulação necessárias para o desempenho acadêmico;
- (d) oferecendo oportunidades para conectar o conteúdo que os alunos estão aprendendo a experiências de aprendizagem autênticas; e
- (e) apoiando a mentoria conectada com modelos de desempenho. No entanto, em última análise, a decisão de alcançar bom desempenho acadêmico cabe ao aluno.

Referências

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Erlbaum.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university. An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/001698629503900406>
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_2
- Bui, Q. (2016). The one question most Americans get wrong about college grades. *New York Times*. <http://nyti.ms/1X1UbKz>

- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Wiley.
- Cavilla, D. (2017). Observation and analysis of three gifted underachievers in an underserved, urban high school setting. *Gifted Education International*, 33(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0261429414568181>
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75. <https://doi.org/10.1080/15332276.1995.11672824>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S., & Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: A cross-cultural study. *High Ability Studies*, 26(1), 39-61. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881>
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Free Spirit.
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 105-122. <https://doi.org/10.1177/001698629804200205>
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance: Psychosocial variables in outstanding performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77. <https://doi.org/10.1111/nyas.13210>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. <https://doi.org/10.1177/001698629203600304>
- Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review*, 16(2), 88-90. <https://doi.org/10.1080/02783199309553546>
- Ferrer-Wreder, L., Wänström, L., & Corovic, J. (2014). Midlife outcomes of educationally underachieving Swedish adolescents with above average generalized intelligence. *Research in Human Development*, 11(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.936172>

- Ford, D. Y. (1996). Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs. Teacher College Press.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/0016986209352683>
- Gowan, J. C. (1955). The underachieving gifted child – A problem for everyone. *Exceptional Children*, 21(7), 247-271. <https://doi.org/10.1177/001440295502100702>
- Gurian, M. (2011). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. Jossey-Bass.
- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84(5), 1716-1733. <https://doi.org/10.1111/cdev.12079>
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press.
- Hwang, M. H., Lee, D., Lim, H. J., Seon, H. Y., Hutchison, B., & Pope, M. (2014). Academic underachievement and recovery: Student perspectives on effective career interventions. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 81-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00072.x>
- James, A. N. (2007). *Teaching the male brain: How boys think, feel, and learn in school*. Corwin Press.
- Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*, 171, 110558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110558>
- Lodewyk, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01443410802447023>
- Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/016235329602000103>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* SAGE.

- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069050>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5(2), 71-76. <https://www.thefreelibrary.com/A+comparison+of+high+achievers%27+and+low+%20achievers%27+attitudes%2C...-a076770274>
- McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2014). Underachievers. In J. A. Plucker & C. A. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 691-706). Prufrock Press.
- Milacci, F., & Zabloski, J. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6(3), 175-190. <https://www.semanticscholar.org/paper/Gifted-Dropouts%3A-Phenomenological-Case-Studies-of-Milacci-Zabloski/a82597b294bc0e38f88c20b476d8d0a48639eb5c>
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 399-407. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01886.x>
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 236-250. <https://doi.org/10.1177/001698620104500402>
- Post, G. (2016, February 1). Gifted challenges: Who is the gifted underachiever? Four types of underachievement in gifted children. *Gifted Challenges*. <https://giftedchallenges.blogspot.com/2016/02/who-is-gifted-underachiever-four-types.html>

- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H., & Ialongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759-770. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9208-2>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Reis, S. M. (2020, February 1). *How SEM addresses motivation*. SEMGAL: Programa de Enriquecimento Escolar, Santiago de Compostela, Spain.
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*. University of Connecticut, The National Research Center for the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/001698620004400407>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rimm, S. B., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 353-359. <https://doi.org/10.1177/001698628803200404>
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 424-443). Allyn & Bacon.
- Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades – And what you can do about it*. Great Potential Press.
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the Achievement-Oriented Model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. <https://doi.org/10.1002/pits.21620>

- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. *Developmental Psychology, 50*(11), 2462-2472. <https://doi.org/10.1037/a0037922>
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Luria, S. R., Little, C. A., McCoach, D. B., Knupp, T., Callahan, C. M., & Plucker, J. A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children, 38*(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- Siegle, D., McCoach, D. B., & Roberts, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies, 28*(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1302873>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & McCoach, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1596-1614. <https://doi.org/10.1002/pits.22345>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly, 58*(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. V., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 92-101. <https://doi.org/10.1177/0016986209355975>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, K. E., Carrig, M. M., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Developmental pathways in underachievement. *Applied Developmental Science, 1*-19. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1543028>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in

- gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2021). Peer effects on engagement and disengagement: Differential contributions from friends, popular peers, and the entire class. *Frontiers in Psychology*, 12, 726815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726815>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design*. Teachers College Press.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.
- Wood, J. (2003). Australia: An under performing knowledge nation? *Journal of Intellectual Capital*, 4(2), 144-164. <https://doi.org/10.1108/14691930310472785>

CAPÍTULO 6

SOBRE-EXCITABILIDADES E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Carla L. Blum Vestena¹

Christianne R. Storrer de Oliveira Cruzeta²

Leandro Cordeiro de Cristo³

A ideia deste capítulo é promover um estudo analítico-reflexivo acerca da sobre-excitabilidade e as altas habilidades em contextos educacionais e refletir sobre a experiência de professores que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)⁴ para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)⁵, em dois municípios do estado do Paraná. Tal estudo se desenvolverá a partir da análise das narrativas advindas da prática pedagógica integradora de duas professoras de sala de recursos, sendo uma do município de Guarapuava, e a outra, do município de Pinhais. As duas professoras tiveram a oportunidade de desenvolver uma prática conjunta de enriquecimento curricular, em um projeto em que participaram alunos das duas turmas, tendo sido promovido um intercâmbio de saberes.

1 Graduada em Pedagogia pela UFPR e em Psicologia pela UniGuairacá. Doutora em Educação pela Unesp, e Pós-Doutora em Educação pela University de Durham, UK. E-mail: cvestena@unicentro.br.

2 Mestre em Educação (Universidade Federal do Paraná – UFPR). Psicóloga Escolar-Educacional. E-mail: psi.christianne@gmail.com.

3 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Graduado em Arte pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Especialista em Educação Especial pela UNIVALE – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. E-mail: professorleandro.arte@gmail.com.

4 O termo atendimento educacional especializado, bem como a sigla AEE, foram instituídos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em documento apresentado pelo MEC, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

5 O termo altas habilidades/superdotação será adotado neste trabalho, seguindo a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (MEC/CNE/CEB), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Como meio de trazer mais objetividade ao texto. Deste ponto em diante, será utilizada a sigla AH/SD como referência ao termo altas habilidades/superdotação.

Problemática

Durante muito tempo, a definição de superdotação estava relacionada principalmente ao desempenho que podia ser medido por meio de testes e escalas. Contudo, em uma perspectiva contemporânea, compreende-se a superdotação de modo que sai de um padrão mais conservador, chegando a um patamar multidimensional e mais flexível (Renzulli, 2004). Com isso, ocorre a quebra da supremacia do quociente de inteligência (QI) e a aproximação dos conceitos de *pensamento divergente* (Guilford, 1967; Torrance, 1984 como citado em RENZULLI, 2004) e *superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtiva* (Renzulli, 2014).

Outro conceito que faz parte do modelo multidimensional de entendimento, não só da superdotação, mas também do desenvolvimento da cognição, é proposto por Sternberg e Sternberg (2017), quando trazem a teoria triárquica da inteligência humana. Nesse modelo, indicam que a inteligência humana está relacionada tanto com o mundo individual, como com a experiência e com o mundo externo. Os autores indicam que a inteligência é composta por capacidades analíticas, criativas e práticas. Exemplificando, a capacidade analítica é observada na forma como algumas pessoas apresentam maior facilidade com o controle de seus processos mentais e com os componentes de aquisição de conhecimento, utilizando os problemas e manipulando estratégias como comparação e análise. Já as capacidades criativas são utilizadas pelas pessoas que experimentam e usam seus processos cognitivos em tarefas ou situações específicas, tendo habilidade para lidar com novidades. No que se refere ao pensamento prático, os problemas tendem a ser solucionados por meio da aplicação dos conceitos de conhecimento diário. Esse grupo tem maior facilidade em aplicar os processos intelectuais para funcionar no mundo real (Gama, 2014; Sternberg & Sternberg, 2017).

Entre os mitos que cercam o desenvolvimento emocional do superdotado, há a cobrança de que ser inteligente seja sinônimo de ser feliz, seguro e socialmente ajustado. No que diz respeito ao desenvolvimento emocional dos superdotados, desde a infância eles apresentam as mesmas necessidades dos demais pares etários; ou seja, necessitam de acolhimento, afeto, limites e de um ambiente emocionalmente seguro para que possam se desenvolver da melhor forma. Um dos diferenciais reside no modo como os superdotados percebem, analisam, agem e reagem às situações e acontecimentos, que é diferente; o que, normalmente, é encarado como problema. Gross (2014) indica que crianças com AH/SD se assemelham com as crianças mais velhas, no que se refere às características e respostas emocionais, muito mais do que com as crianças que são seus pares etários. Seus pensamentos e sentimentos a respeito do certo e do errado também

seguem os padrões de crianças mais velhas e eles podem apresentar precocemente conceitos sobre questões morais e éticas.

Kane (2018) comenta que a superdotação abrange a consciência mais afinada, junto à grande sensibilidade e à grande habilidade de entender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais. A autora afirma que as emoções não podem ser tratadas separadamente da consciência intelectual ou do desenvolvimento físico, pois todos se influenciam mutuamente. Ela ainda assevera que os pensamentos e emoções das pessoas superdotadas são diferentes e percebidos como reações diferentes daquelas esperadas no mundo. Mesmo apresentando assincronia no desenvolvimento, por meio de modificações nas práticas parentais e educacionais formais, pode-se alcançar o desenvolvimento ótimo das crianças superdotadas. Tendo essas afirmações em vista, percebe-se o elo entre as práticas educacionais propostas ao superdotado, durante o seu desenvolvimento, e os resultados no seu melhor ajuste emocional.

A literatura ainda aponta indicadores de que o indivíduo superdotado apresenta desenvolvimento assincrônico entre habilidades intelectuais, características afetivas e aspectos do desenvolvimento cronológico (Guimarães & Oufino, 2007). As situações mais comuns observadas no ambiente escolar regular são as dificuldades nos relacionamentos sociais, o não conformismo e a resistência à autoridade do professor, a recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, a intensidade de emoções e a ansiedade. Esses aspectos, caso não sejam trabalhados com os estudantes superdotados, de certo modo, podem evoluir a tal ponto que impeçam ou obstem o sucesso escolar e acadêmico.

O que se destaca, segundo Alencar (2008), é que o ambiente escolar acaba por não estar preparado para atender de modo adequado às necessidades expressas pelos superdotados, pois esse aluno é deixado de lado no sistema, uma vez que os professores se sentem ameaçados ou questionados por alunos que se destacam pela intensidade de perguntas e comentários. Pesquisadores, pais e professores reconhecem que as necessidades emocionais dos superdotados são relacionadas às condições peculiares de sua capacidade, em vez de desajustes psicológicos (Borges et al., 2018). O que deve ser levado em conta são os desafios para alcançar seu equilíbrio emocional. Tais desafios estão relacionados com a habilidade excepcional e com a maior amplitude de informações e emoções que acumulam. Estas, muitas vezes, estão além do que eles podem assimilar e processar.

Mosquera et al. (2014) explicam que existem adultos superdotados adaptados e não adaptados; sendo, portanto, imprescindível que se promova a educação das crianças superdotadas, para que possam ter um encaminhamento melhor na sua vida adulta. Oufino e Fleith (2011) comentam que o fato de apresentar indicadores de AH/SD não é preditor de sucesso

acadêmico, laboral ou emocional. Nesse ponto, encontram-se os superdotados que estão sob a condição *underachievement*, que “ênfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e performance (realização) de indivíduos superdotados, diante das variadas situações que a vida lhes oferece” (p. 206). Isso pode ser observado na resolução de problemas, alcance de metas pessoais ou mesmo no que se refere à motivação para alcançar a autorrealização. Paludo et al. (2014) ênfatizam a importância do desenvolvimento das crenças de autorreferência, autoconceito e autoestima em indivíduos superdotados, haja vista que é por meio do desenvolvimento desses fatores que se propõe o estabelecimento de uma identidade de superdotado, o que é de suma importância para o seu desenvolvimento. Os autores abordam a ideia de que a criança superdotada se compreende como diferente desde muito cedo, apresentando sentimentos de confusão e levando até mesmo ao isolamento e à visão de que é anormal ou estranha. Desse modo, pode ser alvo de preconceito, o que pode corroborar a expressão de dificuldades na construção da sua identidade.

Teoria da Desintegração Positiva

Um dos autores de referência para a compreensão do desenvolvimento e expressão emocional do indivíduo superdotado é Kazimierz Dabrowski. Ele, mesmo não tendo sido um estudioso das altas habilidades/superdotação, levantou aspectos importantes para a compreensão do desenvolvimento e expressão emocional do superdotado (Silva-Schröder, 2020). Na sua abordagem, o sujeito é visto em sua complexidade, deixando para trás o paradigma reducionista presente nas pesquisas em ciências naturais. Essa abordagem foi inovadora tanto para a época, como para os dias atuais, uma vez que sai do foco da estatística e comparação entre indivíduos para compreendê-los enquanto seres únicos. Aí também há a proposta de entendimento dos sintomas, entendidos como negativos na psiquiatria tradicional, serem reformulados em prol do entendimento de sua funcionalidade na constituição da personalidade do indivíduo.

Outro ponto de destaque da teoria de Dabrowski (como citado em Tillier, 2018) é a diferenciação entre etapas e níveis, pois o teórico formula seu pensamento com a condição dos níveis, uma vez que etapas podem ser vistas como deterministas, inflexíveis e sequenciais. O que ocorre na transição entre os vários níveis é mais fluido, sendo que é possível e observável, até mesmo a regressão ao nível anterior e a não evolução de um nível para outro. Os níveis não são marcos de desenvolvimento.

Os níveis identificados por (como citado em Tillier, 2018) em sua pesquisa foram cinco. Ele afirma que se parte de um nível mais baixo para o mais alto e, nessa proposta, vê-se a ampliação e o aprofundamento na

maneira como um indivíduo toma parte dos aspectos da vida; parte-se do egocentrismo ao alterocentrismo. As propriedades verificadas nos níveis dizem respeito ao desenvolvimento de instintos, inteligência social e moral, religiosidade, meio psíquico, volição, criatividade e transtornos mentais (Tillier, 2018). Os níveis são divididos em:

Integração primária: Caracterizado pelos impulsos automáticos e estruturas rígidas. Numa pessoa média, o comportamento acaba por ser controlado por uma combinação dos instintos primitivos e impulsos, junto das forças externas de socialização. Os comportamentos, usualmente, são reflexos e respondem aos estímulos, sendo pouco desenvolvida a consciência, obstando a oportunidade de reflexão ou autocontrole.

Desintegração uninível: Neste nível, a segurança e os automatismos do dia a dia, considerados ajustados, se rompem. Assim criam a oportunidade para que o indivíduo examine sua vida, tome consciência e, sendo desejado, tome responsabilidade pela sua vida e seu desenvolvimento em suas próprias mãos.

Desintegração multinível espontânea: Os inícios dos processos multiníveis são qualitativamente diferentes dos anteriores, apresentando uma diferença grande no que concerne à vida mental do indivíduo. Esse processo de desintegração é considerado indispensável para o desenvolvimento. É aqui que se vislumbra o direcionamento de si a um nível mais elevado, emerge o terceiro fator e, conseqüentemente, se elabora um ideal de personalidade.

Desintegração multinível organizada ou direta: Aqui os conflitos saem do patamar espontâneo, pois o indivíduo caminha conscientemente em direção ao seu aprimoramento. Ele tem controle sobre suas desintegrações e seu desenvolvimento. O autocontrole e o auto-direcionamento são os conceitos-chave desse nível.

Integração secundária: Os conflitos sobre o que se é e o que se deveria ser são deixados para trás, uma vez que foram solucionados de modo consciente. Os valores expressos pelo indivíduo são a responsabilidade, autonomia, autenticidade e personalidade ideal. O nível de integração secundária expressa a manifestação dos ideais de compaixão universal e autossacrifício.

Junto da Teoria da Desintegração Positiva, outro conceito trazido por (como citado em Tillier, 2018), o das sobre-excitabilidades, é o que traz suporte robusto para a compreensão da expressão emocional do superdotado (Oliveira & Minetto, 2021). As categorias das sobre-excitabilidades são cinco (Sousa, 2019):

Emocional: como a pessoa vivencia suas relações, percebida em pessoas sensíveis, com emoções complexas e alta empatia;

Intelectual: percebida nas pessoas que são questionadoras e resolvem problemas com facilidade;

Imaginativa: observada em pessoas altamente criativas (percebidas como fantasiosas);

Psicomotora: em que se verifica um excesso de energia, presente em indivíduos hipercinéticos;

Sensorial: vista em pessoas que têm percepção e processamento diferenciados, mais intensos, das informações absorvidas pelos órgãos dos sentidos.

As sobre-excitabilidades concordam com a construção da personalidade, uma vez que promovem o estresse e a crise que, associados aos fatores de desenvolvimento, geram o conflito interno responsável pela atenção às respostas ao meio externo, ampliando a experiência psíquica do sujeito. Ou seja, as sobre-excitabilidades são entendidas como as reações emocionais mais intensas que as usualmente esperadas, em relação às situações do cotidiano, sendo que essa intensidade pode ser percebida desde a infância (Tillier, 2018).

Embora seja utilizada como base para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo superdotado, a construção da Teoria da Desintegração Positiva não se baseou nesses sujeitos. (como citado em Tillier, 2018) estudou pessoas que julgava indivíduos excepcionais, mas não necessariamente em relação aos aspectos de desenvolvimento intelectual superior. Outra observação acerca dos seus participantes de estudo é que eles não foram analisados diante de situações de extremo estresse, tendo sido base da pesquisa toda a vida dessas pessoas.

Então, mesmo sem direcionar seus estudos para indivíduos superdotados, (como citado em Tillier, 2018) observou que a sobre-excitabilidade emocional esteve presente em todos os participantes superdotados, o que faz com que se cogite que seja um elemento da personalidade, tal qual a inteligência acima da média, a motivação e a criatividade (Tillier, 2018). As sobre-excitabilidades são componentes do rol de indicadores da superdotação (Oliveira, [et al., 2017).

Visando a ampliar o olhar sobre a problemática da intensidade demonstrada pelos superdotados em sala de aula e a dificuldade de lidar com isso por parte de professores etc., optamos em trazer a teoria de Dabrowski, pois tem sido utilizada para compreender diversos elementos da superdotação, com especial ênfase na área social e emocional.

Sobre-excitabilidades⁶

Três fatores influenciam o desenvolvimento individual. Segundo Dabrowski (1972), o potencial de desenvolvimento pode ser acessado com base em: (1) talentos especiais e habilidades; (2) fatores autônomos; e (3) sobre-excitabilidade psíquica. Porém, os cinco tipos de sobre-excitabilidades (SE's) – Emocional, Psicomotora, Intelectual, Imaginativa e Emocional – são a maior evidência e a principal manifestação do potencial de desenvolvimento.

O termo sobre-excitabilidade foi utilizado pela primeira vez por Dabrowski em 1937, sendo posteriormente conceituado (1972) como tendências de os indivíduos reagirem com extrema intensidade e sensibilidade a diversos estímulos, sejam eles externos ou internos. Abaixo, encontra-se a definição dos cinco tipos de SE's:

SE Psicomotora: Pode manifestar-se de duas formas, em função de excesso de energia do organismo ou pela excessiva excitabilidade do sistema neuromuscular. Indivíduos com esse padrão de SE se caracterizam pela presença de alto grau de energia física, agitação, impulsividade, são ativos, comunicativos e/ou têm dificuldade em se manterem parados. O excesso de energia exibido pode resultar em habilidades atléticas. Esse tipo de SE pode, facilmente, ser confundido com hiperatividade.

SE Sensorial: Diz respeito à elevada vivacidade e diferenciação de experiências sensoriais. Expressa por indivíduos que apresentam reações intensas derivadas de um ou mais sentidos (tato, olfato etc.). Elevada sensibilidade e interesse em componentes estéticos, experimentadas com apreciação artística, experimentação de prazeres sensoriais, como aromas e sabores, por exemplo.

SE Imaginativa: Indivíduos com esse padrão de SE apresentam gosto pelo inusitado, facilidade em fantasiar e/ou sonhar. Têm pensamentos criativos e facilidade para realizar criações poéticas, inventar histórias etc.

SE Intelectual: É manifestada pelo interesse por conhecimento e pela persistência em buscar soluções de diversos problemas. Indivíduos com SE Intelectual se caracterizam pela curiosidade, pensamento analítico, independência de pensamento, observação aguçada, apresentam respostas lógicas, facilidade e predisposição para realizar análises teóricas e reflexões filosóficas.

SE Emocional: Indivíduos com esse padrão de SE apresentam elevada intensidade emocional e uma gama diferenciada de afetos, pai-

6 O termo sobre-excitabilidade (ou sobre-excitabilidades) é descrito na literatura também pelas siglas SE ou SE's.

xões e sentimentos, além de demonstrarem alto senso de empatia e responsabilidade social. Evidencia-se em relações afetivas caracterizadas por forte apego a pessoas e outros seres vivos.

Deve-se levar em consideração que as SE's podem não proporcionar maior desenvolvimento ou benefícios quando não trabalhadas/estimuladas adequadamente. A SE é um indicador de superdotação, que demanda desenvolvimento de intervenções com o foco nas características de personalidade e no emocional dos(as) superdotados(as).

O caminho da pesquisa

O trabalho aqui apresentado se trata de um estudo analítico-reflexivo, decorrente de investigação de natureza qualitativa. A situação configurada se demarcou pelas discussões provenientes da participação de profissionais atrelados ao AEE direcionado ao público das AH/SD, ocorrida nos atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais (SRM)⁷. Os dados foram produzidos por meio de narrativas escritas de professores, sendo os escritos realizados a partir de duas questões: uma sobre a participação dos profissionais na atuação educacional especializada diante das intensidades das crianças com altas habilidades; e a outra pergunta, em relação à recepção das crianças às práticas pedagógicas integradoras da SRM-AH/SD e o trabalho com as SE's. Recebemos as narrativas de duas professoras, as quais foram ficticiamente chamadas de Fernanda e Josiane.

Fernanda é uma pedagoga de 25 anos. Realizou estágio remunerado na Educação Infantil por dois anos. Atuou por mais dois anos como professora temporária em um Colégio do Estado do Paraná, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Depois disso, foi professora substituta na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Tornou-se professora efetiva atuando na APAE em março de 2020.

Josiane é uma pedagoga de 32 anos. Atuou como professora substituta na APAE. Exerce as funções de professora e pedagoga desde 2014. Teve experiência em Colégio do Campo.

As narrativas sobre a primeira questão foram sistematizadas em termos de práticas realizadas, junto às crianças, pelos professores, para atendimento aos aspectos emocionais das crianças; de propostas para a constituição de um espaço ecoformador, e das ações que narram terem realizado.

Já as narrativas sobre a segunda questão foram sistematizadas em torno de categorias de análise, a saber: ação, emergência, prontidão e emoção. A categoria ação refere-se a informações objetivas. Emergência

⁷ A sigla comumente utilizada para se referir à sala de recursos multifuncionais é SRM. Quando relacionada especificamente ao atendimento do público com altas habilidades/superdotação, o termo usado é SRM-AH/SD.

refere-se à percepção ou não de conflitos socioemocionais. Prontidão refere-se ao movimento para a estruturação de ações pedagógicas frente à percepção dos conflitos socioemocionais, sendo vinculada à criatividade e reflexão. Emoção refere-se ao componente humano e suas manifestações de agrado e desagrado diante dos conflitos.

Quanto aos tratos éticos da pesquisa, o primeiro contato com a gestão das duas escolas ocorreu em 2021, no intuito de verificar a possibilidade de realização da pesquisa. Logo após, as Secretarias de Educação da Rede Municipal de Ensino de Guarapuava e Pinhais (PR) foram contatadas, liberando a carta de anuência para a submissão do comitê de ética, aprovando, assim, o desenvolvimento do estudo, comprovado pelo número do processo de aprovação 55527321.5.0000.0106 da Plataforma Brasil.

Narrativas e reflexões (análise dos dados)

Para compreender como as SE's nos campos emocional, intelectual, sensorial, imaginativo e psicomotor podem interferir na vida escolar dos estudantes, analisamos algumas narrativas de profissionais quanto às suas experiências educativas com crianças com altas habilidades.

O primeiro relato é sobre um Projeto Ecoformador (PCE) desenvolvido pelas professoras Fernanda e Josiane com a participação dos(as) estudantes de duas SRM-AH/SD de dois municípios do Paraná, em formato de intercâmbio. As ações foram constituídas por meio de videochamadas, mediadas pela plataforma *Google Meet*. Participaram da proposta 12 estudantes (7 meninos e 5 meninas) com idades entre 8 e 10 anos. O objetivo do projeto era desenvolver dois episódios de podcast⁸.

Essa proposta foi delineada visando ao desenvolvimento de um projeto criativo ecoformador (PCE)⁹. Diante disso, poder-se-ia verificar a expressão das SE's encontradas nos estudantes matriculados no AEE para AH/SD dos dois municípios, além de vislumbrar se estas foram intensificadas também pelo período pandêmico. O que se observou como resultado chave do PCE (intitulado “Produção de *Podcast*”) foi que este apurou o interesse dos estudantes na aprendizagem, fato possivelmente relacionado à introdução de recursos tecnológicos, à modificação do ambiente de aprendizagem e ao protagonismo e diálogo entre pares.

De acordo com Vestena e Guérios (2022), a busca pela autonomia dos indivíduos superdotados tem marcado o campo educacional, com educadores(as) que trilham caminhos na construção de uma pedagogia

8 Conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou *streaming*.

9 O projeto criativo ecoformador é também designado pela sigla PCE.

complexa, buscando potencializar o protagonismo, o autoconhecimento e a criatividade desses indivíduos.

Torre e Zwierewicz (2009) entendem que um PCE é baseado no protagonismo, cujo conhecimento é produzido pelos próprios estudantes, buscando pelo desenvolvimento de forma integral.

Sete etapas (organizadores conceituais) foram desenvolvidas para facilitar o entendimento da aplicação do PCE. Não apresentam linearidade, estão interligadas e se apresentam em formato circular, sem exigência de uma conclusão. Os organizadores conceituais de um PCE foram definidos por Torre e Zwierewicz (2009) da seguinte forma:

1. Epítome: momento fundamental para despertar o interesse pelo projeto através da sensibilização;
2. Legitimação teórica e pragmática: justifica a relevância do projeto com base na necessidade da realidade;
3. Questionamentos, problemáticas e perguntas geradoras: etapa de questionar o objetivo do projeto e para quem se destina;
4. Metas como eixo norteador: etapa para planejar e socializar entre pares os objetivos;
5. Itinerários: metodologia considerando as propostas abertas à incerteza. Podem ser preestabelecidas e/ou abertas ao imprevisto;
6. Coordenadas temporais ou plano: define o tempo do projeto;
7. Avaliação emergente: é uma etapa contínua do PCE que acompanha as conquistas e avanços, valorizando e questionando o que foi internalizado;
8. Polinização: socialização dos resultados obtidos em outros ambientes (dentro ou fora da escola), visando a sensibilizar as pessoas com a proposta desenvolvida. Essa etapa possibilita ideias para novas pesquisas.

O PCE, segundo Vestena e Guérios (2022), é uma metodologia estruturante na dinamização das Escolas Criativas, tendo base epistemológica na transdisciplinaridade, nos pressupostos do paradigma ecossistêmico e na ecoformação.

Projeto Criativo Ecoformador – Podcast

As SE's da pessoa superdotada fazem com que ela responda de maneira intensificada a várias formas de estímulos, tanto externos quanto internos. Com vistas a essa potencialidade presente nos indivíduos superdotados, as professoras Fernanda e Josiane assumiram o papel de mediadoras na ação pedagógica do PCE, auxiliando nas experimentações, discussões e tomadas de decisão, levando em consideração os aspectos psicomotor, intelectual, imaginativo e emocional.

No epítome conjunto entre as duas turmas, a ideia de um *podcast* foi apresentada. Pesquisas para a compreensão da ferramenta foram iniciadas pelos próprios estudantes. Durante a etapa de perguntas geradoras, os estudantes procuraram entender a função da ferramenta, como produzir episódios, quais temas seriam pertinentes, e também aproveitaram para conhecer uns aos outros.

O termo *podcast* é o resultado da união das palavras *broadcasting* (forma de distribuição/transmissão de dados) e *iPod* (dispositivo móvel de reprodução de áudio/vídeo, criado pelo apresentador Adam Curry, do canal musical estadunidense MTV, e o desenvolvedor de *software* Dave Winer) (Jesus, 2014; Silva, 2017). A intenção de Curry e Winer era disponibilizar conteúdos de rádio via internet com a possibilidade de o ouvinte ter a opção de realizar um *download* (Jesus, 2014; Silva, 2017).

As professoras sensibilizaram os estudantes para as temáticas escolhidas em grupo, nos encontros do AEE. Os estudantes se organizaram para a produção de dois episódios com os temas *videogames* e *animes*, a fim de serem produzidos e divulgados (etapa de polinização) por meio de plataforma de *streaming*. A partir da observação das SE's expressadas por cada um dos estudantes, foi definida uma divisão de tarefas de acordo com a necessidade e interesse de cada um.

Os atendimentos das SRM-AH/SD foram utilizados para a criação dos roteiros, produção de personagens, ensaios, gravação e edição do conteúdo. A preocupação dos estudantes era produzir material didático para a polinização do conhecimento em massa, além da aprendizagem individual. O PCE proporcionou o desenvolvimento emocional, social, a autocrítica pela percepção da própria aprendizagem (autoconhecimento).

Todas as etapas do processo criativo exigiram dos estudantes responsabilidade, autonomia, cooperação, empatia e resiliência na resolução de conflitos. Para os estudantes, a participação no PCE evidenciou a necessidade e importância da realização de mais projetos que colaboram para o desenvolvimento positivo do emocional, imaginativo, intelectual e psicomotor, e que promovam o protagonismo, interação, colaboração, a autopercepção e aprendizado.

O Teatro do Oprimido

O segundo relato é sobre um processo criativo em Teatro do Oprimido (TO)¹⁰ desenvolvido pela professora Fernanda durante os atendimentos da SRM-AH/SD, com estudantes que apresentam SE intelectual (com tendência a questionar, intensa observação e introspecção), imaginativa (com

¹⁰ Deste ponto em diante, o Teatro do Oprimido será designado pela sigla TO.

grande criatividade e intensa vivência no mundo da fantasia), psicomotora (com presença de agitação, fala rápida e curiosidade) e emocional (com forte compreensão dos seus sentimentos e dos demais, profunda sensibilidade e responsabilidade social). Participaram da proposta 10 estudantes (5 meninos e 5 meninas) com idades entre 8 e 10 anos.

O TO é uma metodologia proposta por Augusto Boal (1988), em que o público assume o papel de protagonista e participa da ação teatral de forma livre, praticando com êxito de narrativas que atendem às necessidades reais da sociedade.

Para Cristo et al. (2021), o TO e todas as suas modalidades democratizam o teatro, servindo como uma forma de inclusão do sujeito na sociedade, estabelece conexão direta entre atores e não atores, gerando diálogo e autoconsciência, procurando contribuir para o desenvolvimento de uma cultura da tolerância, baseada no respeito ao outro e na aceitação das suas características e diferenças.

O TO tem o compromisso de transformar o indivíduo em um ser crítico, social, criativo e consciente. Assim, a professora propositora pôde formular uma experiência que tirou os alunos de uma zona de conforto e os colocou como seres atuantes em seu contexto social, trazendo questões relevantes da vida real em cena, para tratar a SE evidente no cotidiano do(a) estudante. Boal (1988) afirma que a metodologia do TO possibilita uma visão individual e coletiva, tornando possível criar oportunidades para que os estudantes se relacionem criticamente com a sociedade.

Segundo Boal (1988), o ser humano é o único animal capaz de desenvolver o exercício de abstração e autoconsciência. A ação teatral não é puramente racional, possibilita que o indivíduo se observe em ação, descobrindo-se como indivíduo capaz de analisar suas potencialidades. A metodologia trabalhada é pertinente para explorar a reação biológica intensa das SE's, que levam as pessoas com AH/SD a terem comportamentos que, algumas vezes, podem ser desproporcionais às situações vivenciadas por quem não tem a SE tão evidente.

Por meio de sensibilização, a professora apresentou a metodologia do TO, explanou sobre a história e técnica. Aquecimentos com jogos teatrais foram realizados antes da cena para preparar os estudantes (dinâmicas para exploração da expressão vocal, facial, corporal, criatividade e raciocínio). As propostas cênicas trabalhadas durante esses atendimentos na SRM-AH/SD têm sustentação na obra “Jogos para atores e não atores”, de Boal (2005).

Após aquecimentos, foi lançada a proposta de composição de uma cena com a turma a partir de situações preestabelecidas. Nesse momento, os estudantes puderam traçar um projeto criativo organizando o espaço cênico e divisão de papéis. O TO permite a interação do público com a

cena, abrindo espaços para imprevistos; diante disso, a memorização de falas breves é importante para a compreensão da história e preparação para improvisos coerentes.

O tema “Cena de *bullying* durante o recreio de uma escola” foi o escolhido. Para isso, o professor explanou sobre o conceito de *bullying* e suas consequências para a saúde mental e física da vítima.

Seis estudantes participavam da cena enquanto os demais observavam e intervinham. A mesma cena foi repetida três vezes para proporcionar o revezamento de espectadores. Os(as) estudantes com AH/SD têm senso de justiça apurado, apresentando em sala a consciência em combater esse ato de opressão. Durante a proposta, intervenções foram feitas com o intuito de resolver a ação ou conscientizar o opressor. Atores e atrizes que estavam atuando como opressores tentavam manter os seus papéis com firmeza procurando vencer a discussão, mas sediam ao bom senso e mudaram suas atitudes, como exemplificado nos relatos abaixo:

Me senti desconfortável em atuar praticando bullying, não consigo me imaginar praticando maldades com uma pessoa menor que eu na vida real. Isso está muito errado! (Aluna A).

