



Curso de  
**Altas Habilidades  
/Superdotação:  
Identificação e  
Atendimento  
Educativo  
Especializado**

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

VOL. IV

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:  
IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Organizadores:  
Damião da Silva e Olzeni Ribeiro

ESTÚDIO BRIO

**Universidade Federal de Pelotas**  
**Reitora da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)**  
Isabela Fernandes Andrade

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFPeI**  
Eraldo dos Santos Pinheiro

**Pró-Reitora de Ensino da UFPEL**  
Maria de Fátima Cássio

**Coordenador do Instituto de Biologia da UFPeI**  
Luis Fernando Minello

**Coordenadora Geral dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPeI**  
Rita de Cássia Cássio Morem Rodriguez

**Coordenadoras Adjuntas dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPeI**  
Francele Carlan  
Lidiane Bilhalva  
Maria Teresa Nogueira  
Raquel Lüdtke

#### **Conselho Editorial**

**Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Noronha**  
– Universidade de São Francisco

**Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez**  
– Universidade Federal de Pelotas

**Mestrando Damião Silva**  
– Universidade de São Francisco

**Dr<sup>a</sup>. Olzeni Ribeiro**  
– Rede Internacional de Escolas Criativas

**Mestranda Tatiana Sampaio Paixão**  
– Universidade Federal de São Paulo

**Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Duarte Nogueira**  
– Universidade Federal de Pelotas

**Mestrando Denner Pereira da Silv**  
– Centro Universitário Univel

**Dr<sup>a</sup>. Rosemeire de Araújo Rangni**  
– Universidade Federal de São Carlos

**Dr<sup>a</sup>. Tatiana de Cássia Nakano**  
– Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## **Equipe do Curso de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades ou Superdotação: Identificação e Atendimento Educacional Especializado**

### **Professores(as) Formadores(as)**

Denner Pereira da Silva

Jenifer Mendes

Luciana Costa Xavier Mantero

Olzeni Leite Costa Ribeiro

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi

Tatiana Sampaio Paixao

### **Pesquisador (a)**

Damião Silva

### **Supervisor(a)**

Anna Treptow Weinberger

### **Apoio Didático**

Fernanda Perez Mendonça

### **Técnica Administrativa IB UFPEL:**

Michele Peper Cerqueira

### **Tutores(as)**

Alexandre Schneid Neutzling

Bruna Letícia da Silva Bueno

Carolina Streicher Janelli da Silva

Francielly Tavares da Cunha

Gustavo Basilio Cardoso

Isadora Langlois Massaro Osório

Ítalo Guimarães

Ivana Claudia Freda Vargas

Jéssica Almeida Gratão

José Adilson Rodrigues

Júlio Cesar Nogueira de Almeida

Larissa Menezes Lopes Quintana

Leonardo Cicari Luz

Márcio Soares Ferreira

Mariana Gouvêa Silveira

Roberto Lenine Nogueira Carvalho

Silvânia Silva Rodrigues

Talita dos Santos Mastrantonio

Tatiéle Schneider

Valéria Ortiz de Souza

### **Tutoras da Especialização**

Andreia Domingues Bitencourte

Sthéfani Borges Bregue

## **Equipe Técnica dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPel**

### **Revisor(a) Pedagógico**

Damião Silva

Anna Treptow Weinberger

Fernanda Perez Mendonça

### **Revisor Linguístico**

André Rodrigues da Silva

### **Design Educacional**

Fabiane Beletti da Silva

Verônica Porto Gayer

### **Design Gráfico**

Fabiane Beletti da Silva

Verônica Porto Gayer

### **Arte de Capa**

Rogério Lêdo Matos

### **Diagramação**

Fabiane Beletti da Silva

### **Tecnologias de Informação**

Rogério Lêdo Matos

### **Apoio Acessibilidade**

Maximira Rockemback da Porciuncula

### **Produção audiovisual**

Rogério Lêdo Matos

### **Streaming**

Daniel Porto

Fábio Nora

Tiago Louzada Teles

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação inclusiva [livro eletrônico]: altas habilidades ou superdotação : identificação e atendimento educacional especializado: volume 4 / organizadores Damião da Silva e Olzeni Ribeiro. -- Bagé, RS: Estúdio Brio, 2022.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-997903-2-4

1. Alunos superdotados - Educação
2. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
3. Educação inclusiva 4. Prática pedagógica
5. Superdotados - Educação

I. Silva, Damião da.

II. Ribeiro, Olzeni.

22-136225

CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Prática pedagógica: Educação inclusiva 371.9

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

## Sumário

<b>Editorial</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>12</b>
<b>Identificação das Altas Habilidades/Superdotação</b>	
	Tatiana de Cassia Nakano
<b>Capítulo 2</b>	<b>25</b>
<b>Altas Habilidades/Superdotação: a prática no AEE</b>	
	Clairén Angélica Santiago de Oliveira
<b>Capítulo 3</b>	<b>40</b>
<b>Dupla Excepcionalidade: história e definição</b>	
	Josilene Domingues Santos Pereira e Rosemeire de Araújo Rangni
<b>Capítulo 4</b>	<b>61</b>
<b>O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação</b>	
	Tatiana Sampaio Paixão
<b>Capítulo 5</b>	<b>75</b>
<b>Diálogo entre Domínios que Ajudam a Distinguir a Superdotação</b>	
	Olzeni Ribeiro
<b>Capítulo 6</b>	<b>96</b>
<b>Plano Educacional Individualizado e Aceleração como Políticas Educacionais para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil</b>	
	Denner Pereira da Silva
<b>Capítulo 7</b>	<b>110</b>
<b>Sobre-excitabilidade e talentos: o que se sabe sobre essa relação?</b>	
	Juliana Célia de Oliveira e Altemir José Gonçalves Barbosa

## Editorial

Não podemos classificar superdotados matematicamente, porque chamar alguém de superdotado em uma área específica *sustenta a visão de que superdotação é o que eles fazem, não quem eles são*. Mas por que trazer este pensamento de Duncan et al. (2021) na abertura do editorial desta publicação?

De maneira cirúrgica, esta afirmação resume o propósito almejado como diferencial da formação Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que originou a presente publicação: transcender uma visão prevalente na área da superdotação, responsável por sustentar um cenário de adversidades sociais, emocionais e acadêmicas que tem levado estudantes superdotados a condições que afetam a saúde mental.

Existe uma relação sensivelmente crítica entre superdotação e área específica, que por sua vez reporta a domínio e a desempenho, cujo modo de concebê-la tem induzido escolas e sociedade a reproduzir uma visão mais estreita sobre a natureza da superdotação. Esta visão foi embasada em um modelo teórico consistente, que possui amplos benefícios para um determinado ambiente e perfil. Porém, como toda teoria é limitada e não abarca a diversidade de fenômenos humanos complexos e multifacetados como a superdotação, entende-se que, como definição que há décadas vem adquirindo uma posição cada vez mais cristalizada no sentido de comportar-se como um modelo padrão que direciona práticas em todos os setores, aspectos e condições, termina por se constituir como a causa de problemas que se tornaram recorrentes.

A crítica que se faz a uma visão como esta – considerada reducionista e sobre a qual foi ancorada a superdotação no Brasil – é que ela causa prejuízos profundos a crianças e adolescentes que trazem subjacente manifestações de intensidade de uma condição neuroatípica que deve ser abordada sob a ótica de quem eles são e não do que eles fazem ou realizam. Como consequência, esse/tal olhar míope e negacionista sobre efeitos reais justificam o direito dessas pessoas a uma educação especial.

Seguir uma abordagem única, em vez de ampliar os mecanismos de inclusão, induz à exclusão, dada a real impossibilidade de abranger os diferentes níveis e tipos *visíveis* e *invisíveis* de superdotação. Mantendo-se há décadas

sendo disseminada em todos os cursos de formação, palestras ou quaisquer eventos na área, tornou-se uma devoção, assumindo a natureza de uma tradição que ignora o próprio movimento de evolução dos tempos.

Nesse contexto, existe um prejuízo subjacente à própria Legislação que terminou por dar ênfase à exclusão e negligenciar a inclusão, ao vincular explicitamente seus termos a uma linha teórica determinada. A exclusão se dá na descrição de direitos do tipo de superdotação mais visível e simplificado de identificar nas escolas brasileiras – os superdotados intelectuais de alto desempenho acadêmico (com resultados em testes de inteligência padronizados muito superior a sua faixa etária) ou os explicitamente talentosos e que tornam a sua superdotação visível através da realização; e a negligência com a inclusão se dá quando exclui as minorias – os superdotados de baixo rendimento acadêmico (condição *underachievement*), as meninas, os estudantes negros. Enfim, na definição se descreve o fenômeno de modo que não abrange a questão da diversidade humana nos perfis da superdotação e deixa à margem os 'invisíveis', aqueles que não se destacam por rendimento e na realização das tarefas. Estes são os mais raramente identificados e os que mais necessitam de apoio especializado.

Escolas e sociedade, ambas se fecharam em uma definição que faz alusão à população de estudantes que têm perfil clássico, ou seja, os que sempre apresentam alto rendimento e um perfil acadêmico admirado e almejado por professores. À margem permanece a população de estudantes com deficiências combinadas com a superdotação – denominada “2e”: *dupla excepcionalidade ou dupla condição*. Conclui-se, nesse cenário, que o *potencial* para um talento excepcional não pode necessariamente estar vinculado à *realização* desse talento como determinante na identificação da superdotação.

Assim, considerando que a Lei é um mecanismo catalisador e regulador de direitos para todos, seria interessante evitar termos ou expressões que vinculem ou remetam a concepções ou linhas teóricas determinadas. Afinal, a diferença é um pressuposto básico na busca de estratégias adequadas para o atendimento especializado e deve estar presente primeiro no texto da Lei assegurando a pluralidade de ideias e de pensamento e englobando o máximo de características e tipos de públicos do fenômeno, sob pena de induzir e reforçar a exclusão. O próprio texto da Constituição Federal, com fundamento no

princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III), recomenda que no ambiente escolar não há como disciplinar uma só concepção ou ideia na formação dos alunos e que a Pedagogia deve conceber que várias são as metodologias possíveis para conduzi-los ao objetivo final da educação.

Toda essa riqueza de conteúdos e o diferencial das abordagens exploradas de forma profunda pelos renomados especialistas que mediaram as aprendizagens do curso oferecido pela UFPel almejavam que os cursistas internalizassem pelo menos três princípios fundamentais:

(1) é urgente eliminar o grande risco de transformação da natureza humana do superdotado em instrumento do progresso, reduzindo uma condição humana genética, atípica, a uma matéria prima para o desenvolvimento econômico das nações;

(2) reduzir a superdotação à realização de um talento significa focar no produto (fim) em detrimento de um processo (meio) imprescindível para que esta realização ocorra no momento certo e de forma emocionalmente saudável;

(3) a identificação de um superdotado não se resume às intermináveis e subjetivas tarefas de visualizar apenas três partes de um sistema, que é de natureza multidimensional (habilidade superior à média, criatividade e dedicação à realização de uma tarefa), mas, sobretudo, ao esforço para descrever o que significa *ser* superdotado de um ponto de vista interno, mais profundo e amplo, que é entender *como* a superdotação é vivenciada e percebida pela pessoa superdotada, e não somente observada por meio de instrumentos.

Dimensionando adequadamente teoria e prática, foi possível compreender, ao longo do curso, que as teorias em si não têm por objetivo dizer exatamente o que cada profissional terá que aplicar, mas são as teorias que subsidiam as práticas que eles certamente aprenderam como elaborar e desenvolver. Teorias fornecem os grandes insights e fundamentos que dão consistência ao fazer cotidiano, religando as práticas a esses fundamentos para que não sejam pensadas de forma fragmentada e superficial.

Desse modo, conhecer e discutir diferentes concepções e formas de identificação, expandir o olhar sobre a natureza da superdotação, enquanto fenômeno analisado sob condições externas e enquanto condição neuroatípica que ocorre em pessoas e que tem a sua essência vinculada a condições e manifestações internas, é uma das principais contribuições do curso. É válido

afirmar que investir em formação adequada é possível e, sim, também é possível ampliar todos esses conceitos subjacentes minimizando ou eliminando equívocos que se tornaram frequentes e deletérios.

E assim se deu toda a narrativa de um curso de formação desafiador que, mais do que a realização de uma ementa protocolar, tornou-se uma linda jornada de aprendizagem, uma jornada repleta de insights e estimuladora do pensamento criativo daqueles que participaram de forma engajada. Leis, conceitos, estratégias, exercícios, debates no fórum, todos se debruçaram nesses momentos profundos de reflexão e até mesmo angústia por sentir-se, por vezes, impotente diante de tamanho desafio. Afinal, a superdotação não se restringe a um mero fenômeno educacional centrado no status acadêmico dos estudantes.

Superdotação é uma vida em cada sujeito superdotado que precisa ser compreendida e nutrida. Superdotação não é o que você faz ou o quão duro você trabalha, mas quem você é. Você pensa diferente, experimenta a vida intensamente, preocupa-se com a injustiça. Você busca o significado, aprecia e esforça-se pelo requintado. Você é dolorosamente sensível, é extremamente complexo e preza pela integridade, mas o fato de dizer a verdade o coloca em apuros! Se 98% da população achar que você é estranho, procure a companhia de quem o ama do jeito que você é. Você não está derrotado. Você se ama, e não precisa ser consertado, porque é absolutamente fascinante (SILVERMAN, 2009).