Foi difícil para mim fazer papel de opressor. Acho que meu personagem está errado nas suas atitudes. Acho que ele deve passar por problemas em casa (Aluno B).

A SE emocional e intelectual presente nesses alunos revelam a sensibilidade em se colocar no lugar do outro. Atitudes opressoras e a falta de compaixão são inadmissíveis. Após concluir a proposta, a professora formou uma roda de conversa, em que os(as) estudantes relataram que já presenciaram situações parecidas em alguns momentos de suas vidas.

Já sofri bullying na escola, e fazer esse papel me fez lembrar de tudo que passei. (...) Gostaria que tivessem feito algo por mim como aconteceu aqui (Aluno C).

No início fiquei com vergonha de participar, queria ficar só assistindo. Quando a professora pediu pra eu participar, fiquei com medo de não conseguir convencer o menino a parar de praticar bullying. Na vida real eu chamaria um adulto, como já fiz uma vez (Aluno E).

O bullying acontece quando os adultos não estão por perto, no recreio, na troca de aulas, na rua. Não tem como chamar os adultos o tempo todo. A professora deveria conversar com a escola toda (Aluno F).

A SE imaginativa e psicomotora proporcionou às cenas diálogos coerentes e criativos. Apresentaram argumentos, expressaram-se corporal e oralmente sem dificuldades aparentes.

Gostei de fazer o papel da amiga que tenta ajudar. Pratiquei uma fala para poder usar em situações parecidas como essa. Só espero que resolva mesmo... (Aluna A).

Acho que a cena deveria acontecer diferente, deveríamos pedir para um adulto tomar atitude, chamar a professora e os pais (Aluna D).

Percebe-se, em todos os relatos, que a SE intelectual permite que os estudantes compreendam a gravidade do *bullying*, sugerindo possíveis soluções. A professora orientou sobre quais atitudes tomar, trazendo outras possibilidades de conclusão. Após a realização e discussão da cena, os estudantes decidiram pesquisar sobre o *bullying*. Como resultado, criaram cartazes de conscientização e pretendem atuar futuramente para toda a escola.

Durante a proposta, os estudantes tiveram reações intensas: comportamentos desproporcionais estavam presentes, principalmente durante a atuação das personagens opressoras, transparecendo nervosismo e até mesmo sentimento de prazer em oprimir. Durante a atuação das personagens que faziam o papel de oprimidas, as reações também foram intensas. Os estudantes procuravam conter comportamentos considerados inadequados em situações reais para tentar concluir as cenas com rapidez.

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

O processo criativo desenvolvido permitiu que os(as) estudantes tivessem consciência de sua sensibilidade e, principalmente, de como usá-la para promover mudanças em si e na sociedade.

Considerações finais

O AEE é o primeiro direito do alunado com AH/SD. Este, organizado em caráter suplementar, visa a estimular tanto as habilidades do estudante, como a descobrir novas potencialidades, promovendo o desenvolvimento de seus talentos. Contudo, o AEE tem papel fundamental na constituição da identidade do superdotado e, por isso, prevê o trabalho visando ao desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Nesse ponto, entender o indivíduo em sua complexidade, fugindo dos padrões estatísticos da psicologia tradicional, é um grande desafio, que pode ser facilitado mediante a compreensão dos pressupostos de Dabrowski.

Este capítulo procurou retratar a adoção desses fundamentos na prática do AEE, enfatizando o estudante como protagonista do plano de en-

sino individualizado. Por meio do trabalho aqui relatado, compreende-se mais do que a execução do planejamento, pois as entrelinhas das ações foram fundamentais na tessitura do sujeito ali presente e autor do seu processo de aprendizagem.

Referências

- Alencar, E. S. (2008). Dificuldades socioemocionais do aluno com altas habilidades. *Journal of Psychology*, 26(1), 45-64. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004&lng=pt&tlng=es
- Boal, A. (2005). *Jogos para atores e não-atores*. Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1988). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira.
- Borges, A., Rodrigues-Naveiras, E., & Rodriguez-Dorta, M. (2018). Ajuste personal y social del alumnado de altas capacidades: Evidencias empíricas y respuesta educativa. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Orgs.), *Educação de superdotados e talentosos: Emoção e criatividade* (pp. 44-62). Juruá.
- Cristo, L. C., Vestena, C. L. B., Sampaio, M. B., & Silva, J. (2021). *O teatro fórum como ferramenta de reflexão social*. Anais da Mostra de Arte 2021 UNICENTRO, Guarapuava, PR, 4.
- Dabrowski, K. (1937). Psychological basis of self mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19(1), 1-104. <http://positivedisintegration.com/Dabrowski1937.pdf>
- Dąbrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration*. Gryf Publications.
- Gama, M. C. S. S. (2014). As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674. <https://doi.org/10.5902/1984686X14320>
- Gross, M. U. M. (2014). Issues in the social-emotional development of intellectually gifted children. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 85-96). Juruá.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In D. de S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: Orientação a Professores* (pp. 41-52). Ministério da Educação.

- Jesus, W. B. (2014). *Podcast e educação: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Rio Claro]. Repositório da Unesp. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121992/000813052.pdf?seq%20uence=1&isAllowed=y>.
- Kane, M. (2018). Supporting the affective needs of creatively gifted children at home and school. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Orgs.), *Educação de superdotados e talentosos: Emoção e criatividade* (pp. 44-62). Juruá.
- Mosquera, J. J. M., Stobäus, C. D., & Freitas, S. N. (2014). Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: Da infância à adultez. In A. M. R. Virgolim, E. C. Konkiewitz, *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar* (pp. 265-282). Papirus.
- Oliveira, C. R. S., & Minetto, M. F. J. (2021). O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. *Revista Educação Especial*, 34, e63/1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X67141>
- Oliveira, J. C., Barbosa, A. J. G., & Alencar, E. M. L. (2017). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de Superdotação. *Psicologia Escolar e Desenvolvimento*, 33, 1-9.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: Definição e características. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 206-222. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016
- Paludo, K. I., Loos-Sant'ana, H; & Sant'ana-Loos, R. S. (2014). *Altas Habilidades/Superdotação: Identidade e resiliência*. Juruá.
- Renzulli, J. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In Renzulli, J. (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 23-34). Corwin Press.
- Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>
- Silva-Schröder, C. (2020). *A diversidade invisível: As pessoas AH/SD e a vida profissional* (Livro 1: Primeiros Olhares). Amazon.
- Silva, W. K. (2017). *O uso pedagógico do podcast e formação inicial do professor: mudanças de paradigma educacional* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste]. Universidade Estadual do Centro-Oeste.

- Sousa, R. A. R. (2019). *Desenvolvimento emocional de alunos superdotados: estudo comparativo acerca das sobre-excitabilidades* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Universidade de Brasília.
- Sternberg, K., & Sternberg, R. J. (2017). *Psicologia Cognitiva*. CENGAGE.
- Tillier, W. (2018). *Personality Development through Positive Disintegration: The work of Kazimierz Dabrowski*. Maurice Bassett.
- Torre, S., & Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In Zwierewicz, M., & Torre, S. (Orgs.), *Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 153-176). Insular.
- Vestena, C. L. B., & Guérios, E. (2022). Práticas educativas integradoras e transformadoras em tempo de pandemia: A experiência do projeto “Mundo mágico do CMEI na trilha de descobertas”. *Revista Diálogo Educacional*, 22(72). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.072.DS04>

CAPÍTULO 7

TALENTOS ACADÊMICOS EM MOBILIDADE TRANSCULTURAL: MOTIVOS E DESAFIOS

Alberto Abad¹

Altemir José Gonçalves Barbosa²

Introdução

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), os deslocamentos humanos estão mudando significativamente e em nível global nos últimos anos (International Organization for Migration, 2022). Esse fenômeno se dá em diferentes escalas geográficas e é decorrente de, por exemplo, violência extrema (por exemplo, pessoas Rohingya em Bangladesh, Guatemala, Honduras), grave instabilidade econômica e política (por exemplo, Venezuela, Haiti,), riscos relacionados ao clima (por exemplo, Moçambique, China, Índia) e, até mesmo, guerras no interior dos próprios países (por exemplo, República Árabe, Síria, Ucrânia) (Sohst et al., 2020). Deslocamentos forçados se consolidaram como uma tendência crescente no contexto da mobilidade humana internacional (OBMigra, 2021). Percebem-se, também, mudanças no fluxo migratório Sul-Sul (Solimano, 2016), mobilidade de indivíduos com patrimônio líquido acima de \$ 1 milhão (Solimano, 2018), mobilidade de profissionais com alta qualificação profissional, como acadêmicos, artistas, executivos e escritores (Docquier & Rapoport, 2012; Rapoport, 2016, 2017; Solimano, 2016), e mobilidade de pessoas com dotação e talento (D&T)³ (Abad, 2018).

No Brasil, dados do Ministério das Relações Exteriores (2020) mostram um incremento de 36% de brasileiros no exterior na última década.

1 Doutorando em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF). <https://orcid.org/0000-0002-7748-6008>. E-mail: alberto.abad@ich.ufjf.br

2 Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF). <https://orcid.org/0000-0003-0106-7592>. E-mail: altgonc@gmail.com

3 A despeito de diferenças teóricas, a terminologia dotação e talento (D&T) é utilizada para fazer menção ao que o Ministério da Educação (Decreto nº 7.611, 2011) denomina como altas habilidades ou superdotação.

Essa tendência coincide com resultados relativos à saída de brasileiros, apresentada no *International Migrant Stock* (United Nations, 2020), que retrata um aumento de brasileiros talentosos no exterior a partir de 2000 (Carneiro et al., 2020).

Mobilidade transcultural

A mobilidade transcultural de pessoas é um fato histórico, próprio do ser humano, uma liberdade fundamental ancorada na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), que considera que “toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado e abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” (Artigo 13). No que tange à legislação brasileira, o estatuto do estrangeiro dos anos 1980 foi substituído pela Lei de Migração (L13445 – Lei de Migração, 2017). Nela, o imigrante é considerado “sujeito de direitos com acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”.

Para fins de enquadramento semântico, a mobilidade transnacional se refere a pessoas que agem, tomam decisões e desenvolvem subjetividades e identidades embutidas em redes de relações que as conectam simultaneamente a dois ou mais Estados-Nações (Basch et al., 2005). No entanto, a mobilidade transcultural (MTC) excede o conceito Westfaliano. Pode ser realizada em diferentes escalas geográficas e áreas culturais fora ou dentro de um país (p ex., Norte-Sul no Brasil).

Com base no Modelo Integrativo de Desenvolvimento de Talentos (IMTD) (Gagné, 2018), que diferencia dotação (capacidade ou potencial) e talento (competências ou habilidades), a MTC pode ser dividida em: Mobilidade Transcultural de Pessoas com Dotação (MTCPD) e Mobilidade Transcultural de Pessoas com Talento (MTCPT). O IMTD define a dotação como a posse e o uso de capacidades naturais excepcionais, de base biológica e desenvolvidas informalmente, alude ao potencial, à capacidade de desenvolver habilidades em um estágio posterior. O talento diz respeito ao domínio dessas habilidades a partir de um processo de desenvolvimento sistemático, sendo que os talentos se manifestam em, pelo menos, um campo da atividade humana e aloca as pessoas entre os 10% mais destacados em sua especialidade (Gagné, 2018).

O Megamodelo de Desenvolvimento de Talento (Olszewski-Kubilius et al., 2018, 2019; Subotnik et al., 2011, 2012) evidencia que esse processo é multifacetado, precisa ser compreendido ao longo de um *continuum* desenvolvimental (por exemplo, o desenvolvimento de talento em Psicologia começa, geralmente, no final da adolescência; o talento em Matemática, por

sua vez, tende a começar na infância) que abrange todo o curso de vida, da concepção até a velhice. Subotnik et al. (2012) destacam que nenhum talento é desenvolvido sem oportunidades adequadas de educação, treinamento ou tutoria. Por exemplo, no caso do talento acadêmico, a estabilidade profissional é uma das principais aspirações quando determinadas etapas de formação (por exemplo, mestrado e doutorado) são concluídas (Silva Júnior et al., 2021). Na idade adulta, pessoas com talento acadêmico, geralmente, se integram a programas científicos ou laboratórios de pesquisa de alto desempenho, recebem prêmios ou convites de importantes universidades internacionais (Gagné, 2018). Consequentemente, atuam como professores e pesquisadores nas melhores instituições de ensino superior ou centros de pesquisa.

Segundo Abad (2018), pesquisas atuais sobre mobilidade (por exemplo, Rapoport, 2017; Solimano, 2018) tendem a não considerar a dotação e reduzem o talento a altas qualificações. Logo, há poucas pesquisas em Psicologia da Mobilidade e Teorias da Migração sobre MTCPD.

A MTCPT pode acarretar benefícios significativos para a sociedade de origem (por exemplo, trocas comerciais, fluxos de capital, transferências de tecnologia) (Rapoport, 2017). Inclusive, as remessas provenientes do exterior podem ser utilizadas para fins de investimento e melhoria no nível de consumo das famílias (Adeleke, 2021). No entanto, também pode ser concebida como uma ameaça quando o talento não aumenta a capacidade de desenvolvimento e competitividade da sociedade de origem.

Quanto à MTCPD, ela não representa somente a saída de pessoas com altas capacidades, mas também de potenciais talentos, podendo ser considerada, nos termos de Breinbauer (2007), como unidirecionalmente negativa para a sociedade de origem. As perdas são decorrentes de múltiplos fatores, como os descritos por Abad (2018), notadamente a faixa etária, que compreende principalmente crianças e adolescentes e, consequentemente, o tempo de permanência no país de destino será maior e, possivelmente, o retorno à nação de origem sequer pode acontecer, considerando que, nessas idades, ainda não foram criados vínculos sociais tão fortes com as raízes nacionais. Crianças aprendem o idioma e se adaptam à cultura do país anfitrião com relativa rapidez (American Psychological Association, 2017; Dewaele & van Oudenhoven, 2009; Lam & Selmer, 2004; Selmer & Luring, 2014). Consequentemente, podem apresentar maior tendência de permanecer no local de destino.

Dimensões da Mobilidade Transcultural

Com intuito de compreender criticamente o processo de MTC, é necessário considerar duas dimensões desse tipo de mobilidade: a intra-

pessoal e a social. Essas dimensões não são mutuamente exclusivas; elas apresentam imbricações e implicações. A dimensão social tem sido a mais visível e enfatiza, na maioria das vezes, a capacidade nacional de manter (ou perder) seus talentos e utilizá-los para o desenvolvimento e a competitividade. Essa dimensão da mobilidade pode tanto engendrar os benefícios descritos por Rapoport (2017) e Adeleke (2021) quanto gerar uma ameaça quando o talento não aumenta a capacidade de desenvolvimento da sociedade de origem e a competitividade. Perde-se, nesse caso, um recurso humano, pois suas competências e habilidades são essenciais, por exemplo, para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional.

Como salientado, o processo de desenvolvimento de talentos, em geral, e do talento acadêmico, em particular, requer oportunidades (Subotnik et al., 2011, 2012). Essas circunstâncias favoráveis não se restringem aos recursos econômicos e materiais; incluem, também, ambientes educacionais e políticos benéficos à ciência e ao conhecimento filosófico e artístico, à vida acadêmica em síntese. Contudo, as oportunidades nem sempre estão disponíveis nos países em desenvolvimento e não migrar pode representar uma interrupção no processo de desenvolvimento de talentos. Dessa forma, a mobilidade não será um exercício de agência pessoal ou um intercâmbio acadêmico, mas uma fuga de condições sociais e políticas adversas.

No Brasil, a “fuga” de talentos acadêmicos não é um problema recente. Faz mais de cinco décadas que Lopes (1970) alertou para o *brain drain* para os Estados Unidos. Porém, apenas no início da segunda década deste século, o governo federal implementou – sem muito sucesso – políticas científicas (por exemplo, Ciência Sem Fronteiras e Jovens Talentos) para combatê-la (Andrade, 2019). No entanto, o país também realizou mais recentemente reformas políticas (por exemplo, Novo Marco Legal para a Inovação no Brasil – Lei 13.243) que motivaram a saída de talentos acadêmicos a partir da segunda metade da década passada (Silva Júnior et al., 2021).

A dimensão intrapessoal da MTC é menos evidente na literatura científica e, evidentemente, ela é ainda mais “invisível” quando são consideradas a MTCPD e a MTCPT. Pouca atenção é dada, por exemplo, à autorrealização, aos projetos de vida, às expectativas e ao comportamento adaptativo de pessoas com D&T em MTC. Não obstante, as abordagens centradas na pessoa e no ambiente tentaram responder à pergunta sobre por que as pessoas entram em MTC (Hudson & Inkson, 2006; McClelland, 1961). As respostas obtidas não são, porém, suficientes quando são considerados indivíduos com D&T.

Reitera-se que as dimensões intrapessoal e social da MTC não são mutuamente exclusivas. Elas são complementares. Faret (2003) argumenta que a mobilidade não pode ser vista apenas como um conjunto de práticas individuais, sendo indispensável, também, considerar os prismas

coletivo, histórico e geracional. Cada geração de pessoas em mobilidade aumenta a probabilidade de mobilidade futura (Hauer, 2018). Além disso, o hibridismo cultural – ou seja, mistura de duas ou mais culturas (costumes, hábitos etc.) que gera uma nova com elementos das antigas – surge em momentos de transformações históricas como elemento constituinte da linguagem (Bhabha, 2004).

Essas duas dimensões são altamente relevantes para, por exemplo, compreender os processos adaptativos que ocorrem na Mobilidade Transcultural. O modelo de Berry (2006) identifica esquematicamente os fatores psicológicos (intrapessoais) e socioculturais (barreiras e oportunidades) desse processo e considera quatro estratégias de adaptação: assimilação; separação; integração; e marginalização (Berry, 2006). O autor pondera que o processo de adaptação pode gerar estresse e mudanças comportamentais (por exemplo, valores, atitudes, habilidades e motivos). Além disso, as Diretrizes Multiculturais da American Psychological Association salientam os riscos contextuais e os fatores de proteção como, respectivamente, barreiras ou facilitadores no processo de adaptação saudável (American Psychological Association, 2017) do CCM, pois ele se desenvolve em uma mistura de contextos sociais e culturais com pessoas com diferentes recursos e momentos históricos.

Motivos sociais da Mobilidade Transcultural de Talentos: um paradoxo

É paradoxal o fato de que as pessoas com D&T, pelas condições do seu país de origem (por exemplo, políticas, econômicas, sociais, legais, ambientais, de desenvolvimento e de ciência e tecnologia – C&T), busquem um meio de vida mais sustentável e melhores condições em outros países ao não terem oportunidades e reconhecimento na sua área de atuação. Um paradoxo porque as pessoas talentosas fazem contribuições sociais significativas, propiciam benefícios intangíveis para a sociedade (Ibata-Arens, 2012; Subotnik et al., 2012). Elas são “recursos” humanos e capital social para a construção de nações mais fortes (Chan, 2018).

Destarte, é fundamental incentivá-las a desenvolverem seus projetos em seus países de origem ou, se desenvolvidos no exterior, que também beneficiem a sua sociedade de origem, o que impactaria o desenvolvimento e seria um fator de redução de disparidades salariais e de níveis de pobreza local. Zhang (2017), por exemplo, salienta que as pessoas com talentos constituíram o principal impulsionador do crescimento econômico da China, que se tornou a segunda maior economia do mundo, com rápido desenvolvimento em muitas áreas (por exemplo, acadêmica, econômica e social).

Países ao redor do mundo têm se esforçado cada vez mais para transformar suas economias, tornando-as mais competitivas, dinâmicas e

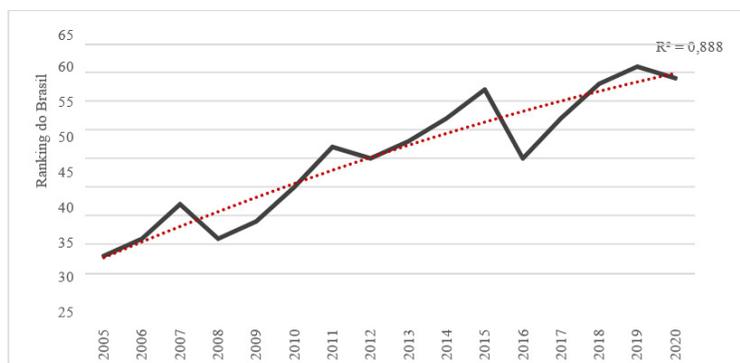
baseadas no conhecimento. Como decorrência, outras nações se tornam um mercado para o conhecimento corporativo e exportação de talentos (Carr, 2010). Associadas a esse fenômeno, os índices de pobreza extrema e a desigualdade de renda e riqueza têm crescido substancialmente em nível mundial, o que pode motivar as pessoas a escapar da pobreza por meio da MTC. Adicionalmente, a MTCPT acadêmica pode ser fator de produção de desigualdade social pelos seus vínculos com a Educação Superior (Sepúlveda et al., 2021).

Esses padrões de desigualdade podem ser mantidos e reforçados ao longo das gerações, uma vez que barreiras estruturais, diferenças de poder político e discriminação social se perpetuam; podendo, inclusive, ser agravados, limitando o potencial das pessoas para desenvolverem seus talentos (United Nations, 2015). Hasenbalg et al. (2005) considera que os padrões de desigualdade expõem os grupos mais oprimidos da estrutura social a um ciclo de desvantagens cumulativas na forma de menos oportunidades laborais e menos facilidades para transmitir bens materiais e imateriais (por exemplo, riqueza, educação, conexões sociais, alimentação e saúde), que facilitam a vida das gerações seguintes.

Os índices de pobreza extrema que se tornam desvantagens cumulativas podem ser percebidos no Ranking Mundial de Talentos do Institute for Management Development (IMD) (Institute for Management Development, 2020). O IMD analisa 63 economias com base nos fatores de investimento e desenvolvimento, atratividade do país e na prontidão (Institute for Management Development, 2020). A Figura 1 retrata a classificação do Brasil no ranking no período de 2005 a 2020.

Figura 1

Ranking Mundial de Talentos Brasil – período de 2005 a 2020



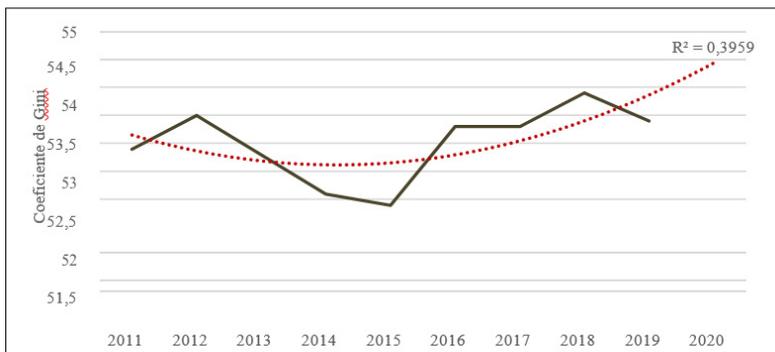
Fonte: Institute for Management Development (2020).

A Figura 1 mostra a flagrante involução do Brasil no Ranking Mundial de Talentos. Não bastasse isso, há uma tendência confiável ($R^2 = 0,888$) de esse quadro se agravar ainda mais. Segundo o IMD, entre os fatores que influenciaram o mau posicionamento do país nessa classificação, estão os baixos níveis de motivação do trabalhador, a baixa da eficácia do sistema de saúde, os – baixíssimos – resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a pouca atratividade do país para mão de obra estrangeira altamente qualificada e o índice de qualidade de vida (Institute for Management Development, 2020). Este último é um dos fatores mais importantes dessa classificação e é composto pelo poder de compra, pelo custo de vida, pela segurança, pelo acesso a serviços de saúde e pelo tempo de deslocamento diário (Quality of Life Index, 2021).

O coeficiente GINI, que retrata a distribuição de renda em um país (World Bank, 2020), explicita de modo insofismável as desvantagens cumulativas mencionadas anteriormente neste capítulo. Um incremento do índice é diretamente proporcional ao aumento da desigualdade. O valor zero corresponde à completa igualdade e 100, à completa desigualdade. Assim, permite comparar diferenças entre ricos e pobres em um país. A Figura 2 apresenta o GINI do Brasil no período de 2011 a 2020. Nela também é possível observar a involução do país, notadamente a partir de 2016. Ainda que a confiança na linha de tendência seja somente moderada ($R^2 = 0,3959$), a perspectiva é que a desigualdade da distribuição de renda tenha aumentado em 2021 e continue aumentando em 2022 e nos próximos anos.

Figura 2

Coeficiente de GINI do Brasil para o período 2011-2020



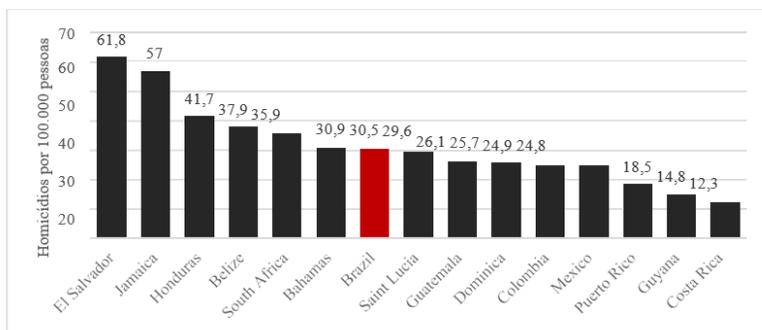
Fonte: World Bank (2020).

Entre outros problemas associados à desigualdade na distribuição de renda, há que se mencionar o incremento dos índices de insegurança, pois é um dos fatores do índice de qualidade de vida. Os dados do Escritório

da ONU (United Nations Office of Drugs and Crime, 2017), por exemplo, indicam que o Brasil apresenta níveis alarmantes de homicídios (Figura 3). Ao considerar a quantidade de homicídios por 100 mil habitantes, o país ocupa uma posição assustadora, com índice de 30,5.

Figura 3

Homicídios por 100.000 pessoas



Fonte: United Nations Office of Drugs and Crime (2017).

O relatório *Vidas Adolescentes Interrompidas: Um estudo sobre mortes violentas no Rio de Janeiro*, resultante de parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Observatório de Favelas no Rio de Janeiro, também evidencia que a violência é um problema crônico no Brasil. O documento alerta que o homicídio de adolescentes constitui um desafio urgente a ser enfrentado. A grande maioria das vítimas adolescentes é negra e as mortes causadas por ação policial representam a segunda causa mais frequente de óbitos violentos (UNICEF, 2021).

Motivos intrapessoais da Mobilidade Transcultural: representações de pessoas com talento acadêmico

Para compreender de fato a MTCPT, é imprescindível conhecer as representações de mobilidade transcultural das pessoas com talento, pois elas representam um componente intrapessoal chave daquele fenômeno. Não se deve reduzir essa e outras formas de MTC a fatores sociais, nem os negar. É fundamental entender a complexa, dinâmica e recíproca relação entre fatores intrapessoais e sociais subjacentes a ela.

Não existe uma definição consensual de representação na comunidade científica (Lee, 2018). O conceito aqui utilizado corresponde ao que, na Psicologia, é denominado como representação mental, isto é, um símbolo cognitivo interno que possui relação de correspondência com determinados aspectos da realidade externa (Eysenck & Keane, 2017). É uma imagem

interna (de um objeto, pessoa, país, cenário, processo etc.), uma estrutura perceptual-cognitiva coerente (Reinert, 1990) e, no caso da MTCPT, com significados e atribuições feitas pelas pessoas com talentos à mobilidade.

As representações não são um processo psicológico “descolado” da “realidade”. A cultura, a sociedade, o meio, enfim, estão imbuídos nas representações mentais que, em processo de causalidade recíproca, fornecem um sentido de “mundo”. Assim, são produtos e produtoras do meio social.

Há que se complementar que a constituição e a expressão das representações mentais podem ser analisadas sob o prisma da comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Parafraseando Velho (2012), a modalidade de expressão da língua modifica a percepção porque as palavras utilizadas no processo comunicativo influem, modelam e impactam, emocionalmente, os indivíduos.

Portanto, a representação mental pode ser entendida como um conjunto de constituintes semânticos que expressam significado (Savic et al., 2017). É uma entidade hipotética que se presume representar uma percepção, pensamento, memória ou semelhante durante as operações cognitivas (VandenBos & American Psychological Association, 2015). As representações mentais estão entrelaçadas com história de vida pessoal, pensamentos, preocupações, necessidades, motivações, atitudes, sentimentos e emoções, mas também são resultantes de uma intersecção entre o ser e o mundo. Refletem, portanto, a dupla dimensão realidade-psique (Reinert, 1990). Trata-se de uma atitude geral do sujeito entrelaçada com a forma como ele aprende o mundo em termos de sua própria identidade cultural (Reinert, 1990).

Assim, as representações da mobilidade transcultural são compostas por, entre outros elementos, crenças, significações, pensamentos e sentimentos. É a forma como as pessoas em mobilidade veem o mundo e os significados que atribuem a ele e que reflete nas atitudes das pessoas. Essa representação é crucial para comportamentos adaptativos no processo de MTC, incluindo, é claro, a MTCPT.

Abad e Barbosa (no prelo), no estudo “*The cross-cultural mobility triggers and challenges of academically talented brazilians*”, descrevem e analisam as representações mentais da mobilidade transcultural de brasileiros com talento acadêmico que residiam em países onde, geralmente, valorizam talentos nacionais e atraem talentos estrangeiros para fortalecer a competitividade. São economias bem avaliadas no Ranking Mundial de Talentos, ou seja, destacam-se nos fatores de investimento e desenvolvimento, atratividade do país e prontidão (Institute for Management Development, 2020). Economias que investem em C&T e oferecem oportunidades para pessoas para aprimorar seus talentos. Nesse sentido, são países com políticas públicas que disponibilizam condições consideradas imprescindíveis por Gagné (2018) para o desenvolvimento de talentos.

Esclarece-se que uma parte menor das informações sobre representações de MTCPT acadêmica apresentadas a seguir foram extraídas de Abad e Barbosa (no prelo). A maioria é original, especialmente as de caráter mais qualitativo, como os trechos das entrevistas, e as reflexões articuladas com indicadores econômicos e sociais.

A amostra do estudo de Abad e Barbosa (no prelo) foi do tipo não probabilística, composta por bola de neve e constituída por 41 adultos brasileiros com talento acadêmico residentes em 19 países. Predominaram nações de língua inglesa. Outras características demográficas da amostra são apresentadas na Tabela 1. É preciso alertar que esse perfil não pode ser, necessariamente, generalizado para a população de brasileiros com talento acadêmico em MTC. Não foi encontrado na literatura um perfil mais detalhado de quem são essas pessoas. Faltam, também, dados censitários a esse respeito. Isso será agravado pela omissão de algumas questões de migração internacional no próximo Censo Brasileiro (Carneiro et al., 2020). O censo de 2010 tinha, como novidade, a inclusão de questões que ligavam o ponto de origem e destino dos brasileiros em MTC, mas, lamentavelmente, essas questões não serão repetidas no próximo Censo (OBMigra, 2021).

Tabela 1

Características demográficas dos participantes

Variável	
FAMÍLIA LINGÜÍSTICA DO PAÍS ANFITRIÃO	
Inglês	n= 19 (46.30%)
Línguas Germânicas do Norte e Oeste	n= 12 (29.30%)
Línguas Românicas	n= 9 (22.00%)
Línguas Japônicas	n= 1 (2.40%)
NÚMERO DE ANOS MORANDO NO PAÍS ANFITRIÃO	M= 6.32, S.D. 5.02, c= 95% = 4.73, 7.91
SEXO	
Homens	n=23 (56.10 %)
Mulheres	n=18 (43.90 %)
IDADE (ANOS)	M= 37.63, S.D. 7.91, c= 95% = 35.14, 40.13
MEMBROS DA FAMÍLIA	
Casado(a) ou morando com um companheiro(a)	n= 21 (51.20%)
Casado(a) ou morando com um companheiro(a) e filhos	n= 10 (24.40%)
Morando sozinho(a)	n= 7 (17.10%)
Compartilhando uma casa com amigos(as)	n= 3 (7.30%)
ÁREA ACADÊMICA	
Ciências Naturais	n= 17 (41.50%)
Matemática e Ciências da Computação	n= 16 (39.00%)
Ciências Sociais	n= 5 (12.20%)
Humanidades	n= 3 (7.30%)
ESTUDANDO (DOUTORADO OU PÓS-DOUTORADO)	
Não	n= 27 (65.90%)
Sim	n= 14 (34.10%)

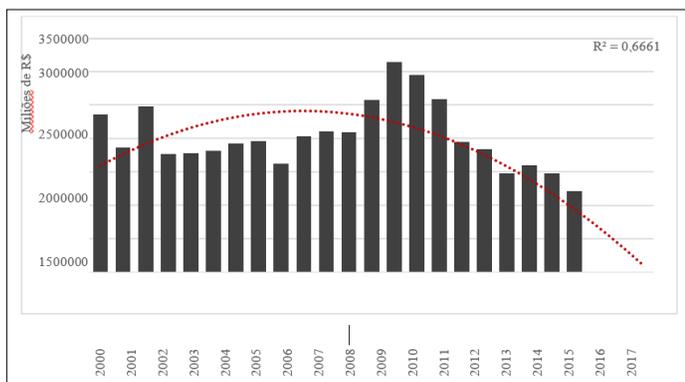
Abad e Barbosa (no prelo) coletaram dados com um questionário *on-line* de caracterização demográfica e realizaram uma entrevista semiestruturada. Após as transcrições das entrevistas, foi realizada a Análise de Classificação Hierárquica Descendente com o objetivo de obter *clusters* de

segmentos de texto exibidos em um dendrograma. Adotou-se o Método Reinert, e o *software* IRaMuTeQ foi empregado para essa análise qualitativa. O *software* distribuiu o corpus textual em dois subcorpora que representam campos lexicais de contexto semântico, isto é, representações mentais (Veloz et al., 1999). O primeiro subcorpora – **Motivos para Mobilidade** – é constituído pelo *cluster* 1 – Oportunidades de Pesquisa e Desenvolvimento ($f = 129, 23,76\%$), incluindo fatores que são “gatilhos” da mobilidade das pessoas (por exemplo, fazer pesquisa, ser pesquisador, universidade, salário), pelo *cluster* 3 – Políticas Brasileiras ($f = 81, 14,92\%$), abrangendo principalmente temas relacionados com o desenvolvimento, reconhecimento e investimento em pesquisa (por exemplo, Bolsonaro, Brasil, governo) e pelo *cluster* 5 – Processo de Formação Acadêmica ($f = 69, 12,71\%$), contendo a trajetória acadêmica dos participantes (universidade, mestrado, doutorado etc.). O segundo subcorpora – **Desafios da Mobilidade** – é composto pelo *cluster* 2 (Idioma) ($f = 130, 23,94\%$), incluindo os tópicos (idioma, língua materna, comunicação etc.) e pelo *cluster* 4 (Processo de Adaptação) ($f = 134, 24,68\%$), abrangendo temas relacionados à cultura, ao clima, à adaptação etc.