Desejamos um mergulho profundo na temática das altas habilidades/superdotação e uma viagem inesquecível e tocante como foi o curso de aperfeiçoamento.

**Damião da Silva**

**Olzeni Ribeiro**

## **Apresentação**

É com imensa felicidade que apresentamos esta publicação, fruto do Curso de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação: Identificação e Atendimento Educacional Especializado, que teve a participação de 650 cursistas e ocorreu de setembro de 2021 a março de 2022. A formação foi financiada pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, organizada e executada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como parte do Programa de Educação Inclusiva - Cursos de Formação em Atendimento Educacional Especializado. O objetivo foi aperfeiçoar e capacitar professores da rede pública básica de ensino para a identificação e atendimento educacional especializado de estudantes com Altas habilidades/Superdotação.

Durante o aperfeiçoamento, foram abordadas as principais características, conceitos e preceitos teóricos, a forma de acompanhamento e atendimento de pessoas com AH/SD, assim como foram mostradas as últimas pesquisas e estudos sobre o tema, desenvolvidos no Brasil e em outros países. Para tanto, o curso contou com renomados especialistas brasileiros no assunto, que atuaram como formadores, elevando a formação ao nível da excelência.

Nesta coletânea, com a colaboração dos autores, materializa-se a relevância de debater as Altas Habilidades/Superdotação, tema pouco explorado no país, até mesmo na área da Inclusão, e o impacto na vida de cada pessoa com AH/SD, que terá a possibilidade de ser identificada e atendida com qualidade humana e técnica.

# Capítulo 1

## Identificação das Altas Habilidades/Superdotação

Tatiana de Cassia Nakano

### O cenário brasileiro

No Brasil, alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) seriam aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e, também, com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2012). Essa concepção multidimensional tem guiado as políticas públicas internacionais e as leis brasileiras, as quais reconhecem essa parcela da população como parte da educação especial, com direito a receberem atendimento diferenciado para que suas habilidades possam ser desenvolvidas (IORIO, CHAVES, & ANACHE, 2016).

As estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que entre 3 e 5% da população apresenta alta habilidade/superdotação (AH/SD). Se considerarmos os dados do último censo escolar, realizado em 2021, veremos que no Brasil temos 24.424 estudantes identificados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021), um número irrisório perto dos 2,3 milhões de estudantes que deveriam se enquadrar nessa condição, caso essa porcentagem fosse aplicada aos 46,7 milhões de estudantes matriculados na educação básica regular.

A discrepância entre os números do Censo e a estimativa tem indicado dificuldades na identificação desses indivíduos, seu registro no censo escolar e, conseqüentemente, o diagnóstico e oferecimento de atendimento adequado para essa população. Ainda que a legislação brasileira defina, com clareza, as políticas públicas na área da educação, incluindo a obrigatoriedade de estados, Distrito Federal e municípios a estabelecerem diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na superior, de alunos com altas habilidades/superdotação, o que se verifica na prática é que

somente a existência dessas leis não é suficiente para seu cumprimento (VIEIRA, 2010). Conseqüentemente, a realidade ainda aponta para a existência de uma parcela importante de excluídos do sistema escolar, dentre eles, aqueles indivíduos que apresentam AH/SD (FREITAS, ROMANOWSKI, & COSTA, 2012). Isso porque, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências e transtornos, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (MAIA & AMARAL, 2013).

### **A importância da identificação**

A identificação é o primeiro passo para que o indivíduo nessa condição possa ampliar suas chances de desenvolver ao máximo o seu potencial, evitando-se também que nenhuma criança ou adolescente seja erroneamente excluído e deixe de receber o atendimento necessário (PFEIFFER & PETSCHER, 2008). A identificação da superdotação deve ter como objetivo principal o conhecimento acerca das suas potencialidades com a finalidade de oferecer suporte educacional adequado (ALMEIDA, ARAÚJO, SAINZ-GÓMEZ, & PRIETO, 2016).

A identificação das AH/SD visa compreender os processos e fatores que podem promover um desenvolvimento psicológico sadio e que busca a adaptação, valorização das forças e qualidades positivas do indivíduo, assim como o fortalecimento dos recursos pessoais (SCORSOLINI-COMIN & SANTOS, 2010). Sua avaliação visa ainda 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).

As avaliações e, posteriores intervenções, podem favorecer um desenvolvimento social, emocional, acadêmico e psicológico posterior mais saudável (IRUESTE, SACO, & NICOLÁS, 2018). Assim, o conhecimento das áreas em que se encontram fortalecidas pode ser visualizado como um fator protetivo em relação a algum possível desajustamento, bem como auxiliar em processos relacionados à construção de um autoconceito positivo, no

estabelecimento de valores, na melhoria da motivação, na autoestima e na estabilidade emocional (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Trabalhos voltados à prevenção, intervenção precoce, promoção da saúde, resiliência e invulnerabilidade vêm sendo destacados como pontos importantes de serem trabalhados na temática (PFEIFFER, 2018). Segundo o autor, os superdotados, quando atendidos nos aspectos citados anteriormente, usualmente relatam altos níveis de bem-estar, comportamentos sociais bem desenvolvidos, forças de caráter fortalecidas (usualmente empatia, compaixão, otimismo, senso de humor e amor pelo aprendizado), bem como facilidade em entender as emoções de outras pessoas e controlar suas próprias. Tais características, se fortalecidas, têm se mostrado responsáveis, ainda segundo o autor, por importantes diferenças na vida atual e posterior dos superdotados.

Conduzida dessa maneira, a avaliação conseguiria mostrar-se eficaz na confirmação dos diagnósticos e na descrição do perfil psicológico do indivíduo (ALMEIDA et al., 2016), fomentar o desenvolvimento das potencialidades, fornecer suporte às fragilidades relacionadas ao desenvolvimento e ao comportamento, bem como auxiliar na decisão acerca das medidas educativas mais adequadas ao sujeito (ALMEIDA, FLEITH, & OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, reforça-se a necessidade de que o processo de identificação privilegie uma visão sistêmica e global do indivíduo avaliado (GUIMARÃES, 2007).

### **Problemas decorrentes da ausência de identificação**

Com a identificação desses indivíduos, busca-se evitar o aumento dos fatores de risco, tais como ansiedade, depressão, perfeccionismo negativo, problemas de conduta e dificuldades de relacionamento com os pares, usualmente relatados na literatura científica (CHAGAS-FERREIRA & SOUSA, 2018), especialmente se considerarmos que as demandas de cuidado se mostram mais intensas nessa população específica (IRUESTE *et. al.*, 2018).

A ausência de identificação e conseqüente atendimento adequado pode gerar o enfrentamento de situações difíceis no processo de desenvolvimento, principalmente socioemocional desses indivíduos. Tal situação acontece principalmente quando esses indivíduos não encontram ambientes educacionais e familiares que ofereçam o suporte necessário para seu ritmo de aprendizagem

e seu nível de desenvolvimento intelectual, bem como quando se deparam com a dificuldade dos professores em identificar seus indicadores (BARRETO & METTRAU, 2011; RECH & FREITAS, 2005; SABATELLA, 2012).

Os ambientes em que esses indivíduos estão inseridos, muitas vezes, podem ser limitados, não valorizando e respeitando os comportamentos únicos ou estilos de comunicação incomuns que eles podem apresentar (SILVA & FLEITH, 2008; WELLISCH & BROWN, 2012). Tal quadro reforça a importância de que a identificação seja realizada, em todos os níveis educacionais, a fim de que tais riscos possam ser evitados e minimizados, de modo que na prática escolar os profissionais que atuam junto aos estudantes estejam aptos a reconhecerem os indicadores desse fenômeno, realizando o encaminhamento para diagnóstico (NAKANO, 2021).

Na falta de uma identificação adequada, muitas crianças nessa condição podem acabar passando despercebidas pelo sistema escolar ou, no pior dos casos, têm seu potencial ignorado ou mesmo reprimido (MARTINS & CHACON, 2016), de modo que o desenvolvimento emocional e social dos superdotados pode sofrer impacto negativo, resultando em baixo desempenho acadêmico importante decorrente da ausência de identificação da AH/S (BRODY, 2017). Buscando responder a essa problemática, esforços para identificar alunos superdotados têm sido ampliados (ALENCAR, FELDHUDDEN, & FRENCH, 2004; BARBOSA, CEBALLOS, & CASTELLÓN, 2008; CHAGAS & FLEITH, 2009).

### **O processo de identificação**

A avaliação das 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) (NAKANO & OLIVEIRA, 2019). Dada a diversidade de áreas em que a alta habilidade pode se manifestar, sua avaliação tem se mostrado um desafio para os pesquisadores, visto que a mesma precisa, necessariamente, considerar o aspecto multidimensional (JAROSEWICH, PFEIFFER, & MORRIS, 2002).

Isso porque durante muito tempo somente aqueles indivíduos que apresentavam elevado desempenho nos testes de inteligência eram considerados superdotados (REZZULLI, 2008). Apesar da ampliação da

definição de AH/SD, esse critério ainda tem sido amplamente utilizado na identificação, baseada, muitas vezes, somente no resultado obtido em testes de inteligência (PFEIFFER, 2015). Tal percepção contraria as tendências atuais na definição do fenômeno, de modo a desconsiderar os demais domínios que podem estar elevados, tais como criatividade, liderança, motivação, habilidades artísticas e interpessoais, processos emocionais, dentre outros, como componentes da superdotação (POCINHO, 2009).

Considerando-se que as altas habilidades/superdotação podem se manifestar de maneira isolada (quando somente um tipo de habilidade se encontra acima da média) ou de maneira combinada (quando mais de uma habilidade atende a essa condição), os indivíduos que apresentam esse diagnóstico se constituem em um grupo heterogêneo, visto que tais elementos podem estar combinados de maneiras bem variadas e de forma singular em cada sujeito (COSTA & LUBART, 2016). Assim, diferentes perfis de interesses e capacidades podem ser encontrados.

O reconhecimento da existência de diferenças inter e intrapessoais deve ser feito durante o processo de identificação, para que o maior número de indivíduos possa ser incluído nos processos de identificação e avaliação (COSTA & LUBART, 2016). Somente assim os indivíduos com AH/SD poderão ter, identificadas, suas áreas mais desenvolvidas e de interesse, cuja informação poderá auxiliar o professor e a coordenação da escola na adequação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar o melhor aproveitamento de seu potencial (NAKANO, 2021).

Dada a importância da identificação, diferentes métodos vêm sendo utilizados, dentro de um processo amplo, envolvendo tanto a utilização de testes psicológicos, como métodos que buscam complementar o processo avaliativo por meio da inserção de outros olhares possíveis (avaliações externas feitas por pais e professores) e uma variedade de recursos, a qual pode incluir observações gerais, avaliação de trabalhos produzidos, notas escolares e portfólio (PFEIFFER & BLEI, 2008). Tais ferramentas auxiliam na decisão acerca da presença de critérios indicativos de superdotação (DAVIS *et. al.*, 2011).

Dentre os principais aspectos a serem considerados, pensamento divergente, nível intelectual, autoconceito, aptidões e criatividade, os quais podem ser complementados por meio do uso de questionários de interesses,

escalas de ajustamento social e emocional, assim como entrevistas e instrumentos para avaliação da personalidade (METTRAU & REIS, 2007), a serem avaliados por meio de testes psicológicos. No entanto, uma das principais dificuldades se baseia no número, ainda reduzido, de testes válidos para identificar alunos com AH/SD (BARBOSA, SCHELINI, & ALMEIDA, 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 se mostrarem eficazes em avaliar altos níveis de habilidades presentes nesses indivíduos, muito menos suas singularidades (ALMEIDA *et al.*, 2016). Além disso, faz-se notar a ausência de medidas relacionadas a uma série de domínios envolvidos na superdotação, tais como o psicomotor e o socioemocional (FREITAS *et al.*, 2017).

É importante esclarecer, quando se fala em identificação da superdotação, que tal processo não visa, diferentemente do que muitos imaginam, a criação de um “rótulo” para esse indivíduo, nem a criação de um grupo privilegiado (POCINHO, 2009), mas sim o uso de tais dados para amparar decisões relacionadas ao oferecimento de oportunidades adequadas de desenvolvimento e estimulação de suas habilidades, necessidades e interesses (NEGRINI & FREITAS, 2008). Isso porque a avaliação não deve ser encerrada no diagnóstico, mas sim incluir também o acompanhamento e a avaliação dos efeitos dos programas de intervenção oferecidos ao sujeito após a confirmação da alta habilidade/superdotação.

A literatura tem recomendado que tal processo deve compreender uma sequência de fases/etapas, as quais incluem, primeiramente, a sinalização e/ou *screening* (realizada mais comumente por pais, professores e/ou pares e envolvendo o uso de instrumentos de aplicação rápida e coletiva, tais como testes e questionários em todos os indivíduos com suspeita de AH/SD) (NAKANO, CAMPOS, & SANTOS, 2016). Ela tem, como vantagens, o baixo custo e redução de tempo que seria necessário para a condução de um processo completo de avaliação psicológica, podendo ser utilizada como um primeiro filtro dos alunos, de modo que aqueles que forem indicados como potenciais casos

são encaminhados para uma avaliação mais completa e individualizada (ELLIOT & ARGULEWICZ, 1983).

Essa primeira fase, de rastreamento de indicadores, deve ser direcionada ao maior número possível de alunos, a fim de evitar falsos negativos (alunos que deveriam ser identificados e não são) e a possibilidade de excluir muitos indivíduos, notadamente aqueles com menor nível socioeconômico, ou provenientes de minorias étnicas e culturais ou ainda aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico (MIRANDA, ARAÚJO, & ALMEIDA, 2013).

Uma fase envolve a avaliação/diagnóstico mais aprofundado (conduzido somente naqueles casos que se mostraram promissores na fase anterior, mediante uma avaliação mais rigorosa e aprofundada de cada caso em particular), sendo conduzida de forma individual. Usualmente ela é realizada por um psicólogo, o qual poderá fazer uso de testes psicológicos para avaliar as áreas específicas em que o alto potencial pode estar elevado. Essa fase poderá confirmar ou não a superdotação, bem como identificar em qual área ela se manifesta. Nos casos em que o diagnóstico for confirmado, uma terceira fase se mostra essencial e consiste no estabelecimento de medidas educativas para aproveitamento da capacidade em destaque no indivíduo (NAKANO & CAMPOS, 2019), bem como o acompanhamento da evolução do aluno, de modo a verificar a adequação das medidas oferecidas e, se necessário, a realização de ajustes.

## **Considerações Finais**

A temática das altas habilidades/superdotação vêm ganhando cada vez mais espaço nas políticas públicas, sendo foco de atenção de diferentes áreas de conhecimento, dada a demanda crescente pela identificação e atendimento dessa parcela de estudantes. No entanto, uma série de dificuldades encontram-se presentes na prática junto a esse aluno, presença de mitos e crenças equivocadas, dificuldades com o processo de identificação e atendimento às necessidades diferenciadas que as pessoas com AH/SD podem apresentar. Tal contexto acaba por impedir, muitas vezes, que crianças com altas habilidades sejam identificadas e encaminhadas para atendimento especializado de modo a ter seu potencial mais bem aproveitado.

Dentre os avanços almejados para a área, a ampliação da compreensão de educação especial, incluindo-se os superdotados, bem como da definição, de modo que outras habilidades, além da inteligência, sejam igualmente valorizadas, se mostram prioridade. Somente através do entendimento desse fenômeno, dentro de um modelo multidimensional, possibilitará que a diversidade de características que podem se fazer presentes nos diferentes perfis de desempenho elevado seja contemplada nos processos de identificação, aumentando as possibilidades de oferecimento de um atendimento educacional especializado às necessidades particulares de cada aluno.

Para além disso, faz-se importante valorizar um processo de avaliação e intervenção diversificado, que abarque tanto o âmbito cognitivo, social e emocional desses indivíduos, além das condições relacionadas ao ambiente (família, escola e amigos), para que suas singularidades sejam contextualizadas dentro de uma proposta que vise o desenvolvimento integral das suas potencialidades.

## Referências

- ALENCAR, E. M. L. S., Feldhusen, J. F., & French, B. (2004). **Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 11-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100002>
- 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. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- ALMEIDA, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). **Sobredotação: Respostas educativas.** Braga: ADIPSICEDUC.
- BARBOSA, C. P., Ceballos, E. C., & Castellón, L. S. (2008). **Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia.** *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n1/v7n1a18.pdf>.
- 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). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BARRETO, C.M.P.F., & Mettrau, M.B. (2011). Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 413-426. <http://doi.org/10.1590/s1413-65382011000300005>.
- BRASIL (2012). Secretaria de Educação Especial - MEC. **Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação.** Disponível em: [http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_CI%C3%A1%20Griboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1%20Griboski.pdf). Recuperado em 10 de março de 2014.
- BRODY, L. (2017). Meeting the individual educational needs of students by applying talent search principles to school settings. In: J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.). **From Giftedness to gifted education: reflecting theory in practice** (pp. 43-63). Prufrock Press Inc: Waco, Texas.
- CHAGAS-FERREIRA, J. F. (2014). **As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais.** In A. M. R. Virgolim (Ed.), **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar** (pp. 283-308). Campinas: Papyrus.
- CHAGAS, J. F., & Fleith, D. D. S. (2009). **Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100011>

CHAGAS-FERREIRA, J. F., & Sousa, R. A. R. (2018). **O desenvolvimento socioemocional de superdotados: Descrevendo singularidades e identificando possibilidades de atendimento**. 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. 127-138). Curitiba: Juruá.

COSTA, M. P. & Lubart, T. I. (2016). **Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences**. *Anales de Psicologia*, 32(3), 662-671. <http://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>

DAVIS, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). **Education of the gifted and talented**. New Jersey: Pearson.

ELLIOTT, S. N., & Argulewicz, E. N. (1983). **Use of a behavior rating scale to aid in the identification of developmentally and culturally different gifted children**. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 179-186. <https://doi.org/10.1177/073428298300100209>.

FLEITH, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores** (pp.41-50). Porto Alegre: Artmed.

FREITAS, S.N., Romanowski, C.L., & Costa, L.C. (2012). **Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial**. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.237-250). Curitiba: Juruá.

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. <http://doi.org/10.1590/1413-82712017220308>

GUIMARÃES, T. G. (2007). **Avaliação Psicológica de alunos com altas habilidades**. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e alta habilidades – orientação a pais e professores* (pp. 79-86). Porto Alegre: Artmed.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2021). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf).

IORIO, N. M., Chaves, F. F., & Anache, A. A. (2016). Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, 29(55), 413-428, 2016. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17447>.

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). Curitiba: Juruá.

JAROSEWICH, T., Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. **Journal of Psychoeducational Assessment**, 20, 322-336. <http://dx.doi.org/10.1177/073428290202000401>

MAIA, M. V. C. M., & Amaral, A. S. A. (2013). A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo projeto de extensão PAAAHSD da Universidade Federal Fluminense. **Revista Congreso Universidad**, 1(2), 1-10.

MARTINS, B. A., & Chacon, M. C. M. (2016). Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(2), 169-202. <http://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200004>

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>

MIRANDA, L. M., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. **Revista de Investigación y Divulgación em Psicología y Logopedia**, 3(2), 14-18. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28191/1/Identification%20of%20gifted%20students%20by%20teachers.pdf>

NAKANO, T. C. (2021). **Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: manual técnico**. São Paulo: Vetor.

NAKANO, T. C., & Campos, C. R. (2019). **Avaliação psicológica das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios**. In C. R. Campos & T. C.

NAKANO(Orgs.), **Avaliação Psicológica direcionada à populações específicas: técnicas, métodos e estratégias** - volume II (pp. 99-128) São Paulo: Vetor.

NAKANO, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016). Escala de avaliação de altas habilidades/superdotação – versão professor: validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 7(1), 103-123. <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n1p103>

NAKANO, T. C., & Oliveira, K. S. (2019). Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: estrutura fatorial. **Avaliação Psicológica**, 18(4), 448-456. <http://doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18478.13>

NEGRINI, T., & Freitas, S. N. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, 32, 273-284. <http://doi.org/10.5902/1984686X>

PFEIFFER, S. I. (2015). El modelo tripartido sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. **Revista de Educación**, 368, 66-95. Disponível em <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20303/19/0>

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>

PFEIFFER, S., & Blei, S. (2008). **Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures**. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 177-198). New York: Springer.

PFEIFFER, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-Preschool/Kindergarten Form. **Gifted Child Quarterly**, 52(1), 19-29. <http://doi.org/10.1177/0016986207311055>.

PIERSON, E. E., Kilmer, L. M., Rothlisberg, B. A., & McIntosh, D. E. (2012). Use of brief intelligence tests in the identification of giftedness. **Journal of Psychoeducational Assessment**, 30(1), 10-24. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282911428193>

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). Curitiba: Editora Prismas.

POCINHO, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 3-14. <http://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>.

PRADO, R. M., & Fleith, D. S. (2017). **O papel do aconselhamento psicológico no desenvolvimento afetivo do aluno superdotado**. In F.H.R. Piske (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp.209-224). Curitiba: Prisma.

RECH, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 11(2), 295-314. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>.

RENZULLI, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. **Revista de Psicología** (Lima), 26(1), 25-44. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.002>.

SABATELLA, M. L. P. (2012). **Expandir horizontes para comprender alunos superdotados**. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.113-128). Curitiba: Juruá Editora.

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. <http://doi.org/10.1590/S0104-11692010000300025>.

SILVA, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). **A influência da família no desenvolvimento da superdotação**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200005>.

STERNBERG, R. J. (2010). **Assessment of gifted students for identification purposes**: new techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20, 327-336. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.003>

VAN Tassel-Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). **Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks**. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 218-231. <http://doi.org/10.1177/0016986207302717>.

VIEIRA, N. J. W. (2010). Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, 23(37), 273-286. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1443/1275>

WELLISCH, M., & Brown, J. (2012) An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. **Journal of Advanced Academics**, 23(2), 145-167. <http://doi.org/10.1177/1932202X12438877>.

## Capítulo 2

### Altas Habilidades/Superdotação: a prática no AEE

Clairén Angélica Santiago de Oliveira

#### Introdução

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a práxis pedagógica das escolas, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atuando em parceria no ensino comum, apoiando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) demonstram potencial acima da média em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

O foco deste estudo está direcionado para o atendimento educacional especializado (AEE), um relato de uma prática na sala de recurso multifuncional (SRM) com um estudante com comportamento de AH/SD na área acadêmica. A escola faz parte da rede municipal de uma cidade do interior paulista.

O Projeto Político Pedagógico dessa escola prevê a proposta inclusiva com base nas diretrizes legais. Os estudantes público-alvo da Educação Especial participam do AEE com o objetivo de complementação e/ou suplementação pedagógica (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

## **A Escola**

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) atende estudantes do 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental I. Em todas as salas de aulas, há a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. No AEE são 13 alunos, sendo: 2 com Paralisia Cerebral, 1 com Surdez, 2 com TEA, 6 com Deficiência Intelectual e 2 com AH/SD.

Além do AEE em sala de recurso, a professora se organiza para realizar o AEE na sala comum, em parceria com o(a) professor(a) da sala referida. Não é um trabalho simples, os desafios são inúmeros, muitas barreiras sistêmicas com o currículo, os horários são escassos para este trabalho, no entanto, a equipe vem melhorando para propiciar um ambiente que proporcione equidade.

Adaptações curriculares é uma prática da escola, direito do aluno e dever da escola, segundo a legalidade e a literatura. Possivelmente há equívocos nas adequações, pois a realidade de uma sala com muitos alunos, sendo cada qual um perfil, e um currículo engessado e único pensado para o grupo de garotos e garotas com habilidades lineares. Aqueles que estão aquém ou além da média sofrem com tal formato, por isso as adequações são pertinentes.

No contexto escolar, conta-se com a parceria de profissionais multidisciplinares para o desenvolvimento da inclusão, há um intérprete de Libras, duas acompanhantes de alunos (cuidadoras). Em todas as salas há lousas digitais, tablets para todos os alunos. Os professores possuem notebooks fornecidos pela rede. A escola investe em jogos diversos, especialmente por ser uma escola de Projeto Integral, com atividades lúdicas nas oficinas (a parte boa da escola de período integral). A SRM possui tecnologia assistiva de alto e baixo custo. Neste espaço é possível desenvolver projetos incríveis.

Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) participam de terapias com profissionais diversos (terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogias, arteterapia, musicoterapia, etc.), parcerias com instituições conveniadas ao município.

A rede conta com um Núcleo de Inclusão que atende à demanda dos discentes encaminhados pela escola (fonoaudiologia e psicologia). Esses profissionais prestam serviços aos alunos, familiares e professores (dentro do possível, pois são poucos profissionais para uma rede relativamente grande).

## **O Atendimento Educacional Especializado**

Todos os alunos que possuem alguma deficiência, TEA e AH/SD, participam das aulas no AEE. Para matriculá-los na SRM é preciso documentos que comprovem tal condição, como pareceres e laudos médicos/psicológicos. Os alunos que estão em processo de avaliação e encaminhamentos também são atendidos, neste caso eles não são matriculados no sistema, mas participam do AEE como alunos ouvintes.

O AEE acontece na sala de recursos e na sala comum, como proposta de coensino/colaborativo/bidocência. O suporte na sala de aula comum tem como objetivo a colaboração entre os professores de educação especial e educação geral. A responsabilidade da escolarização de todos os estudantes é dividida entre esses professores (MENDES *et. al.*, 2014).

São utilizadas as ferramentas tecnológicas ofertadas pela rede de ensino (lousa digital, tablets, computadores) e materiais de baixo custo, adaptados e concretos, são confeccionados. O coensino é uma prática recente, com barreiras diversas, mas importante para a equidade.

Os processos avaliativos têm como foco a avaliação formativa, os estudantes com NEE não são comparados aos colegas no processo de aprendizagem, mas sim por si, o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) contribui para a avaliação.

O planejamento colaborativo se dá em parceria com os professores gerais e coordenação pedagógica, quanto ao currículo da sala comum. Quanto ao AEE, o planejamento se dá na atribuição do próprio professor do AEE em diálogo com a equipe escolar e familiar.

O plano de AEE se efetiva através das habilidades e interesses dos alunos e alunas. Os familiares são envolvidos para que possam contribuir em casa, contextualizando com as metas da escola.