A análise qualitativa identificou, entre os quatro temas significativos que constituem Motivos para Mobilidade, que as Oportunidades de Pesquisa e Desenvolvimento constituem um elemento-chave. Trata-se de uma preocupação dos entrevistados com o futuro do Brasil no que tange às perspectivas em C&T. Um participante relatou que “as pessoas querem fazer pesquisa no Brasil, mas não têm investimento. Então, eu acho que os brasileiros vão deixar o país pra tentar melhores oportunidades e mais segurança”. Essa inquietação não discrepa da “realidade”, pois os gastos com Pesquisa e Desenvolvimento, entre 2000 e 2020, dos órgãos executores da Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (Capes, CNPq, FNDCT) (Koeller, 2020) evidenciam uma desaceleração desde 2014 (Figura 4). Além disso, o próprio entrevistado mencionou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, aprovada, e que limita por 20 anos os gastos públicos e diminui os recursos para áreas como Educação e Saúde.

Figura 4

Bolsas de pós-doutorado CNPq com valores corrigidos pela inflação



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP, 2019).

O Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) adverte que existe uma defasagem acumulada dos valores de bolsas no país (R\$ 400,00 para Iniciação Científica, R\$ 1.500,00 para mestrado, R\$ 2.200,00 para doutorado, R\$ 4.100,00 para pós-doutorado etc.), estimada em 60%, desde o último reajuste em 2013 (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2021). Mais recentemente, o Congresso aprovou um corte de 635 milhões de reais do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação, a pedido do Ministério da Economia (Ofício SEI 438/2021/ME), ameaçando a continuidade de projetos científicos do CNPq. O presidente honorário da Sociedade Brasileira para o Avanço da Ciência alerta que o valor das bolsas brasileiras não é competitivo e o Brasil está perdendo os melhores talentos para o exterior ou para outras atividades (por exemplo, trabalhar como motorista de aplicativo, vender mercadorias para sobreviver) (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2021).

Esse panorama do investimento nacional em C&T explica, em certa medida, a posição do Brasil no Ranking Geral de Talentos, que considera investimento e desenvolvimento (por exemplo, despesas públicas na educação, força de trabalho feminina e infraestrutura em saúde), a atratividade do país (por exemplo, índice de custo de vida, atração e retenção de talentos, qualidade de vida e justiça) e prontidão (por exemplo, crescimento da força de trabalho, número de graduados em ciências, formação universitária, habilidades de linguagem, avaliação educacional do PISA) (Institute for Management Development, 2020). Esse cenário é angustiante; tal angústia se expressa nas representações de MTCPT acadêmica.

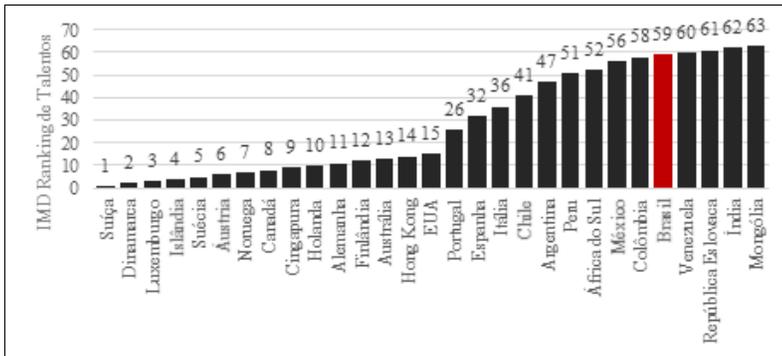
O fator prontidão do Ranking Geral de Talentos reflete como o país atende às necessidades de uma economia competitiva. Nesse quesito, o

Brasil aparece no 58º lugar em educação universitária, penúltimo lugar em educação primária e secundária e último lugar no que se refere às habilidades linguísticas que atendem às necessidades da indústria. A Figura 5 apresenta 29 das 63 economias consideradas pelo Ranking. É possível observar que, nos primeiros 15 lugares, excetuando-se Islândia, Áustria e Hong Kong (Institute for Management Development, 2020), aparecem 12 dos 19 países de residência atual dos participantes da pesquisa de Abad e Barbosa (no prelo).

Assim, o Brasil se torna um mercado-alvo de exportadores de talentos, ou seja, aquelas nações que têm economias que investem em um conceito holístico de educação, que oferecem formação de alta qualidade para trabalhadores e que concentram seus esforços em desenvolvimento de talentos em todas as fases do processo educacional (Institute for Management Development, 2020). Ademais, propiciam condições para fazer pesquisa nos seus territórios, gerando maior dinamismo e competitividade em C&T.

Figura 5

Ranking Mundial de Talentos das 63 economias estudadas com base no investimento e desenvolvimento, apelo e prontidão



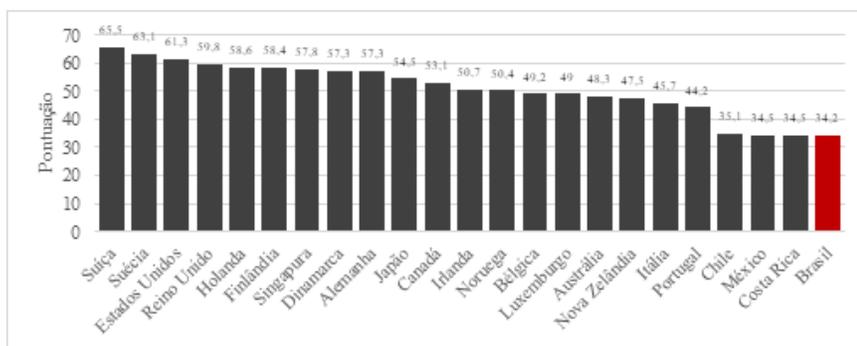
Fonte: Institute for Management Development (2020).

Um segundo aspecto a ser considerado quando se trata de Oportunidades de Pesquisa e Desenvolvimento e, conseqüentemente, dos Motivos para Mobilidade é o reconhecimento profissional do trabalho de doutorandos e pós-doutorandos, dos pesquisadores em geral, dentro e fora do Brasil. A fala de um participante retrata com fidelidade essa necessidade: “o pesquisador no Brasil não é um profissional; ele é aluno [...]. Aqui sou funcionário da universidade, tenho direitos trabalhistas, direito a indenização se o meu contrato for interrompido [...] me senti desvalorizada no Brasil como estudante de doutorado”.

Além dos fatores econômicos anteriormente descritos, como a desaceleração do investimento a partir de 2014 e a defasagem acumulada dos valores de bolsas de pós-graduação, a pouca valorização de quem faz pesquisa, esteja a pessoa em formação (mestrandos e doutorandos) ou não, é certamente um fator que faz com que o Brasil não apareça entre as três primeiras economias da América Latina e Caribe no Índice Global de Inovação 2021 (Figura 6), estando atrás de Chile, México e Costa Rica.

Figura 6

Classificações do Índice Global de Inovação 2021

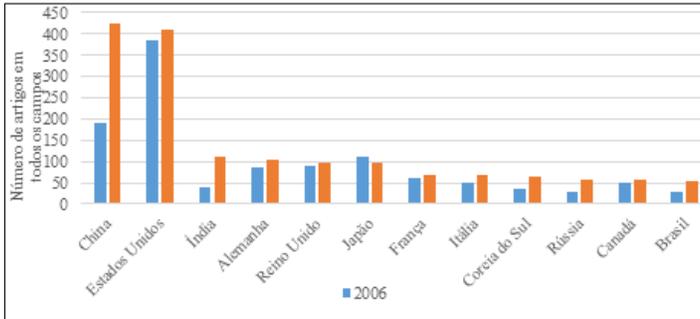


Fonte: World Intellectual Property Organization (2021).

A Figura 6 também foi elaborada considerando os países de residência atual dos entrevistados por Abad e Barbosa (no prelo). É possível observar que todos os países considerados na pesquisa aparecem com maior pontuação que o Brasil. A classificação do Brasil é um paradoxo, se for considerada a ampla biodiversidade do país (por exemplo, Floresta Amazônica, Pantanal, Mata Atlântica), a qualidade de seus cientistas, que são respeitados fora do Brasil e contribuem para o desenvolvimento da C&T em nível mundial, publicando artigos científicos de elevada qualidade (Figura 7).

Figura 7

Artigos de Ciências e Engenharia em todos os campos, por país: 2006 e 2016



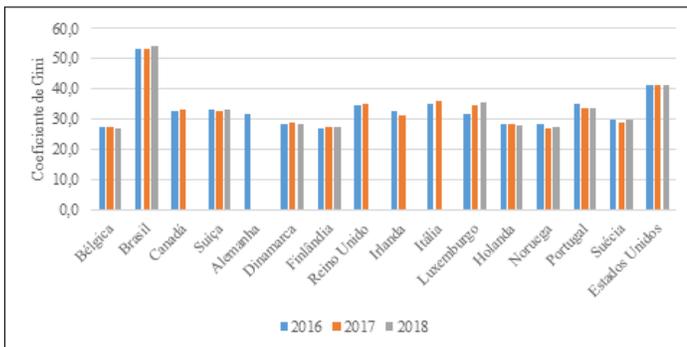
Fonte: National Center for Science and Engineering Statistics (2017).

A qualidade de vida é outro aspecto a ser considerado quando se trata dos Motivos para Mobilidade. Um participante citou algumas vantagens de viver em outro país: “[...] maior poder de compra, benefícios sociais [...] qualidade dos sistemas de Saúde e Educação, universidades internacionais com financiamento. Ampliar oportunidades e contatos [...] professores bem remunerados [...] pessoas mais bem alimentadas, professores mais bem remunerados, escolas bem equipadas, promoção de atividades culturais”.

No que se refere à renda de pesquisadores, é mister retomar um macroindicador econômico: a distribuição de renda. A Figura 8 apresenta o GINI dos países de moradia dos participantes e do Brasil. Não foram incluídos Austrália, Japão, Nova Zelândia e Singapura, uma vez que o World Bank (2020) não apresenta dados sobre esses países.

Figura 8

Coefficiente de GINI dos países de residência dos entrevistados



Fonte: World Bank (2020).

É notória a diferença na distribuição de renda no Brasil e nos países de moradia dos entrevistados e isso pode ter implicações e imbricações com as representações de MTC e, especificamente, com as representações de MTCPT acadêmica. É muito provável que a elevada e crescente porcentagem de brasileiros que vivem com menos de US\$ 1,90 afete negativamente a qualidade de vida e (in)segurança da população em geral. Nos discursos dos entrevistados, é evidente a associação entre qualidade de vida e segurança no país de residência atual. Um participante explicitou isso considerando a segurança no Brasil: “[...] segurança e qualidade de vida. No Brasil, eu ainda tenho medo de andar na rua porque todo tempo a gente pode ser assaltada, as experiências que eu tive no Brasil foram super traumáticas, e aqui a gente tem essa segurança, essa paz de espírito, que tu não encontra no Brasil”.

É possível sumarizar o subcorpora Motivos para Mobilidade da seguinte maneira: as representações da mobilidade transcultural de brasileiros adultos com talento acadêmico concebem que as Políticas Brasileiras (*cluster* 3), especialmente em C&T, são inadequadas e afetam negativamente o Processo de Formação Acadêmica (*cluster* 5), fomentando a procura por oportunidades de Pesquisa e Desenvolvimento em outros países (*cluster* 1). Reitera-se que desenvolver talentos é fundamental para as nações. Todavia, é indispensável também ter em conta a dimensão intrapessoal desse desenvolvimento. Transformar dotação em talento pode representar, do ponto de vista individual, autorrealização.

Quanto ao segunda subcorpora – Desafios da Mobilidade –, não surpreende que a linguagem, mais especificamente o idioma, seja um dos principais desafios. Um participante salienta que “[...] algumas pessoas vêm e vão apenas falando inglês. Eles não se esforçam muito para aprender a língua do país onde estão. E isso dificulta, é claro, porque você não pode ter uma vida social fora da bolha universitária. Você não pode acessar a cultura local”. Assim, a linguagem, que é um fator essencial para se compreender as representações mentais, também é elemento-chave quando se trata das representações sobre MTCPT acadêmica.

É preciso ressaltar uma importante diferença no que tange à MTC de brasileiros com talento acadêmico e outras variedades de MTC (por exemplo, refugiados). No primeiro caso, é possível se beneficiar da “bolha” descrita pelo entrevistado. É inegável que a estrutura do ambiente acadêmico nas universidades e centros de pesquisa e o uso da língua inglesa em particular, que é o idioma franco em C&T, representam grande vantagem no processo de adaptação a uma nova cultura, especialmente para aquelas pessoas que possuem essa competência idiomática. Isso também ocorre nas interações com a cultura e sociedade local caso esse seja o idioma nacional ou, pelo menos, dominado por parcela expressiva da população. Se, por um

lado, restringir a vida a um microssistema (Bronfenbrenner, 1977), o universitário, torna a MTCPT acadêmica menos desafiadora; por outro lado, trata-se de um estilo de vida que não faculta necessariamente uma comunhão com a sociedade do país de residência. A vida em “guetos”⁴, seja ele acadêmico ou não, limita o desenvolvimento social da pessoa em mobilidade.

Além do idioma, outros fatores, como os traços de personalidade, também precisam ser considerados quando se trata do processo de adaptação à MTC. Diferentes abordagens, ora centradas na pessoa ora no ambiente, tentaram estabelecer o perfil personográfico da pessoa em mobilidade. De acordo com McClelland (1961), as pessoas com “personalidade migrante” apresentam uma mistura de realização, poder e motivação de afiliação. Estudos recentes identificaram abertura e agradabilidade como traços de personalidade significativos, enquanto conscienciosidade e neuroticismo não se associaram significativamente à MTC (Hudson & Inkson, 2006). Contudo, os traços de personalidade não são suficientes para explicar o processo de adaptação a uma nova cultura.

Em vista disso, Zlobina et al. (2006) analisaram as estratégias de adaptação transcultural de 518 migrantes de primeira geração no País Basco, encontrando 11 variáveis (tempo de residência, educação, *status* de migração, discriminação percebida, distância cultural percebida, relacionamentos com anfitriões, relacionamentos com conacionais, expectativas etc.).

Berry (2006) propõe que quatro estratégias são chaves para o processo de adaptação: integração, quando há interesse em manter a cultura original e ter interações diárias com outros grupos; assimilação, quando os indivíduos não desejam manter sua identidade cultural e buscam a interação diária com outras culturas; separação, quando os indivíduos valorizam a manutenção de sua cultura original e, ao mesmo tempo, desejam evitar interação com outros; e marginalização, quando há pouca possibilidade ou interesse de manutenção cultural, e pouco interesse em ter relações com outros (Berry, 2006). Nada obstante, Bhabha (2004) considera sempre que, visto que a pureza hierárquica da cultura é insustentável, há uma construção mútua de identidade. Esse hibridismo cultural surge em momentos de transformações históricas como elemento constituinte da linguagem.

Assim sendo, a aquisição da língua local é crucial para desenvolver a vida social e acessar a cultura local. Uma vida social limitada no país de acolhimento e pouco acesso à cultura local dificultam a ressignificação, incorporação e troca de elementos culturais (Bhabha, 2004) e, portanto, de entendimento das representações mentais de outras pessoas. É possível identificar esse processo na fala de um participante: “Perdi minhas referências, isso me incomoda. Em uma conversa mencionando o *show* de Xuxa,

4 Ver, mais adiante, a estratégia de marginalização proposta por Berry (2006).

nos anos 80, eu imediatamente faço parte da conversa. Aqui isso não acontece”. As pessoas em mobilidade estão em contato com referências diferentes das suas e, por isso, compreender as tradições locais e ter vínculos sociais pode protegê-las de um desamparo discursivo (Rosa & Mountian, 2013).

Considerações finais

À guisa de conclusão, assinala-se que tanto a MTCPT acadêmica quanto as representações mentais sobre ela são processos complexos e dinâmicos, parte de um sistema multicausal recíproco. Evidentemente, as representações desse tipo de mobilidade não seriam simples e “estáticas”, causadas por um único fator em um sistema unidirecional. Logo, este capítulo tem caráter introdutório e é recomendável complementar esta introdução lendo, pelo menos, as referências aqui apresentadas.

Salienta-se que a MTC de brasileiros com talento acadêmico tem sido unidirecionalmente negativa. Esse tipo de mobilidade é, paradoxalmente, causa e consequência de uma economia pouco competitiva, das dificuldades de desenvolvimento e das desvantagens cumulativas impostas à população mais vulnerável (por exemplo, menores oportunidades laborais e menores facilidades para transmitir bens que facilitam a vida das seguintes gerações). Para “estancar” essa MTCPT acadêmica unidirecionalmente negativa, há que se, no mínimo, desenvolver e implantar políticas públicas robustas em C&T e Educação, que tornem o país atraente para, pelo menos, seus pesquisadores e docentes com talento acadêmico.

Destaca-se, adicionalmente, que as características da MTC envolvem outros desafios não contemplados nesta análise. Alerta-se que atitudes condenatórias em relação à MTCPT são, no mínimo, inadequadas, pois permanecer em países não desenvolvidos pode representar a não obtenção dos meios para o desenvolvimento de capacidades e talentos, impedindo a autorrealização laboral desses indivíduos (por exemplo, uberização e empregos abaixo dos talentos).

Assevera-se, também, que é fundamental pesquisar MTC's relacionadas a outros domínios de talento (esportivo, artístico etc.) e, principalmente, a MTCPD. As pesquisas são escassas e, no caso das representações de MTCPT reportadas por Abad e Barbosa (no prelo), os resultados podem ter sido viesados pela amostragem “bola de neve” e, conseqüentemente, não refletirem necessariamente as representações sobre o êxodo de brasileiros com talento acadêmico. Como sugestões adicionais para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de um censo demográfico abrangente e profundo de pessoas com D&T que vivem em outros países. Uma base de dados desse tipo é fundamental para futuras pesquisas sobre MTCPT e MTCPD. Há que se realizar, ainda, estudos longitudinais que aprofundem a investigação dos impactos (por exemplo, econômicos, sociais, culturais,

de transferência de tecnologia) desses tipos de mobilidade. Por fim, adverte-se que é necessário estudar a MTC em outras escalas geográficas e culturais, como as mobilidades sul-sul e intranacionais.

Referências

- Abad, A., & Barbosa, A. (no prelo). *Cross-cultural mobility representations of academically talented Brazilians*. Triggers and challenges.
- Abad, A. (2018). Mobilidade. *Viabilidade de implementação de um polo de atendimento às altas habilidades/superdotação e talento na fronteira Franco-Brasileira*. <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/374?mode=full>
- Adeleke, O. (2021). *Poverty and Migration*. Academia Letters. <https://doi.org/10.20935/AL621>
- American Psychological Association. (2017). *Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality*.
- Andrade, L. Â. de A. (2019). *Avaliação da política de atração e fixação de cientistas no âmbito do programa brasileiro Ciência sem Fronteiras sob uma perspectiva comparada com a política Argentina Raices*. [Dissertação de Mestrado]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204517>
- Basch, L., Schiller, N. G., & Blanc, C. S. (Orgs.). (2005). *Nations Unbound*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203347003>
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (p. 27-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.006>
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Routledge.
- Breinbauer, A. (2007). Brain Drain–Brain Circulation or ... What Else Happens or Should Happen to the Brains. *Der Donauraum*, 47(1–2), 89–124. <https://doi.org/10.7767/dnrm.2007.47.12.89>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Carneiro, A. M., Gimenez, A. M. N., Granja, C. D., Balbachevsky, E., Consoni, F., & Andretta, V. F. (2020). Diáspora brasileira de ciência, tecnologia e inovação. *Ideias*, 11, e020010. <https://doi.org/10.20396/ideias.v11i0.8658500>
- Carr, S. C. (2010). Introduction: The Psychology of Global Mobility. In *The Psychology of Global Mobility* (p. 1-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6208-9_1

- Chan, D. W. (2018). Gifted education in Asia. Em S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Orgs.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 71–84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-005>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1948) (testimony of Organização das Nações Unidas).
- Decreto n° 7.611, no Brasil (2011). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm L13445—Lei de Migração, (2017) (testimony of Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm
- Dewaele, J. M., & van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/14790710903039906>
- Docquier, F., & Rapoport, H. (2012). Globalization, Brain Drain, and Development. *Journal of Economic Literature*, 50(3), 681–730. <https://doi.org/10.1257/jel.50.3.681>
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2017). *Manual de Psicologia Cognitiva-7*. Artmed.
- Faret, L. (2003). Les territoires de la mobilité: Migration et communautés transnationales entre le Mexique et les États-Unis. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.40292>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Orgs.), *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 163–183). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Hasenbalg, C. A., Burglin, P., & Cardoso, F. H. (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Editora UFMG; IUPERJ.
- Hauer, A. L. (2018). *What are the causes of different brain drain rates in emerging markets? An exploratory study of Brazil and Mexico* [Doctoral dissertation]. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20409>
- Hudson, S., & Inkson, K. (2006). Volunteer overseas development workers: The hero's adventure and personal transformation. *Career Development International*, 11(4), 304–320.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the Future: Innovations in Gifted and Enrichment Education in Asia, and Implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.3390/admsci2010001>
- Institute for Management Development. (2020). *IMD World Talent Ranking 2020*. Institute of Management Development. https://www.imd.org/contentassets/4858dca6cb3742119ee063f0d052fffa/imd_world_talent_ranking.pdf

- International Organization for Migration. (2022). World Migration Report 2022.
- Koeller, P. (2020). *Investimentos federais em pesquisa e desenvolvimento: Estimativas para o período 2000-2020*.
- Lam, H., & Selmer, J. (2004). Are former “third-culture kids” the ideal business expatriates? *Career Development International*, 9(2), 109–122. <https://doi.org/10.1108/13620430410526166>
- Lee, J. (2018). Mental representation and two kinds of eliminativism. *Philosophical Psychology*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09515089.2017.1362550>
- Lopes, S. (1970). “Brain-drain”! – A fuga de cérebros para os Estados Unidos. *Análise Social*, 9.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, N. J.
- Ministério das Relações Exteriores. (2020). Comunidade Brasileira no Exterior.
- National Center for Science and Engineering Statistics. (2017). *National Center for Science and Engineering Statistics*. <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/artigos-variados/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2020>
- OBMigra. (2021). PAINEL 1 | Seminário “2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil”. <https://www.youtube.com/watch?v=H1gR7nEt1nY>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (Orgs.). (2018). *Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools*. Prufrock Academic Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Foley-Nicpon, M. (2019). Reflections on talent development in academics. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Orgs.), *Psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 225-236). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-011>
- Quality of Life Index. (2021). *Quality of Life Index by Country 2021 Mid-Year*. https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp
- Rapoport, H. (2016). Migration and globalization: What’s in it for developing countries? *International Journal of Manpower*, 37(7), 1209-1226. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2015-0116>
- Rapoport, H. (2017). Who is afraid of the Brain Drain? A development economist’s view. *Recherche et expertise sur l’économie mondiale CEPII*. <http://www.cepii.fr/CEPII/en/publications/pb/abstract.asp?NoDoc=10052>
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of*

- Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Rosa, M. D., & Mountian, I. (2013). Psychoanalytic listening to socially excluded young people. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1057/pcs.2012.2>
- Savic, S., Gnjatovic, M., Miskovic, D., Tasevski, J., & Macek, N. (2017). *Cognitively-inspired symbolic framework for knowledge representation. 2017 8th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 000315-000320. <https://doi.org/10.1109/CogInfoCom.2017.8268263>
- Selmer, J., & Lauring, J. (2014). Self-initiated expatriates: An exploratory study of adjustment of adult third-culture kids vs. adult mono-culture kids. *Cross Cultural Management*, 21(4), 422-436. <https://doi.org/10.1108/CCM-01-2013-0005>
- Sepúlveda, D., Mendoza Horvitz, M., Joiko, S., & Ortiz Ruiz, F. (2021). Education and the production of inequalities across the Global South and North. *Journal of Sociology*, 144078332110600. <https://doi.org/10.1177/14407833211060059>
- Silva Júnior, J. R., Catani, A. M., & Fargoni, E. H. (2021). La fuga de cerebros en Brasil bajo la política del bolsonarismo. *Revista de Crítica Social*, 24, 18.
- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. (2021). Bolsas do CNPq poderão ter primeiro reajuste em oito anos – SBPC. <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/bolsas-do-cnpq-poderao-ter-primeiro-reajuste-em-oito-anos/>
- Sohst, R. R., de Valk, H., & Melde, S. (2020). *The future of migration to Europe a systematic review of the literature on migration scenarios and forecasts*. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/the-future-of-migration-to-europe.pdf>
- Solimano, A. (2016). Global Migration and International Development in Unstable Times. *International Center for Globalization and Development*. <https://www.ciglob.org/wp-content/uploads/2016/08/25-Global-Migration-in-Unstable-Times.pdf>
- Solimano, A. (2018). International Mobility of the Wealthy in an Age of Growing Inequality. *Norteamérica*, 14(1). <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2019.1.360>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- UNICEF. (2021). *Vidas adolescentes interrompidas*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/vidas-adolescentes-interrompidas>
- United Nations. (2020). *International Migrant Stock 2020* (International Migrant Stock 2020 International Migrant Stock 2020). <https://population.un.org/wpp/Download/Probabilistic/Population/>
- United Nations. (2015). *The Global Consumption and Income Project (GCIP): An Introduction and Preliminary Findings*. United Nations. <https://www.un.org/en/desa/global-consumption-and-income-project-gcip-introduction-and-preliminary-findings>
- United Nations Office of Drugs and Crime. (2017). *World drug report*. United Nations.
- VandenBos, G. R., & American Psychological Association (Orgs.). (2015). *APA dictionary of psychology* (Second Edition). American Psychological Association.
- Velho, G. (2012). *Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Jorge Zahar.
- Veloz, M. C. T., Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 479-501. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200015>
- World Bank. (2020). *Poverty and Shared Prosperity 2020: Reversals of Fortune*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1602-4>
- World Intellectual Property Organization. (2021). *Índice Global de Inovação*.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent Education*, 4(1), 1364881.
- Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D., & Furnham, A. (2006). Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 195-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.005>

CAPÍTULO 8

ALTAS HABILIDADES: UMA ABORDAGEM NEUROBIOLÓGICA

Gesivaldo Santos¹

Vagner Leonan Silva Sá²

Daniela Mello³

Cattiuscia Bromochenkel⁴

Silvana Gaino⁵

Tailane Barreto⁶

Julita Maria Pereira Borges⁷

Altas Habilidades

É crescente, na atualidade, a busca pela compreensão das características dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Embora estudos

1 Possui graduação em Ciências Biológicas, pós-graduação em ciência da computação (UFPE); mestre em Neurofisiologia pela USP e doutor em Neurobiologia pela Unicamp. Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desenvolvendo atividades nas áreas de Neurogenômica; biologia de sistemas com ênfase em Transtornos do Neurodesenvolvimento e doenças Neurodegenerativas. Além disso, pesquisa e orienta nas áreas de farmacogenômica; desenvolvimento de drogas e inteligência artificial.

2 Graduando em Farmácia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3 Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas – UNEB (2010)
Especialização em Língua Portuguesa – UESB (2016)

4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Especialista em Saúde coletiva pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Especialista em Neuropsicologia Clínica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga e Neuropsicóloga Clínica autônoma, Docente, Coordenadora do Curso de Psicologia no Centro Universitário UniFTC. Membro do Núcleo de Pesquisa em Bioética e Espiritualidade (NUBE-UESB) e do Grupo de Pesquisa Espia (CNPq-UESB).

5 Pós-Doutora em Neurociências e Ciências do Comportamento na FMRP – USP de Ribeirão Preto/SP. Doutora em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/SP (2014). Mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo-USP/SP (2005). Atualmente é Professora Adjunta IV em regime de Dedicção Exclusiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem experiência clínica na área de Psicologia, Desenvolvimento Infantil, Psicopatologia e Psicodiagnóstico. Atualmente desenvolve pesquisas na área de características do brincar e da formação da identidade de gênero em pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, principalmente dos Transtornos do Espectro do Autismo.

6 Possui graduação em Psicóloga pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, com especialização em Neuropsicologia e Avaliação psicológica pela Pontifícia Universidade Católica-RS (PUCRS).

7 Farmacêutica (UNIBAN-SP, 2003), Especialista em Análises Clínicas (FCF/USP, 2005), Mestre em Toxicologia e Análises Toxicológicas (FCF-USP, 2007) e Doutora em Patologia Humana (UFBA/Centro de Pesquisa Gonçalo Moniz – FIOCRUZ BA, 2018). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

sobre o tema não sejam recentes, muitas ideias equivocadas e ambíguas foram disseminadas acerca desse fenômeno. Assim, é fundamental o desenvolvimento de estudos que pretendem clarificar as definições e características acerca desses sujeitos, sua relação com as múltiplas inteligências e, fundamentalmente, investigações que busquem encontrar algum traço fenotípico que possa ser associado a uma base neurobiológica.

Ainda não existe uma definição amplamente aceita de altas habilidades e as várias definições disponíveis apontam para a existência de resistividade e de características que podem ser utilizadas para definir uma pessoa que as possui. Em 1983, Gardner ampliou o conceito para o estudo das altas habilidades, propondo a Teoria das Múltiplas Inteligências. Nessa teoria, ele afirma que existem sete faixas intelectuais separadas, e um tanto independentes entre si. Essas faixas foram escolhidas por representarem domínios culturalmente valiosos e um conjunto relativamente autônomo de habilidades para a resolução de problemas. Essas inteligências são: linguística, musical, lógico-matemática, espiritual, cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Em 1996, Gardner (1996) acrescentou a inteligência naturalista em sua lista. O objetivo de sua proposta foi trazer um ponto de vista diferente sobre quem e qual comportamento poderia ser considerado de alta habilidade.

Renzulli (1986), em 1986, criou modelos e teorias de altas habilidades que continuam sendo aplicados em diferentes países. Ele afirmou que as pessoas com altas habilidades podem ser divididas em duas categorias: superdotação escolar e superdotação criativo-produtiva, o que exigiria novas possibilidades de avaliação para as habilidades identificadas. Para esse autor, as diferenças estavam relacionadas ao ambiente no qual as pessoas demonstravam suas altas habilidades. Indivíduos com altas habilidades na escola demonstram alta aptidão para fazer testes e aprender lições, enquanto as pessoas criativo-produtivas estão focadas no desenvolvimento de materiais e produtos originais. Dessa forma, a superdotação é encontrada na interação desses conjuntos de características (Renzulli, 1986). Ainda na busca de características comuns, Frasier e Passow (1994) conduziram trabalhos que apontaram a existência de parâmetros comuns associados com a superdotação, como: motivação; interesse intenso e incomum; habilidade altamente expressiva de comunicação; eficácia na resolução de problemas; excelente memória; curiosidade; rápida compreensão ou *insight*; utilização de lógica e raciocínio; imaginação ou criatividade; capacidade de demonstrar emoções e de identificá-las.

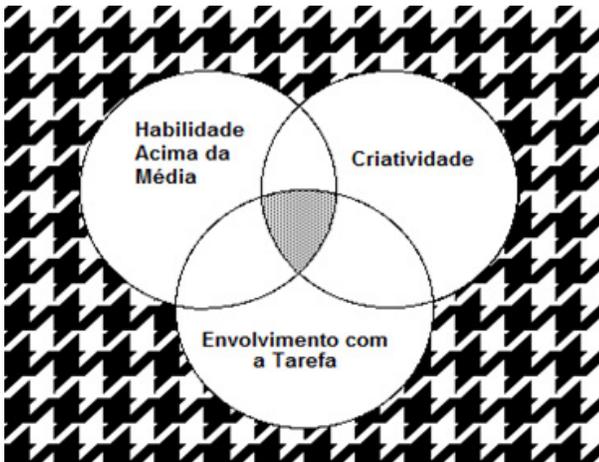
A concepção para os sujeitos com altas habilidades/superdotação limitava-se ao desempenho nos testes de inteligência, por meio da atribuição do escore do Quociente Intelectual; no entanto, a *Teoria dos Três Anéis*, proposta por Renzulli (1986), considerado um dos grandes expoentes da área, resultou em um rompimento no conceito de inteligência basea-

do no QI. Para Renzulli (1986), a identificação deve considerar aspectos cognitivos e não cognitivos, a pessoa com altas habilidades é aquela que tem compromisso com uma ou mais tarefas de sua preferência, apresenta habilidades acima da média e realização criativa, ressaltando que, embora esses três componentes relacionem-se ente si, não atuam com a mesma intensidade, ao mesmo tempo e durante as diferentes situações.

Ao examinar essas características em indivíduos com altas habilidades, os pesquisadores tentam encontrar semelhanças em padrões comportamentais. Contudo, é possível perceber que, independentemente da natureza do estudo, as definições a respeito da superdotação parecem estar restritas a características fenotípicas acessíveis, principalmente por meio de testes comportamentais, deixando de lado a busca ou identificação por marcadores biológicos mais específicos associados à inteligência. Assim sendo, neste capítulo, seguimos com a pergunta: Existe uma neurobiologia capaz de fundamentar as características de superdotação?

Figura 1

Concepção de Altas Habilidades na "Teoria dos Três Anéis"



Nota: Na figura acima, temos os chamados ingredientes das altas habilidades, também conhecidos como *Teoria dos Três Anéis* (Reproduzido com a autorização do autor).

Fonte: Renzulli (1986).

Acreditamos que uma abordagem mais lógica para esse tema deve ser originada a partir da discussão do conceito de inteligência e uma possível correlação com marcadores biológicos, operando do nível genômico ao fisiológico.

Bases biológicas da inteligência

A inteligência humana é uma expressão do desenvolvimento e uma conquista evolutiva. Sua definição está relacionada aos vários elementos que a compõem e que, geralmente, descrevem as diferenças nas habilidades de pensamento, de desempenho e funcionamento cognitivos, habilidade mental, capacidade de se adaptar a diferentes ambientes, fazer conexões entre saberes diversos, lidar com pessoas e entender seus comportamentos. A inteligência fluida é a capacidade de resolver novos problemas, usando a lógica e identificando padrões adquiridos fora do conhecimento retido culturalmente. A inteligência cristalizada, por sua vez, é obtida pela inserção do indivíduo no ambiente, sendo definida como habilidades aprendidas culturalmente.

A inteligência, como fenótipo humano, pode ser medida por meio de diversos testes cognitivos e, durante muito tempo, o QI (quociente de inteligência) foi usado como sinônimo desta, embora tenha um significado específico no campo da psicometria. Para Boring (1961), a inteligência é como uma capacidade mensurável e deve ser definida, no início, como a capacidade de se sair bem em um teste de inteligência. Outra definição afirma que “Inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender com as experiências (Gottfredson, 1997). Não seria meramente o aprendizado de livros, uma habilidade acadêmica limitada, ou inteligência para resolver questões de um teste. Em vez disso, reflete uma capacidade mais ampla e profunda de compreender o nosso entorno – “refletindo”, “dando sentido” às coisas ou “descobrimo” o que fazer (Gottfredson, 1997). Mais sucintamente, a inteligência tem sido descrita como “resolução rápida e precisa de problemas” (Jung et al., 2014).

As diferenças encontradas na capacidade cognitiva formam uma hierarquia, que ficou mais evidente a partir da descoberta de que todos os testes cognitivos estão positivamente correlacionados; pessoas que pontuam bem em um teste cognitivo tendem a pontuar bem em todos os outros, não importa quão diferentes sejam as habilidades cognitivas que estão sendo avaliadas. Essa descoberta foi divulgada amplamente desde que Spearman (1904) a formulou em 1904.

Portanto, a inteligência, conforme operacionalizada pelos resultados dos testes cognitivos, tem um fenótipo fortemente caracterizado, alta estabilidade teste-reteste e certa validade preditiva para a educação, o trabalho e a saúde. No entanto, deixa uma lacuna quando se trata de entender por que algumas pessoas são mais inteligentes do que outras, principalmente quando observamos alguns transtornos neurobiológicos raros, como a sín-

drome de Savant, que parece desafiar ainda mais nossa compreensão acerca da natureza de como o cérebro traça rotas cognitivas para estabelecer seu aprendizado.

Nesse transtorno, algumas pessoas apresentam habilidades extraordinárias, como capacidade acentuada de memorização, realização de cálculos matemáticos complexos em poucos segundos, habilidade musical elevada a ponto de reproduzir qualquer música depois de escutar apenas uma vez, habilidade artística elevada e capacidade de compreender e falar muitos idiomas. A despeito de todas essas elevadas habilidades, em testes de inteligência, comumente performam entre 40 e 70 pontos, muito abaixo do QI médio, estabelecido em torno de 90 a 109 pontos.

Uma revisão organizada por Deary (2000) examinou as possíveis origens das diferenças de inteligência nos chamados componentes cognitivos “elementares”, parâmetros cerebrais e variação genética. Ele conseguiu identificar associações robustas entre os resultados dos testes de inteligência e medidas de velocidade de processamento aparentemente mais simples, como tempos de reação (Der & Deary, 2017) e o tempo de inspeção (Deary et al., 2010b; Der & Deary, 2017).

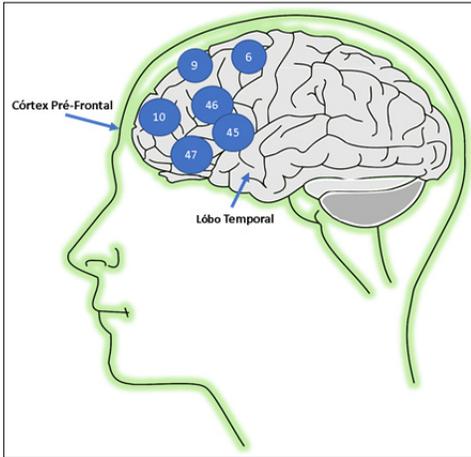
É com base nesses componentes cognitivos elementares que centraremos nossos esforços na próxima seção, com o intuito de vasculhar por áreas cerebrais candidatas ao processamento do que chamamos inteligência.

A inteligência como redes neuronais

Estudos psicométricos, conduzidos por Deary e colaboradores, (Deary et al., 2010a) bem como estudos de imageamento anteriores, demonstraram a existência de uma ampla correlação de padrões cognitivos com estruturas cerebrais. Por exemplo, o teste de QI, que avalia de forma ampla a inteligência do indivíduo, apresentou forte correlação positiva com o aumento do volume estrutural de áreas como o córtex pré-frontal, o hipocampo e os lobos cerebelares (Coplan et al., 2018). De forma semelhante, Jung e Haier (2007), fazendo uso de ressonância magnética funcional (um teste que avalia o fluxo de sangue em determinada área cerebral, dando uma ideia do seu metabolismo), conseguiram demonstrar a existência do aumento do fluxo sanguíneo em uma profusão de áreas de Brodmann, em tarefas de inteligência e raciocínio lógico, sobretudo as áreas: 6, 9, 10, 45, 46, 47, associadas ao córtex pré-frontal; 21 e 37, ligadas ao lóbulo temporal; e a área 7, associada ao lóbulo parietal (Figura 2).

Figura 2

Mapa do córtex cerebral



Nota: A superfície do córtex cerebral foi mapeada e dividida em 47 áreas conhecidas como áreas de Brodmann. Cada área foi mapeada de acordo com a sua funcionalidade neurobiológica. Apenas a título de ilustração, temos as áreas 10 e 9, ambas localizadas no córtex pré-frontal, ligadas a funções executivas, como atenção, memória e volição.

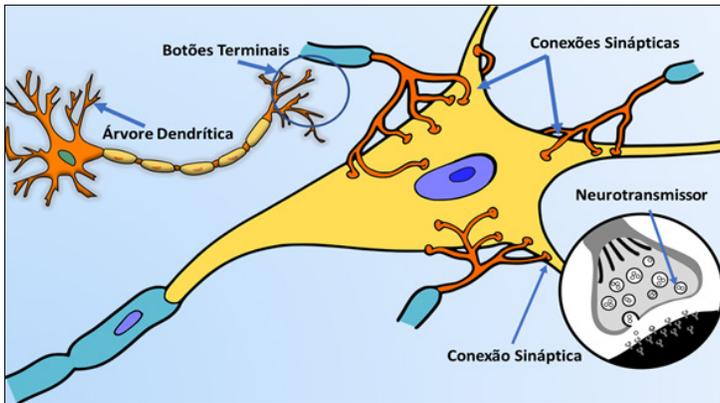
O córtex pré-frontal forma uma rede cortical de comunicação excitatória bidirecional com o hipocampo (lobo temporal), envolvida no processamento de informações e na produção de comportamentos complexos que desempenham importante consolidação de memória a longo prazo (Ter Horst et al., 2008). O tamanho absoluto ou relativo da área cortical, grau de encefalização, número de neurônios corticais e a velocidade da condução sináptica são importantes parâmetros que correlacionam positivamente com o processamento da inteligência (Roth & Dicke, 2005).

A inteligência no nível celular

Todo o processo de aprendizagem é baseado na formação de memórias e tem, em seu cerne, o desenvolvimento de redes neuronais. Em suma, as redes neurais são capazes de ligar e desligar grandes grupos de neurônios, com o intuito de formar padrões, sendo que a formação de tais ligações são a base dos processos de comunicação celular, cujo estado da arte parece ter sido alcançado entre as células do sistema nervoso (Figura 3).

Figura 3

Esquema do mecanismo básico das células neuronais

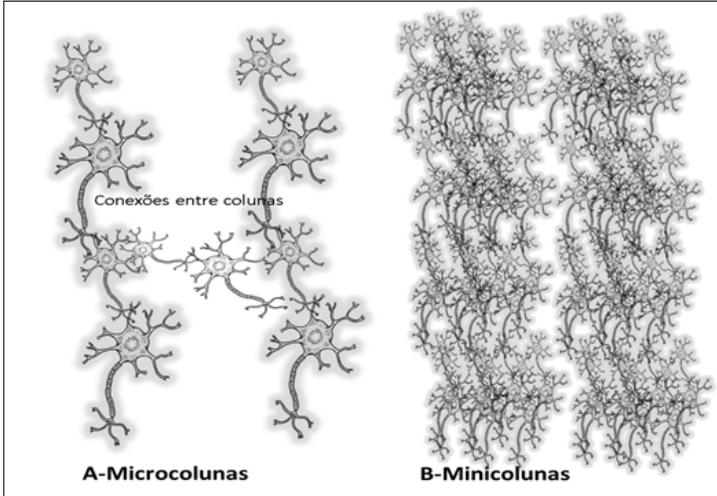


Nota: Na figura acima, temos o desenho esquemático do mecanismo básico pelo qual as células neuronais comunicam-se entre si. A porção terminal de cada neurônio (Botão terminal), tem a capacidade de emitir um sinal elétrico, por meio de uma substância chamada neurotransmissor, que por sua vez é capaz de ligar ou desligar o neurônio receptor. Conforme podemos observar acima (no detalhe, este local onde os neurônios fazem contato chama-se sinapse e, grosso modo, poderíamos dizer que são a forma pela qual nosso cérebro guarda suas memórias. Assim, quanto mais aprendemos, maior será o número dessas conexões; e, quanto mais repetimos uma mesma tarefa ou evento, maior será o número de ramificações a surgirem nas sinapses já existentes.

Você pode estar se perguntando, de que forma redes de neurônios seriam capazes de identificar e projetar padrões? Vale lembrar que, aqui, padrões se referem à ordem sequencial, bem como ao ritmo pelo qual os neurônios são ativados diante de um estímulo sensorial qualquer. Esse processo computacional ocorre na parte mais exterior do nosso cérebro, conhecido como córtex ou casca em latim. Em nós, humanos e demais mamíferos, o córtex é composto por seis camadas de células que se agrupam de forma ordenada, formando espécies de barris que se repetem por toda superfície cortical, conectando-se internamente, e também com “barris” adjacentes, que, a partir de agora, chamaremos de microcolunas corticais (Onesto et al., 2019). Microcolunas tendem a se agruparem formando minicolumnas e estas, por sua vez, formam redes de minicolumnas com ampla distribuição por todo o córtex (Figura 4).

Figura 4

Córtex cerebral



Nota: O córtex cerebral é formado por seis camadas de células, com aproximadamente 2,5 mm de espessura. Conforme podemos observar na imagem acima (Figura 4-A), cada microcoluna vai sendo “esculpida” na vertical, a partir da conexão entre as células. É importante notar que microcolumnas se conectam lateralmente, dando origem à minicolumnas (Figura 4-B). A formação dessas colunas ocorre por meio de podas neuronais, que têm papel fundamental na organização de todo processamento cognitivo.

A razão de estarmos aqui, conversando sobre tais estruturas, está ligada ao fato de que, assim como um computador digital, poderíamos, por analogia, inferir que as microcolumnas seriam algo análogo ao microprocessador cerebral, a unidade básica por meio da qual toda informação seria processada a partir do estabelecimento de conexões entre si. Essa espécie de sintonia fina entre as colunas é orquestrada por meio de uma regulação minuciosa de neurotransmissores, com destaque principal para a dopamina, gaba e o glutamato. Contudo, é importante salientar que o modelamento e a regulação funcional das microcolumnas ocorrem de forma paulatina, a partir do nascimento do indivíduo, e vão sendo esculpidos por meio de um processo de poda radical (apoptose), que continua seu curso ao longo de toda sua vida; porém, em escala infinitamente menor. Assim sendo, se tivéssemos que procurar por alguma base estrutural, no interior do cérebro, para suportar os processos de inteligência e suas peculiaridades entre as pessoas, as microcolumnas corticais e suas conectividades seriam, provavelmente, nossas principais apostas. Isto porque, conforme assinalado

anteriormente, a pontuação em testes de inteligência está diretamente relacionada ao aumento do volume de áreas corticais; o que, em tese, poderia ser explicado não apenas pelo aumento do número de células recrutadas no interior da microcoluna, mas também pelo aumento da conectividade entre elas, e este processo depende enormemente da mielinização celular.

A mielina consiste em uma capa de gordura que recobre os axônios neuronais e tem como principal vantagem a capacidade de conferir um aumento exponencial de velocidade sem, no entanto, aumentar o diâmetro da fibra (Kato & Wake, 2019). Mas por que velocidade importa? Neurônios conversam entre si por meio da propagação de sinais elétricos, também chamados de potencial de ação. Como qualquer corrente elétrica, o potencial de ação sofre com a impedância ao se propagar pelas células, de maneira que sua amplitude vai se atenuando com o aumento da distância. Se pensarmos no córtex cerebral, podemos inferir que todo e qualquer processo cognitivo ocorre por meio da transferência de informação de uma região para a outra. Assim sendo, quanto mais veloz o tráfego da informação, maior será a capacidade de o cérebro administrar um grande número simultâneo de eventos. Um dos exemplos mais marcantes assinalando a influência da velocidade está em experimentos da psicologia comportamental, que associam, positivamente, a inteligência com a velocidade de processamento mental. Dessa forma, poderíamos inferir que um cérebro mais inteligente, além de ser um cérebro mais conectado, também seria um cérebro mais mielinizado; ou mais veloz, como queira chamar (Barrett et al., 1986). O aumento da mielinização impacta enormemente na velocidade de processamento neuronal, sendo capaz, por exemplo, de evocar uma maior quantidade de dados armazenados em diferentes regiões de memória; o que, grosso modo, torna-se a chave do sucesso para a compreensão de metáforas, bem como de situações mais abstratas (Barrett et al., 1986).

É importante notar que a mielinização não impacta apenas na melhoria do acesso às memórias de curto e longo prazo. A memória operacional, também conhecida como memória de trabalho, cujo processamento se estabelece nas redes neuronais do córtex pré-frontal, também ganha no incremento de performance, uma vez que, de acordo com o modelo da biostabilidade cortical, os neurônios piramidais do córtex pré-frontal seriam capazes de lidar com uma atividade sustentada em frequências mais elevadas, o que impactaria diretamente no processamento da atenção. O modo pelo qual os neurônios são estimulados também define um padrão de percepções, de atenção e de aprendizagem. A atenção melhora a codificação de estímulos sensoriais por modulação do potencial de ação. A geração de descargas de alta frequência pode influenciar fortemente a resposta dos neurônios pós-sinápticos e a operação das redes corticais locais, resultando em consequências diretas sobre as habilidades (Gattas et al., 2022). Mui-

tas tarefas cognitivas exigem uma rede neural sob estímulos persistentes para armazenar informações repetidas e fazer a manutenção da memória de trabalho em curto espaço de tempo (Kamiński et al., 2017).

Além da mielinização e seu ganho de velocidade em neurônios piramidais do córtex pré-frontal, é importante salientar mais algumas características estruturais de peso dessas células: o tamanho pronunciado dos seus corpos celulares e sua farta arborização dendrítica (Basak & Narayanan, 2018). Dendritos maiores permitem que um mesmo neurônio realize um número mais elevado de processamento e de forma semi-independente. Vale lembrar que o mecanismo de codificação neural se estabelece por meio de sinapses, permitindo que a informação seja armazenada (memórias) ou processadas (estímulos sensoriais) por meio do estabelecimento de redes. Dessa forma, quanto maior a velocidade de conexão entre as células, maior a eficiência no processamento cerebral (Küchenhoff et al., 2021).

Apenas para fins de comparação, basta imaginar que, em roedores, a velocidade de repolarização neuronal é, aproximadamente, quatro vezes menor do que em neurônios piramidais humanos (Gutzmann et al., 2019). Além disso, sinapses piramidais humanas transferem informação a taxas nove vezes maiores do que em roedores (Forsberg et al., 2019). Vale enfatizar ainda que dados obtidos em pacientes em pós-operatório de neurocirurgia, com alto desempenho em testes de QI, demonstram que, mesmo entre humanos, a plasticidade sináptica é muito mais eficiente em indivíduos com alta pontuação nos testes de inteligência.

Em suma, de acordo com Goriounova e colaboradores (2018), a inteligência humana, no nível celular, está ligada ao tamanho das células neuronais, à sua densidade de arborização dendrítica, além da alta transferência de informação sináptica; o que, como sabemos, está implicado diretamente com o tamanho da célula e sua mielinização (Verhoog et al., 2013).

A inteligência no nível genômico

Conforme pudemos observar anteriormente, a inteligência depende dessas estruturas corticais, que se agrupam formando redes neuronais especializadas, as quais, em última instância, seriam mediadas por um arranjo padrão de genes, desde a sua formação até o controle metabólico, o que poderia explicar, em parte a estabilidade temporal exibida pelos processos de inteligência, bem como seu forte componente familiar, observado em testes gêmeos. Contudo, há uma enorme lacuna quando tentamos conjugar a expressão gênica a fenótipos comportamentais, e isso se deve, em grande parte, ao efeito da granularidade (Du et al., 2022). Quanto mais nos aproximamos do nível microscópico, mais difusa se torna a identificação de correlações genômicas, pois um mesmo gene tende a participar de

diversas vias metabólicas. Somando-se a isso, existe o fato de que genes são entidades reguladas por outros genes, e essa regulação traz à tona um componente temporal, já que nem todos eles serão expressos nos mesmos lugares e de forma concomitante.

Dessa forma, a busca por genes em associação de risco com patologias e transtornos se torna uma excelente ferramenta para investigar as bases biológicas da inteligência. Nesse sentido, uma ferramenta muito útil têm sido os estudos genômicos amplos, conhecidos por GWAS, da sigla em inglês. Recentemente, Savage e colaboradores (Savage et al., 2018) descreveram 1.041 genes associados a processos cognitivos. A despeito do grande número de genes, a contribuição individual de cada alelo, quando correlacionado à pontuação elevada em testes de QI, é extremamente insignificante, em torno de apenas 0,1% (Savage et al., 2018). Além disso, em torno de 93% desses genes se encontram na fração não codificante do material genético, sugerindo participação em processos genômicos regulatórios, em vez de atuar na codificação de proteínas. Esse fato, por si só, já denuncia o peso da experiência como parâmetro crucial no desenvolvimento da inteligência, indicando que a exposição ao ambiente parece ser, senão o principal, um dos agentes mais importantes no desenvolvimento cerebral e nos seus processos cognitivos de alto nível, como a inteligência (Plomin & von Stumm, 2018).

Epigenética da plasticidade e memória

A memória é uma codificação e armazenamento do aprendizado em diferentes áreas do cérebro e, posteriormente, essas informações são evocadas e explicitadas em um raciocínio ou atividade que envolve fatos ou dados (memória declarativa) ou habilidades, hábitos e respostas emocionais ou memória implícita (Woldemichael et al., 2014).

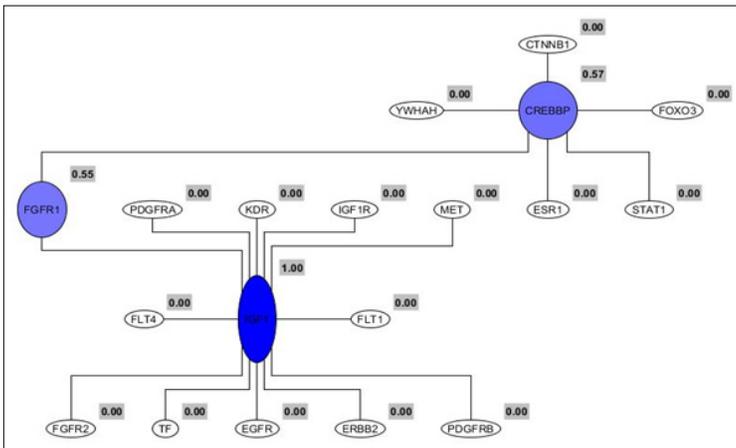
A capacidade neuronal de integrar informações do ambiente e ajustar a sua atividade aos estímulos recebidos caracteriza a plasticidade por modulação epigenética (Woldemichael et al., 2014). Os mecanismos epigenéticos cruciais envolvidos na regulação da maquinaria molecular, necessária à aprendizagem, formação e ao armazenamento de memórias, são a metilação do DNA, a acetilação, a fosforilação e metilação de histonas (Masini et al., 2020). Alterações epigenéticas, incluindo metilação do DNA e modificações de micro RNA, têm sido associadas a transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (Masini et al., 2020). Em resumo, a capacidade neuronal de formação de memórias pode ser considerada como a expressão máxima da modulação cerebral pelo ambiente, visto que o desenvolvimento instantâneo da memória requer uma dinâmica de componentes moleculares renováveis que codificam traços mnemônicos a longo

prazo, iniciada por complexa sinalização intracelular de transdução de sinal por meio da expressão gênica (Kandel, 2001).

Vários genes precoces imediatos estão envolvidos na regulação positiva da atividade neuronal, essencial à formação da memória, entre eles: a proteína c-Fos, proteínas associadas ao citoesqueleto regulada por atividade (Arc), elemento de resposta a adenosina monofosfato cíclico (cAMP) (CREB), genes do fator neurotrófico derivado do cérebro (BDNF), complexo principal de histocompatibilidade -1 e Homer. As proteínas c-Fos e Arc marcam conjuntos neuronais recrutados para uma memória específica (Figura 5). A modulação desses genes é evidenciada no processo adaptativo conforme experiências vividas, como o impacto do estresse nos primeiros dias de vida, sua associação tardia com desordens do humor e dependência de drogas seriam alguns exemplos (Chiamulera et al., 2021; Vaiserman & Koliada, 2017; Xu et al., 2022).

Figura 5

Sub-redes de coexpressão gênica associados a processos de formação de memória de longo prazo



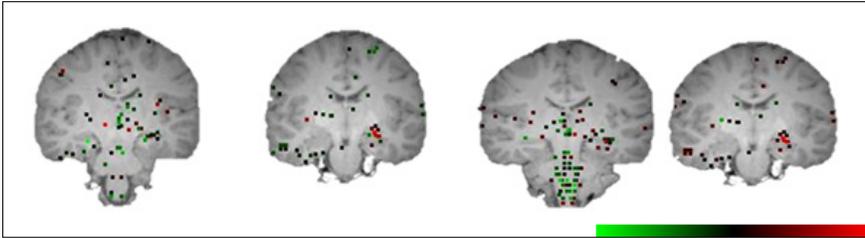
Nota: Na imagem acima temos as sub-redes de coexpressão gênica associados a processos de formação de memória de longo prazo. Chamamos atenção para o FGFR1, que aparece como sendo o gene gargalo, ou aquele responsável por ligar duas ou mais vias metabólicas diferentes.

Outros genes, identificados a desempenhar papéis importantes na variabilidade da inteligência (g de Spearman), são aqueles associados ao crescimento neuronal e a sua arborização dendrítica. Entre eles, vale destacar o FOXO3 (Costales & Kolevzon, 2016), uma espécie reguladora da via de sinalização da insulina e somatomedinas, também conhecidos como

IGF-1 (Figura 6). Ao contrário do que alguns possam imaginar, no cérebro, a insulina atua diretamente no crescimento dos neuritos e na promoção da estabilização sináptica. Esse processo é tão crucial no desenvolvimento cognitivo que, em cérebros de indivíduos com doença de Alzheimer, a formação de placas senis do peptídeo β -Amiloide produz sérios danos à sinalização da insulina e a seus fatores de crescimento, ao ponto de levar à morte das células (Tumati et al., 2016).

Figura 6

Áreas de expressão dos genes FOXO3, par à esquerda, e IGF1, par à direita



Nota: Na imagem acima, podemos observar, por meio da técnica de hibridização *in situ*, áreas de expressão dos genes FOXO3, par à esquerda, e IGF1, par à direita. A legenda nos informa a intensidade de expressão dos genes, de maneira que, quanto mais vermelho, maior a quantidade de RNA e, conseqüentemente, maior produção de suas referidas proteínas. (Cortes coronais obtidos a partir do Allen Brain Atlas, <https://portal.brain-map.org>).

Considerações finais

De tudo que foi visto, podemos depreender que existe, sim, um fator neurobiológico suportando processos de superdotação. A inteligência, de forma ampla, assim como sua definição, é marcada por um conjunto difuso de características ou atributos, que transcendem a esfera do puramente biológico. Como praticamente tudo que nos define como pessoas, a exemplo da inteligência, podemos dizer que os modelos pelos quais aprendemos se dão por meio de algoritmos herdáveis, já que o componente estrutural, que determina a formação das redes neuronais e suas associações, é definido e modulado por cascatas de genes, que são ligados e desligados, em uma espécie de sinfonia altamente sincronizada, regida por um maestro que poderíamos chamar de ambiente. Assim, o que parece ir clareando, ao longo deste capítulo, é que a superdotação seria apenas uma variação da intensidade da inteligência ampla, não sendo possível extrair um aparato estrutural novo ou diferente daquele encontrado em pessoas com pontuação mediana em testes de inteligência.

A partir disso, arriscaríamos dizer que o grande diferencial neurobiológico de indivíduos com altas habilidades estaria muito mais na modulação gênica do que na variabilidade genética em si. Nessa situação, o ambiente jogaria um papel pesado, visto que a modulação da expressão gênica neuronal ocorre como uma reação plástica de adaptabilidade cerebral ao meio. Portanto, não basta ter apenas um pool genético característico para manifestar uma inteligência superior sem que haja um favorecimento ambiental. De forma inversa, o ambiente favorável, por si só, não seria suficiente sem a carga de genes. No encontro desses dois mundos, flutua a epigenética, informando-nos que a inteligência pode ser fruto de uma fraca herança poligênica, sendo a estimulação ambiental o fator preponderante a ditar as regras.

Referências

- Barrett, H. P., Eysenck, J. E., & Lucking, S. (1986). *Reaction time and intelligence: A replicated study* (pp. 19-40). *Intelligence*
- Basak, R., & Narayanan, R. (2018). Active dendrites regulate the spatiotemporal spread of signaling microdomains. *PLoS Comput Biol*, *14*(11), e1006485. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1006485>
- Boring, E. G. (1961). *Intelligence as the tests test it*. N. Repub.
- Chiamulera, C., Piva, A., & Abraham, W. C. (2021). Glutamate receptors and metaplasticity in addiction. *Curr Opin Pharmacol*, *56*, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.coph.2020.09.005>
- Coplan, J. D., Webler, R., Gopinath, S., Abdallah, C. G., & Mathew, S. J. (2018). Neurobiology of the dorsolateral prefrontal cortex in GAD: Aberrant neurometabolic correlation to hippocampus and relationship to anxiety sensitivity and IQ. *J Affect Disord*, *229*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.001>
- Costales, J., & Kolevzon, A. (2016). The therapeutic potential of insulin-like growth factor-1 in central nervous system disorders. *Neurosci Biobehav Rev*, *63*, 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.01.001>
- Deary, I. J., Johnson, W., & Starr, J. M. (2010a). Are processing speed tasks biomarkers of cognitive aging? *Psychol Aging*, *25*(1), 219-228. <https://doi.org/10.1037/a0017750>
- Deary, I. J. (2000). *Looking down on human intelligence: from psychometrics to the brain*. Oxford University Press.
- Deary, I. J., Penke, L., & Johnson, W. (2010b). The neuroscience of human intelligence differences. *Nat Rev Neurosci*, *11*(3), 201-211. <https://doi.org/10.1038/nrn2793>

- Der, G., & Deary, I. J. (2017). The relationship between intelligence and reaction time varies with age: Results from three representative narrow-age age cohorts at 30, 50 and 69 years. *Intelligence*, 64, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.08.001>
- Du, R., Xie, J., Ma, Z., Chang, D., Song, Y. Z., & Guo, J. (2022). Progressive Learning of Category-Consistent Multi-Granularity Features for Fine-Grained Visual Classification. *IEEE Trans Pattern Anal Mach Intell*, 44(12), 9521-9535. <https://doi.org/10.1109/tpami.2021.3126668>
- Forsberg, M., Seth, H., Björefeldt, A., Lyckenvik, T., Andersson, M., Wasling, P., Zetterberg, H., & Hanse, E. (2019). Ionized calcium in human cerebrospinal fluid and its influence on intrinsic and synaptic excitability of hippocampal pyramidal neurons in the rat. *J Neurochem*, 149(4), 452-470. <https://doi.org/10.1111/jnc.14693>
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Towards a New Paradigm for Identifying Talent Potential. Research Monograph 94112* (pp. 97). United States Department of Education.
- Gardner, H. (1996). *Probing more deeply into the theory of multiple intelligences* (Vol. 80). NaSSP Bulletin.
- Gattas, S., Elias, G. A., Janecek, J., Yassa, M. A., & Fortin, N. J. (2022). Proximal CA1 20-40 Hz power dynamics reflect trial-specific information processing supporting nonspatial sequence memory. *Elife*, 11. <https://doi.org/10.7554/eLife.55528>
- Goriounova, N. A., Heyer, D. B., Wilbers, R., Verhoog, M. B., Giugliano, M., Verbist, C., Obermayer, J., Kerkhofs, A., Smeding, H., Verberne, M., Idema, S., Baayen, J. C., Pieneman, A. W., de Kock, C. P., Klein, M., & Mansvelder, H. D. (2018). Large and fast human pyramidal neurons associate with intelligence. *Elife*, 7. <https://doi.org/10.7554/eLife.41714>
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography (Vol. 24, pp. 13-23). An editorial with 52 signatories, history and bibliography: *Intelligence*. <https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1997mainstream.pdf>
- Gutzmann, J. J., Lin, L., & Hoffman, D. A. (2019). Functional Coupling of Cav2.3 and BK Potassium Channels Regulates Action Potential Repolarization and Short-Term Plasticity in the Mouse Hippocampus. *Front Cell Neurosci*, 13, 27. <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00027>
- Jung, M., Kosaka, H., Saito, D. N., Ishitobi, M., Morita, T., Inohara, K., Asano, M., Arai, S., Munesue, T., Tomoda, A., Wada, Y., Sadato, N., Okazawa, H., & Iidaka, T. (2014). Default mode network in young male adults with autism spectrum disorder: relationship with autism spectrum traits. *Mol Autism*, 5, 35. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-5-35>

- Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behav Brain Sci*, 30(2), 135-154; discussion 154-187. <https://doi.org/10.1017/S0140525X07001185>
- Kamiński, J., Sullivan, S., Chung, J. M., Ross, I. B., Mamelak, A. N., & Rutishauser, U. (2017). Persistently active neurons in human medial frontal and medial temporal lobe support working memory. *Nat Neurosci*, 20(4), 590-601. <https://www.nature.com/articles/nn.4509>
- Kandel, E. R. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue between genes and synapses. *Science*, 294(5544), 1030-1038. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1067020>
- Kato, D., & Wake, H. (2019). Activity-Dependent Myelination. *Adv Exp Med Biol*, 1190, 43-51. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9636-7_4
- Küchenhoff, S., Sorg, C., Schneider, S. C., Kohl, O., Müller, H. J., Napiórkowski, N., Menegaux, A., Finke, K., & Ruiz-Rizzo, A. L. (2021). Visual processing speed is linked to functional connectivity between right frontoparietal and visual networks. *Eur J Neurosci*, 53(10), 3362-3377. <https://doi.org/10.1111/ejn.15206>
- Masini, E., Loi, E., Vega-Benedetti, A. F., Carta, M., Doneddu, G., Fadda, R., & Zavattari, P. (2020). An Overview of the Main Genetic, Epigenetic and Environmental Factors Involved in Autism Spectrum Disorder Focusing on Synaptic Activity. *Int J Mol Sci*, 21(21). <https://doi.org/10.3390/ijms21218290>
- Onesto, V., Villani, M., Narducci, R., Malara, N., Imbrogno, A., Allione, M., Costa, N., Coppedè, N., Zappettini, A., Cannistraci, C. V., Cancedda, L., Amato, F., Di Fabrizio, E., & Gentile, F. (2019). Cortical-like mini-columns of neuronal cells on zinc oxide nanowire surfaces. *Sci Rep*, 9(1), 4021. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-40548-z>
- Plomin, R., & von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. *Nat Rev Genet*, 19(3), 148-159. <https://doi.org/10.1038/nrg.2017.104>
- Renzulli, J. S. (1986). 14 - The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness Conceptions of giftedness* (pp. 52-92). Cambridge University Press.
- Roth, G., & Dicke, U. (2005). Evolution of the brain and intelligence. *Trends Cogn Sci*, 9(5), 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.005>
- Savage, J. E., Jansen, P. R., Stringer, S., Watanabe, K., Bryois, J., de Leeuw, C. A., Nagel, M., Awasthi, S., Barr, P. B., Coleman, J. R. I., Grasby, K. L., Hammerschlag, A. R., Kaminski, J. A., Karlsson, R., Krapohl, E., Lam, M., Nygaard, M., Reynolds, C. A., Trampush, J. W., ... Posthuma,

- D. (2018). Genome-wide association meta-analysis in 269,867 individuals identifies new genetic and functional links to intelligence. *Nat Genet*, 50(7), 912-919. <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0152-6>
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *Am J Psychol*.
- Ter Horst, J. P., Loscher, J. S., Pickering, M., Regan, C. M., & Murphy, K. J. (2008). Learning-associated regulation of polysialylated neural cell adhesion molecule expression in the rat prefrontal cortex is region-, cell type- and paradigm-specific. *Eur Journal of Neurosci*, 28(3), 419-427. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2008.06326.x>
- Tumati, S., Burger, H., Martens, S., van der Schouw, Y. T., & Aleman, A. (2016). Association between Cognition and Serum Insulin-Like Growth Factor-1 in Middle-Aged & Older Men: An 8 Year Follow-Up Study. *PLoS One*, 11(4), e0154450. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0154450>
- Vaiserman, A. M., & Koliada, A. K. (2017). Early-life adversity and long-term neurobehavioral outcomes: epigenome as a bridge? *Hum Genomics*, 11(1), 34. <https://humgenomics.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40246-017-0129-z>
- Verhoog, M. B., Goriounova, N. A., Obermayer, J., Stroeder, J., Hjorth, J. J., Testa-Silva, G., & Mansvelder, H. D. (2013). Mechanisms underlying the rules for associative plasticity at adult human neocortical synapses. *J Neurosci*, 33(43), 17197-17208. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3158-13.2013>
- Woldemichael, B. T., Bohacek, J., Gapp, K., & Mansuy, I. M. (2014). Epigenetics of memory and plasticity. *Prog Mol Biol Transl Sci*, 122, 305-340. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420170-5.00011-8>
- Xu, B., Zhang, X., He, Y., Liu, C., Li, L., Liu, Q., & Chen, Y. (2022). The Impacts of Early-life Adversity on Striatal and Hippocampal Memory Functions. *Neuroscience*, 490, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2022.02.029>

PARTE II

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CAPÍTULO 9

POTENCIAR LA CREATIVIDAD DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES ATRAVÉS DEL PROGRAMA *PLANETA CREA*

Julián Betancourt¹

Morejón María de los Dolores Valadez Sierra²

Juan Francisco Flores Bravo³

Cuando en las escuelas se piensa en el trabajo del enriquecimiento en creatividad para el alumnado de altas capacidades, este se suele relacionar con el arte o las manualidades, pero el proceso creativo puede emplearse como una herramienta esencial para solucionar problemas y una forma de pensar innovadora en nuestros estudiantes (Dillon, 1982; Elisondo & Donolo, 2013; Jordan, 2010). El programa *Planeta Crea* tiene que ver con esta última idea acerca de la creatividad en la escuela. Este tiene como objetivo facilitar un aprendizaje enriquecedor dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el pensamiento creativo en las y los alumnos con altas capacidades (Betancourt & Valadez, 2017). Este capítulo va a permitir, a través de su lectura, conocer mejor a los principales destinatarios de este programa y también realizar un recorrido por las principales estrategias de intervención de *Planeta Crea* como una propuesta de enriquecimiento extracurricular que ha sido implementado en el Centro Educativo para Alumnado de Altas Capacidades (CEPAC) de Jalisco, México a través de su Laboratorio de Creatividad e Innovación.