As flexibilizações curriculares são executadas por todos os professores, em consonância com a coordenação pedagógica e professor de referência da educação especial.

## **O Aluno**

M. está matriculado no 2º Ano do Ensino Fundamental e recebeu o parecer de AH/SD com 5 anos, quando ainda cursava a Educação Infantil, que foi feito a partir de uma avaliação psicológica e pedagógica. O estudante foi matriculado em nossa escola no ano de 2021, tem a dupla matrícula, na sala comum e AEE, realiza Enriquecimento em SRM, no contraturno. É uma criança que se destaca dos pares na área acadêmica escolar, lê com autonomia desde os três anos de idade. Muito curioso, tem paixão por culinária, religião, história e geografia.

Nas tarefas escolares tem desenvoltura, contudo, na educação física apresenta dificuldades: lateralidade, equilíbrio, coordenação motora ampla, espacial visual. Sempre pergunta ao professor se realmente precisa fazer as aulas, diz que está cansado, exausto, na tentativa de se livrar da dinâmica. Infelizmente o Enriquecimento não está acontecendo nas aulas regulares, apenas no AEE.

O aluno gosta de pesquisar e se aprofunda nos temas estudados. Tem gosto peculiar para música, sempre pede para ouvir Chico Buarque, Caetano, Gil, Maria Bethânia, dentre tantos outros nomes da MPB. Gosta de ler livros de diversos gêneros; adora explorar mapas, globos terrestres.

Na escola demonstra insegurança para pedir ajuda. Quer sempre resolver os “problemas” do seu jeito para não incomodar os amigos ou professores, e daí percebemos algumas chateações como: escapar o “xixi” na roupa porque não conseguiu pedir à professora para ir ao banheiro. Tem medo de algumas atividades que envolvam o corpo, medo de cair, de se machucar. Não gosta de errar, fica tenso, às vezes chora. Se socializa, porém é seletivo, prefere conversar com os funcionários da escola, ou alunos de anos superiores.

## **Proposta de intervenção educacional**

No AEE traçamos um plano de Enriquecimento, fundamentado por Renzulli: *School Enrichment Model* (SEM).

O Modelo Triádico de Enriquecimento, que faz parte do SEM, foi criado em 1970 por Joseph Renzulli, nos Estados Unidos, de acordo com Burns (2014). Ele tem como objetivo trabalhar progressivamente as inúmeras habilidades e

potenciais dos estudantes e aumentar o número de adultos criativo-produtivos (REIS; RENZULLI, 2009). Esse Modelo consiste em Enriquecimento do Tipo I, Tipo II e Tipo III, os quais oferecem atividades a partir dos interesses aos estudantes, para que se tornem especialistas em seus campos, ao desenvolverem produtos criativos para compartilharem com públicos interessados (RENZULLI, 2014; BURNS, 2014).

## MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO

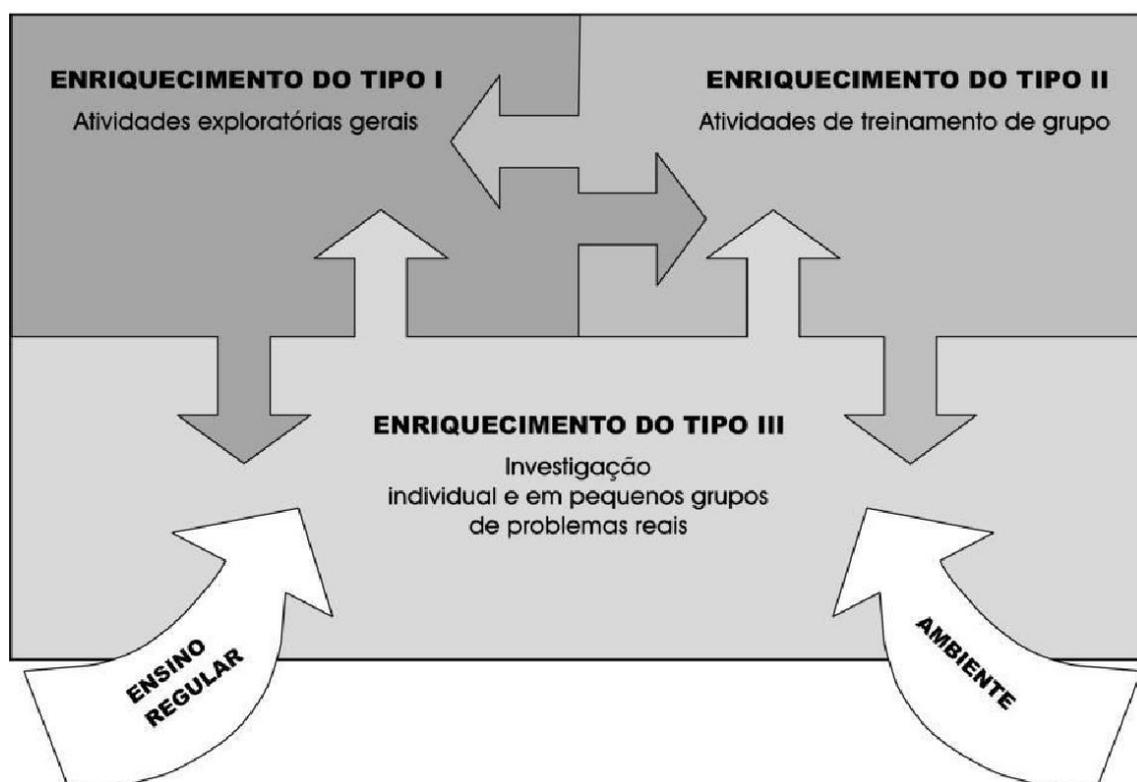


Figura 1 – Modelo Triádico de enriquecimento  
Fonte: RENZULLI (2014)

Renzulli (2014) apresenta quatro princípios que embasam o SEM. São eles:

a. Cada aluno é único e, desta forma, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo.

b. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo. Em consequência, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com maior preocupação e prazer que as metas de aquisição de conteúdo.

c. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (o conhecimento) e o processo (habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são aprendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar as escolhas dos alunos na seleção de um problema, sua importância para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar.

d. Na aprendizagem investigativa, alguma instrução formal e prescritiva pode ser usada, mas um dos principais objetivos desta abordagem é aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidade e pensamento e a produtividade criativa examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas.

O aluno explorou o inventário de interesse (BURNS, 2014), uma lista com 290 tópicos. Ele realizou a leitura da lista cuidadosamente com a mediação da professora e levantou-se dez tópicos que gostaria de explorar como Atividades do Tipo I. Esses tópicos discorrem ideias antigas favoritas e novas ideias para pesquisar, perpassando pelas áreas de Estudos Sociais; Comunicação e Expressão; Ciências; Artes; Recreação/Hobbies; Profissões/Vocações; Matemática e Habilidades de: Pensamento/Pesquisa/Estudo.

Abaixo, seguem os tópicos de interesse:

1. Culinária
2. Acampamento
3. Mapas
4. Arquitetura
5. Museus
6. Plantas

7. Monstros
8. Foguetes
9. Antiguidades
10. Aquários

A área escolhida pelo aluno foi a “CULINÁRIA”. Com isso, estamos desenvolvendo no AEE, neste momento, a Atividade do Tipo 2, estudando, pesquisando a culinária, suas origens, histórias e curiosidades. Também arriscamos alguns quitutes.

Como plano para a Atividade do Tipo 3, o estudante pensou no lançamento de um livro de receitas, cujo nome: “Receitas com Pitadas Históricas e Geográficas”.

### **Outras considerações**

A participação no curso de Altas Habilidades/Superdotação: Identificação e Atendimento Educacional Especializado (Universidade Federal de Pelotas) proporcionou inúmeras reflexões. Percebeu-se que a rede municipal de ensino mencionada neste estudo tem muito para caminhar quanto à inclusão dos estudantes com AHSD, a começar pela formação dos professores e toda equipe escolar. Os mitos ainda estão permeados na cultura pedagógica.

Por outro lado, a professora de AEE e pesquisadora na área de AH/SD consegue enxergar pequenas amplitudes. A escola está identificando esses comportamentos (AH/SD) e encaminhando para a equipe multidisciplinar, estão ofertando o atendimento em SRM, formando os seus professores em reuniões pedagógicas ao longo do ano, um processo ainda recente, que começou em 2019. Muito há para ser feito, muito há para ser aprendido. São imprescindíveis ações para a diminuição da invisibilidade deste público tão negligenciado pela sociedade.

A partir deste estudo, haverá muitas contribuições para novos horizontes.

## Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> >. Acesso em: 5 mar. 2022.

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/Superdotação** – Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014. 158p.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre a educação especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014, 160p.

REIS, S.; RENZULLI, J. Creative Productivity (entry). In: B. Keer (Ed.), **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent.** v. 1, pp. 194-197, 2009.

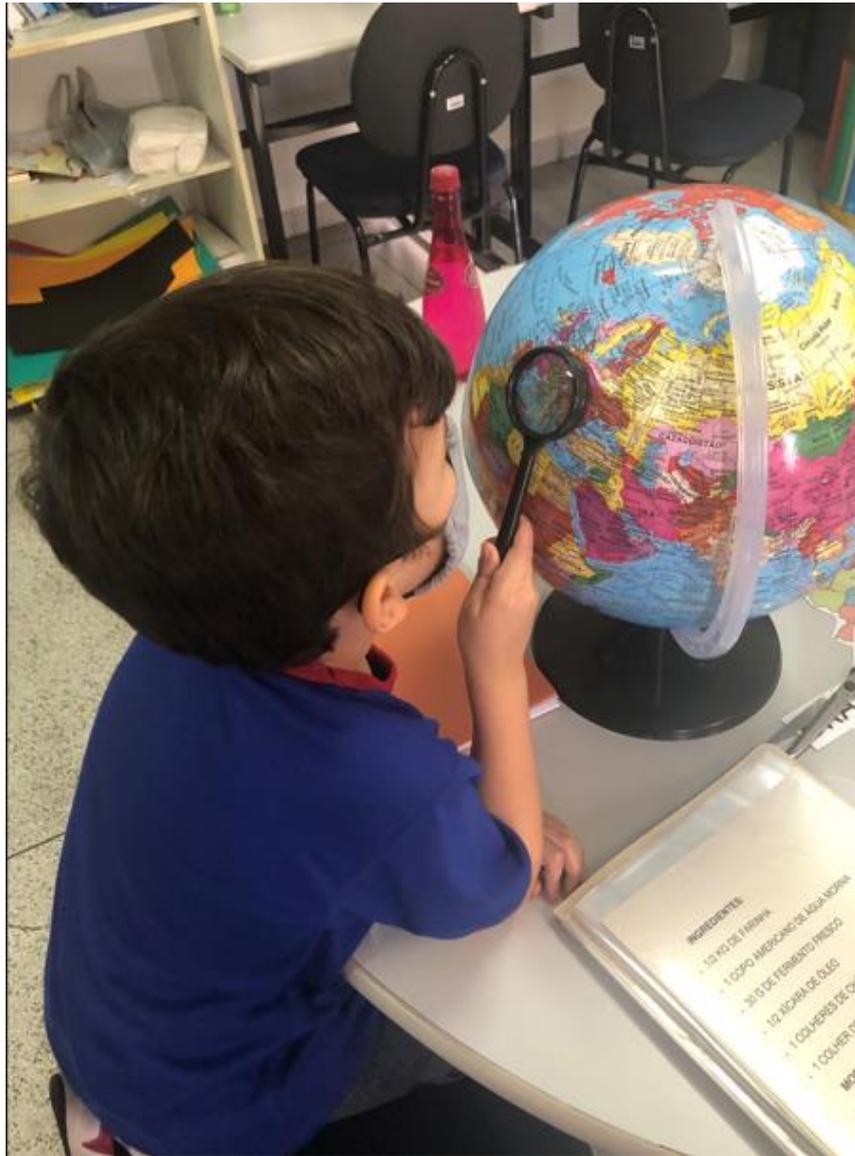
RENZULLI, J. S. A concepção no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 219-264.