Como hilos conductores del texto se presentan una serie de preguntas que nos permitirán adentrar poco a poco en el Programa *Planeta Crea*.

1 Coordinador del Centro Educativo para Alumnos de Altas Capacidades (CEPAC). Académico de la Universidad de Guadalajara y Panamericana de Jalisco, México. E-mail: ceicrea@hotmail.com.

2 Académica y Directora del Instituto de Psicología y Educación Especial de la Universidad de Guadalajara. E-mail: dolores.valadez@academicos.udg.mx.

3 Académico de la Universidad de Guadalajara. Coordinador del Laboratorio de Creatividad e Innovación del Centro Educativo para Altas Capacidades de Jalisco, México. E-mail: francisco.flores@academico.udg.mx.

¿Qué caracteriza al alumnado de altas capacidades al cuál va dirigido *Planeta Crea*?

El estudiantado con altas capacidades posee una serie de características intelectuales, sociales y afectivas que le identifican como diferente al resto del grupo, y como tal requieren de una respuesta educativa que tome en cuenta sus necesidades (Betancourt & Valadez, 2019). Entre dichas características se encuentran: mayor nivel de comprensión de la realidad y organización de la información, intereses específicos y una gran curiosidad por todo lo que le rodea, aprender de manera rápida, gran memoria visual y de trabajo para almacenar y gestionar información, dominio del área verbal y una excelente capacidad para resolver problemas (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Valadez et al., 2020).

A las y los alumnos con altas capacidades también les caracteriza que las actividades académicas de la escuela se conviertan en algo muy fácil y rápido de efectuar, por lo que generalmente parecen ser exitosos, sobre todo en el campo intelectual (Betancourt & Valadez, 2017). Otro elemento característico de esta población es que su edad mental es mucho mayor que su edad cronológica por lo que los hace parecer ante los demás como “*adultos en miniatura*” por su forma de pensar y comprender al mundo (Tourón & Reyero, 2002).

Por otro lado, en el ámbito socioemocional se suelen presentar las siguientes características: 1) elevados intereses en temas filosóficos y sociales; 2) alta sensibilidad emocional por contenidos asociados con la equidad y la justicia; 3) perfeccionismo; 4) entusiasmo; 5) sentido del humor bien desarrollado; 6) motivados intrínsecamente (Pfeiffer, 2017).

¿Qué es el enriquecimiento como estrategia de intervención para el alumnado de altas capacidades?

El enriquecimiento es la expansión del programa de estudios vigente a través de palabras claves como: ampliar, conectar y profundizar (Reis & Renzulli, 1991). El alumnado de altas capacidades requiere que se le permita y anime a estudiar temas en profundidad, que se extiendan más allá del alcance del plan de estudios de educación general (Reis & McCoach, 2000). Existen tres tipos fundamentales de enriquecimiento: escolar, áulico y extracurricular (Reis y Renzulli, 1991). En el escolar se contempla una mejora en la organización y funcionamiento de la escuela y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma tal que impacten en el alumnado de altas capacidades (Valadez et al., 2015).

El áulico requiere para su implementación el uso diversificado de los espacios, los tiempos, las metodologías y los recursos. En esta modalidad es clave favorecer un currículo diferenciado (Valadez et al., 2015). Este se caracteriza por: 1) incluir el desarrollo de habilidades y conocimientos a

un nivel superior al que se contempla en el currículo cotidiano; 2) permitir que el alumnado de altas capacidades aprenda a su ritmo, y; 3) trabajar con las actividades académicas que respondan a los intereses del alumnado de altas capacidades (Betancourt, 2020).

¿Por qué *Planeta Crea* es un programa de enriquecimiento extracurricular?

El enriquecimiento extracurricular tiene que ver con encontrar oportunidades de enriquecimiento fuera del currículo que recibe el alumnado de altas capacidades en el salón de clases. Estas oportunidades externas pueden propiciar a las y los niños con alta dotación intelectual experiencias académicas que no están cubiertas en la escuela, proporcionar más cobertura en profundidad de los temas que se tratan en el centro educativo, y proporcionar un montón de experiencias prácticas que acerquen el conocimiento aprendido en la escuela a la vida (Valadez et al., 2015).

Planeta Crea es un programa de enriquecimiento extraescolar porque favorece el desarrollo del pensamiento creativo en el alumnado de altas capacidades, independiente del contenido del programa de estudios que se recibe en primaria. Además, permite que los niños y niñas con altas capacidades puedan conocer nuevos campos de la creatividad de su interés (inventivo, social, filosófico, artístico, etc.). También favorece el profundizar en temas específicos relacionados con el conocimiento y protección de nuestro planeta, que no se ofrecen en el salón de clases.

Siguiendo esta línea de ideas *Planeta Crea* como propuesta de enriquecimiento extracurricular también favorece desarrollar habilidades y destrezas específicas del pensamiento creativo (originalidad, flexibilidad, fluidez, elaboración y redefinición de problemas) que no se ofrecen en otros contextos educativos. Además, aumenta la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, al utilizar metodologías de enseñanza inductivas, activas y experimentales, que no suelen ser aplicadas en la educación de manera cotidiana. Por último, *Planeta Crea* contribuye a la interacción y socialización con estudiantes de altas capacidades que comparten intereses específicos y capacidades similares en el campo de la creatividad, lo que le convierte en una herramienta para mejorar sus habilidades tanto cognitivas como psicosociales (Betancourt & Valadez, 2017).

¿Cuáles son las razones por las que surge *Planeta Crea*?

Planeta Crea surge por las siguientes razones. La primera es que a pesar de que se habla de la creatividad en el tema de la dotación y el talento, son pocos los programas de intervención para estimular la creatividad en el alumnado con altas capacidades en relación al emprendimiento, innovación y solución de problemas (Betancourt & Valadez, 2017). La segunda ra-

zón importante es que para muchos docentes y directores de instituciones educativas el tema de los más dotados se enmarca en el área intelectual y los indicadores afectivos por los cuales surge el trabajo de la creatividad en la década del cincuenta son poco valorados por estos. Es decir, dejan de tomar en cuenta indicadores afectivos tales como: esfuerzo, visión, motivación, enfrentamiento a obstáculos, entre otros. Una tercera razón es la necesidad de fomentar la flexibilidad cognitiva en el alumnado de altas capacidades. Es interesante señalar que muchos de los educandos de alta capacidad a pesar de tener un cociente intelectual (CI) alto les suele faltar flexibilidad cognitiva frente a las situaciones cotidianas de la vida o actividades escolares, así como perseverancia y habilidades socioemocionales cuando el aprendizaje les resulta difícil y por lo tanto sus resultados académicos son pobres.

La cuarta razón sería que muchos de estos estudiantes de altas capacidades provienen de una educación muy tradicional, en la que la enseñanza de habilidades de pensamiento creativo hasta ahora no se ha considerado prioritaria en el mejor de los casos o en el peor se ignora o se desconoce.

La quinta razón tiene que ver con investigaciones sobre la creatividad donde se ha puesto de manifiesto que la creatividad no está absolutamente relacionada con la inteligencia por encima de un CI de 120 (Hem Kim, 2005; Petrowski, 2000). Esta conclusión se conoce como la teoría del Umbral de Torrance, la cual nos permite enfatizar en la importancia de fortalecer la creatividad en los estudiantes de altas capacidades.

¿Cómo implementar *Planeta Crea* en el salón de clases?

Recibe el nombre de “*Planeta Crea*” porque las y los alumnos de altas capacidades crean un planeta imaginario, basados en el conocimiento de la Tierra, de manera que se propicia su pensamiento creativo y tomen conciencia con esto de cuidar a su planeta. En el transcurso de las diferentes unidades, los educandos irán creando a partir de actividades relativas a temas como la urbanización, la flora, la fauna, así como a los valores de la población de ese planeta.

Planeta Crea consiste en una serie de intervenciones para apoyar experiencias que favorezcan un aprendizaje creativo y enriquecedor, a partir de los siguientes criterios educativos: 1) supresión de los procedimientos inhibitorios; 2) creación de un clima de libre producción; 3) fomento de motivaciones para la creatividad; 4) utilizar estrategias de enseñanza inductivas que no marginen el pensamiento creativo; 5) conocimiento de los materiales para animar a las y los alumnos a jugar con las ideas y los sistemas para facilitar un comportamiento creativo por parte de los educandos, como de estrategias para combinar los actos y el pensamiento, la experiencia y la creación, el aprendizaje y la experimentación.

El programa *Planeta Crea* favorece la adquisición de habilidades de pensamiento creativo, no usando contenidos curriculares, y el producto que consiste en la elaboración de productos reales, significativos y con impacto en las audiencias adecuadas; es un programa psicopedagógico por medio del cual los estudiantes con altas capacidades descubren y desarrollan su pensamiento creativo, hasta llegar a ser plenamente conscientes de la manera y los propósitos de emplear su creatividad, así como de las repercusiones del empleo de ésta, en sí mismos y en los demás.

Este programa constituye una oportunidad para complementar los aprendizajes académicos en la escuela y la familia, podemos emplearlo con el fin de fortalecer el pensamiento creativo y fomentar una actitud emprendedora.

Este programa vincula la creatividad en cinco vertientes principales, tal como se muestra en lo Cuadro 1.

Cuadro 1

Vertientes para desarrollar el pensamiento creativo

	Vertiente	Descripción
1	Expresión de soluciones múltiples	En cuestión de creatividad, pueden existir tanto resultados como alumnado con altas capacidades. Es necesario propiciar la generación de nuevas ideas como ente inagotable de imaginación para transformar lo que existe y lo que conocen, pero sin negar la posibilidad de generar ideas y respuestas diferentes a través de cuestionar su función y utilidad real.
2	Múltiple	Las ideas y objetos que conforman el planeta imaginario se multiplican, es decir, cada objeto de uso común podrá servir para otros fines diferentes de aquellos a los de su diseño inicial.
3	Imaginativa	Se da el valor verdadero a la imaginación, mientras se re- fuerza lo creativo. Crear nuevas situaciones en la mente es la antesala de la invención literaria, económica, científica, entre otras.
4	Gregaria	El trabajo cooperativo para la creación del planeta imagi- nario corresponde a uno de los campos más importantes de la creatividad, la capacidad de colaborar con otros educandos. Además, el programa favorece estrategias de enseñanza cooperativas.
5	Recreativa	Estudiar lo conocido y recrearlo con fines prácticos.

Siguiendo esta línea de ideas en las estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento creativo que se acompañan del pensamiento

reflexivo, la motivación y las habilidades sociales el estudiante adquiere un protagonismo mayor que lo que comúnmente ocurre en el salón de clases. Él o ella van construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por quien le acompaña, llámese familia o educador, en cuanto a la creación de su planeta. En tal sentido resulta un aprendizaje más significativo y por lo tanto más atrayente y motivador para el niño que comience a disfrutar del programa y sus actividades. Dichas estrategias propias del pensamiento creativo son diversas y cada persona o grupo utiliza diferentes, las cuales se agrupan en cuatro, mismas que se explican en lo Cuadro 2.

Cuadro 2

Estrategias para desarrollar el pensamiento creativo

	Estrategia	Descripción
1	Estrategias analógicas	<p>Buscan que el alumnado de altas capacidades establezca relaciones entre diversos estímulos y los vincule de una manera diferente. Dichas relaciones pueden partir de características muy obvias (forma, color, tamaño, posición, entre otras), hasta elementos más abstractos (la pertenencia a un grupo con criterios más específicos). Diversas maneras de trabajar analogías, desde las más simples hasta las más complejas, son:</p> <p>Analogía verbal: Consiste en relacionar elementos comunes y encontrar nuevos puntos de contacto con la realidad a través de la comparación de la finalidad de este tipo de actividades. Enriquecer las analogías verbales ayudará a incrementar el vocabulario.</p> <p>Analogía figurativa: Consiste en encontrar características comunes entre diferentes estímulos visuales. Es necesario que los educandos con altas capacidades enuncien este patrón y lo prueben agregando nuevos elementos para que ellos mismos verifiquen su consistencia. De manera gradual las actividades son más ambiguas, pues se prescinde el modelo, entonces ellos descubren el patrón.</p>
2	Cerebro social inquisidor	<p>Se caracteriza por fomentar el trabajo grupal cooperativo, facilitando así actitudes y habilidades de escucha activa y de apertura mental para considerar alternativas y nuevas maneras de ver la realidad, así como también para la exploración multilateral del conocimiento. Todo esto favorece las habilidades para preguntar y dialogar.</p>
3	Preguntas indagatorias	<p>La búsqueda a través de las preguntas indagatorias tiene relevancia por el hecho de que nuestra cultura es fundamentalmente resolutoria, centrada en la respuesta y pocas veces se detiene en la formulación. Esta circunstancia repercute en la formación, la cual muchas veces adiestra para lograr la solución, pero no fortalece el plantear el problema, con ello se consiguen respuestas erróneas con el consiguiente desgaste y pérdida de recursos, limitando la mayoría de las veces las posibilidades de logro. En el proceso de resolución de problemas es fundamental el planteamiento y la definición del problema: según la manera como se plantee la formulación, se orientará la búsqueda de la solución. Desde la perspectiva cognoscitiva, la habilidad de hacer preguntas tiene la significación de práctica auto correctiva para el razonamiento y se constituye en una forma autoestructurante, comprensiva para el aprendizaje. Asimismo, permite la determinación de hechos y la comprensión de situaciones ofreciendo un panorama autónomo de resolución.</p>
4	Literatura	<p>Planeta Crea constituye una estrategia no convencional que emplea la literatura de ciencia ficción como recurso para crear el planeta imaginario. Con este fuerte contenido lúdico el alumnado de altas capacidades descubre y valora todo su potencial creativo y lo convierten en habilidades.</p>
5	Taxonomía de Benjamin Bloom	<p>Las lecciones del programa toman en cuenta los últimos niveles de Bloom: análisis, síntesis, y evaluación. Estas avanzadas destrezas son necesarias trabajarlas con estudiantes con altas capacidades.</p>

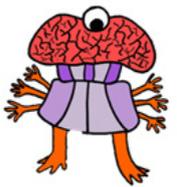
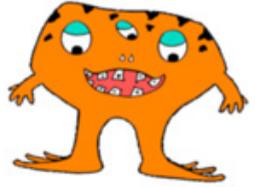
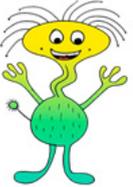
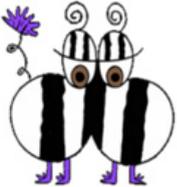
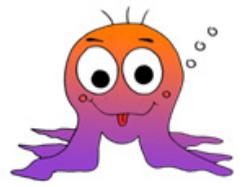
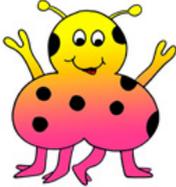
¿Qué caracteriza Planeta CREA?

Planeta Crea favorece la oportunidad para jugar con las ideas y los materiales, estímulos útiles para sumergir al alumnado en la fantasía y la creación. Además, propicia un ambiente positivo y de seguridad para el desarrollo de la creatividad, caracterizado por la confianza total y absoluta, la libertad, la aceptación, valoración, comprensión y el respeto a la producción de cada alumnado de altas capacidades, aunado a un clima relajado, sin tensiones entre sus miembros, con afán de búsqueda, es decir, el entorno adecuado para generar pensamientos nuevos en relación al planeta imaginario que se está creando. Nunca habrá dos clases iguales y los educandos denotarán avances en la manera de emplear su creatividad. Es valioso señalar que cada actividad se ha diseñado para reforzar una habilidad específica, no obstante, éstas se vinculan con las demás. Otra cualidad del programa consiste en la posibilidad de ser modificado y mejorado por el profesorado, quien ha de enriquecerlo con cambios que considere adecuados a partir de las características, las inquietudes y las necesidades de los educandos con altas capacidades.

El programa *Planeta Crea* está dirigido a educandos con altas capacidades de educación primaria. Consta de 24 clases distribuidas en seis unidades, las cuales se desarrollan en compañía de un habitante de *Planeta Crea* que presenta la habilidad a trabajar, como se muestra en lo Cuadro 3. Cada unidad está contemplada para trabajarse a lo largo de un mes, dentro del horario de clase o fuera de éste con sesiones de una hora de duración. Cabe resaltar que cada lección tiene una tarea a dejarle a las y los estudiantes a compartir con sus progenitores para involucrarlos en el programa. Se recomienda contar con la participación de dos educadores, uno para conducirla clase y otro para observar y registrar lo ocurrido

Cuadro 3

Estructura de *Planeta Crea*

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6
					
<i>Chequito Pedal</i>	<i>Choston Forever</i>	<i>Churbana Mieldosa</i>	<i>Chicutantón Chocoladrilón</i>	<i>Chicutita Chatitartina</i>	<i>Chapeluda del Peinado Mayor</i>
Habilidad: <i>Originalidad</i>	Habilidad: <i>Flexibilidad</i>	Habilidad: <i>Fluidez</i>	Habilidad: <i>Redefinición</i>	Habilidad: <i>Elaboración</i>	Habilidad: <i>Analogías</i>
Clases	Clases	Clases	Clases	Clases	Clases
1. Puertas	1. Vivan las ideas	1. Vivan las ideas	1. Sonidos	1. Obras de arte	1. Turistas de la tierra
2. Nombres y animales	2. Días festivos	2. Fechas festivas	2. Agradable y callado	2. Burbujas	2. Superlentes
3. Sombreros creativos	3. Aviones	3. Aviones	3. Siluetas y color	3. Bichos	3. Absurdos fantásticos
4. Edificios	4. Inventores	4. Playeras blancas	4. Cambios para el planeta	4. Mascotas misteriosas	4. Fiestas

Por otra parte, el programa persigue la siguiente estructura:

1. **Introducción a la habilidad de pensamiento creativo:** para el que imparte el programa, en la cual se explica en qué consiste dicha habilidad.
2. **Inducea:** en donde se ofrece un espacio y ejercicios prácticos para que el alumnado de altas capacidades se vaya apropiando de la habilidad. Es decir, son actividades sencillas que se preparan y enriquecen durante su puesta en práctica en función de la habilidad de pensamiento creativo.
3. **Calencrea:** en donde se hacen ejercicios o se proponen juegos para reforzar la habilidad aprendida de acuerdo al planeta que se va creando.
4. **Retroaprend:** aquí se verá qué aprendió el estudiante y cómo lo transfiere a su mundo cotidiano. Consiste en preguntarle al alumnado que aprendió en cada lección.

Al finalizar el programa los estudiantes presentan el planeta nuevo que crearon a lo largo de las sesiones a través de una obra de teatro a su familia y las y los alumnos de sus salones o de toda la escuela, esto último a decisión de la institución escolar.

Un principio fundamental que debe guiar al educador como punto de partida es que no va a enseñar el pensamiento creativo, sino más bien va a colocar a las y los alumnos con altas capacidades en situaciones de aprendizaje creativo, las cuales poseen un fuerte componente lúdico, pues los aprendizajes duraderos se adquieren fundamentalmente a través del juego y en experiencias significativas.

Planeta Crea, como cualquier otro programa, debe manejarse adecuadamente para obtener el mayor aprovechamiento del mismo. Por ello, se sugiere que antes de abordar cada actividad, sean leídas las recomendaciones de cada una, incluidas en la guía didáctica.

Siempre será útil crear actividades adicionales a las propuestas en el cuaderno de trabajo y en la guía didáctica, pues así se continúa activando habilidades creativas y se posibilita la adecuación del material a la realidad de cada educando, por eso aparece en la guía didáctica el apartado de actividades complementarias. De la misma manera, como recomendación general, se sugiere animar a los participantes del programa a trabajar en equipos pequeños (3 a 5) para que ellos mismos propongan más actividades.

Con el fin de preparar un ambiente propicio para activar las habilidades propias de pensamiento creativo, se sugiere dialogar cada semana con los educandos, con el fin de que juntos redacten alguna frase creativa o positiva derivada de la aplicación del programa. Algunos ejemplos son:

“Vivan los creativos, aquí se vale reciclar nuestros errores”; “Dialoguemos, no discutamos”; “Aprendamos de los demás”.

El trabajo en grupo, la cooperación, la imaginación y el cuestionamiento son elementos importantes de la educación del pensamiento creativo; uno de los propósitos esenciales es lograr que el alumnado de altas capacidades piense por sí mismo. Para ayudar a las y los alumnos de altas capacidades a desarrollar su creatividad y su vida afectiva, en cada sesión se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Elección de opciones:** es necesario pensar creativamente para no sólo tener muchas opciones sino también para elegir las mejores.
2. **Habilidades comunicativas:** favorecer habilidades para expresarse públicamente y poder comunicar sus proyectos creativos.
3. **Aprecio y estimación:** el alumnado de altas capacidades debe aprender a apreciar lo que hace, estimar lo que recibe y da.
4. **Libertad:** cada estudiante de altas capacidades debe actuar libremente para hacerse responsable de sus proyectos y decisiones.
5. **Actuar con disciplina y constancia:** las cuales son las claves del éxito, no sólo el poseer una gran dotación.

Siguiendo con estas ideas, es importante no olvidar la disciplina necesaria para aprovechar al máximo la sesión: desde la primera clase es recomendable escribir en cartelones los horarios y las tareas diarias, además mantenerlos a la vista de las y los alumnos de altas capacidades. Es válido establecer horas específicas para las tareas planteadas según las necesidades del grupo, además de proporcionar descansos frecuentes y regulares.

En cada sesión se realizan preguntas acerca de lo creado y vivido en las clases. Formular cuestionamientos es uno de los mejores acercamientos a una manera de pensar creativa, aunque se recomienda hacerlo con cuidado, expresándose en una forma comprensible y paciente, no arrogante ni intimidatoria. En general, las preguntas directas son amenazantes para los estudiantes, por lo tanto, se recomienda replantearlas. Por ejemplo, en lugar de preguntar: “¿Qué es para ti el pensamiento creativo?”, decir: “Piensa en alguna vez que hayas visto a alguien haciendo algo que realmente te pareció creativo: ¿qué fue lo que se te hizo creativo?” Este tipo de preguntas da la oportunidad de reflexionar y expresar ideas, a la vez de facilitar la toma de conciencia acerca de sus propias motivaciones y creaciones.

Es importante propiciar un diálogo al final de cada clase y no terminarlo mientras haya ideas o razonamientos imaginativos, no importa si se debe continuar la misma actividad durante la semana.

Se recomienda no permitir discusiones, en cambio, fomentar siempre el diálogo y la confrontación cordial de las ideas. También es importante que los ejercicios y las actividades estén encaminados a la vida cotidiana

del alumnado de altas capacidades en relación a su vida en nuestro planeta. De esta forma se promueve una educación integral.

Otro rasgo para tomar en cuenta consiste en evitar los juicios de valor cuando las y los alumnos de altas capacidades están creando su planeta imaginario. En dicho momento ninguno puede estar equivocado y toda respuesta es válida. Además de no personalizar las actividades y evitar que los estudiantes lo hagan, sobre todo en habilidades como las creativas.

El trabajo del profesorado que aplica este programa consiste en ayudar al educando con altas capacidades y así como al resto de sus compañeros a aprender a pensar creativamente, no propiamente enseñarlo. Es decir, el papel del mismo no es funcionar como un miembro más del grupo sino como un orientador, facilitador y un promotor activo que los ayuda a experimentar, construir, organizar y participar en su propia formación.

Los educadores deben crear un clima creativo, dinámico, lúdico y de confianza en cada clase con *Planeta Crea*. Para esto, debemos animar a los estudiantes siempre con una serie de preguntas detonantes para descubrir, reflexionar, escuchar, participary crear su propio planeta. Aunado a ello, han de estar en condiciones adecuadas para proporcionar un clima donde se promueva la autoestima y se ofrezca seguridad en la toma de riesgos creativos y cognoscitivos en la creación del planeta imaginario, para que ello sea posible se debe fomentar la motivación de los educandos, quienes han de ser tratados con respeto: el educador los motiva, los escucha atendiendo no sólo a la expresión verbal, sino a todo su esquema comunicativo implícito en su lenguaje corporal. De igual forma, es indispensable ponderar la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro del aula.

Así, en la organización, realización y evaluación de las actividades de *Planeta Crea*, el profesorado debe tener claramente definido qué va a hacer, cómo, cuándo y por qué. Cómo esto estimulará el desarrollo del pensamiento creativo en una atmósfera de cooperación y libertad de pensamiento. Por último, si se propicia que el educando con altas capacidades, así como el resto de los estudiantes del aula piensen de una manera creativa y se les demuestra que pueden hacerlo de manera cotidiana, entonces se lograrán los objetivos de este programa y la creatividad formará parte de su vida cotidiana. “*Sus mentes serán como un paracaídas que comienza a funcionar porque ya está abierto*”.

¿Cómo es la experiencia de los participantes en *Planeta Crea*? El caso de CEPAC.

El Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC) de Jalisco, México, es una escuela pública de tiempo completo de innovación educativa del nivel básico bajo la modalidad de agrupamiento, ofrece atención especializada a alumnos que cuentan con un CI igual o superior a 130,

brindando espacios adaptados y equipados para satisfacer las necesidades educativas que demandan.

Su modelo educativo parte de un programa innovador, que toma como referencia el plan curricular establecido por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y desarrolla la diferenciación curricular de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que los educandos presentan, prevaleciendo la complejidad y profundidad de los contenidos, trabajados a través de la enseñanza basada en proyectos bajo la modalidad de aulas 2.0.

En el horario vespertino se proporciona enriquecimiento extracurricular a través de laboratorios y talleres en donde se identifican las aptitudes específicas y/o talentos de los estudiantes. Como parte de ello se cuenta con el Laboratorio de Creatividad e Innovación, el cual, dentro del marco de sus actividades implementa el programa *Planeta Crea* desde el año 2017, contando a la fecha con cinco ediciones. El programa se ha implementado con sesiones de 60 minutos una vez a la semana bajo la modalidad híbrida, incorporando las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y vinculando a las y los alumnos con agentes externos como a la familia y comunidad para enriquecer los temas abordados.

Para conocer la eficacia y efectividad del programa se llevan a cabo diversas acciones de evaluación, mismas que parten de cada uno de los desafíos realizados, la retroalimentación que las y los alumnos hacen en clases sobre las actividades, así como una evaluación inicial y final a través de una prueba especializada en creatividad, y la implementación de un cuestionario de satisfacción diseñado *ad hoc*. A continuación se refiere la experiencia de la edición 2020-2021, la cual estuvo conformada por 30 alumnas y alumnos con altas capacidades, un profesor responsable frente a grupo y dos estudiantes de psicología como personal de apoyo.

Con relación a los desafíos, estos constituyen una evidencia del trabajo realizado durante el tiempo de clase y fuera de este. Cada uno de ellos fue elaborado de acuerdo a los objetivos planteados y entregado a través de la plataforma digital *Google Classroom*. Más del 80% de las y los alumnos de altas capacidades concluyó el programa y cumplió con el total de los desafíos mostrando un desempeño satisfactorio en estos.

Otro momento de evaluación corresponde a la aplicación del *Test de Inteligencia Creativa (CREA)* (Corbalán et al., 2003) previo a la implementación del programa y tras su finalización. Los resultados evidencian que aquellas alumnas y alumnos de altas capacidades que inicialmente tenían puntuaciones elevadas las siguen manteniendo, y quienes presentaban puntuaciones bajas las han incrementado, detonándose así un incremento en su creatividad, pasando de tener una puntuación centil promedio en el grupo de 70 a 96.

La evaluación cualitativa por parte de los estudiantes que participaron en esta edición del programa complementa a los otros tipos de evaluación y hace referencia a la valoración de las habilidades y destrezas que no se pueden medir por medio de un valor numérico. Esta evaluación tiene por objetivo conocer la satisfacción de los estudiantes con referencia al programa, así como recibir retroalimentación para futuras aplicaciones de este. Para ello, al finalizar el programa cada estudiante contestó un formulario diseñado *ad hoc* en formato de *Google Forms* en el cual expresó su opinión acerca del programa tomando en cuenta qué fue lo que más le gustó, lo que menos le gustó, lo aprendido durante las sesiones, clases favoritas y aquellas que no les hayan gustado, así como qué podría mejorar del programa.

Con relación a la pregunta ¿qué fue lo que más te gustó del programa? Los participantes resaltaron el tener la oportunidad de crear su planeta de manera divertida, empleando su imaginación para realizar inventos y resolver cada uno de los desafíos presentados.

Me gusto que me pusieran a crear un planeta con muchos retos divertidos (S3).

Que puedes hacer y crear todo con la imaginación (S5).

Que podemos usar nuestra creatividad y divertirnos mucho (S9).

Lo que más me gustó fue crear inventos para mi planeta (S22).

Las clases han sido muy divertidas no quiero que se termine este taller (S10).

Respecto a ¿qué fue lo que menos les gustó del programa? Si bien los participantes no señalan alguna sesión o actividad que no disfrutaran, sí refieren que les gustaría que las clases duraran más tiempo para convivir más con el grupo y compartir los trabajos realizados.

Ante la pregunta ¿Qué aprendiste durante las clases? Las y los alumnos destacan el conocer conceptos nuevos y algunos de los elementos que componen la creatividad. Además, señalan que disfrutaron usar aplicaciones y otros recursos digitales durante las sesiones presenciales y en casa.

Aprendí a usar una aplicación que se llama jamboard y a encontrarle formas a figuras manchadas, también aprendí a entender a los otros (S8).

Fue mi clase favorita ya que aprendí muchas cosas nuevas, como crear los alimentos de mi planeta (S25).

He aprendido a hacer muchos trabajos divertidos y a expandir más mi cerebro para ser más creativo (S30).

Aprendí muchas cosas divertidas que me inspiran para hacer cosas nuevas (S2).

En las tareas de creatividad usas toda tu imaginación, lo que aprendí lo puedo usar en otros lugares que no sea la escuela (S7).

Sobre cuál fue su clase favorita sobresalen las que abordaron trabajos manuales y les invitaron a pensar a través de analogías y absurdos.

La de las cosas absurdas porque es súper desarrollante para nuestra mente (S11).

Obras de arte con frutas y verduras: fue muy divertida (S1).

Los visitantes espaciales, porque podías crear e invitar a tus personajes favoritos (S17).

La de qué pasaría si fuera... porque me imagine mucho y me gustó lo que imaginaron (S14).

Por otro lado, los participantes no refirieron sesiones que no hayan sido de su agrado, ya que aunque algunos retos les resultaron difíciles los consideraron divertidos y desafiantes. En este sentido, respecto a la pregunta ¿Qué cambiarías del programa? La mayoría refiere estar satisfecho con su desarrollo y no haría cambios al mismo, a excepción de que las sesiones pudieran durar más tiempo.

Finalmente, se invitó a los participantes a realizar un dibujo sobre su experiencia en el programa o compartir alguno de sus trabajos favoritos, se muestran algunos ejemplos en la Figura 1.

Figura 1

Ejemplos de trabajos realizados por los participantes en el programa Planeta Crea



De acuerdo a las respuestas obtenidas en el cuestionario de satisfacción, se puede llegar a establecer que las y los estudiantes manifiestan estar satisfechos con las sesiones llevadas a cabo durante el transcurso del programa,

Me gusta mucho la creatividad, con ello puedo hacer un mundo mejor (S15).

Lo que pone de manifiesto que los participantes disfrutaron de trabajar con el programa. Además, los cambios y las adecuaciones realizadas durante el tiempo de pandemia por COVID-19 fueron tomados de forma positiva, puesto que los estudiantes reconocieron las actividades como enriquecedoras.

A manera de conclusión

El Programa *Planeta CREA* implementado en el Laboratorio de Creatividad e Innovación del CEPAC, es una opción viable y eficaz de enriquecimiento para el alumnado de altas capacidades, puesto que ofrece una serie de actividades lúdicas y retos creativos que fomentan el trabajo y desarrollo de la creatividad a través de la solución de problemas.

Planeta Crea permite a sus participantes descubrir y desarrollar sus habilidades creativas, tales como la originalidad, fluidez, flexibilidad, redefinición y elaboración, que son utilizados en diferentes áreas de su vida diaria. Además, las actividades están relacionadas con otras áreas académicas, puesto que los desafíos no sólo les solicitan hacer uso de sus habilidades creativas, sino que también se trabajan habilidades lingüísticas, el desarrollo de la lectoescritura, recursos literarios (tales como cuentos, metáforas, analogías, entre otras), uso de operaciones aritméticas, conocimientos en ciencias, exploración de su entorno y la investigación del mismo, así como las habilidades blandas: comunicación y escucha, liderazgo y planificación.

Por otra parte, los profesorado tienen la oportunidad de incorporar los materiales que consideren necesarios en función de las características y necesidades del grupo, así como de hacer adecuaciones a las sesiones, debido a la flexibilidad que ofrece la estructura del programa.

Por todo lo anterior, *Planeta Crea* resalta la importancia de contar con programas para estimular la creatividad en el alumnado con altas capacidades, y de que estos cuenten con un sustento científico y mecanismos de evaluación que den cuenta de su eficacia y efectividad, lo que permita adecuarles constantemente en función de las necesidades y áreas de oportunidad detectadas.

Referências

- Betancourt, J. (2020). *Atmósferas creativas 2: rompiendo candados mentales* (2a ed.). Manual Moderno.
- Betancourt, J., & Valadez, Ma. D. (2019). *Como propiciar la creatividad y el talento en la escuela* (1a ed.). Manual Moderno.
- Betancourt, J., & Valadez, Ma. D. (2017). *Estimulando el pensamiento creativo en aula*. Planeta Crea. Trillas.
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R. (2003). *Test de Inteligencia Creativa* (CREA). TEA Ediciones.
- Dillon, J. T. (1982). Problem finding and solving. *Journal of Creative Behavior*, 16(2), 97–111.
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad, Experiencias en la biblioteca. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21, 1-26.
- Hee Kim, K. (2005). Can only intelligent people be creative. A Meta-Analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 57-66. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-473>
- Jordan, A. (2010). *Creativity in the classroom. Schools of curious delight* (4th.ed.). Routledge.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista Española de Pedagogía*, (368),7-38.
- Petrowski, M. J. (2000). Creativity research. Implications for teaching, learning and thinking. *Reference Services Review*, 28 (4), 304-312.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000) The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(6), 152–170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. (1991) The assessment of creative products in programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 129–134.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de altas capacidades. *Bordón*, 54(2), 311-338.
- Valadez, D., Betancourt, J., Flores Bravo, J. F., Rodríguez-Naveiras, E., & Borges, A. (2020). Evaluation of the Effects of Grouping High Capacity Students in Academic Achievement and Creativity. *Sustainability*, 12, 4513. <https://doi.org/10.3390/su12114513>
- Valadez, Ma. D., Betancourt, J., & Zabala, A. (2015). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. Manual Moderno.

CAPÍTULO 10

DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES COM ALTAS CAPACIDADES POR MEIO DO PROGRAMA *PLANETA CREA*¹

Julián Betancourt Morejón²

María de los Dolores Valadez Sierra³

Juan Francisco Flores Bravo⁴

Considerações iniciais

Quando as escolas pensam no trabalho de enriquecimento em criatividade para alunos com altas capacidades, ele é, frequentemente, associado com as artes manuais, mas o processo criativo pode ser analisado como uma ferramenta essencial para solucionar problemas e uma forma de pensar inovadora dos nossos estudantes (Dillon, 1982; Elisondo & Donolo, 2013; Jordan, 2010). O programa *Planeta Crea* tem relação com essa última ideia acerca da criatividade na escola. Tal projeto tem como objetivo facilitar a aprendizagem enriquecedora e dirigida ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com o pensamento criativo dos(as) alunos(as) com altas capacidades (Betancourt & Valadez, 2017). Este capítulo possibilitará, por meio de sua leitura, conhecer melhor o principal público desse programa e também realizar uma síntese das principais estratégias de intervenção do *Planeta Crea* como uma proposta de enriquecimento extracurricular, a qual vem sendo implementada no Centro Educativo para o Aluno com Altas Capacidades (CEPAC), no estado de Jalisco, México, no Laboratório de Criatividade e Inovação.

1 Tradução realizada por Fabiana Oliveira Koga e Josilene Domingues Santos Pereira, e autorizada pelos autores.

2 Coordenador do Centro Educativo para Alunos com Altas Capacidades (CEPAC). Docente da Universidade de Guadalajara e Panamericana de Jalisco, México. E-mail: ceicrea@hotmail.com.

3 Docente e diretora do Instituto de Psicología e Educación Especial da Universidad de Guadalajara. E-mail: dolores.valadez@academicos.udg.mx.

4 Docente da Universidade de Guadalajara. Coordenador do Laboratório de Criatividade e Inovação do Centro Educativo para Altas Capacidades de Jalisco, México. E-mail: francisco.flores@academico.udg.mx.

Quais são as características dos alunos com altas capacidades?

Os estudantes com altas capacidades possuem uma série de características intelectuais, sociais e afetivas que os diferem dos demais colegas do grupo e, como tal, requerem uma resposta educativa que leve em conta suas necessidades (Betancourt & Valadez, 2019). Entre as características, destacam-se: maior nível de compreensão da realidade e organização da informação, interesses específicos e uma grande curiosidade por tudo que os cercam, aprendem de maneira rápida, grande memória visual e de trabalho para armazenar e questionar informações, domínio da área verbal e uma excelente capacidade para resolver problemas (Olszewski-Kubilius et al., 2015; Valadez et al., 2020).

Os(as) alunos(as) com altas capacidades também podem realizar as atividades acadêmicas da escola fácil e rapidamente, razão pela qual, geralmente, podem ser bem-sucedidos, principalmente no campo intelectual (Betancourt & Valadez, 2017). Outra característica muito comum dessa população é a idade mental, a qual aparenta ser muito maior do que a idade cronológica, o que os faz parecer “*adultos em miniatura*” em comparação aos demais, devido à forma de pensar e compreender o mundo (Tourón & Reyero, 2002).

No âmbito socioemocional, geralmente observam-se ainda as seguintes características: 1) elevado interesse por temas filosóficos e sociais; 2) alta sensibilidade emocional por conteúdos associados com a equidade e a justiça; 3) perfeccionismo; 4) entusiasmo; 5) senso de humor bem-desenvolvido e 6) motivação intrínseca (Pfeiffer, 2017).

O que é o enriquecimento como estratégia de intervenção para alunos com altas capacidades?

O enriquecimento é a expansão do programa de estudos vigente (currículo) por meio de palavras-chave, tais como: ampliar, conectar e aprofundar (Reis & Renzulli, 1991). O aluno com altas capacidades tem motivação e necessidade de estudar temas em profundidade que se estendam além do alcance do plano de estudos da educação geral (Reis & McCoach, 2000). Existem três tipos fundamentais de enriquecimento: escolar, curricular e extracurricular (Reis, & Renzulli, 1991). O enriquecimento escolar consiste em um melhor funcionamento da escola e dos processos de ensino-aprendizagem visando ao atendimento dos estudantes com altas capacidades (Valadez et al., 2015).

O enriquecimento curricular, por sua vez, requer, para a sua implementação, o uso diversificado dos espaços, dos tempos, das metodologias e dos recursos pedagógicos. Nesse tipo de enriquecimento, o objetivo fundamental é favorecer um currículo diversificado (Valadez et al., 2015), que

se caracteriza por: 1) incluir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em um nível superior do que é contemplado no currículo cotidiano; 2) permitir que os alunos com altas capacidades aprendam em seu próprio ritmo e 3) trabalhar com atividades acadêmicas que contemplem os interesses dos alunos com altas capacidades (Betancourt, 2020).

O enriquecimento extracurricular, por seu turno, tem a ver com a oferta de oportunidades de enriquecimento não contempladas no currículo que os alunos com altas capacidades recebem na sala de aula. Essas oportunidades externas podem propiciar aos estudantes com altas capacidades experiências acadêmicas que não foram contempladas na escola, além de proporcionar um aprofundamento de temas do currículo escolar e, ainda, várias experiências práticas que dão vida ao conhecimento aprendido na escola (Valadez et al., 2015).

Por que o *Planta Crea* é um programa de enriquecimento extracurricular?

O *Planeta Crea* é um programa de enriquecimento extracurricular porque favorece o desenvolvimento do pensamento criativo em estudantes com altas capacidades, independentemente do conteúdo do programa de estudos que recebem na escola. Além disso, permite que crianças com altas capacidades conheçam novos campos da criatividade de seu interesse (inventivo, social, filosófico, artístico etc.). Também favorece o aprofundamento de temas específicos relacionados com o conhecimento e a proteção de nosso planeta, que não são ofertados no currículo escolar.

No que se refere ao programa *Planeta Crea* como proposta de enriquecimento extracurricular, vale enfatizar que ele também favorece o desenvolvimento de habilidades específicas do pensamento criativo (originalidade, flexibilidade, fluência, elaboração e redefinição de problemas), que não são oferecidos em outros contextos educativos. Além disso, aumenta a motivação intrínseca para a aprendizagem, por meio de metodologias de ensino indutivas, ativas e experimentais, que, normalmente, não são aplicadas no dia a dia da educação. Por fim, o *Planeta Crea* contribui para a interação e socialização entre alunos com altas capacidades que compartilham interesses específicos e capacidades semelhantes no campo da criatividade, o que o torna uma ferramenta para melhorar tanto as habilidades cognitivas quanto as psicossociais (Betancourt & Valadez, 2017).

Por que o Programa *Planeta Crea* foi criado?

Existem cinco motivos que levaram à criação do Programa *Planeta Crea*. O primeiro deles, embora se fale muito em criatividade na área da dotação e talento, está relacionado à pouca oferta de programas de intervenção para estimular a criatividade de estudantes com altas capacidades

em relação ao empreendedorismo, à inovação e solução de problemas (Be-tancourt & Valadez, 2017).

O segundo motivo diz respeito ao fato de que, na década de 50, para muitos professores e diretores das instituições educacionais, as altas capacidades estavam restritas à área intelectual, e os traços não intelectivos que demonstram a criatividade são pouco valorizados por eles até hoje. Isso equivale a dizer que não levam em conta traços indicadores não intelectivos, tais como: esforço, determinação, motivação, resolução de problemas, entre outros.

Outro motivo tem a ver com a necessidade de fomentar a flexibilidade cognitiva no alunado com altas capacidades. É necessário assinalar que muitos estudantes com altas capacidades, apesar de terem um quociente intelectual (QI) alto, geralmente carecem de flexibilidade cognitiva diante das situações cotidianas da vida ou das atividades escolares; e, ainda, de perseverança e habilidades socioemocionais quando a aprendizagem é difícil para eles e, dessa forma, seus resultados acadêmicos são ruins.

O quarto motivo para a criação do programa diz respeito ao fato de que muitos dos estudantes com altas capacidades provêm de uma educação muito tradicional, na qual o ensino de habilidades de pensamento criativo até agora não foi considerado uma prioridade, na melhor das hipóteses; ou, na pior delas, é ignorado ou negligenciado. O quinto motivo tem a ver com a investigação sobre a criatividade, a qual evidencia que ela não está absolutamente relacionada à inteligência acima de um QI de 120 (Hem Kim, 2005; Petrowski, 2000). Essa conclusão se conhece como a *Teoria do Limiar de Torrance*, a qual nos permite enfatizar a importância de fortalecer a criatividade nos estudantes com altas capacidades.

Como implementar o *Planeta Crea* nas salas de aula?

O programa recebe o nome de *Planeta Crea* porque os(as) alunos(as) com altas capacidades criam um planeta imaginário a partir do conhecimento que possuem do planeta Terra, de forma a fomentar seu pensamento criativo e a conscientizá-los a cuidar dele. No transcurso das diferentes unidades, os educandos, a partir de atividades relacionadas a temas como a urbanização, a flora e a fauna, exercitam o pensamento criativo assim como os valores da população desse planeta.

O *Planeta Crea* consiste em uma série de intervenções para apoiar experiências que favoreçam um aprendizado criativo e enriquecedor a partir dos seguintes procedimentos educativos: 1) supressão dos procedimentos inibitórios; 2) criação de um clima de livre produção; 3) fomento de motivações para a criatividade; 4) utilização de estratégias de ensino indutivo que não negligenciam o pensamento criativo; 5) conhecimento de materiais que esti-

mulem os(as) alunos(as) a brincar com as ideias e os sistemas para facilitar um comportamento criativo dos estudantes, como estratégias para combinar atos e pensamentos, experiências e criação, aprendizagem e experimentação.

O programa *Planeta Crea* privilegia a aquisição de competências do pensamento criativo, não utilizando conteúdos curriculares. Além disso, favorece a elaboração de produtos reais, significativos e com impacto nos públicos adequados. É um programa psicopedagógico por meio do qual os estudantes com altas capacidades descobrem e desenvolvem seu pensamento criativo até ficarem plenamente conscientes da maneira e das finalidades de utilizar sua criatividade, bem como as repercussões do seu uso em si e nos outros.

Esse programa constitui uma oportunidade para complementar as aprendizagens acadêmicas na escola e na família. Pode-se utilizá-lo com a finalidade de fortalecer o pensamento criativo e fomentar uma atitude empreendedora. Ele vincula a criatividade a cinco aspectos principais, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1

Aspectos para o desenvolvimento do pensamento criativo

	Aspectos	Descrição
1	Produção de soluções múltiplas	Em questão de criatividade, pode haver tantos produtos criativos quanto alunos com altas capacidades. É necessário propiciar a geração de novas ideias como uma fonte inesgotável da imaginação para transformar o que existe e o que se conhece, mas sem negar a possibilidade de gerar ideias e respostas diferentes por meio de questionamentos de sua função e utilidade real.
2	Multiplicidade	As ideias e objetos que constituem o planeta imaginário se multiplicam, isto é, cada objeto de uso comum poderá servir para outros fins diferentes daqueles do projeto inicial.
3	Imaginação	Verdadeiro valor é dado à imaginação, enquanto a criatividade é reforçada. Criar situações na mente é o prelúdio da invenção literária, econômica, científica, entre outras
4	Cooperação	O trabalho cooperativo para a criação do planeta imaginário corresponde a um dos campos mais importantes da criatividade e da capacidade de colaborar com outros educandos. Além disso, o programa favorece estratégias de ensino cooperativo.
5	Recriação	Estudar o conhecimento e recriá-lo com fins práticos.

Em relação às estratégias de ensino para o desenvolvimento do pensamento criativo, acompanhadas de pensamento reflexivo, motivação e habilidades sociais, ele ou ela vai construindo os conhecimentos e desenvolvendo habilidades por meio de uma busca pessoal, orientada por alguém que o acompanha, seja família ou educador, em relação à criação de seu planeta. Nesse sentido, o aprendizado é mais significativo e, portanto, mais atrativo e motivador para a criança que passa a gostar do programa e de suas atividades. Essas estratégias de pensamento criativo são diversas e cada pessoa ou grupo utiliza diferentes estratégias que são agrupadas em quatro, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2

Estratégias para o desenvolvimento do pensamento criativo

	Estratégia	Descrição
1	Estratégias analógicas	<p>Têm a finalidade de levar os alunos com altas capacidades a estabelecer diferentes relações entre diversos estímulos e vinculá-los de um modo diferente. Essas relações podem partir de características óbvias (forma, cor, tamanho, posição, entre outras), até elementos mais abstratos (pertencente a um grupo com critérios mais específicos). Várias formas de trabalhar analogias, das mais simples às mais complexas, são:</p> <p>Analogia verbal: consiste em relacionar elementos comuns e encontrar novos pontos de contato com a realidade por meio da comparação da finalidade desse tipo de atividade. Enriquecer as analogias verbais ajudará a aumentar o vocabulário.</p> <p>Analogia figurativa: consiste em encontrar características comuns entre diferentes estímulos visuais. Os educandos com altas capacidades precisam declarar esse padrão e testá-lo adicionando novos elementos para que possam verificar sua consistência por si mesmos. Aos poucos, as atividades vão ficando mais ambíguas, porque o modelo é dispensado, então, eles descobrem o padrão.</p>
2	Cérebro social inquisitivo	<p>Caracteriza-se por promover o trabalho cooperativo em grupo, facilitando, assim, atitudes e habilidades de escuta ativa e abertura mental para considerar alternativas e novas formas de ver a realidade e também para explorar o conhecimento de modo multilateral. Tudo isso favorece as habilidades para perguntar e dialogar.</p>
3	Indagação	<p>A busca por questões investigativas é relevante, principalmente porque cultura é fundamentalmente resolutiva, centrada na resposta e raramente focada na indagação. Essa circunstância repercute no treinamento, que, muitas vezes, treina para alcançar a solução, mas não fortalece o problema proposto, com isso, obtêm-se respostas errôneas com o conseqüente desgaste e perda de recursos, limitando, na maioria das vezes, as possibilidades de desempenho. No processo de resolução de problemas, a abordagem e definição do problema são fundamentais. Dependendo da maneira como a questão investigativa é proposta, a busca pela solução será orientada. Do ponto de vista cognitivo, a capacidade de fazer perguntas tem o significado de prática autocorretiva para o raciocínio e constitui uma forma de aprendizagem autoestruturante e abrangente. Da mesma forma, permite a apuração de fatos e a compreensão de situações, oferecendo um panorama autônomo de resolução.</p>
4	Literatura	<p>O programa Planeta Crea constitui uma estratégia não convencional que utiliza a literatura de ficção científica como recurso para criar o planeta imaginário. Com esse forte conteúdo lúdico, os alunos com altas capacidades descobrem e valorizam todo o seu potencial criativo e o convertem em habilidades.</p>
5	Taxonomia de Benjamin Bloom	<p>As lições do programa levam em consideração os últimos níveis de Bloom: análise, síntese e avaliação. Essas habilidades avançadas são necessárias para trabalhar com estudantes com altas capacidades.</p>

O que caracteriza o *Planeta Crea*?

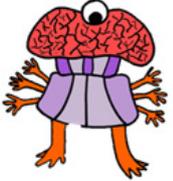
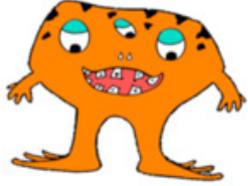
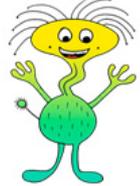
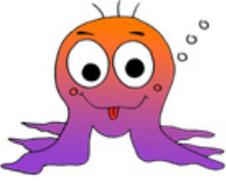
O *Planeta Crea* favorece a oportunidade de brincar com ideias e materiais, estímulos úteis para mergulhar os alunos na fantasia e na criação. Além disso, fomenta um ambiente positivo e seguro para o desenvolvimento da criatividade, caracterizado pela total e absoluta confiança, liberdade, aceitação, valorização, compreensão e respeito pela produção de cada aluno com altas capacidades. Aliado a um clima descontraído, sem tensões entre seus membros, ávidos pela pesquisa, isto é, um ambiente adequado para gerar pensamentos novos em relação ao planeta imaginário que está sendo criado.

Não há duas aulas iguais, e os alunos verão o progresso a partir da forma como usam sua criatividade. Vale ressaltar que cada atividade foi pensada para reforçar uma habilidade específica; porém, é necessário assinalar que elas estão vinculadas às demais. Outra qualidade do programa consiste na possibilidade de ser modificado e melhorado pelo professorado, quem tem que enriquecê-lo com mudanças que considere adequadas em função das características, preocupações e necessidades dos educandos com altas capacidades.

O programa *Planeta Crea* é voltado para estudantes com altas capacidades do ensino fundamental. É composto por 24 aulas distribuídas em seis unidades, que são desenvolvidas na companhia de um morador do *Planeta Crea*, que tem uma capacidade específica para o trabalho, conforme se pode notar no Quadro 3. Cada unidade está contemplada para se trabalhar ao longo de um mês, dentro do período das aulas ou fora do horário de aula, com sessões de uma hora de duração. Deve-se notar que cada lição tem uma tarefa, para que os estudantes compartilhem com seus pais, envolvendo-os no programa. Recomenda-se a participação de dois educadores: um para conduzir a aula, e outro para observar e registrar o ocorrido.

Quadro 3

Estrutura do "Planeta Crea"

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6
					
<i>Chequito Pedal</i>	<i>Choston Forever</i>	<i>Churbana Miedosa</i>	<i>Chicutantón Chocoladrilón</i>	<i>Chicutita Chatitartina</i>	<i>Chapeluda del Peinado Mayor</i>
Habilidade: <i>Originalidade</i>	Habilidade: <i>Flexibilidade</i>	Habilidade: <i>Fluência</i>	Habilidade: <i>Redefinição</i>	Habilidade: <i>Elaboração</i>	Habilidade: <i>Analogias</i>
Aulas	Aulas	Aulas	Aulas	Aulas	Aulas
1. Portas	1. Viva as ideias	1. Viva as ideias	1. Sons	1. Obras de arte	1. Turistas da Terra
2. Nomes e animais	2. Dias festivos	2. Datas festivas	2. Agradável e reservado	2. Bolhas	2. Super-lentes
3. Chapéus criativos	3. Aviões	3. Aviões	3. Silhuetas coloridas	3. Bichos	3. Absurdos fantásticos
4. Edificação	4. Inventores	4. Camisetas brancas	4. Mudança para o planeta	4. Animais de estimação misteriosos	4. Festas

O programa tem a seguinte estrutura:

1. **Introdução à habilidade do pensamento criativo:** para quem ensina o Programa Planeta Crea, explica-se em que consiste essa habilidade.
2. **Indução criativa:** são oferecidos espaço e exercícios práticos para que os estudantes com altas capacidades possam se apropriar de habilidades. Na verdade, são atividades simples que são elaboradas e enriquecidas durante sua execução, com base na capacidade de pensamento criativo.
3. **Calencrea:** são feitos exercícios ou propostos jogos para reforçar a habilidade aprendida de acordo com o planeta que está sendo criado.
4. **Retroaprendizagem:** aqui se verá o que o estudante aprendeu e como ele transfere isso para o seu mundo cotidiano. Consiste em perguntar aos alunos o que aprenderam em cada aula.

No final do Programa, os estudantes apresentam o novo planeta que criaram ao longo das sessões, por meio de uma peça de teatro, às famílias, aos alunos de sua sala ou de toda a escola. Para este último, é, geralmente, uma decisão da instituição escolar.

Um princípio fundamental que deve guiar o educador, como ponto de partida, é que ele não vai ensinar o pensamento criativo, mas sim expor os alunos com altas capacidades a situações de aprendizagem criativa, que têm um forte componente lúdico, porque a aprendizagem duradoura é adquirida, fundamentalmente, por meio de brincadeiras e experiências significativas.

O *Planeta Crea*, como qualquer outro programa, deve ser gerenciado adequadamente para se poder obter o máximo proveito dele. Por isso, sugere-se que, antes de se abordar cada atividade, sejam lidas as recomendações de cada uma, incluídas no guia didático.

Sempre será útil criar atividades complementares às propostas no caderno de exercícios e no guia didático, pois, assim, as competências criativas continuam a ser ativadas e a adaptação do material à realidade de cada aluno será possível, razão pela qual as atividades complementares são criadas. Da mesma maneira, como recomendação geral, sugere-se que os participantes do Programa sejam incentivados a trabalhar em pequenas equipes (3 a 5) para que eles próprios possam propor mais atividades.

Com a finalidade de preparar um ambiente propício para ativar as habilidades próprias do pensamento criativo, sugere-se também dialogar com os alunos a cada semana, para que juntos escrevam alguma frase criativa ou positiva derivada da aplicação do programa. Alguns exemplos são: “*Viva os criativos, aqui vale a pena reciclar nossos erros*”; “*Vamos conversar, não vamos discutir*”; “*Vamos aprender com os outros*.”

O trabalho em grupo, a cooperação, a imaginação e o questionamento são elementos importantes da educação do pensamento criativo. Um dos propósitos essenciais é fazer com que os alunos com altas capacidades pensem por si mesmos.

Para ajudar os(as) alunos(as) com altas capacidades a desenvolver sua criatividade e sua vida emocional em cada sessão, recomenda-se que os seguintes aspectos sejam levados em consideração:

1. **Escolha de opções:** é necessário pensar de forma criativa, não só para ter muitas opções, mas também para eleger as melhores.
2. **Habilidades de comunicação:** estimular habilidades para se expressar publicamente e ser capaz de comunicar seus projetos criativos.
3. **Apreciação e estima:** os com altas capacidades devem aprender a apreciar o que fazem e estimar o que recebem e dão.
4. **Liberdade:** cada estudante com altas capacidades deve agir livremente para assumir a responsabilidade por seus projetos e decisões.
5. **Agir com disciplina e perseverança:** são as chaves para o sucesso, não basta apenas ter dotação.

Além do mais, é importante não esquecer a disciplina necessária para aproveitar ao máximo a sessão: desde a primeira aula, é aconselhável escrever, em cartazes, os horários e as tarefas diárias, bem como mantê-los à vista dos(as) alunos(as) com altas capacidades. É válido estabelecer horários específicos para as tarefas propostas, segundo as necessidades do grupo; e proporcionar, ainda, intervalos frequentes e regulares.

Em cada sessão, são feitas perguntas sobre o que foi criado e vivenciado nas aulas. Formular perguntas é uma das melhores abordagens para o pensamento criativo, embora seja recomendável fazê-lo com cuidado, expressando-se de maneira compreensível e paciente, não arrogante ou intimidante.

De um modo geral, as perguntas diretas são ameaçadoras para os alunos, portanto, é recomendável reformulá-las. Por exemplo, em vez de perguntar: “O que é pensamento criativo para você?”, diga: “Pense em uma vez em que você viu alguém fazer algo que você realmente achou criativo: o que o tornou criativo?”. Esses tipos de perguntas dão a oportunidade de refletir e expressar ideias, ao mesmo tempo em que facilitam a conscientização de suas próprias motivações e criações.

É importante, ainda, promover um diálogo no final de cada aula e não encerrá-lo enquanto houver ideias ou raciocínios imaginativos, não importa se a mesma atividade deve ser continuada durante a semana.

Recomendam-se também evitar discussões e fomentar sempre o diálogo e o confronto cordial de ideias. É importante, ainda, que os exercícios e as atividades sejam voltados para o cotidiano dos estudantes com altas capacidades em relação à sua vida em nosso planeta. Dessa forma, promove-se uma educação integral.

Vale ressaltar, ainda, que é necessário evitar juízos de valor quando os(as) alunos(as) com altas capacidades estão criando o seu planeta imaginário. Nesse momento, ninguém pode estar errado e todas as respostas são válidas. Esse tipo de estratégia, além de não personalizar as atividades, impede que os estudantes o façam, sobretudo em habilidades como as criativas.

O trabalho dos professores que aplicam esse programa consiste em ajudar o educando com altas capacidades e os demais colegas de classe a aprenderem a pensar criativamente, e não em propriamente ensiná-los. Em outras palavras, o papel dos professores não é funcionar como apenas mais um membro do grupo, mas sim como um guia, facilitador e promotor ativo que os ajuda a experimentar, construir, organizar e participar de sua própria educação.

Os educadores devem criar um clima criativo, dinâmico, lúdico e de confiança em cada sala de aula com *Planeta Crea*. Para isso, devemos sempre estimular os estudantes com uma série de perguntas disparadoras para descobrir, refletir, escutar, participar e criar seu próprio planeta. Além disso, deve-se promover condições adequadas para proporcionar um clima onde se promova a autoestima e se ofereça segurança ao assumir riscos criativos e cognitivos na criação do planeta imaginário. Para que isso seja possível, deve-se fomentar a motivação dos educandos, que devem ser tratados com respeito. O educador os motiva, os ouve, prestando atenção não apenas em sua expressão verbal, mas em todo o seu esquema comunicativo implícito em sua linguagem corporal. Dessa forma, é indispensável ponderar a curiosidade, a intuição e a criatividade em sala de aula.

Assim, na organização, implementação e avaliação das atividades do *Planeta Crea*, o corpo docente deve claramente definir o que irá fazer, como, quando e por quê. Isso estimulará o desenvolvimento do pensamento criativo em um ambiente de cooperação e liberdade de pensamento. Por fim, se o aluno com altas capacidades, assim como os demais alunos da sala de aula, pensar criativamente e mostrar o que pode fazer diariamente, então os objetivos desse Programa serão alcançados e a criatividade fará parte do seu dia a dia. *“Suas mentes serão como paraquedas que começa a funcionar porque já está aberto”*.

Como é a experiência dos participantes no *Planeta Crea*? O caso do CEPAC

O Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC), de Jalisco, México, é uma escola pública em tempo integral de inovação educacional, de nível básico, sob a modalidade de agrupamento. Ele oferece atenção especializada a alunos que têm um QI igual ou superior a 130, com espaços adaptados e equipamentos para satisfazer às necessidades educativas desses estudantes.

Seu modelo educacional é baseado em um programa inovador que toma como referência o plano curricular estabelecido pela Secretaria de Educação Pública (SEP) e desenvolve diferenciação curricular de acordo com as necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam, prevalecendo a complexidade e a profundidade dos conteúdos trabalhados por meio de ensino baseado em projetos sob a modalidade de aulas 2.0.

No turno vespertino, o enriquecimento extracurricular é fornecido em atividades nos laboratórios e em *workshops* em que são identificadas as habilidades e/ou talentos específicos dos alunos. Como parte disso, há o Laboratório de Criatividade e Inovação, que, no âmbito de suas atividades, implementa o programa *Planeta Crea* desde 2017, com cinco edições até o momento. O programa foi implementado com sessões de 60 minutos uma vez por semana na modalidade híbrida, incorporando as tecnologias da informação e comunicação (Tics) e vinculando os(as) alunos(as) como agentes externos, como a família e a comunidade, para enriquecer os temas abordados.

Para conhecer a eficiência e eficácia do programa, são realizadas diversas ações de avaliação, que têm por base cada um dos desafios realizados, o feedback que os alunos dão nas aulas sobre as atividades, uma avaliação inicial e final por meio de uma prova especializada em criatividade e a implementação de um questionário de satisfação projetado *ad hoc*. A seguir, mostra-se a experiência da edição 2020-2021, a qual foi composta por 30 estudantes com altas capacidades, um professor responsável pelo grupo e dois alunos de psicologia como equipe de apoio.

Em relação aos desafios, pode-se afirmar que eles constituem evidências do trabalho realizado dentro e fora das aulas. Cada um deles foi elaborado de acordo com objetivos traçados e entregue por meio da plataforma digital *Google Classroom*. Mais de 80% dos(as) alunos(as) com altas capacidades concluíram o programa e cumpriram todos os desafios, apresentando um desempenho satisfatório.

Outro momento de avaliação corresponde à aplicação do Teste de Inteligência Criativa (CREA) (Corbalán et al., 2003) antes da implementação do programa e após sua conclusão. Os resultados evidenciam que aqueles alunos e alunas com altas capacidades que, inicialmente, tiveram pontuações elevadas, continuam a mantê-las; e aqueles que apresentaram pontuações baixas aumentaram-nas, desencadeando, assim, um aumento em sua criatividade, passando de um percentual médio no grupo de 70 para 96.

A avaliação qualitativa pelos estudantes que participaram dessa edição do programa complementa os demais tipos de avaliação e refere-se à avaliação de habilidades e competências que não podem ser mensuradas por meio de um valor numérico. Essa avaliação tem o objetivo de conhecer a satisfação dos estudantes em relação ao programa assim como receber *feedback* para as futuras edições. Para tanto, cada estudante, ao finalizar

o programa, preencheu um formulário elaborado para *ad hoc* em formato *Google Forms*, no qual expressava sua opinião sobre o Programa, levando em conta do que mais gostou, do que menos gostou, o que aprendeu durante as sessões, as aulas favoritas e das que não gostaram, assim como o que poderia ser melhorado no Programa.

No que se refere à pergunta sobre o que mais gostou no programa, os participantes destacaram que tiveram a oportunidade de criar seu planeta de maneira divertida, usando a imaginação para fazer invenções e resolver cada um dos desafios apresentados.

Gostei que me colocaram para criar um planeta com muitos desafios divertidos (S3).

Que você pode fazer e criar tudo com sua imaginação (S5).

Que podemos usar nossa criatividade e nos divertir muito (S9).

O que mais gostei foi criar invenções para o meu planeta (S22).

As aulas têm sido muito divertidas, não quero que esta oficina acabe (S10).

Em relação ao que os participantes menos gostaram, eles mencionaram que gostariam que as aulas durassem mais para passar mais tempo com o grupo e compartilhar o trabalho realizado, embora os participantes não tenham indicado nenhuma sessão ou atividade de que não tenham gostado.

Quando perguntado sobre o que tinham aprendido nas aulas, os(as) alunos(as) destacaram o conhecimento de novos conceitos e elementos que compõem a criatividade. Além disso, indicaram que gostaram de usar aplicativos e outros recursos digitais durante as sessões presenciais e em casa.

Aprendi a usar um aplicativo chamado Jamboard e a encontrar formas em figuras borradas, aprendi também a entender os outros (S8).

Era minha aula favorita, pois aprendi muitas coisas novas, como criar comida para o meu planeta (S25).

Aprendi a fazer muitos trabalhos divertidos e a expandir ainda mais meu cérebro para ser mais criativo (S30).

Aprendi muitas coisas divertidas que me inspiram a fazer coisas novas (S2).

Nas tarefas de criatividade você usa toda a sua imaginação, o que eu aprendi eu posso usar em outros lugares além da escola (S7).

Em relação a qual era sua aula preferida, destacaram aquelas que tratavam de trabalhos manuais e os convidavam a pensar por meio de analogias e absurdos.

A de coisas absurdas porque era superinstigante para nossa mente (S11).

Obras de arte com frutas e legumes: foi muito divertido (S1).

Os Visitantes do espaço, porque você pode criar e convidar seus personagens favoritos (S17).

Aquela sobre o que aconteceria se fosse... porque eu imaginava muito e gostava do que eles imaginavam (S14).

Vale frisar também que os participantes não se referiram a sessões de que não gostaram, pois, apesar de alguns desafios terem sido difíceis, eles os consideraram divertidos e desafiantes. Nesse sentido, em relação à pergunta sobre o que mudariam no Programa, a maioria relatou que estava satisfeita com seu desenvolvimento e que não faria alterações no Programa, exceto que as sessões poderiam durar mais.

Por fim, os participantes foram convidados a fazer um desenho sobre sua experiência no programa ou a compartilhar alguns de seus trabalhos favoritos, como se observa na Figura 1.

Figura 1

Exemplos de trabalhos realizados pelos participantes do programa "Planeta Crea"



De acordo com as respostas obtidas no questionário de satisfação, pode-se constatar que os estudantes ficaram satisfeitos com as sessões realizadas durante o curso do Programa:

Gosto muito de criatividade, com ela posso fazer um mundo melhor (S15).

Isso mostra que os participantes gostaram de participar do programa *Planeta Crea*. Além disso, as mudanças e adaptações realizadas durante o período de pandemia da covid-19 foram avaliadas de forma positiva, pois os alunos reconheceram as atividades como enriquecedoras.

Considerações finais

O Programa *Planeta Crea*, implementado no Laboratório de Criatividade e Inovação do CEPAC, é uma opção viável e eficaz de enriquecimento para estudantes com altas capacidades, pois oferece uma série de atividades lúdicas e desafios criativos que estimulam o trabalho e o desenvolvimento da criatividade por meio da resolução de problemas.