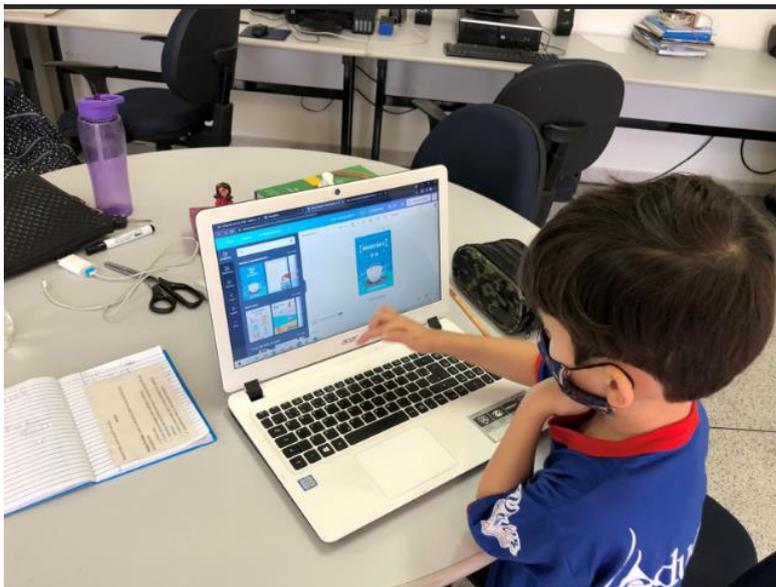
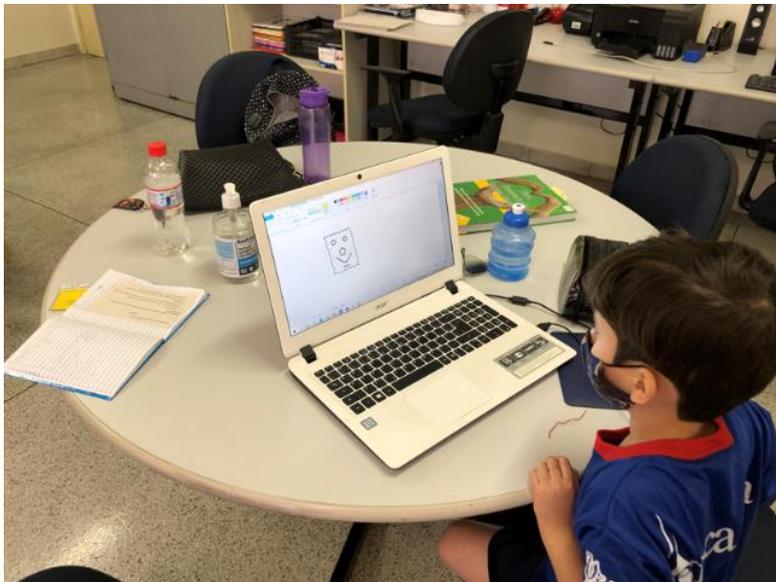
## Anexos

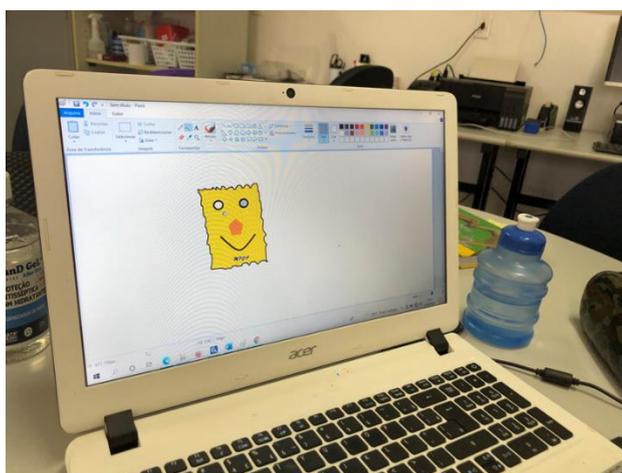
Um pouquinho das aulas no AEE com o Aluno M.

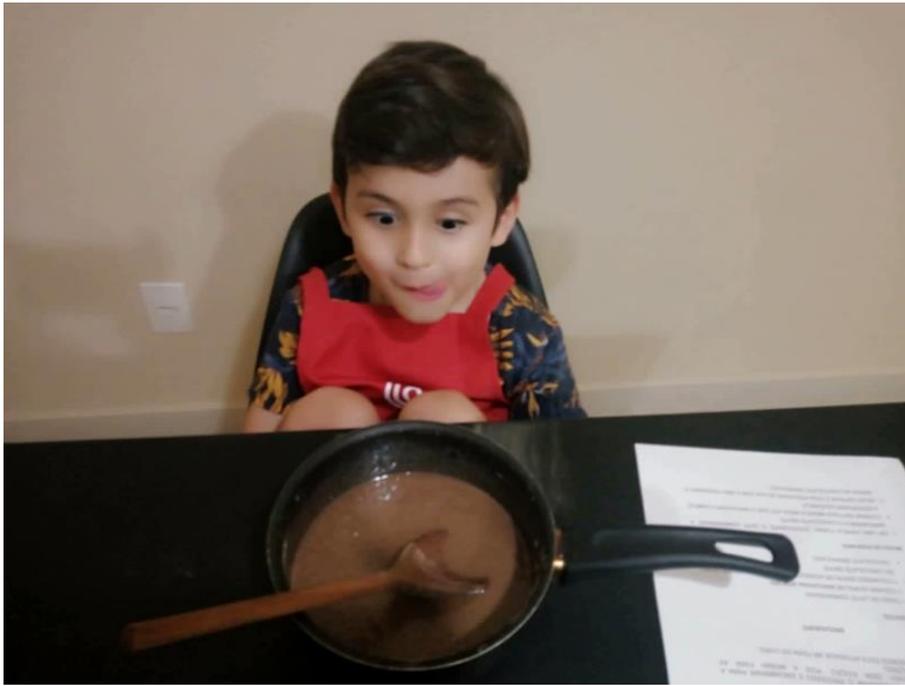
Proposta de Enriquecimento: “Culinária”.













Fonte: arquivo pessoal

## Capítulo 3

### Dupla Excepcionalidade: história e definição

Josilene Domingues Santos Pereira e Rosemeire de Araújo  
Rangni

*Acredito mesmo, na Dona Helena Antipoff: "Todo ser humano é capaz de aprender", portanto se o mais limitado desse mundo aprendeu a olhar em uma direção, aprendeu alguma coisa. Se a pessoa mais inteligente criou uma coisa maravilhosa que pode ajudar muita gente, ela também aprendeu. E a nós, educadores, interessa essa aprendizagem para a gente poder entender como é que ela pode ser cultivada, e repetida, se for o caso (GUENTHER, 2021, p. 20).*

#### Considerações iniciais

A dupla excepcionalidade (2e) vem sendo considerada uma condição que caracteriza uma população especial no campo de estudos da área de dotação e talento<sup>1</sup>. Até meados do século XX, afirmar que alguém fosse dotado e talentoso e tivesse, ao mesmo tempo, uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome era, de fato, uma declaração sem respaldo científico, principalmente porque a ideia de potencial superior era apenas reduzida a medidas padronizadas como resultado da aplicação de testes de quociente de inteligência (BAUM, 2004; TRAIL, 2011).

A 2e só passa a ser objeto de estudo quando as publicações científicas de pesquisadores como Joseph Renzulli, François Gagné, Robert Sternberg e Howard Gardner começam a defender a natureza multifacetada e multidimensional da inteligência e da dotação, o que tornou não só plausível estudar a 2e como também considerá-la um tema promissor de estudos da área

---

<sup>1</sup> Termos usados, neste capítulo, sob a perspectiva teórica de François Gagné (1985 [2015]).

de dotação e talento. A 2e constitui, portanto, uma recente descoberta científica, o que pode explicar, por exemplo, o número escasso e esparsos da produção acadêmica sobre a temática, principalmente no contexto da pesquisa no Brasil (PEREIRA; RANGNI, 2021).

Considerando-se a necessidade de entendimento dessa condição dual e paradoxal, neste capítulo, busca-se traçar uma síntese histórica das pesquisas sobre essa temática no contexto internacional, para compreender a noção de dupla excepcionalidade, assim como abordar aspectos centrais na tradução desse conceito para a Língua Portuguesa.

### **História da dupla excepcionalidade: o cenário norte-americano**

Algumas vidas de pessoas notáveis, seja no âmbito internacional, como Steven Hawking, Hellen Keller, Temple Grandin, Christy Brown, seja no âmbito nacional, como Dorina Nowill, Anita Mafalti, Terezinha Guilhermina, atestam, por exemplo, que, mesmo em condição de deficiência, o alto potencial pode ser destacado pelo desempenho em uma ou mais áreas como a intelectual, a artística, a acadêmica, dentre outras.

No campo da educação norte-americana, conforme assinalam Lowett e Lewandowski (2006), no entanto, a busca pela identificação daqueles que apresentavam essa condição paradoxal só se iniciou quando estudiosos da área de dotação e talento começaram a reconhecer que os(as) aluno(a)s com deficiência, nas salas de aula da educação regular, tinham mais chances de mostrar seus talentos que eram, muitas vezes, ignorados nas classes especiais.

No contexto internacional, sabe-se, porém, que os estudos sobre a 2e surgiram da fusão de duas áreas de investigação: a Educação Especial e a Educação de dotados e talentosos. Nos últimos 50 anos, pesquisadores dessas áreas têm construído uma base teórica sólida sobre esse tema e vêm auxiliando os professores a desenvolverem abordagens que têm ajudado os estudantes duplamente excepcionais a desenvolverem seus potenciais mesmo com a presença de uma deficiência ou um transtorno (BALDWING *et al.*, 2015).

Apesar dessa consolidação teórica nos estudos sobre a 2e, resultante da fusão entre essas áreas, a história sobre essa temática demonstra que ambas caminharam por lados opostos até a década de 1970. Conforme assinalam

Baldwing *et al.* (2015) e Kaufman (2018), durante esse período, não houve promoção de serviços que congregassem, simultaneamente, a intervenção psicoeducativa e o enriquecimento curricular para os estudantes 2e.

Para Kaufman (2018), esse quadro ainda foi reforçado pela inexistência de políticas públicas no cenário norte-americano, entre os anos de 1900 a 1970, que garantisse o reconhecimento de que os estudantes dotados e talentosos pudessem também apresentar uma deficiência. Mesmo com esse cenário de separação entre essas duas áreas, alguns autores (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018) destacam vários trabalhos seminais que servem como precursores do nascimento dos estudos sobre 2e durante esse período.

Dentre os estudos, ressalta-se a contribuição original e o pioneirismo da psicóloga, educadora e pesquisadora Leta Stetter Hollingworth, com seu trabalho intitulado *Special Talents and Defects: their significance for education*, de 1923. Nesse trabalho, a autora descreve estudantes que se destacavam por seu potencial superior e apresentavam, ao mesmo tempo, déficits em leitura, aritmética, caligrafia e ortografia. Essa referida autora defendia que todas as escolas deveriam levar em conta as diferenças individuais e a adaptação curricular para permitir que todas as crianças tivessem condições de desenvolver o seu potencial (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018).

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), no ano de 1961, a produção de Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg e Tannhauser também foi relevante, pois o estudo piloto conduzido por eles, em crianças com lesão cerebral e hiperatividade, contribuiu para a constituição de um campo distinto de estudos denominado *learning disability*. No ano seguinte, Samuel Kirk propôs o conceito desse termo, esclarecendo que esse tipo de transtorno poderia interferir na aprendizagem acadêmica (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017).

Ao estabelecer a distinção de uma área específica de estudo, o conceito de *learning disability* também promoveu um impacto nos estudos sobre estudantes com dotação e talento. Embora inicialmente o movimento conhecido como *gifted handicapped* tenha só elegido estudantes com deficiências físicas e sensoriais, os estudiosos não demoraram muito para reconhecer e estender seu

interesse de investigação em estudantes dotados e talentosos com transtorno específico de aprendizagem (LOVETT; LEWANDOWSKI, 2006).

Baum, Schader e Owen (2017) ressaltam que, apesar dessas contribuições, alguns pesquisadores como Terman e Oden em *Genetic Studies Of Genius* (1947) sequer admitiram a possibilidade de qualquer transtorno específico de aprendizagem em seus sujeitos. O trabalho realizado por Mildred e Vitor Goertzel, de 1962, acabou, todavia, atestando, na revisão das biografias de 400 adultos notáveis, que alguns desses indivíduos altamente capazes vivenciaram experiências escolares negativas e tiveram de adaptar aos métodos tradicionais de ensino para se desenvolverem. No entanto, como salientam Baum, Schader e Owen (2017), esses autores não chegaram a elaborar hipóteses explicativas para essa situação.

Além desse trabalho, Baum, Schader e Owen (2017) citam o estudo de Cruickshank, de 1977, o qual desenvolvia investigações sobre crianças com lesão cerebral. Esse autor notou que as descrições feitas aos estudantes com problemas comportamentais e hiperatividade, tais como distração e alto nível de energia, podiam facilmente também ser identificadas em crianças dotadas e talentosas.

A década de 1970 representa um marco que indica um ponto de mudança relevante entre as até então separadas áreas da Educação Especial e da Educação de Dotados e Talentosos, pois uma lei federal ofereceu definições para os termos *learning disabled* e *giftedness* e estabeleceu orientações para encontrar as necessidades educacionais de estudantes assim identificados. Esse fato promoveu, com a disponibilização de fundos federais, o crescimento de programas para esses dois grupos de estudantes, o que, indiretamente, teve um impacto significativo para os estudantes que pareciam se encaixar em ambos os grupos (BALDWING *et al.*, 2015).

Embora algumas leis educacionais no contexto norte-americano - *The Education for All Handicapped Children Act*, de 1975, *Gifted and Talented Children's Education Act*, de 1978, conforme ressaltam Baum, Schader e Owen (2017), tenham promovido repercussões para o desenvolvimento de estudos sobre a 2ª e, posteriormente, para a elaboração de políticas públicas educacionais específicas para esse público, nenhuma delas aludia ao fato de

que estudantes pudessem apresentar a coexistência de dotação e talento com uma deficiência.

Durante as décadas de 1970 e 1980, Kaufman (2018) ressalta que houve uma significativa mudança nas pesquisas da área de dotação e talento: os conceitos de inteligência e dotação e talento foram consideravelmente reexaminados e reelaborados. Em relação ao primeiro conceito, a concepção de inteligência como equivalente a quociente de inteligência foi severamente criticada e novas perspectivas, ressaltando o caráter multifacetado e multidimensional, foram propostas, como a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner e a Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Robert Sternberg (KAUFMAN, 2018).