O *Planeta Crea* permite que seus participantes descubram e desenvolvam suas habilidades criativas, tais como originalidade, fluência, flexibilidade, redefinição e elaboração, que são utilizadas em diferentes áreas de sua vida diária. Além disso, as atividades estão relacionadas a outras áreas acadêmicas, pois os desafios não só exigem que eles façam uso de suas habilidades criativas, mas também trabalham habilidades linguísticas, o desenvolvimento da alfabetização, recursos literários (como histórias, metáforas, analogias, entre outros), uso de operações aritméticas, conhecimento da ciência, exploração de seu ambiente e sua investigação, bem como habilidades sociais: comunicação e escuta, liderança e planejamento.

Os professores têm a oportunidade de incorporar os materiais que consideram necessários com base nas características e necessidades do grupo, bem como podem fazer ajustes nas sessões, devido à flexibilidade oferecida pela estrutura do Programa.

Por tudo isso, o *Planeta Crea* destaca a importância de haver programas de estímulo à criatividade para estudantes com altas capacidades, e que estes tenham suporte científico e mecanismos de avaliação que respondam pela sua eficiência e eficácia, o que permite adaptá-los constantemente com base nas necessidades e áreas de oportunidade detectadas.

Referências

- Betancourt, J. (2020). *Atmósferas creativas 2: rompiendo candados mentales* (2a ed.). Manual Moderno.
- Betancourt, J., & Valadez, Ma. D. (2019). *Como propiciar la creatividad y el talento en la escuela* (1a ed.). Manual Moderno.

- Betancourt, J., & Valadez, Ma. D. (2017). *Estimulando el pensamiento creativo en aula*. Planeta Crea. Trillas.
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M., & Limiñana, R. (2003). *Test de Inteligencia Creativa (CREA)*. TEA Ediciones.
- Dillon, J. T. (1982). Problem finding and solving. *Journal of Creative Behavior*, 16(2), 97–111.
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad, Experiencias en la biblioteca. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21, 1-26.
- Hee Kim, B. A. (2005). Can only intelligent people be creative. A Meta-Analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 57-66. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-473>
- Jordan, A. (2010). Creativity in the classroom. *Schools of curious delight* (4th ed.). Routledge.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista Española de Pedagogía*, (368),7-38.
- Petrowski, M. J. (2000). Creativity research. Implications for teaching, learning and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304-312.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(6), 152–170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. (1991). The assessment of creative products in programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 129–134.
- Touron, J., & Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de altas capacidades. *Bordón*, 54(2), 311-338.
- Valadez, D., Betancourt, J., Flores Bravo, J. F., Rodríguez-Naveiras, E., & Borges, A. (2020). Evaluation of the Effects of Grouping High Capacity Students in Academic Achievement and Creativity. *Sustainability*, 12(11), 4513. <https://doi.org/10.3390/su12114513>
- Valadez, Ma. D., Betancourt, J., & Zabala, A. (2015). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. Manual Moderno.

CAPÍTULO 11

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA A IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA/SP

Andrea Alves da Silva Soares¹

Chaline Nascimento Salesse Vantini²

Silvana de Sousa e Souza³

Primeiras palavras

Inicialmente, destaca-se que o movimento pela construção de um sistema educacional inclusivo sofreu um impulso significativo após a publicação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no ano de 1990. Esse documento é fruto de um amplo debate, realizado por pessoas envolvidas com os princípios da diversidade, reconhecendo a educação como “[...] um direito fundamental de

1 Doutora em Educação Especial pela UNESP/Marília/SP. Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA). E-mail: andreaassoares@yahoo.com.br.

2 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP, campus de Marília/SP; Professora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP. E-mail: chaline_sallesse@yahoo.com.br.

3 Especialista em Gestão Escolar pela UFSCAR, São Carlos/SP. Secretária Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Diretora de Escola aposentada. E-mail: sildesouza10@yahoo.com.br.

todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, n.d.).

Além do reconhecimento da Educação como um direito de todos, a Declaração ampliou seu papel, entendendo-a como mecanismo capaz de contribuir para a conquista de

um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, n.d.).

Na direção da construção da educação inclusiva, em 1994, aconteceu a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, que deu origem ao documento Declaração de Salamanca. A referida declaração reafirmou os princípios apresentados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, reconhecendo que

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, 1994, p. 2).

Além dessas declarações, é preciso destacar que a educação inclusiva deve estar centrada em todos os estudantes, especialmente junto aos excluídos das oportunidades educativas, como é o caso dos que apresentam necessidades educativas especiais. O documento acrescenta que “a educação inclusiva necessita prever o desenvolvimento de formas para habilitar as escolas a atenderem a todas as crianças de sua comunidade, como parte de um sistema educativo inclusivo” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, 1994, p. 2).

Michels e Garcia (2014) acrescentam que a construção de sistemas educativos inclusivos deve oferecer às pessoas com necessidades educativas especiais um processo educacional capaz de incorporar práticas sociais “[...] que visem o desenvolvimento humano, em suas formas mais elevadas” (p.168). Os autores salientam a necessidade do desenvolvimento de estratégias que garantam o aprimoramento humano, não baseado nos princípios capitalistas.

No caso do Brasil, nas últimas décadas, a educação tem passado por diversas transformações, surgindo a necessidade de se investir em uma escola para todos, tornando-a um espaço de acolhimento da diversidade. Espaço esse assegurado pela “Política Nacional de Educação Especial” (2008): Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), e no contraturno, apenas para os estudantes que apresentam deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)⁴.

Esse novo paradigma aponta para a necessidade de as escolas regulares revisarem suas práticas escolares, o currículo, as concepções pedagógicas, as estratégias de ensino, os recursos didáticos utilizados, o processo de formação dos profissionais da educação, entre outros aspectos, tendo em vista o atendimento de todos os estudantes (Saberes e Práticas da Inclusão, 2006).

Buscando a efetivação da inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, determina-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na escola regular para estudantes que apresentavam alguma deficiência. Naquele momento, não foi feita nenhuma menção à situação dos estudantes com TGD ou com AH/SD (*Lei n. 9394, 1996*).

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – PEI) (2008), mencionando os estudantes com AH/SD, mesmo sem a LDB em vigor o fazer, conceituando-os como aqueles que:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (2008, p. 15).

Em 2013, após inúmeros debates, foi feita uma mudança na LDB 9.394 de 1996, por meio da Lei 12.796 de 2013, que incluiu os estudantes com deficiência, e AH/SD, preferencialmente, na rede regular de ensino, oferecendo a essas três categorias o AEE.

No final de 2015, a LDB sofreu nova alteração, por meio da Lei 13.234, delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade pela identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e no ensino superior, dos estudantes com AH/SD. Apesar de ainda não ter sido regulamentada,

4 Destacamos que a legislação brasileira e o Ministério da Educação (MEC) têm utilizado a expressão Altas habilidades ou Superdotação em seus documentos legais e normativos, mas optaremos pela expressão sugerida pelo Conselho Brasileiro de Superdotação, que é Altas habilidades/superdotação, por compreender que essas terminologias não são contrárias, mas se complementam.

essa alteração impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade por criar mecanismos que favoreçam a identificação dos estudantes com AH/SD.

Delou (2014), Guenther (2006) e Renzulli (2014), entre outros profissionais da área das AH/SD, afirmam que, para atender adequadamente a esses estudantes na escola regular, é preciso identificá-los, pois somente assim será possível o planejamento de práticas e estratégias de ensino que contemplem as suas reais necessidades, considerando-os como pessoas que se desenvolvem e aprendem em ritmos e tempos diferentes.

Segundo Renzulli (2014), para identificar o estudante com comportamento superdotado, é necessário, antes de tudo, que os profissionais da escola conheçam seus comportamentos. De acordo com o autor, é preciso reconhecer que a:

superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (Renzulli, 1978, p. 81)⁵.

Renzulli (2014) acrescenta que mais importante que definir a superdotação é atentar para os comportamentos superdotados. Ou seja, é necessário verificar o desenvolvimento desses comportamentos antes de pensar o conceito em si.

Acrescenta que os profissionais das escolas necessitam conhecer os instrumentos de identificação qualitativos que colaboram para a identificação dos comportamentos superdotados. Esses instrumentos englobam informações de várias fontes (a própria pessoa, os professores, os pais, os pares etc.), evitando a subjetividade decorrente de um processo de identificação que supervalorize o uso de um único instrumento.

Ao utilizar os instrumentos qualitativos, os professores colaboram para que a identificação/avaliação dos comportamentos superdotados não seja uma tarefa feita unicamente pelo uso dos testes psicométricos, aplicados por profissionais que não atuam, necessariamente, nas escolas.

Cabe destacar que os professores não têm conseguido identificar e avaliar os estudantes precoces com comportamento de superdotação nas escolas regulares brasileiras. Essa falta de identificação e avaliação tem prejudicado o sucesso escolar desses estudantes.

Diante desse cenário, no ano de 2016, teve início um trabalho de campo em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de Araçatuba/SP, que atende a alunos do ensino fundamental I, fruto de um estudo

5 Giftedness needs to be redefined to include three elements: above average intelligence, high levels of task commitment, and high levels of creativity (Renzulli, 1978, p. 81).

de Doutorado⁶, cursado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho (Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília), no Programa de Pós-Graduação em Educação – linha Educação Especial –, cujo objetivo geral foi investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Após a realização e a divulgação dos resultados da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) investiu na criação de um Programa de Enriquecimento Curricular junto aos Estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação (EPCS) que são identificados nas EMEBs. Esse programa teve início em 2018 e se estende até o momento.

Assim, neste capítulo, apresentaremos como se deu, inicialmente, o processo de identificação e como os estudantes identificados e avaliados são atendidos no referido programa.

O processo de identificação e avaliação escolar

O processo de identificação e avaliação escolar aconteceu entre os anos de 2016 e 2017, sendo realizado em uma EMEB de ensino fundamental I da SME, levando-se em conta três critérios. O primeiro foi escolher uma escola que funcionasse em tempo integral, com cumprimento do currículo formal no período da manhã e o oferecimento de atividades complementares (oficinas curriculares) no período da tarde.

Esse formato seria mais fácil para a equipe escolar após a identificação e avaliação escolar dos EPCS, visto que se poderia investir no enriquecimento escolar, como o proposto por Renzulli (2014).

O segundo critério foi a escola ter apresentado bons resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ do município de Araçatuba/SP. No ano de 2013, atingiu o índice mais alto entre as escolas de tempo integral; e, em 2015, ficou em primeiro lugar no IDEB geral do município.

O terceiro critério foi que, apesar de uma das autoras deste estudo atuar como supervisora de ensino da SME de Araçatuba/SP, em nenhuma ocasião o referido cargo foi exercido nessa escola, situação que evitou influências de ordem pessoal no decorrer do desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Para obter as informações necessárias para o estudo, foi realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como buscaram-se informações junto à direção da escola.

⁶ A autora da tese de Doutorado é uma das autoras deste capítulo.

⁷ O IDEB é um instrumento de avaliação externa que avalia a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino.

Segundo as informações coletadas, a EMEB oferece o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, e é uma das oito escolas de período integral do SME⁸. No ano de 2016, contava com 174 estudantes, que frequentaram as aulas do período regular e das oficinas curriculares.

Está localizada em bairro próximo ao centro da cidade, mas, em virtude da ausência de escolas de tempo integral nos bairros de periferia, a escola atende a 50% de estudantes que utilizam o transporte escolar disponibilizado pelo município. Os outros 50% vão para a escola por meios próprios.

Em relação aos estudantes, apesar de a escola contar com 174 estudantes no ano de 2016, não foi possível aos professores aplicarem os instrumentos de identificação junto a 11, pois seus pais/responsáveis não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁹.

A idade dos estudantes variou entre 6 e 11 anos, e do total de 163, 89 eram do sexo feminino e 74 do masculino, assim distribuídos: 21 do 1º ano A; 20 do 2º ano A; 21 do 3º ano A; 24 do 3º ano B; 21 do 4º ano A; 19 do 4º ano B; 18 do 5º ano A e 19 do 5º ano B. Para caracterizar os estudantes, foram obtidas informações no PPP da escola.

De maneira geral, os estudantes da escola não pertencem à classe socioeconômica favorecida, tendo pouco acesso a programas culturais, apresentando uma renda familiar mensal de, aproximadamente, dois salários-mínimos, necessitando de suplementos escolares para frequentar a escola, como é o caso do uso do transporte escolar.

Salienta-se que há uma falsa crença de que estudantes de escolas públicas têm menos chances de serem superdotados. Pérez (2004) salienta que há um estudo de Prevalência da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) do Rio Grande do Sul, do ano de 2001, em que não foram encontradas diferenças significativas na proveniência socioeconômica em relação à população em geral.

Esse estudo teve como base os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2000, demonstrando que mais de 40% das famílias de estudantes que possuem superdotação viviam com renda mensal inferior a cinco salários-mínimos, ou seja, não pertencem à classe social privilegiada.

Corroborando as ideias de Pérez (2004), Antipoff e Freitas (2010, pp. 306-307) ressaltam que há uma crença equivocada de que somente estudantes provenientes de famílias pertencentes às classes mais abastadas teriam condições de serem estimulados, desenvolvendo seus potenciais superiores. Elas afirmam que “[...] mesmo nas camadas menos privilegiadas socio-

8 Em 2016, a SME possuía 28 escolas de ensino fundamental; sendo que, dessas, 7 funcionavam em período integral.

9 Conforme normas previstas na Plataforma Brasil - Parecer n.º 1.503.507/2016 (Comitê de Ética UNESP Marília/SP).

economicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência”.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram 15 professores, dos quais 14 são Professores de Educação Básica (PEB I) e um Professor de Educação Básica II (PEB II).

Cabe destacar que o SME conta com duas categorias de professores previstas no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do SME de Araçatuba/SP; sendo uma denominada de PEB I e a outra, PEB II (Araçatuba, 2015).

O PEB I atua em salas comuns, oficinas curriculares e projetos especiais (como é o caso do Projeto de Recuperação e Reforço). Cabe ao PEB II ministrar as aulas das disciplinas de Arte e Educação Física, bem como atuar na Educação Especial.

Para caracterizar as professoras (PEB I e PEB II) foi aplicado um questionário, com questões abertas e fechadas. O questionário é uma importante estratégia em pesquisas qualitativas, pois constitui uma:

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (Gil, 2002, p.128).

Nessa vertente, o questionário entregue às professoras foi constituído de sete questões abertas e fechadas, com o objetivo de levantar informações gerais; refletir sobre o processo de formação inicial e continuada e verificar se tinham formação em relação à superdotação, precocidade e identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

A partir das informações obtidas na aplicação do Questionário 1, foi possível verificar que se trata de um grupo relativamente jovem, pois 67% das professoras tinham idade inferior a 35 anos, e somente 33% possuíam mais de 35 anos.

A mais jovem tinha 28 anos (apesar de ser a mais nova em idade do grupo, não era a que possuía o menor tempo de formação) e a mais velha, 58, sendo que esta última apresentava também o maior tempo de formação.

Apesar de ser um grupo relativamente jovem, foi possível inferir que não se tratava de um grupo de professoras recém-formadas, pois 80% das professoras haviam se formado há mais de cinco anos.

As professoras foram submetidas a um processo de formação continuada em serviço, no total de 10 encontros, sendo que os dias foram acertados com a equipe gestora da escola e as reuniões ocorreram nos momentos destinados à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), previsto no Plano de Carreira do município.

Nos encontros de formação, valorizaram-se o estudo e a reflexão, na expectativa de se promover, principalmente, a consciência, nas professo-

ras participantes, de que é possível realizar a identificação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio do uso de instrumentos de identificação e avaliação escolar.

Nesse caminhar, o processo de formação teve

o propósito de intermediar a apreensão de sentidos e significados apontados como necessários pelos próprios professores e são gerados com o apoio de textos didáticos apresentados para os professores com o objetivo de motivar a reconstrução dos conhecimentos prévios enunciados nas necessidades formativas. (Ibiapina, 2008, p. 47).

Ibiapina (2008), estudiosa utilizada como referência metodológica, defende os princípios da pesquisa colaborativa, sugerindo que é preciso criar condições para que os professores reflitam de forma interpessoal e intrapessoal sobre o seu processo de formação. Assim, utilizando seus referenciais teóricos, foram realizadas o que a autora denomina de Sessões Reflexivas.

As Sessões Reflexivas tiveram como premissa levar as professoras participantes a refletir sobre os aspectos legais que garantem os direitos dos estudantes superdotados; o que é a superdotação e a precocidade, segundo as concepções de alguns autores; a necessidade da identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação; os instrumentos qualitativos que podem ser utilizados para a identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação e seu papel no decorrer da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação.

Antes de cada Sessão Reflexiva, as professoras recebiam um material escrito para que pudessem se apropriar antecipadamente do conteúdo que seria trabalhado. Esse material era entregue com pelo menos uma semana de antecedência.

Eram textos de autores cujo referencial teórico seria trabalhado para se atingir a finalidade da pesquisa. O teor dos textos era explorado por meio do uso de PowerPoint ou de leitura coletiva do material entregue.

E, por fim, aconteceu a Observação Participativa, também sugerida por Ibiapina (2008), no momento da aplicação dos instrumentos de identificação, quando se utilizou:

- A Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada - SRBCSS-R de Renzulli (2002);
- O Formulário de Indicação de Pares;
- O Formulário de Autonegação;
- O *Checklist* de Características associadas à Superdotação (CCAS).

Além da identificação, os estudantes foram submetidos ao processo de avaliação. Para serem submetidos aos testes avaliativos, teriam de ser pré-selecionados a partir de alguns critérios, a saber:

- I) Serem indicados pelas professoras participantes, com percentil de pelo menos 90%, em três ou mais áreas apresentadas na Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada – SRBCSS-R, proposta por de Renzulli (2002);
- II) Serem indicados pelos colegas, com percentil de pelo menos 50% das características apresentadas no formulário de Indicação pelos Pares;
- III) Serem indicados pelos pais em pelo menos 50% dos itens apresentados no *Checklist* de Características associadas à Superdotação;
- IV) Descreverem no instrumento de Autonegação algumas das características identificadas pelas professoras e colegas de classe;
- V) Atingirem os percentis propostos em pelo menos dois dos quatro instrumentos descritos nos itens I, II, III e IV.

Cabe destacar que não foram encontrados, na literatura disponível, indicadores dos percentis a serem considerados para a identificação de estudantes superdotados, através da utilização dos instrumentos de identificação sugeridos por Renzulli (2014).

Em virtude dessa realidade, optou-se pela definição dos parâmetros acima descritos, com definição do percentil, tendo em vista a importância de trazer ao processo de identificação um caráter quantiquantitativo.

Nessa seara, e considerando os critérios já mencionados sobre a pré-seleção dos estudantes, entre os dias 21 de novembro e 15 de dezembro de 2016, teve início a etapa da avaliação do desempenho escolar dos estudantes identificados pelas professoras, por meio da aplicação do TDE (Stein, 1994).

Apesar de as professoras terem estudado sobre os conceitos e lido o manual do TDE, esse teste foi aplicado de maneira colaborativa pela pesquisadora do estudo, contando com a presença das professoras da sala comum no momento da aplicação.

É necessário ressaltar que, antes da aplicação dos instrumentos de Renzulli (2014) e do TDE, houve uma conversa com cada professora da sala comum, combinando-se o dia e o horário da aplicação.

E, por fim, para subsidiar os processos de identificação e avaliação escolar dos estudantes pré-selecionados, no mês de dezembro de 2016 e fevereiro de 2017, duas psicólogas educacionais da SME aplicaram o teste R2, que serviu para finalizar os referidos processos, dando-lhes um caráter quantiquantitativo.

Segundo Oliveira (2000) o teste R2 é um teste não verbal de inteligência para crianças, que avalia o fator G da inteligência. Esse teste tem normas da análise de itens e de estudos de precisão e validade, adaptado

à cultura brasileira, apresentando uma variedade de tarefas que permitem uma amostragem adequada das funções intelectuais mais importantes.

A utilização do R2 se deu pelo fato de esse teste já ser utilizado pelas psicólogas educacionais da SME para a avaliação de outros estudantes PAEE que frequentam as escolas regulares do SME, como é o caso dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Negrini e Freitas (2008) afirmam que há diferentes formas possíveis de se identificar um estudante com superdotação e que a escolha dos instrumentos deve considerar os “[...] que estiverem mais disponíveis no momento e que mais facilmente podem permitir a observação das características destes alunos em sala de aula”. (p. 280).

Após a realização do processo de formação continuada em serviço e da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, foram identificados 21 estudantes, sendo 11 do tipo acadêmico e 10 do tipo produtivo-criativo.

O enriquecimento curricular

Os resultados alcançados no estudo desencadearam investimentos por parte da SME no enriquecimento curricular para os EPCS, que foi implantado no ano de 2018 por meio de um Projeto Experimental denominado “Enriquecimento curricular para estudantes precoces com comportamento de superdotação”. Esse projeto oferecia duas horas de atendimentos aos estudantes participantes, os quais estavam organizados em dois grupos de atendimentos (acadêmico e produtivo-criativo) e eram acompanhados e mediados pela autora da tese e duas professoras de Educação Especial que atuam no referido sistema, as quais são responsáveis pela organização das atividades de enriquecimento curricular.

No ano de 2018, atendeu a 11 dos 21 estudantes identificados e avaliados nos anos de 2016 e 2017.

Figura 1

Estudantes do Projeto Experimental de 2018



Fonte: Soares (2019).

Cabe destacar que o apoio da SME foi decisivo, sendo que, no ano de 2019, o Projeto Experimental foi transformado em “Programa de Enriquecimento Curricular para EPCS”, desencadeando um protocolo permanente de identificação e avaliação escolar. Assim, ano a ano, o processo de identificação e avaliação escolar está ocorrendo. Para tanto, há alguns caminhos (protocolos) para que o estudante passe pelo processo de identificado e avaliação.

O processo de identificação e avaliação escolar pode ter início após pedido da escola (manifestação dos professores), que indicam o estudante para os referidos processos. Além dos professores, a própria família pode solicitar que o estudante passe pelos referidos processos.

Nos dois casos, a escola envia um ofício para a Divisão de Educação Especial da SME, a qual viabiliza um curso de formação para que os professores da escola aprendam a usar os instrumentos de identificação e avaliação escolar mencionados neste estudo, sob o olhar atento da equipe responsável pelo programa.

Quando constatada a precocidade do tipo acadêmico ou produtivo-criativo, o estudante é submetido à aplicação de um teste de inteligência por parte da equipe multidisciplinar.

Caso os resultados dos instrumentos de identificação e avaliação escolar sejam conclusivos, o estudante é lançado na Secretaria Escolar Digital (SED) como estudante com AH/SD e passa a fazer parte da EE do município. Se os resultados indicarem ainda alguma dúvida, o estudante também é encaminhado ao Programa de Enriquecimento para que seja avaliado de maneira mais longitudinal.

Renzulli (2014) é enfático em afirmar que a identificação deve estar associada ao oferecimento de algo a mais para o estudante, que, no caso, o autor denomina enriquecimento curricular

Desde a sua criação, o programa já atendeu a 26 estudantes, sendo que, em 2022, o atendimento tem sido feito a apenas 6 estudantes. Cabe salientar que o período da pandemia (2020 a 2021) dificultou o processo de identificação e avaliação escolar por parte das escolas.

As atividades de enriquecimento são voltadas ao aprimoramento das habilidades superiores, em uma abordagem interdisciplinar, oferecendo aos estudantes participantes o contato com aprendizagens provocativas, voltadas à pesquisa, à investigação e à reflexão contínua, segundo as concepções de enriquecimento sugeridas por Renzulli (2000).

Figura 2

Atividade de pesquisa



Fonte: Soares (2019).

Em relação ao trabalho pedagógico a ser oferecido ao estudante superdotado, as diretrizes nacionais pontuaram que as atividades deveriam favorecer o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, “[...] permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica.” (*Parecer CNE/CEB nº 17/2001*, 2001b, p. 49).

Como os estudantes estão no ensino fundamental I, as atividades de enriquecimento propostas são as do tipo I e II, conforme indicadas por Renzulli (2000).

Semanalmente, considerando o campo de interesse dos estudantes atendidos, são oferecidas atividades interdisciplinares do tipo I ou II, nas quais os estudantes são provocados a pesquisar e aprofundar seus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas.

As atividades do tipo I são experiências e atividades exploratórias, com a função de colocar os estudantes em contato com as áreas de conhecimento que, geralmente, não são contempladas no currículo regular.

Figura 3

Estudante participando de atividade do tipo 1 – 2019



Fonte: Soares (2019).

Já as atividades de enriquecimento do tipo II têm como objetivo desenvolver, nos estudantes, habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentalizá-los a investigar problemas usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse (Renzulli, 2000).

Uma parte do enriquecimento do tipo II é geral e normalmente é oferecido a grupos de alunos em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento. Esse enriquecimento geral do tipo II inclui o desenvolvimento de (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual (Renzulli, 2014, p. 546).

Assim, as temáticas são selecionadas a partir da apresentação dos campos de interesse dos estudantes, intercalando atividades com perspectivas mais teóricas com outras mais práticas.

As atividades teóricas aprofundam e desencadeiam pesquisas e produções individuais ou grupais. Já as atividades práticas procuram fomentar o interesse científico, com experimentos e vivências também individuais ou coletivas.

Figura 4

Estudante participando de atividade do tipo II – 2020



Fonte: Soares (2019).

De maneira geral, os estudantes são muito diferentes entre si, sendo que alguns apresentam uma dissincronia interna e social. Terrassier (2000) ressalta que as crianças precoces podem apresentar uma dissincronia interna e social vinculada aos afetos e à organização geral de seu psiquismo, que repercute no seu desenvolvimento heterogêneo específico.

A dissincronia descreve o desenvolvimento heterogêneo específico e normal das crianças intelectualmente precoces (dissincronia interna) assim como as particularidades de sua relação e integração no contexto de vida (dissincronia social) (Terrassier, 2000, p. 1).

Segundo suas concepções, a evolução intelectual da criança precoce não acontece no mesmo ritmo que aconteceria na maioria das crianças. Porém, ela pode apresentar uma defasagem em seu desenvolvimento psicomotor, no desenvolvimento de suas diferentes funções cerebrais, um descompasso entre a inteligência e o campo afetivo.

No caso dos estudantes do programa, alguns são considerados imaturos, inseguros; outros têm dificuldades de interação com os demais estudantes da escola. Então, além das atividades do tipo I e II, ainda são organizados momentos de promoção da interação entre os pares, conforme mostrado na Figura 4.

Figura 5

Atividade integradora “Sarau de Poesia” – 2019



Fonte: Soares (2019).

Terrassier (2000) alerta que a falta de estímulo, a falta da identificação de sua condição e a falta de respeito em relação às suas características fazem com que a escola ofereça um trabalho inadequado aos estudantes precoces, promovendo um efeito denominado por ele de “pigmaleão negativo”.

O “pigmaleão negativo” tem como consequência o embotamento do potencial, desencadeando, como resultado, que o estudante não queira demonstrar seu potencial, passando a se igualar aos estudantes típicos.

Considerações finais

As ações apresentadas, neste capítulo, levam ao reconhecimento de que os Sistemas de Ensino devem investir no processo de formação continuada em serviço dos professores como uma alternativa viável, capaz de modificar as posturas e concepções dos professores que atuam nas salas comuns das escolas regulares, em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Delou (2014) e Renzulli (2014) destacam que a formação continuada em serviço dos professores de salas comuns para a identificação escolar dos EPCS deve ser planejada de maneira a oferecer conhecimentos teóricos e práticos, que os preparem para reconhecer as características e necessidades desses estudantes, bem como para utilizar os instrumentos qualitativos de identificação.

Sobre a questão do processo de formação continuada, é preciso também que não seja aleatório e desvinculado das necessidades dos professores, mas constitua um programa de formação que garanta a “[...] articu-

lação das exigências institucionais das escolas e necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores na busca de sua superação profissional” (Freitas, 2011, p. 10).

Uma formação que vá ao encontro da diminuição das lacunas formativas apresentadas pelos professores em seus processos de formação inicial e continuada, capaz de promover momentos de articulação da teoria e prática, permitindo-os refletir sobre os conhecimentos adquiridos, sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, os pontos relevantes em relação à identificação e avaliação da precocidade com comportamento de superdotação. Mas, acima de tudo, uma formação que favoreça a modificação do olhar, capacitando definitivamente o professor para assumir seu papel e atuar diante das diferentes demandas apresentadas pelos estudantes precoces com comportamento de superdotação. Uma formação que favoreça a modificação do olhar, capacitando, definitivamente, o professor para assumir seu papel e atuar diante das diferentes demandas apresentadas pelos EPCS.

A partir do preparo dos professores, é possível uma mudança efetiva de postura, por meio da qual os EPCS, além de serem identificados e avaliados na escola, possam ser incluídos nos sistemas de cadastro como público-alvo da EE, passando a ter acesso às condições mínimas ao seu desenvolvimento, como é o caso do enriquecimento curricular.

O principal objetivo do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola (Renzulli, 2014, p. 551).

O autor acrescenta que o enriquecimento escolar é muito importante, especialmente quando oferece recursos e materiais que favoreçam a aprendizagem autodirigida, permitindo o desenvolvimento de projetos individuais e propiciando o desenvolvimento da capacidade de investigação (Renzulli, 2000).

Referências

- Antipoff, C., & Freitas, C. R. H. de (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9430.htm
- Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994). Salamanca. Conferência

- Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais Unesco. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jontiem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Delou, C. M. C. (2014). O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, 27(50), 675–688. <https://doi.org/10.5902/1984686X14323>
- Freitas, S. N. (2011). Editorial. *Revista Educação Especial*, (26), 07. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4389>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2a ed.). Atlas.
- Guenther, Z. (2006). *Capacidade e Talento: Um Programa Para a Escola*. EPU.
- Ibiapiana, I. M. L de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos* (1a ed.). Líder Livro Editora.
- Lei Complementar n. 204, de 22 de dezembro de 2009 (2009). Institui o Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Câmara Municipal.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Presidência da República.
- Michels, M. H., & Garcia, R. M. C. (2014). Sistema educacional inclusivo: Conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*, 34(93), 157-173. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>
- Negrini, T., & Freitas, S. N. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 21(32), 273–284. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>
- Oliveira, R. (2000). *R-2: Teste não verbal de inteligência para crianças: manual*. Vetor.
- Parecer CNE/CEB n° 17/2001. (2001). Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica

de Porto Alegre]. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade*. Editora Papirus.

Renzulli, J. S. (2000). El concepto de lostres a nillos dela superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In M. Y. Benito, *Intervención e investigación psicoeducativas em alumnos superdotados* (2a ed.). Amarú.

Renzulli, J. S. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Revised edition (SRBCSS-R). Creative Learning.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-84.

Saberes e Práticas da Inclusão. (2006). Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.

Soares, Andréa Alves da Silva. (2019). *Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço* [Tese de Doutorado, UNESP de Marília]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180849>

Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. Casa do Psicólogo.

Terrassier, J. C. (2000). La disincronía de los niños precoces. In M. Y. Benito (Org.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 69-74). Amarú Ediciones, 69-74.

CAPÍTULO 12

NAAH/S “JOÃOSINHO TRINTA”: VALORIZANDO TALENTOS

Fabiano Almeida Tajra¹

Considerações iniciais

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S foram criados, em 2005, com a intervenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, constituindo um serviço de apoio ao sistema de ensino. Esses Núcleos compõem o conjunto de programas de políticas públicas inclusivas que atendem à demanda de estudantes com características comportamentais de altas habilidades/superdotação², corroborando os ideais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, expedida pelo Ministério da Educação (MEC).

O Programa de Implantação dos NAAH/S foi uma iniciativa governamental, que visa à concretização das políticas e ações públicas na área de educação para as altas habilidades/superdotação junto às secretarias estaduais de educação de todo o país; com a coordenação da Secretaria de Educação Especial do MEC³, e como premissa de ações políticas de inclusão (Virgolim, 2007).

Esses núcleos objetivam promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas públicas da rede estadual de ensino e possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos, bem como dissemi-

1 Licenciado em Geografia, Universidade Estadual do Maranhão; Diretor Geral do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S “Joãosinho Trinta”. E-mail: naahsma@gmail.com. INEP: 21395209. Endereço: Avenida Jerônimo de Albuquerque s/n Cohab Anil III, CEP 65051-210.

2 A terminologia altas habilidades/superdotação é utilizada neste texto.

3 Essa Secretaria passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), após extinção.

nar, na comunidade escolar, conhecimentos específicos sobre esse público-alvo da Educação Especial (Virgolim, 2007).

Para que o desenvolvimento do estudante aconteça e para que os programas possam ser efetivados, faz-se necessário o envolvimento de vários setores da educação. São vários os atores envolvidos, formando uma ação conjunta para dar sustentação às atividades do Núcleo como nos planejamentos dos dirigentes de ensino, coordenadores, professores, monitores, funcionários, cooperadores, parceiros, pais e responsáveis e a comunidade como um todo. Para tanto, os núcleos devem ter seus objetivos e metas bem traçados e suas ações bem planejadas.

O NAAH/S “Joãosinho Trinta” baseia-se não apenas na participação de uma pessoa na sala de aula, mas no seu desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida, de maneira que as ações voltadas para esse fim sejam amplas e levem em conta aspectos como as habilidades de cada estudante, as diferenças apresentadas, as facilidades, as dificuldades, os aspectos emocionais, sociais, econômicos e familiares, a partir dos quais são considerados os processos individuais de desenvolvimento. As pessoas que apresentam maior capacidade em uma área específica e, ao mesmo tempo, uma grande facilidade de compreensão, poderão entrar em descompasso com o restante do grupo e ter o seu aprendizado prejudicado.

Dessa forma, a escola deve oferecer um espaço extraclasse, visando à criação de atividades que possam auxiliar o desenvolvimento de estudantes com características de altas habilidades/superdotação. Para esse fim, foram idealizados os NAAH/S (Virgolim, 2007). Este capítulo pretende, assim, relatar a história de implantação do NAAH/S “Joãosinho Trinta”, de São Luís, Maranhão, e descrever algumas ações bem-sucedidas que promoveram importantes contribuições para o desenvolvimento dos potenciais dos alunos atendidos pelo Núcleo.

Altas habilidades/superdotação e o atendimento do NAAH/S

O conceito de Altas habilidades/superdotação, para efeito de registro no Censo Escolar, menciona que crianças superdotadas e talentosas são aquelas 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 (Ministério da Educação [MEC], 2006, p. 12).