No que diz respeito ao segundo conceito, houve ampliação das áreas, com a inclusão da psicomotricidade, da arte e da liderança. Além disso, até fatores não intelectuais como o envolvimento com a tarefa passaram a ser considerados no conceito de dotação e talento e vistos como capacidade que se desenvolve em contextos específicos, isto é, não se tratava mais de uma condição intrínseca do indivíduo. Isso, em grande parte, devido às repercussões do modelo teórico denominado de Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli.

“Renzulli (2011[1978]) também teceu severas críticas aos modelos de explicação da dotação e do talento que se baseavam unicamente em testes de quociente de inteligência e propôs um novo conceito que inclui três conjuntos de traços que interagem entre si: capacidade geral acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, propondo, além de uma redefinição, novas práticas de identificação desse público.

Durante a década de 1980, alguns programas e associações começaram a surgir para especificamente promover as necessidades educacionais de estudantes que apresentavam concomitantemente dotação e transtorno específico de aprendizagem, tais como *Board of Cooperative Educational Services*, a *Association for the Education of Gifted Underachieving Students* (AEGUS) e o *National Association for Gifted Children* (NAGC). Este último, inclusive, criou um núcleo para apoiar especialmente pesquisas sobre populações especiais de estudantes com dotação e talento (KAUFMAN, 2018).

De acordo com Kaufman (2018), esse fato proporcionou o aumento considerável no número de publicações que tratavam especificamente das

características, necessidades e das melhores práticas educacionais para estudantes duplamente excepcionais. Além disso, em 1990, mais estados norte-americanos disponibilizaram fundos e criaram programas educacionais para prestar atendimento específico a esse público.

No início do século XXI, o cenário da educação norte-americana promoveu mudanças substanciais para os estudantes duplamente excepcionais. De acordo com Baldwin *et al.* (2015), pela primeira vez, foram destinados, prioritariamente, recursos financeiros para identificação/atendimento a esses estudantes, pois, em 2004, o Congresso reafirmou, com o documento intitulado *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, a necessidade de que o estudante com deficiência não fosse retido em uma série, permitindo seu avanço escolar. Para Kaufman (2018, p. 6), foi a primeira vez que “[...] uma lei federal explicitamente reconheceu que a criança com deficiência também podia ter um excepcional potencial para a aprendizagem”.

Desse modo, passou-se a reconhecer no sistema educacional norte-americano que os escolares podiam, ao mesmo tempo, apresentar alto potencial e uma deficiência, corroborando a existência de estudantes duplamente excepcionais (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017). Além disso, Baldwin *et al.* (2015) relatam que essa legislação reconsiderou o uso do modelo de discrepância de desempenho utilizado para identificar os estudantes com transtorno específico de aprendizagem, permitindo aos estados utilizarem uma abordagem diferente para a identificação dessa condição.

Sem dúvida, esse fato imprimiu mudanças significativas no trabalho de identificação do transtorno específico de aprendizagem no contexto escolar. A defesa por uma abordagem de avaliação abrangente e colaborativa permitiu identificar e atender também às necessidades educacionais de estudantes com 2e. Conforme salientam Baldwin *et al.* (2015), a avaliação colaborativa e abrangente, se realizada adequadamente, pode, na verdade, beneficiar o programa educacional para estudantes duplamente excepcionais, visto que promove o rompimento das barreiras entre a educação regular, a Educação Especial e a Educação de Dotados e Talentosos.

A partir dessa abordagem, houve um aumento considerável no número de publicações e *websites* que focalizavam as necessidades especiais desse público (BALDWIN *et al.*, 2015). Nessa época, surgiram boletins informativos

como *Smart Kids with Learning Differences* e o *The Twice Exceptional (2e) Newsletter*, oferecendo informações seguras aos pais, educadores e demais profissionais sobre os estudantes duplamente excepcionais (KAUFMAN, 2018).

Além disso, Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018) relatam também que alguns estados norte-americanos (Colorado, Idaho, Maryland, Montana, Ohio e Virgínia) criaram políticas públicas educacionais próprias e publicaram manuais de orientação para identificar crianças e jovens com 2e. Apesar disso, conforme ressalta Baum, Schader e Owen (2017), não vem sendo uma tarefa fácil estimar o número de estudantes com 2e nas escolas norte-americanas.

Segundo esses autores (2017), estima-se, de acordo com o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA), a existência de aproximadamente 360.000 crianças e jovens com 2e matriculados no sistema educacional dos EUA. Essa estimativa, vale frisar, pode ainda ser bem maior se não se pressupor uma concepção limitada de dotação e talento como idêntica a quociente de inteligência (KAUFMAN, 2018).

Nesse cenário, mesmo com esses avanços no início do século XXI, é válido notar que alguns estudiosos dessa temática têm evidenciado uma série de problemas: falta de profissionais bem-informados, de informação confiável e de qualidade, de programas educacionais para crianças e jovens com 2e (BAUM, SCHADER; OWEN, 2017). Conforme ressaltam Baum, Schader e Owen (2017), esse quadro ainda se caracteriza severamente complexo, quando se levam em consideração os indivíduos de baixa-renda, os imigrantes, aqueles com baixa escolarização e/ou familiares em risco, que são afetados não só pela falta de informação sobre a existência de indivíduos duplamente excepcionais, mas também pela falta de recursos e serviços de atendimento para esse público.

Da mesma forma, Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018) também apontam outros dilemas: a ausência de concordância sobre as melhores práticas de identificação de estudantes duplamente excepcionais e a crítica de alguns autores que alegam falta de provas empíricas substanciais que comprovem a existência dessa condição dual e paradoxal. Quanto a este último argumento, tanto Baldwin *et al.* (2015) quanto Kaufman (2018) afirmam, citando a revisão de estudos empíricos realizada por Foley-Nicpon *et al.* (2011), que não há dúvidas quanto ao fato de que os estudantes com dotação e talento possam ter uma deficiência.

Considerando-se esse contexto histórico que, sem dúvida, demonstra conquistas na educação de estudantes 2e no cenário norte-americano, Baldwin *et al.* (2015, p. 211) ressaltam que os estudiosos dessa temática precisam ainda avançar em direção a “uma concepção de 2e compartilhada e a uma linguagem comum”. Em função desse argumento, foi organizado um encontro, em 2013, o *National Twice-Exceptional Community of Development of Practice (2e Cop)*, cuja meta foi elaborar os objetivos deste Comitê Nacional e uma agenda de trabalho.

A finalidade central desse comitê, estabelecida durante o evento, foi fornecer um fórum de discussão entre as partes interessadas nas questões relacionadas à educação de estudantes com 2e: criação de materiais, recursos e produtos pelo 2e Cop, com a finalidade de aperfeiçoar as políticas e as práticas educacionais relacionadas a esse público, que incluem implicações para a família, a orientação/o aconselhamento e a educação (BALDWIN *et al.*, 2015).

A primeira prioridade do Comitê 2e foi criar uma definição de dupla excepcionalidade comum que pudesse permitir o avanço de modo mais coeso nos estudos dessa temática (BALDWIN *et al.*, 2015). Nota-se, desse modo, que, no cenário norte-americano, houve esforços no sentido de congregar os estudiosos e profissionais especializados em 2e, principalmente em torno dessa concepção, visando aos avanços nas pesquisas, nas práticas de identificação e atendimento aos estudantes com 2e.

### **Dupla excepcionalidade: em busca de uma definição**

Nas primeiras décadas do século XXI, estudiosos da 2e mobilizaram esforços para a elaboração de uma definição que pudesse ser operacional, visando o compartilhamento de uma linguagem comum entre os pesquisadores, os profissionais e os educadores, e à elaboração de um perfil claro das necessidades educacionais dos estudantes 2e (BALDWIN *et al.*, 2015). Em razão disso, em 2009, uma Comissão Nacional de estudiosos foi formada para discutir o estado da arte na pesquisa sobre a 2e e elaborar uma definição que fosse baseada no conhecimento científico disponível no meio acadêmico (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Como ressalta Trail (2011), além da ausência de uma definição de 2e, não é produtivo se basear nos conceitos isolados de dotação e talento ou de deficiência, tendo em vista que os estudantes 2e não podem ser identificados por cada excepcionalidade separadamente. Além disso, deve-se considerar ainda que a dotação e o talento podem mascarar a deficiência ou também a deficiência pode mascarar as características de pessoas dotadas e talentosas (REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Em 2014, Reis, Baum e Burke (2014) publicaram o artigo *An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications*, o qual tem sido referência para vários estudiosos da temática, principalmente porque apresenta um retrato de traços e necessidades de estudantes duplamente excepcionais. As autoras, dessa forma, propõem uma definição operacional, com base em quatro questões programáticas, conforme se verifica no Quadro 1.

Quadro 1- Definição operacional de estudantes 2e

<p>Quem são os estudantes 2e?</p>	<p>Demonstram desempenho superior ou uma produção criativa em uma ou mais áreas da produção humana e manifestam também uma ou mais deficiências, tal como definido pelos critérios de elegibilidade de leis federais e estaduais. Essas deficiências incluem transtornos específicos de aprendizagem, desordens de fala e comunicação, deficiências físicas, transtorno do espectro autista ou outros problemas de saúde como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). A dotação e o talento combinados com algum quadro de deficiência produzem uma população única de estudantes que podem tanto não demonstrar o alto potencial quanto a condição de deficiência específica. Seu potencial superior pode mascarar sua deficiência quanto sua deficiência pode mascarar seu alto potencial.</p>
<p>Como identificá-los e avaliá-los?</p>	<p>A identificação de estudantes 2e exige uma avaliação abrangente em ambas as condições, sendo que uma não impeça a outra. A identificação, quando possível, deveria ser conduzida por profissionais tanto da área da dotação e talento quanto da deficiência e, quando possível, por aqueles com conhecimento sobre a dupla excepcionalidade, a fim de traçar o impacto da coexistência dessas condições nas avaliações e nos requisitos de elegibilidade para os serviços educacionais</p>
<p>Quais as necessidades educacionais?</p>	<p>Os estudantes 2e necessitam de um Plano Educacional Individualizado (PEI) com metas e estratégias que os capacitem a ter um desempenho em um nível compatível com suas capacidades. Neste plano educacional, devem ser incluídas metas para o desenvolvimento da dotação e do talento, assim como estratégias e habilidades de compensação que visem à intervenção nas áreas deficitárias e nas necessidades socioemocionais.</p>
	<p>Os serviços educacionais devem identificar e atender tanto as necessidades requeridas devido ao potencial superior quanto os déficits socioemocionais e acadêmicos dessa população de</p>

Quais os tipos de serviços?	estudantes. Os estudantes 2e precisam de instrução diferenciada, acomodações e/ou adaptações curriculares, orientação especializada, opções de aceleração e oportunidades para o desenvolvimento do potencial superior que considerem os efeitos da dupla e paradoxal condição.
-----------------------------	---

Fonte: Elaboração própria de dados extraídos de Reis, Baum, Burke (2014, p. 222-223).

Segundo Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018), foi proposta uma versão modificada e mais refinada que alcançou consenso entre vinte e seis organizações que apoiam a pesquisa e os serviços direcionados às necessidades educacionais de estudantes duplamente excepcionais:

Indivíduos duplamente excepcionais demonstram capacidade excepcional e, ao mesmo tempo, possuem uma deficiência. Essa capacidade excepcional pode sobressair escondendo a deficiência ou a deficiência pode sobrepujar-se, mascarando seu potencial; cada uma pode mascarar a outra de modo que nenhuma das duas é reconhecida. Estudantes 2e podem ter um desempenho abaixo, igual ou acima do nível da série escolar e precisam de: a) métodos especializados de identificação que considerem a possibilidade de interação entre as duas condições; b) oportunidades educacionais de enriquecimento curricular que desenvolvam os interesses do estudante, seus potenciais enquanto também encontre os déficits e as necessidades de aprendizagem e c) apoios simultâneos que assegurem o sucesso acadêmico e o bem-estar socioemocional do estudante, tais como: adaptações curriculares, intervenções psicoeducacionais e serviço educacional especializado (BALDWING *et al.*, 2015, p. 212-213).

Kaufman (2018), embasando-se na concepção de dotação da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, ressalta ainda que esses comportamentos ocorrem em certas pessoas, sob certas circunstâncias e em determinados momentos, especialmente quando o meio ambiente é solidário e oferece os desafios apropriados nas áreas de interesse e de maior potencialidade do indivíduo.

Baldwing *et al.* (2015) e Kaufman (2018) afirmam ainda que, para trabalhar de maneira eficaz com essa população única, é necessário que haja uma formação acadêmica especializada e o desenvolvimento profissional contínuo.

A elaboração de uma definição operacional e compartilhada foi somente o primeiro passo de um trabalho colaborativo que necessita de ser realizado pela Comissão Nacional de Desenvolvimento de Ações para a Dupla Excepcionalidade. Os associados a esse comitê enfatizaram a importância de a equipe estimular a criação de materiais, recursos e produtos visando ainda à melhoria das políticas e práticas relacionadas aos estudantes com 2e, incluindo possíveis implicações para a família, o aconselhamento e a educação (BALDWING *et al.*, 2015).

### **Desatando alguns nós na tradução do termo *twice exceptionality* para a Língua Portuguesa**

Ronksley-Pavia (2015) afirma que a literatura sobre a dupla excepcionalidade sugere que um dos principais problemas a serem enfrentados diz respeito à ausência de consenso nas definições dos termos deficiência e dotação e, por consequência, do termo dupla excepcionalidade.

Sem dúvida, essa questão ainda se torna mais complexa, quando se promove a tradução da palavra *disability* para a Língua Portuguesa. Essa palavra é traduzida apenas como incapacidade ou deficiência, não sendo comum a utilização, portanto, para se referir aos transtornos ou distúrbios e às síndromes, para os quais, como é sabido, há nomes específicos indicando essas condições.

Essa concepção, porém, não é consensual entre os pesquisadores que investigam essa condição dual e paradoxal. Taucei e Stoltz (2018, p. 240) afirmam que, para alguns estudiosos, “[...] a 2e não está relacionada à superdotação em coexistência com ‘deficiência’ visual, motora, auditiva e mental”. Para outros, no entanto, as autoras citam que a 2e estaria relacionada “[...] à superdotação associada tanto aos transtornos [...] quanto às deficiências” (TAUCEI; STOLTZ, 2018, p. 240).

Na literatura internacional dos estudos sobre a dupla excepcionalidade, entretanto, emprega-se a palavra *disability* tanto para designar as deficiências -

de ordem física, sensorial e/ou cognitiva - quanto os transtornos, as síndromes e/ou distúrbios (FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; REIS; BAUM; BURKE, 2014; RONKSLEY-PAVIA, 2015; PFEIFER, 2015).

Sabe-se ainda que o termo *learning disability*, formado pelas palavras *learning* e *disability*, também tem recebido duas traduções que indicam condições diferentes. Na língua portuguesa, empregam-se indiscriminadamente os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno/distúrbio de aprendizagem; no entanto, como se sabe, há diferenças conceituais significativas entre dificuldade e transtorno/distúrbio de aprendizagem (OHLWEILER, 2006).

Além disso, deve-se considerar ainda não só as flutuações terminológicas, mas também a própria concepção de dotação e talento adotada, pois, conforme assevera Renzulli (2011 [1978]), numerosas e incontáveis definições têm sido propostas ao longo dos anos. Para analisar as definições, segundo esse autor (2011, p. 82), deve-se “[...] visualizá-las ao longo de um contínuo que varia de concepções mais restritas a concepções mais amplas [...]”. Isso equivale a dizer que a definição de dotação como apenas resultado de medida de escore em testes de quociente de inteligência restringe sobremaneira àqueles que seriam escolhidos para participarem de serviços de enriquecimento curricular; ao passo que noções mais amplas que consideram áreas, além da acadêmica, por exemplo, tendem a aumentar as possibilidades de eleição de estudantes para participarem desses serviços.

Nota-se, claramente, que as definições desses termos promovem implicações no conceito do termo dupla excepcionalidade e isso tem impactos seja na identificação dos estudantes e seja nas propostas de atendimento a esse público. Além disso, Ronksley-Pavia (2015) afirma ainda outros problemas relacionados ao uso do termo dupla excepcionalidade na literatura da área:

a) Uso desse termo para fazer referência, por exemplo, a crianças com duas deficiências (paralisia cerebral e deficiência física);

b) Uso do termo para fazer referência a apenas indivíduos com dotação e talento com transtornos específicos de aprendizagem.

Outro problema identificado é a associação desse termo para expressar a presença de dotação e talento como se fosse uma deficiência, como indicativo de uma comorbidade no indivíduo (PFEIFER, 2015). Pfeifer (2015) refere-se à e como se o termo tivesse sido emprestado da medicina, o qual indicaria a

presença de duas ou mais doenças associadas no único indivíduo. A noção de 2e como uma comorbidade consiste, de fato, em uma referência inadequada, considerando que a dotação indica um potencial superior, e não uma deficiência.

Desse modo, considerando-se essa problemática, faz-se necessário desatar esses nós, a fim de que o conceito de dupla excepcionalidade possa ser melhor compreendido. Para desatá-los, é fundamental responder as seguintes questões: como devem ser traduzidos e interpretados os termos *disability* e *learning disability*?; Seria a dupla excepcionalidade apenas uma condição que indica a coexistência de dotação e talento com transtornos específicos de aprendizagem?

### **Desatando o primeiro nó: a tradução da palavra *disability* na literatura sobre a dupla excepcionalidade.**

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), há uma vasta gama de possibilidades de deficiência quando se consideram os estudantes com 2e. Fica claro que a palavra *disability*, quando utilizada por vários estudiosos (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; NEIHART, 2008; PFEIFFER, 2015) da dupla excepcionalidade, não deve ser traduzida apenas como deficiência quer de ordem física, quer de ordem sensorial ou cognitiva.

A essas condições devem ser consideradas também condições psiquiátricas, emocionais e comportamentais, tais como transtornos (transtorno de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de ansiedade, transtorno do espectro autista etc.), distúrbios (distúrbio do processamento auditivo central e outros) e as síndromes (Síndrome de *Tourette*, Síndrome de *Down* dentre outras).

Na Figura 1, pode-se visualizar, de modo esquemático, a quais condições deve se referir a tradução da palavra *disability* em estudos sobre a dupla excepcionalidade para o cenário da pesquisa no Brasil.

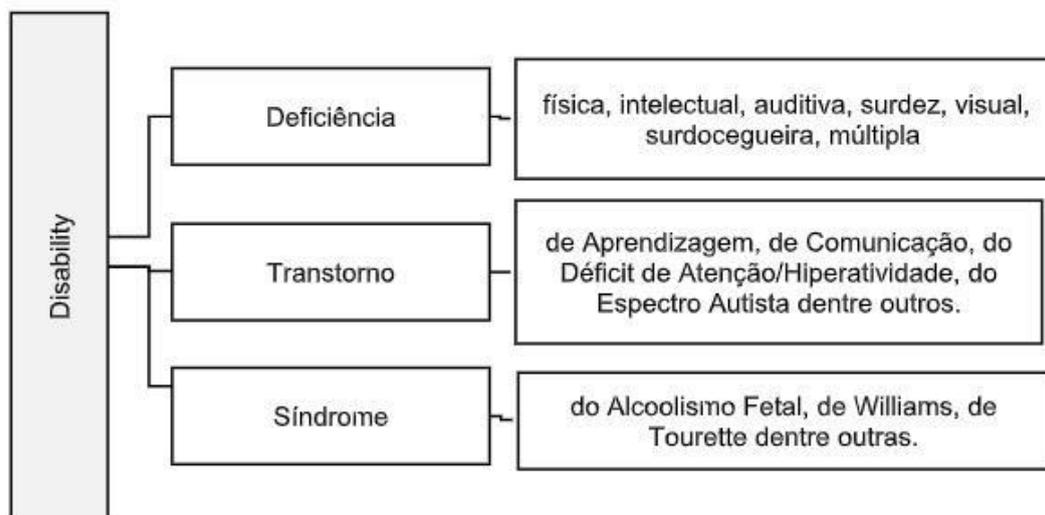


Figura 1 - Tradução da palavra *disability* em investigações sobre a dupla excepcionalidade  
 Fonte: Elaboração das autoras.

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), devem ser consideradas ainda as classificações expostas tanto no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) quanto nas normas regulamentadoras estabelecidas pela Lei Educacional para Pessoas com Deficiência. Essa lei norte-americana inclui quatorze condições a serem atendidas pela Educação Especial (as deficiências auditivas, visual, física, intelectual, múltipla, os Transtornos do Espectro Autista, do Déficit de Atenção/Hiperatividade, de Aprendizagem, de Comunicação, a surdez, a cegueira, a surdocegueira, os distúrbios emocionais e as sequelas provocadas por traumatismo craniano). Em 2012, a surdez foi adicionada como uma condição para eleição de estudantes para os serviços especializados nos Estados Unidos e foi regulamentada na categoria de deficiência da Lei Educacional para Pessoas com Deficiência (FOLEY-NICPON; ASSOULINE; COLANGELO, 2013).

Vale enfatizar que algumas dessas condições (Transtornos Específicos de Aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Comunicação, Distúrbios Emocionais), embora não estejam sendo contempladas para o atendimento educacional especializado (AEE) pelas legislações e políticas públicas da Educação Especial no Brasil, a Lei N.º. 14.254, de 30 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outro

transtorno de aprendizagem, garante aos educandos assim diagnosticados o acompanhamento integral, por meio da identificação precoce do transtorno, do encaminhamento do educando para o diagnóstico, do apoio educacional na rede de ensino e do tratamento terapêutico especializado na rede de saúde.

### **Desatando o segundo nó: a tradução do termo *learning disability* na literatura especializada em dupla excepcionalidade**

Utilizar a expressão dificuldade de aprendizagem na tradução do termo *learning disability* é imprópria, visto que, com base nos estudos dessa temática, pode-se claramente identificar que o termo *learning disability* deve ser traduzido, de modo coerente e exato, por transtorno específico de aprendizagem, considerando as atualizações propostas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) e nas produções científicas de pesquisadores da temática (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; NEIHART, 2008; TRAIL, 2011).

Para Ohlweiler (2006), os termos dificuldade e transtorno de aprendizagem têm sido empregados, muitas vezes, de modo equivocado, sendo necessário diferenciá-los, para que haja a utilização de uma terminologia uniforme que permita uma melhor comunicação entre os profissionais da área. Por que, então, não utilizar dificuldade de aprendizagem na tradução do termo *learning disability*?

De acordo com essa autora (2006), as dificuldades que as crianças e/ou os adolescentes enfrentam em fase escolar podem ter vários motivos, tais como: problemas familiares, proposta pedagógica inadequada, falta de capacitação docente, déficits cognitivos etc., sendo, desse modo, consideradas questões que envolvem a criança/ o adolescente durante o percurso de sua escolaridade advindas do meio ambiente (escola, família) ou de problemas psicológicos (falta de motivação, baixa autoestima) ou ainda serem secundárias, quando causadas por algum quadro diagnóstico (doenças crônicas, deficiência intelectual, paralisia cerebral etc.).

Nesse sentido, como se trata de “dificuldades de percurso”, são temporárias. Ações que visem a resolução da dificuldade na aprendizagem conseguem reverter o problema que a originou, logo não haverá mais condições desfavorecedoras para a aprendizagem. Dessa forma, entende-se como um

equivoco o termo dificuldade de aprendizagem para a tradução de *learning disability*. Além do mais, vários estudiosos da 2ª (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; MONTGOMERY, 2003; PFEIFFER, 2015; RONKSLEY-PAVIA, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011) referem-se a condições neurobiológicas que afetam sobremaneira a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, isto é, aos Transtornos Específicos de Aprendizagem.

## **Últimas palavras**

Intentou-se discorrer, neste capítulo, sobre a perspectiva histórica e a definição da dupla excepcionalidade devido ao dissenso existente na literatura especializada da área de dotação e talento, pois compreende-se que há sérias implicações para a pesquisa e o desenvolvimento de práticas de identificação e atendimento de escolares duplamente excepcionais.

Como se não bastasse a complexidade da temática para especialistas e educadores geradora de escassez de atenção à parcela de estudantes 2e, evidenciam-se ainda as pífias políticas públicas e menções em documentos oficiais educacionais acerca dos estudantes 2e no contexto brasileiro.

## Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALDWING, L. *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015. Disponível em: <http://sagepub.com/journalsPermissions.nav>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BAUM, S. Introduction to twice-exceptional and special populations of gifted students. In: BAUM, S. (org.). **Twice- Exceptional and special populations of gifted students**. United States of America: Corwin Press, 2004.

BAUM, S.; SCHADER, R.; OWEN, S. **To be gifted and learning disabled: strenght-based strategies for helping twice- exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more**. 3.ed. USA: Waco, TX: Prufrock Press, 2017.

FOLEY-NICPON, M. *et al.* Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?, **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 3–17, 2011. Disponível em: <http://gcq.sagepub.com>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G.; COLANGELO, N. Twice-exceptional learners: who needs to know what?, **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 3, p. 169-180, 2013. Disponível em: <http://gcp.sagepub.com/content/57/3/169>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 14254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm). Acesso em 15 jan. 2021.

GAGNÉ, F. From genes to talents: the DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educación**, Madrid, v. 368, p. 12-37, abr./jun. 2015. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368\\_1.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368_1.html). Acesso em: 12 jun. 2017.

GUENTHER, Z. C. Zenita Cunha Guenther: filosofia, psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, ano 15, n. 26, p. 14-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10045/6384>. Acesso em: 19 abr. 2022.

KAUFMAN. S. B. Introduction. In: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. United States of America: Oxford University Press, 2018, p. 1-16.

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J. Gifted students with learning disabilities: who are they?, **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 6, 2006, p. 515-527. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/6633598\\_Gifted\\_Students\\_With\\_Learning\\_Disabilities\\_Who\\_Are\\_They](https://www.researchgate.net/publication/6633598_Gifted_Students_With_Learning_Disabilities_Who_Are_They). Acesso em: 12 set. 2019.