Esse documento sugere que a concepção de altas habilidades/superdotação seja compreendida de forma mais ampla, levando-se em conta a

possibilidade de se desenvolver comportamentos superdotados relacionados às várias áreas de interesse e capacidade dos estudantes. A concepção oficial do MEC de altas habilidades/superdotação é embasada nos estudos do teórico norte-americano Joseph Renzulli, o qual faz distinção entre o conceito absoluto de ser superdotado e a possibilidade de desenvolver comportamentos de superdotação, sendo que a superdotação pode variar em graus e ser desenvolvida em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias.

Esse estudioso propõe uma concepção de superdotação em que afirma ser a superdotação o resultado da interação de três fatores de comportamento (Teoria dos Três Anéis): 1. Habilidade acima da média, envolvendo duas dimensões: a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações, e b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica; 2. Motivação ou envolvimento com a tarefa refere-se a uma forma refinada e direcionada de motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica. Algumas palavras, frequentemente usadas para definir o envolvimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança; e 3. Criatividade, envolvendo aspectos que, geralmente, aparecem juntos na literatura: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos (RESOLUÇÃO N° 4, de 2 de outubro de 2009) como citado em Renzulli & Reis, 1997). Esse mesmo autor considera que as pessoas com comportamentos superdotados, os quais envolvem a interação dos três anéis, no desenrolar da história, foram reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas.

A definição mais recente em documento oficial federal para altas habilidades/superdotação é da Resolução n.º 04, de 2009: “III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (RESOLUÇÃO N° 4, de 2 de outubro de 2009). Destaca-se que, nesse documento, a área acadêmica, reconhecida pelo Relatório Marland, não foi citada.

NAAH/S “Joãosinho Trinta”

O NAAH/S - MA foi fundado em 26 de dezembro de 2006, com apenas uma coordenadora geral, uma professora e uma psicóloga. A partir

da implantação, a equipe passou dois anos estudando a coleção do MEC que trata de altas habilidades/superdotação e recebeu outros profissionais: pedagogo, professores e psicopedagogo. Após dois anos, os estudantes começaram a ser indicados pelos professores da escola Unidade Integrada Sotero dos Reis, fruto da primeira formação organizada pela equipe do NAAH/S, realizada em março de 2009.

À medida que os estudantes iam chegando, a identificação era feita por uma entrevista inicial, que era analisada pela equipe, a qual também indicava a(s) área(s) de interesses (acadêmica, intelectual, psicomotora, artística e liderança). Assim, esses estudantes foram divididos em grupos de enriquecimento.

Em 2010, a coordenação geral do NAAH/S foi mudada e, com isso, voltamos para a etapa dos estudos; houve uma defasagem no número de estudantes do Núcleo. No ano de 2011, a coordenação geral foi alterada novamente e os profissionais iniciaram estudos com o material metodológico da professora Zenita Cunha Guenther, do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), incluindo o método de identificação dos estudantes.

No que se refere à formação da equipe, vale frisar que ela passou a ocorrer com mais frequência e houve impacto no aumento de estudantes, dos grupos de enriquecimentos e no número de professores.

No ano seguinte, o Núcleo foi composto por uma coordenação, uma vice-coordenação, uma psicopedagoga, uma pedagoga e mais seis professores de áreas específicas. Também contou com serviços de apoio em organização didático-pedagógica, divididos em unidades do professor, do aluno e da família, formado por pedagogos e pedagogos itinerantes, os quais atuavam nas escolas para fins de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Diante dessas ações, verificou-se o aumento no número de indicações, tornando o NAAH/S “Joãosinho Trinta” atuante e reconhecido pela sociedade maranhense. Em 2016, ocorreu alteração na equipe pedagógica do NAAH/S e reestruturação da equipe para ofertar os serviços, como professores concursados e qualificados para realizar o atendimento educacional especializado e a criação do cargo de diretor geral, a ser nomeado pela Secretaria de Educação.

No ano de 2021, o Governo do Estado do Maranhão inaugurou a sede do NAAH/S Joãosinho Trinta, em São Luís, considerado o mais bem equipado de todo o Brasil, e agregou, no mesmo edifício, uma sala de atendimento especializado para pessoas com deficiência.

O investimento público para reforma e ampliação do NAAHS Joãosinho Trinta foi da ordem de R\$ 1.882.382,97. Atualmente, ele atende a 170 estudantes. O Núcleo possui espaços confortáveis para a realização de atividades dos grupos de enriquecimento, com abordagem em Musicalidade,

Artes Visuais, Geografia, História, Dança, Literatura e Poesia, Linguagem verbal, Matemática, Xadrez, Robótica, além da sala de recursos multifuncionais e do auditório com camarim, depósitos, banheiros e copa (SEDUC/ASCOM/MA, 2021).

Sobre essa conquista, Tajra, coordenador do Núcleo, destaca: “não ganhamos apenas uma sede, mas, acima de tudo, uma identidade e visibilidade para um público tão invisível e desconhecido da sociedade”.

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) instalada no NAAH/S - MA é um espaço direcionado ao público da Educação Especial, que apresenta deficiência e tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, e a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, com o processo de observação da professora da SRM, notou-se que temos estudantes que podem apresentar a dupla excepcionalidade⁴. Destaca-se que intervenções têm ocorrido com esse público para controlar a ansiedade, para melhorar a interação social dos estudantes, compreender sua condição paradoxal e controlar as emoções, aumentar a concentração e o uso da linguagem figurada. Além disso, têm sido utilizadas estratégias para acelerar os processos de raciocínio e memória de estudantes com dupla excepcionalidade, a partir dos relatos dos professores, coordenação pedagógica e de estudantes participantes (Cipriano,2021).

Atualmente, o Núcleo é composto por um Diretor Geral, quinze professores efetivos, um contratado, duas auxiliares administrativas, oito agentes de portaria e três funcionários de serviços gerais, e funciona nos turnos matutino e vespertino.

Os professores possuem formação acadêmica nas áreas em que atuam com pós-graduação em Altas Habilidades/Superdotação. Os estudos e pesquisas são realizados às sextas-feiras na sede do NAAH/S - MA. Vale destacar que o Núcleo segue o Documento Orientador que norteia todos os NAAH/S e está dividido em três Unidades de Atendimento: professor, estudante e família.

4 Potencial elevado associado à deficiência ou transtorno (Rangni, Massuda & Costa, 2017).

Figuras 1 e 2

Sede do NAAH/S “Joãosinho Trinta”: fachada e área total construída



Fonte: Seduc/Ascom - MA.

Figuras 3 e 4

Sala de Artes Visuais e Auditório



Fonte: Seduc/Ascom - MA.

O NAAH/S é vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e ao Serviço de Educação Especial junto a todos os atendimentos da Educação Especial do estado do Maranhão. O Núcleo não possui regulamentação de funcionamento, no entanto os estudantes estão inseridos no censo escolar e está sendo providenciado o recebimento de repasses federais, estaduais e merenda escolar.

Quem foi Joãozinho Trinta?

Figura 5

Joãozinho Trinta



Fonte: Lucas Sousa, estudante do NAAH/S - MA.

João Jorge Trinta (“Joãozinho Trinta”, 2015) exerceu uma profissão que somente existe no Brasil – carnavalesco. Aos 12 anos, ele sonhava ser bailarino profissional e deixou o Maranhão, indo em direção ao Rio de Janeiro. Depois de fazer parte, por 25 anos, do Corpo de Baile do Teatro Municipal e encenar duas óperas, *O Guarani*, de Carlos Gomes, e *Aída*, de Giuseppe Verdi, tornou-se o mais importante carnavalesco do país, revolucionando a estética nos desfiles das escolas de samba. Ele introduziu materiais novos e de baixo custo nas alegorias, como materiais recicláveis; simplificou e modernizou as fantasias, preocupando-se com a forma, não apenas com o requinte. Também rompeu com a tradição por ser muito criativo. Em um dos carnavais, por exemplo, ele introduziu um bloco de mendigos e, em outro, um carro alegórico com a imagem do Cristo Redentor, proibido pela Igreja Católica.

Para além de sua criatividade artística, ele é reconhecido por seus trabalhos sociais, por meio dos quais preparou meninos em situação de rua para os desfiles e elaboração manual de alegorias, apresentadas nos carnavais e em apresentações na Europa. Ele foi sete vezes campeão do carnaval do Rio de Janeiro.

Em 1996, Joãozinho sofreu uma isquemia, que paralisou um dos lados de seu corpo. Mesmo assim, continuou seu trabalho na escola, que foi campeã em 1997, com o impactante enredo *Trevas! Luz! A explosão do Universo*. Afastou-se da Sapucaí, devido a um acidente vascular cerebral em 2004 e, em 2006, dois outros o acometeram, o que o levou a locomover-se em cadeiras de rodas. Ele faleceu em 2011.

Em sua homenagem, no dia 21 de dezembro (três dias depois de sua morte), seu nome foi anunciado para a Cidade do Samba, que reúne as principais escolas de samba do Rio de Janeiro.

Identificação e atendimento do NAAH/S Joãosinho Trinta

Os estudantes atendidos são da educação básica. O NAAH/S do Maranhão, em 2022, tem atendido, diretamente, quatro municípios da grande São Luís (São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa e São Luís), e mais dois municípios, Olho D'água das Cunhas e Presidente Médici.

Quando os estudantes têm dificuldades para comparecer ao Núcleo, são direcionados aos professores mediadores de escolas com sala de recursos próximas a suas residências para garantir seu atendimento.

O NAAH/S “Joãosinho Trinta” trabalha com os seguintes instrumentos que auxiliam no processo de identificação:

- “A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação”; em quatro volumes publicados pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, em 2007;
- Instrumentos contidos no “Manual de identificação de Altas Habilidade/Superdotação”, das autoras Susana Pérez e Soraia Napoleão, publicado em 2016; sendo respaldados pela Teoria dos Três Anéis, formulada por Joseph Renzulli;
- Anamnese;
- Conversas com professor especializado na área de interesse dos estudantes;
- Orientação psicológica e assistência social.

Em relação ao atendimento aos estudantes do Núcleo, são oferecidos os seguintes procedimentos:

- Acompanhamentos em suas escolas de origem, por meio da equipe itinerante;
- Apoio psicológico e assistência social às famílias atendidas no próprio Núcleo.

Segue, abaixo, a Tabela 1, que apresenta os dez anos de registro no Censo Escolar do NAAH/S “Joãosinho Trinta”.

Tabela 1

Matrículas de estudantes com altas habilidades/superdotação do NAAH/S “Joãozinho Trinta”

educacenso						
ESCOLA: 21395209 - CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA						
Histórico de Matrícula no Censo Escolar de 2012 a 2021						
Ano	INEP	Escola	Matrícula Inicial			
			Escolarização	Atividade Complementar	AEE	Total
2012	21395209	NAAHS JOAOZINHO TRINTA	0	62	0	62
2013	21395209	NAAHS JOAOZINHO TRINTA	0	0	95	95
2014	21395209	NAAHS JOAOZINHO TRINTA	0	0	27	27
2015	21395209	NAAHS JOAOZINHO TRINTA	0	0	92	92
2016	21395209	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	95	95
2017	21395209	NUCLEO DE ATIVIDADE DE ALTAS HABILIDADE E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	276	276
2018	21395209	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	170	170
2019	21395209	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	153	153
2020	21395209	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	82	82
2021	21395209	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL NUCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTACAO JOAOZINHO TRINTA	0	0	57	57

Fonte: Censo Escolar/INEP

Fonte: Secretaria de Educação/MA (2021).

É possível perceber, na Tabela 1, o crescimento no número de estudantes entre os anos de 2012 e 2019, como também um declínio em 2020 e 2021. Para explicar essa queda, tem-se aventado a hipótese da pandemia da covid-19.

No Documento Orientador de criação dos NAAH/S, produzido pelo MEC, nota-se uma sistemática de orientação às escolas dos alunos atendidos nos Núcleos ou em salas de recursos e instituições parceiras sobre a necessidade de se registrar esses alunos no Censo Escolar. Muitas vezes, a escola regular, responsável pelos registros do censo escolar, desconhece que os estudantes recebem atendimento para o desenvolvimento de suas altas habilidades/superdotação, no contraturno.

O referido Núcleo dispõe de acompanhamento pedagógico que orienta o professor da classe comum para a definição de estratégias, que possam favorecer o processo de indicação do estudante com características comportamentais de altas habilidades/superdotação, as adaptações curriculares e sua interação com a área de atendimento, além de proceder a um levantamento sobre a necessidade de formação nas escolas e articular capacitações conforme o cronograma de cada Unidade de Ensino.

Grupos de Enriquecimento

De acordo com o estabelecido em Virgolim (2007), os grupos de enriquecimento são estratégias de intervenção pedagógica no processo de su-

plementação educacional. Assim, cabe ao professor mediador do NAAH/S estabelecer critérios intencionais de agrupamento e reagrupamento dos estudantes, objetivando desenvolver os comportamentos de altas habilidades/superdotação, superar as dificuldades e ampliar avanços observados. Esses critérios permitem gerenciar projetos, mediar ações educativas autodirigidas pelos estudantes, atender a demandas particulares e individuais, observar desempenho e desenvolver as potencialidades. Alguns aspectos importantes, diretamente relacionados à aprendizagem significativa, devem ser considerados no planejamento de grupos de enriquecimento.

Os grupos de enriquecimento implementados são: Musicalidade, Matemática, Xadrez e Robótica, Dança, Literatura e Poesia, Linguagem Verbal, Artes Visuais, Geografia e História e os projetos “Mentes Talentosas” e “Arraiá Geek”.

Musicalidade

O NAAH/S - MA busca promover o AEE dos estudantes da rede pública de ensino do estado do Maranhão com ênfase nas AH/SD em Música. O Coral “Joãozinho Trinta” faz apresentações em diversos festivais no estado. Exemplos de atuação, ilustradas nas imagens a seguir, na Livraria e no espaço cultural da Associação Maranhense de Escritores Independentes e na participação durante o Festival Maranhense de Coros.

Figuras 6 e 7

Festival Maranhense de Coros



Fonte: NAAH/S “Joãozinho Trinta”.

Matemática, Xadrez e Robótica

Os estudantes das redes estadual, federal e particular (com bolsas de estudos) atendidos pelo NAAH/S - MA foram agrupados em grupos de enriquecimento. Os grupos de matemática, xadrez e robótica visam ao desenvolvimento lógico-matemático dos estudantes, na perspectiva da potencialização das habilidades cognitivas (atenção, memória, concentração, raciocínio lógico), assim como criatividade e imaginação.

Na matemática, visualiza-se um mundo muito interligado a figuras geométricas, cálculos matemáticos e tomada de decisões em situações diárias. No xadrez, trabalha-se como esporte de estimulação da criatividade, exercitando a inteligência emocional, o pensamento estratégico e impulsionando a indução lógica. Na robótica educacional, utilizam-se, como ferramentas de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, a estimulação da experimentação, da criticidade, da análise sistêmica e da inclusão tecnológica digital, com vistas à inovação dos métodos de ensino.

Nas competições de xadrez, os estudantes são medalhistas, assim como nos eventos de robótica e na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Figuras 8 e 9

Competições de xadrez e robótica



Fonte: Arquivo do NAAH/S - MA.

Dança

O programa desenvolvido “Aprendendo com a dança” tem por metas desenvolver a dança nos seus mais variados ritmos (*jazz dance*, balé clássico, *hip-hop*, danças populares), bem como encantar o aluno com a arte da dança, para que o talento do aluno seja estimulado e, posteriormente, se torne algo que lhe traga bem-estar físico e psicológico e, ainda, retorno financeiro.

Figura 10

Apresentação de dança



Fonte: Acervo do NAAH/S - MA.

A realização do projeto “Musical 1,2,3... trinta!”, com espetáculo musical que narra a história do homenageado Joãozinho Trinta, possibilitou a construção de aprimoramento da coordenação motora, da produção textual, da composição musical e da produção artística. Essa vivência modificou substancialmente as demais tarefas escolares, bem como o relacionamento familiar, pois os estudantes puderam usufruir de novas experiências. Uma amostra desse espetáculo está ilustrada, a seguir.

Figuras 11 e 12

Projeto musical em homenagem a Joãozinho Trinta



Fonte: Arquivo do NAAH/S - MA.

Literatura e Poesia

Esse grupo de enriquecimento tem como objetivo despertar no estudante o interesse pelos desafios na execução das atividades, com esforço e dedicação. Essas experiências incentivam os estudantes a não terem medo de expor seus pensamentos, de criar conexões diferentes e de brincar com sua imaginação. Para tanto, são utilizados os espaços do laboratório de leitura para além da biblioteca. A produção literária dos estudantes é intensa, com produções poéticas e composições. Há também o Laboratório de Leitura, com o principal objetivo de socializar as nossas leituras, incluindo todo o público do NAAH/S - MA.

Figura 13

Poema de Alan Victor Saraiva Vieira (estudante do NAAH/S - MA)



A arte
 A arte de sorrir
 A arte de cantar
 A arte de sonhar
 A arte de amar
 Quero ser feliz
 Quero vencer
 Quero conhecer
 Quero ser feliz
 Pois sou
 Um eterno aprendiz

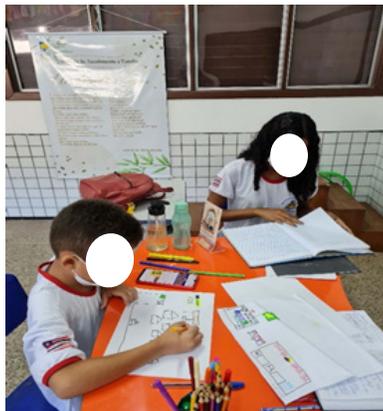
Fonte: Vieira (2016).

Linguagem Verbal

Na mediação da Linguagem verbal, pretende-se elaborar um processo dinâmico de aprendizagem da língua portuguesa com destaque à oralidade e à escrita.

Figuras 14

Atividade de linguagem



Fonte: Arquivo do NAAH/S - MA.

Artes Visuais

No tocante ao grupo de enriquecimento “Vivenciando as Artes Visuais”, há as vivências de prática do desenho nos mais variados estilos, técnicas e uso de suportes diferentes e pintura, produção de obras artísticas, participação nos eventos e visitação aos espaços artísticos e históricos na cidade, ensaios e apresentação em exposições, oportunizando aos diversos sujeitos envolvidos a ampliação e potencialização de seus talentos.

Figuras 15 e 16

Artes visuais

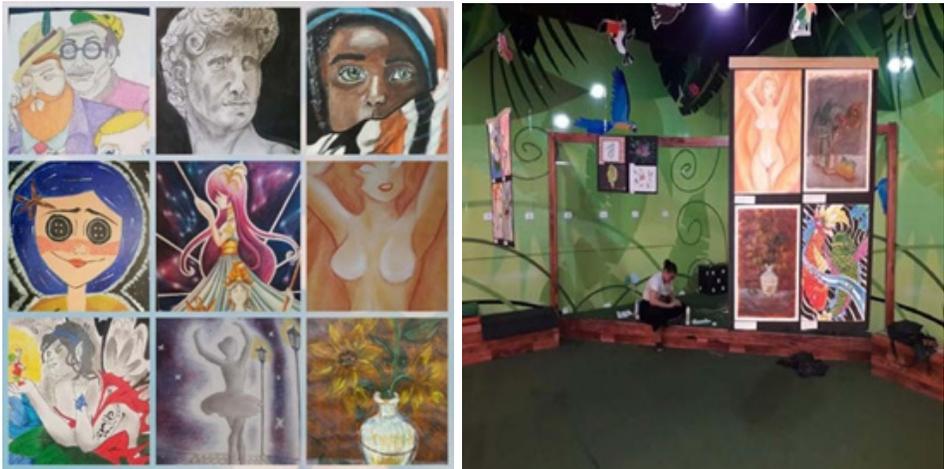


Fonte: Arquivo do NAAH/S - MA.

Cumprindo o que recomenda Renzulli, os produtos desenvolvidos pelos estudantes são apresentados a audiências; assim, são realizadas exposições, as quais oportunizam aos estudantes atendidos no NAAH/S - MA “Joãosinho Trinta” a experimentação de espaços não formais para a criação artística e a valorização da cultura local, em diálogo com os interesses individuais dos estudantes, tornando-se uma oportunidade de enaltecer a arte maranhense e desenvolver a criatividade.

Figuras 17 e 18

Amostra de artes visuais



Fonte: Arquivo do NAAH/S - MA.

Geografia e História

Esse grupo de enriquecimento tem o objetivo de despertar, nos estudantes, o interesse pela pesquisa científica no tocante aos recursos naturais e sociais que interferem na vida humana, para que, ao final do período letivo, sejam capazes de apresentar, em suas Mostras Talentosas, os conhecimentos adquiridos e documentar todas as suas produções. As pesquisas históricas e geográficas são realizadas em parceria com museus, centros de pesquisas, centros culturais e universidades. Alguns projetos também têm sido desenvolvidos pelo Núcleo. Mais recentemente, em decorrência da pandemia, houve interrupção dessas atividades.

Figura 19

Atividade de Geografia



Fonte: Arquivo do NAAH/S – MA

Projeto “Mentes Talentosas”

A proposta do projeto Mentes talentosas, em tempos de pandemia, devido às enormes perdas, foi uma forma de não desistir das ações. Manter os estudantes envolvidos com a criatividade tem sido o compromisso do NAAH/S “Joãosinho Trinta”. Eles competiram em eventos de artes visuais, *cosplay*, canto, matemática, xadrez, dança, redação, leitura de obra artística e foto e filme: imagem e vídeo.

Arraiá Geek

O Arraiá Geek, realizado no NAAH/S Joãosinho Trinta, foi o primeiro evento de cultura pop asiática, anime (desenhos japoneses), mangás, *cosplay*, HQ e *videogames*, músicas e danças coreanas e elementos da cultura *nerd*, *geek* e jovem, misturados à cultura brasileira de festa de São João. Ainda foram destaques: *free-play* de jogos, *videogames* de computador, *k-pop*, desfile de *cosplay*, desfile de “cospobre”, oficina de *cosplay*, concurso de desenho, *Artists’ Alley*, *stands* de vendas, sala Yaoi Yuri, brincadeiras juninas, comidas típicas, ambientação temática junina e cobertura de *youtuber*.

Figura 20

Arraia Geek

Fonte: Padilha Fotos.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S “Joãosinho Trinta” constitui um serviço de apoio ao sistema de ensino e compõe o conjunto de programas. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares desse público da Educação especial significa considerar os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais.

Diante do exposto, o NAAH/S “Joãosinho Trinta” realiza seminários com a temática das Altas Habilidades/Superdotação, convidando toda sociedade para conhecer o assunto e as características emocionais e cognitivas singulares dessas crianças e jovens.

Considerações finais

Atender às necessidades singulares desse público de escolares brasileiros significa considerar os fatores socioculturais, a história de cada estudante e as suas características pessoais. Trata-se de compreender que eles apresentam traços de criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média que os diferenciam dos demais e, como tal, precisam ter seus direitos de aprendizagem garantidos pelo programa de enriquecimento curricular desenvolvido em salas de recursos multifuncionais e/ou em instituições parceiras.

O NAAH/S do Maranhão está vivenciando um excelente momento com sua sede própria reformada, com estrutura de auditório, laboratórios de matemática, robótica, sala de dança e sala de música, entre outros espaços dedicados aos atendimentos, o que o torna um espaço de alta comple-

xidade voltado para suplementação didático-pedagógica. Deve-se ressaltar também que há a intenção de estender os atendimentos de estudantes com altas habilidades/superdotação para outros municípios do estado para que esses estudantes sejam visíveis aos olhos da sociedade.

A maioria dos estudantes do Núcleo é proveniente de famílias socioeconomicamente vulneráveis. Nesse sentido, almeja-se que esses estudantes, público da Educação Especial, também consigam, em futuro breve, a aquisição da gratuidade no sistema de transporte coletivo urbano, cujo benefício vem valorizar sua autoestima e inclusão social no seu contexto existencial. Essas e outras ações são ainda conquistas a serem alcançadas.

Referências

- Ministério da Educação. (2006). Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>
- Cipriano, J. A. (2021). *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* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. Universidade Federal do Maranhão.
- Joãozinho Trinta: Carnavalesco brasileiro. (2015, 17 de agosto). Biografias, UOL. <https://educacao.uol.com.br/biografias/joaosinho-trinta.htm>
- Maranhão. (2021). Secretaria de Educação e Secretaria de Desenvolvimento Governo do Maranhão. <https://www.educacao.ma.gov.br/>
- Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>
- Pérez, S. G., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de Identificação de altas habilidades/Superdotação*. (20a ed.). Apprehendere.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Rangni, Massuda & Costa (2017). *Altas habilidades/superdotação. Temas para pesquisa e discussão*. Editora Edufscar.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Creative Learning Press.
- RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Vieira, A. V. S. (2016). *Poesias do meu caderno amarelo*. NAAHS/Seduc.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. <https://livros01.livrosgratis.com.br/me004652.pdf>

ÍNDICE REMISSIVO

A

altas capacidades 9, 13, 37-46, 49-55, 103, 133, 139, 181-185, 187, 189-192, 195-201, 203, 205-208, 211-212.

altas habilidades 9, 11-14, 18, 20, 27, 30, 32-33, 35-37, 43, 63, 78-79, 119, 122, 126-127, 133-134, 137, 155, 161-163, 174, 215, 229-235, 238-240, 247-248.

aluno superdotado 20, 27, 35, 224.

aprendizagem 23, 26-28, 42, 43, 50, 59-61, 63-79, 102-107, 110, 112, 127, 129, 133, 166, 169, 171, 197-201, 205, 208, 213-215, 225, 228-241, 243, 247-248.

atendimento educacional especializado 18, 25, 34-35, 63, 74, 119, 134, 213, 215, 234, 249.

autorregulação 12, 59-76, 79, 104-105, 110, 112.

avaliação 20-29, 33, 40-45, 48, 50, 53-54, 60, 64-70, 75, 76, 101-104, 109-110, 128, 143, 148, 155, 161-162, 207-208, 211, 213, 216, 217, 220-224, 227-228.

B

baixo desempenho 9, 12, 24, 63, 66, 99, 104-111.

C

carreira 9, 13, 37-39, 42-46, 51-54, 100, 106-108, 110, 219, 229.

cognição 69, 74, 77, 109, 120.

criatividade 9, 13, 22, 24, 30, 32, 55, 63, 110, 123-124, 127-128, 130, 133-134, 162, 197, 199-203, 206-211, 215-216, 230, 233, 237, 241, 245-247.

cultura 130, 139, 152-153, 213, 222, 231, 245-246.

curso de pedagogia 31, 213.

D

desenvolvimento 9, 11-13, 19, 19, 21, 23, 25-26, 28, 34-35, 37-48, 51-56, 59, 63-68, 71, 74-77, 99-100, 103, 106-108, 120-135, 138-142, 145-154, 157, 161-166, 171, 173, 197, 199, 201-203, 207, 210, 211, 214-217, 225, 226, 228, 230-235, 239, 241, 248.

diálogos interdisciplinares 11.

distribuição de renda 143, 151-152.

dupla excepcionalidade 18, 23-25, 31, 33, 36, 67, 103, 235, 248.

E

educação digital 33.

educação especial 11-12, 17-21, 25-36, 55, 56, 78-79, 81, 99, 119, 133-134, 213, 215, 217, 219, 222-223, 229-232, 235-236, 238, 247-249.

educação inclusiva 11, 18, 23, 26, 34, 37, 42, 50, 119, 214-215, 230-231, 248.

enriquecimento curricular 25, 119, 198, 217, 222-224, 228, 247.

epigenética 171, 174.

F

fenótipo 164, 170.

formação de professores 13, 32, 34, 35, 230.

formação docente 18, 26-27, 29, 35.

I

identificação 11, 13, 18, 20-27, 30, 33, 40-41, 49-50, 56, 59-60, 63, 75, 77, 80, 102, 110-111, 133, 163, 170, 213, 215-224, 227-231, 234, 238, 248.

inclusão 17-20, 22, 25-28, 30, 33, 36, 42, 57, 76, 130, 146, 215, 229-231, 241, 248.

inteligência 12, 22, 24, 30, 39-40, 44, 75, 120, 123-124, 134, 161-174, 200, 208, 219, 222-223, 226, 229-230, 241.

intervenção 12, 14, 25, 28, 34, 39-54, 197-199, 231, 239, 248.

M

memória 60, 72, 145, 162, 166-172, 198, 235, 241.

mobilidade 13, 52, 137-141, 144-145, 147, 149, 151-155.

mobilidade transcultural 13, 137-139, 141, 144-145, 152.

motivação 14, 22, 43, 51, 63, 99, 109, 122, 124, 143, 153, 162, 198-200, 202, 207, 233.

N

neurobiologia 9, 12, 161, 163.

P

pensamento divergente 120.

personalidade 43, 122-124, 126, 153.

potencial 9, 11, 13-14, 21, 23, 25-26, 28, 38, 41-43, 49-50, 52, 54, 56, 63-66, 101-102, 108, 122, 125, 128, 130, 132, 138, 142, 169, 215, 227, 231-235, 240-241, 244.

programa 13, 17, 20, 25, 28, 42, 44, 46-51, 54, 56, 95, 102, 109, 116, 137-139,

143, 155, 161, 181-183, 185-187, 189, 191-203, 205, 207-211, 214, 217-218, 223-227, 229, 231-232, 241, 247.

Q

quociente intelectual 40, 162, 200.

R

redes neuronais 165-166, 169-170, 173.

S

sobredotação 29, 37-54.

superdotação 9, 11-14, 18, 20, 22-25, 27, 29-37, 59-60, 63-69, 71-72, 75-79, 100, 101, 107-108, 119-122, 124, 126, 133-134, 137, 155, 161-163, 173, 213, 215-222, 227-235, 238-240, 247-249.

T

talento 9, 13, 21, 24, 29-32, 34-36, 41-43, 45, 51, 54-56, 59-77, 79, 99-100, 105, 107-108, 110, 125, 132-134, 137-146, 148-149, 152, 154-155, 183, 192, 196, 199, 208, 211-212, 229, 231-232, 234, 240-241, 244-246, 253.

Teatro do Oprimido 129, 133.

tecnologias digitais 28.

Test de Inteligencia Creativa 192, 196, 211.

U

underachievement 12, 78, 81-83, 85-118, 122, 134, 196, 212.

underachievers 77, 81, 83-95, 100, 102-115, 253.

V

variáveis psicossociais 38, 51, 107.

vulneráveis 248.

AS ORGANIZADORAS

Rosemeire de Araújo Rangni

Doutora em Educação Especial. Docente e chefe do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH-UFSCar), Vice-líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC-IFBA) e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa de Altas Habilidades (LAPAH/UFSCar). Membro da Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA), do Grupo Interdisciplinar de Educação e Inclusão (GIEI/UNIRIO) e da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

Josilene Domingues Santos Pereira

Doutora em Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Alfabetização e em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – campus Vitória da Conquista. Coordenadora do Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE-IFBA). Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/IFBA) e membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH-UFSCar). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (LAPAC/IFBA) e Membro Associado do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

Fabiana Oliveira Koga

Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar) Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC/IFBA). Atualmente, é docente colaboradora do Departamento de Psicologia (UFSCar) e desenvolve

estudos de Pós-Doutoramento na mesma universidade, sob a supervisão da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

COLABORADORES

Ana Pereira Antunes

Doutora em Psicologia. Docente da Universidade da Madeira. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho.

Andrea Alves da Silva Soares

Doutora em Educação. Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Docente da Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA).

Alberto Abad

Doutorando em Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora

Altemir José Gonçalves Barbosa

Doutor em Psicologia. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Carla L. Blum Vestena

Doutora em Educação. Pós-Doutora em Educação pela University de Durham, UK. Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Cattiúscia Bromochenkel

Mestranda em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Chaline Nascimento Salesse Vantini

Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Docente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Christianne R. Storrer de Oliveira Cruzeta

Mestre em Educação. Psicóloga Escolar-Educacional.

Daniela Mello Ferreira

Graduanda em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual Sudoeste da Bahia.

Del Siegle

Doutor em Educação Especial. Lynn and Ray Neag Endowed Chair for Talent Development University of Connecticut.

Dolores Valadez

Docente e Diretora do Instituto de Psicologia e Educação Especial da Universidade de Guadalajara, México.

Fabiano Almeida Tajra

Diretor Geral do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S Joãozinho Trinta.

Francisco José Rengifo-Herrera

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde. Docente da Universidade de Brasília.

Francisnilde Miranda da Silva

Mestre em Educação. Docente da Secretaria de Educação e Estados do Distrito Federal.

Gesivaldo Santos

Doutor em Ciências Médicas. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Juan Francisco Flores Bravo

Docente da Universidade de Guadalajara e coordenador do Laboratório de Criatividade e Inovação do Centro Educativo para Alunos com Altas Capacidades de Jalisco, México.

Julián Betancourt

Coordenador do Centro Educativo para Alunos com Altas Capacidades (CEPAC). Docente da Universidade de Guadalajara, México.

Julita Maria Pereira Borges

Doutora em Patologia Humana. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Leandro Cordeiro de Cristo

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Silvana Batista Gaino

Doutora em Psicologia Clínica. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Silvana de Sousa e Souza

Especialista em Gestão Escolar. Secretária Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Tailane Barreto

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica-RS (PUCRS).

Tatiana de Cássia Nakano

Doutora em Psicologia. Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Vagner Leonan Silva Sá

Graduando em Farmácia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Esta obra foi pensada para levar os leitores a refletirem sobre as altas habilidades ou superdotação a partir de diferentes perspectivas, que vão de uma abordagem conceitual neurobiológica das altas habilidades ou superdotação às práticas educacionais que vêm sendo experienciadas, desde a infância até a fase adulta, em território brasileiro.

Enquanto organizadoras, nós temos a satisfação de lançar este compilado de ideias e experiências de vários autores nacionais e de três pesquisadores internacionais (espanhol, norte-americano e português), renomados da área, que, gentilmente, nos ofertaram seus conhecimentos e anos de investigação sobre assuntos relevantes, tais como a criatividade, o baixo desempenho acadêmico e o desenvolvimento da carreira profissional de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Tivemos o cuidado de colocar os textos originais em espanhol e inglês, assim como as traduções (autorizadas pelos autores) para a Língua Portuguesa, visando aos leitores brasileiros que não leem esses idiomas.

Rosemeire de Araújo Rangni
Fabiana Oliveira Koga
Josilene Domingues Santos Pereira