MONTGOMERY, D. **Gifted & talented children with special educational needs**: double exceptionality. USA: David Fulton Publishers, 2003, 211p.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. In: PFEIFFER, S. **Handbook of giftedness in children**: psycho-educational theory, research and best practices. Florida State University, USA: Springer, 2008, p. 115-137.

OHLWEILER, L. Introdução. In: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 127-130.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.15104. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 29 out. 2021.

PFEIFFER, Steven I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2015000400717&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400717&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 out. 2019.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Kappan Classic**, v. 92, n. 8, 2011[1978], p. 81-88. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234665343>. Acesso em: 30 mar. 2019.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, 2014, p. 217–230. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0016986214534976>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RONKSLEY-PAVIA, M.A. Model of Twice-Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. **Journal for the Education of the Gifted**.v.38, n. 3, p. 318-340, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0162353215592499>. Acesso em: 15 jul. 2018.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. *In*: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018, p. 239-259.

TRAIL, B. A. **Twice-exceptional gifted children**: understanding, teaching and counseling gifted students. USA: Prufrock Academic Press, 2011, 194p.

## Capítulo 4

### O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação

Tatiana Sampaio Paixão

Quando um estudante possui características acima da média, isolada ou combinada, na área intelectual, acadêmica, liderança, criatividade, artes e envolvimento com a tarefa, entre outras, muitos familiares e profissionais da educação se questionam sobre o que promover à criança e/ou adolescente.

A sensação de impotência e desejo de promover ações que possam beneficiar o sujeito emergem, porém pouco se discute sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades e superdotação. Por vezes, ocorre uma confusão do termo ‘especializado’, como algo substitutivo ao ensino comum ou excludente devido ao histórico educacional ocorrido com pessoas com deficiência.

Ao verificar a ‘diferença’ e os potenciais de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e/ou adolescente com altas habilidades e superdotação, não se pode negligenciar seus direitos educacionais e deve-se promover a **inclusão**, isto é, uma educação que considere as diferenças e trabalhe em prol da individualidade através de recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento.

A educação inclusiva é um princípio constitucional que permeia as diretrizes sociais, políticas, econômicas e ganha ênfase no cenário educacional em decorrência da obrigatoriedade de ensino e do tempo de permanência das crianças e adolescentes no espaço educacional.

A instituição escolar recebe a todos os sujeitos, obrigatoriamente a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 1996), com características específicas, desenvolvimentos distintos e necessidades educacionais particulares para que possa construir conhecimentos e gerar cidadãos autônomos no mundo globalizado.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001), os estudantes com altas habilidades e/ou superdotação são caracterizados por apresentarem grande facilidade de aprendizagem que os levam a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Da mesma forma, o estudante que, comparado com seus pares, exibe habilidade superior em alguma (ou várias) área do conhecimento.

Para incluir todos os sujeitos matriculados nas redes de ensino, sejam estudantes com dificuldades de aprendizagem, limitações de desenvolvimento ou com potencial elevado (isolado ou combinado) na área intelectual, acadêmica, liderança, criatividade, artes, envolvimento com a tarefa que compõe o público de altas habilidades e superdotação, a legislação educacional garante ao referido público uma '*Educação Especial*'.

A Educação Especial, de acordo com o artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96, é uma modalidade de educação escolar que possibilitará, “quando necessário, **serviços de apoio especializado** (grifo nosso) para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” e devem assegurar, de acordo com o artigo 59º, recursos educativos, programa de aceleração, professores com especialização adequada e acesso a programas suplementares (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) institui em seu artigo 4º que a Educação Especial permeie toda a Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que considere as características biopsicossociais para assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a **valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências** (grifo nosso);

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Nessa perspectiva, os estudantes com altas habilidades ou superdotação foram inseridos na composição do público-alvo da Educação Especial como forma de ter seu direito de aprendizagem garantida, permitindo que suas características fossem consideradas para construção de currículo, metodologias de ensino e avaliação de aprendizagem. Também determina aos sistemas de ensino que proveem docentes especializados, flexibilizações e adaptações curriculares e serviços de apoio pedagógico especializado (em sala comum através de trabalho colaborativo e em sala de recursos em contraturno escolar).

Desta forma, vamos analisar a seguir as especificidades dos serviços de apoio educacional especializado e como eles contribuem para o desenvolvimento educacional dos estudantes com altas habilidades e superdotação.

- *Atendimento Educacional Especializado*

No âmbito educacional, possuir um estudante com altas habilidades e superdotação (com curiosidade e amplitude de interesses ou questionamentos e resistência em relação aos padrões rígidos institucionais), implica inúmeros desafios que demandam da equipe um suporte de orientações de conduta comportamental e de práticas pedagógicas (BRASIL, 1999).

O atendimento educacional especializado como serviço de apoio pedagógico especializado é uma responsabilidade da instituição escolar para ofertar **suporte necessário** às necessidades educacionais especiais do estudante, como forma de favorecer acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006), bem como:

[...] a promoção de estímulos e experiências investigativas compatíveis com os interesses e as necessidades apresentadas pelos alunos, fundamentados em ações planejadas e preparadas, de modo a propiciar troca de conhecimentos, investigação de temas variados, desenvolvimento de distintas habilidades, envolvimento em trabalhos no contexto real e condução de experimentos (PEREIRA E GUIMARÃES, 2007, p. 165)

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008) indicam como objetivos do atendimento educacional especializado a identificação, a elaboração e organização de recursos pedagógicos para eliminação de barreiras de aprendizagem, que possibilitem aos estudantes a participação efetiva nas atividades escolares.

Além disso, precisa promover a ampliação dos interesses e de experiências; a possibilidade de maior desenvolvimento da capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo; a oportunidade de desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social; e a criação de oportunidades de trabalhos independentes.

O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades e superdotação pode ser realizado na **classe comum** através de **enriquecimento e/ou suplementação curricular** (de acordo com as habilidades e necessidades educacionais do estudante) e realizada por todos os docentes responsáveis pelo processo de ensino.

O objetivo do enriquecimento e/ou suplementação curricular é que os estudantes “explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e ao raciocínio lógico” (BRASIL, 2006) e, conforme o art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009)

Sobre o enriquecimento curricular à luz do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli, este valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento na escola, pois prevê: “currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados”; “desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas”; “cultura colaborativa”, entre outras (FLEITH, 2007).

Assim, de acordo com Fleith (2007) os docentes devem fornecer múltiplas experiências aos estudantes com altas habilidades e/ou superdotação através de: **Atividades do Tipo I** (experiências e atividades exploratórias com o objetivo de propiciar o contato do estudante com vários temas ou áreas do conhecimento e permitir a vivência de investigação e aprofundamento sobre determinado tema); **Atividades do Tipo II** (utilizam métodos e técnicas que serão utilizados nas investigações de problemas reais, as quais contribuirão para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento); e **Atividades do Tipo III** (investigam problemas reais e desenvolvem habilidades sociais de interação com especialistas, professores, colegas e trazem como resultado a produção de um novo conhecimento, a solução de problemas ou a apresentação de um novo produto).

O enriquecimento curricular pode ser subdividido em duas partes: **enriquecimento intracurricular** (desenvolvimento de estratégias no ambiente escolar, utilizando-se de recursos que a escolas dispõe) e o **enriquecimento extracurricular** (ampliar as experiências de aprendizagem em outros ambientes fora do contexto escolar) através de articulações realizadas com outras áreas dos conhecimentos e/ou instituições (universidades, organizações não governamentais, institutos etc.).

O enriquecimento curricular viabiliza a flexibilização do currículo escolar e pode ser articulado em sala regular e/ou no atendimento educacional especializado no contraturno, utilizando como ferramenta um programa educacional individualizado (com objetivos, conteúdos e avaliação) que utilize conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, bem como projetos originais.

Além da classe comum, o atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades e superdotação pode ser realizado nas **salas de recursos** multifuncionais, no contraturno escolar, para disponibilização de apoios necessários à aprendizagem; complementação ou suplementação curricular com procedimentos, equipamentos e materiais específicos; atuação colaborativa de professor especializado em educação especial com o professor de classe comum; entre outros.

A implantação das salas de recursos em escolas comuns surgiu com o objetivo de responder à necessidade histórica do público da educação especial na educação brasileira, em promover as condições de acesso, participação e

aprendizagem de forma não substitutiva à escolarização regular. Assim, os sistemas de ensino devem considerar em sua organização a matrícula em sala comum com todo apoio necessário (enriquecimento e/ou suplementação curricular) e o serviço de apoio pedagógico especializado no contraturno escolar.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve considerar a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e prever em sua disposição:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Este atendimento, realizado em sala de recursos multifuncionais deve propiciar:

- Estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno;

- Oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas de ensino;
- Identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos;
- Atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica;
- Desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população;
- Procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos (BRASIL, 2006, p.34).

Nessa perspectiva, as atividades realizadas no atendimento educacional especializado em sala de recursos devem ser baseadas em avaliação realizada por docente especializado (Altas Habilidades / Superdotação e/ou Educação Especial) e estruturadas no Plano de Ensino Individual – PEI, como forma de definir metas e estratégias para o atendimento do aluno e apontar o trabalho a ser desenvolvido para o aprofundamento / enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Faz-se importante que as ações desenvolvam diferentes habilidades (cognitivas, sociais e práticas) visando à funcionalidade, autonomia e postura do estudante, além de promover a suplementação das áreas acima da média e desenvolver áreas que estão em defasagem. Concomitantemente, as atividades devem ser qualitativas e não quantitativas (reforçando / reproduzindo as tarefas da sala regular de ensino), possibilitando o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes.

Como o Atendimento Educacional Especializado ocorre no contraturno escolar, faz-se fundamental um ambiente acolhedor, organizado e estimulante pedagogicamente, que contribua para as atividades programadas, bem como para as necessidades, preferências e potencialidades do aluno, e que contenha

instrumentos de rotina, antecipação e sistematização das atividades a serem desenvolvidas.

Nesse cenário, o atendimento não pode ser constituído por repetição de conteúdos e/ou atividades educativas, e sim organizadas em “um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos”, como forma de beneficiar os estudantes e fornecer caráter particular às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

A atuação da gestão educacional é decisiva nesse contexto, pois sendo uma posição de liderança, influencia todas as atividades desenvolvidas na escola e é capaz de articular os recursos (humanos, materiais e financeiros) possíveis para o desenvolvimento das ações em prol da educação inclusiva de estudantes com altas habilidades e superdotação no ambiente escolar.

As práticas colaborativas de acordo com Kronberg (2010) representam o envolvimento da equipe na resolução de problemas; a partilha de responsabilidades; o aproveitamento de conhecimentos, de experiências e de boas práticas entre a equipe; e a formação docente para tratar de estratégias específicas frente às necessidades educacionais dos estudantes.

O ensino colaborativo, conforme Marin e Brasun (2013), é caracterizado pela parceria entre docentes da educação regular e os docentes de educação especial para compartilhar responsabilidades, tomar decisões coletivas, planejar ações e avaliar procedimentos de ensino, garantindo a articulação de saberes:

Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial.

O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN e BRASUN, 2013, p. 53)

Os docentes, de ambos os setores, podem e devem urgentemente superar a segregação de áreas, de atividades, de objetivos e de qualquer outro impeditivo que obstrua o trabalho educacional em prol do estudante com altas habilidades e superdotação, trabalhando coletivamente através de projetos

educacionais que oportunizem desenvolvimento do sujeito pautados em organização dinâmica, decisões coletivas e compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais.

A articulação coletiva da equipe em torno de um objetivo comum, que é a aprendizagem do estudante, baseada e instrumentalizada em avaliação, procedimentos e acompanhamento do progresso (ou não) do estudante, permitindo a correção de rotas e eventuais estagnações do processo educativo, possibilita a equipe um trabalho colaborativo e efetivo entre os diferentes setores escolares, incluindo a classe comum e o atendimento educacional especializado.

A gestão da escola, junto com os docentes da classe comum e do ensino especializado, deve articular coletivamente a proposta pedagógica educacional, direcionar os projetos, ponderar recursos, refletir sobre estratégias e metodologias de ensino, trocar experiências e boas práticas e alinhar as práticas avaliativas na construção de uma escola inclusiva.

Os profissionais da educação devem garantir os materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos; promover as adequações, complementações ou suplementações curriculares por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou **aceleração curricular**; e orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2006).

- *Aceleração curricular*

De acordo com o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96, os estudantes com altas habilidades e superdotação tem assegurados a “**aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar**” (grifo nosso), isto é, de acordo com Sabatella (2005, p. 122):

Cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que encontra, evitando que fique entediado, desestimule-se e venha a desistir da escola.

Guenther (2009, p. 282) apresenta a aceleração como intervenção significativa no contexto escolar, tendo em vista que o enriquecimento curricular “[...] preenche o tempo ganho com atividades diferentes do que é previsto no

currículo regula”, enquanto a aceleração de série possibilita que estudantes que possuem potencial intelectual acima da média (e possuem acervo maior de conhecimento) adiantem seus estudos.

Entretanto, diante da variedade de habilidades presentes em um estudante com altas habilidades e superdotação, Guenther (2009) indica a existência de dezoito tipos de aceleração possíveis, baseadas em duas categorias: **tempo e conteúdo**.

No que se refere ao **tempo**, aponta para: admissão antecipada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; saltar uma ou mais séries escolares; progressão continuada; classes combinadas (multisseriadas); currículo telescópico; diplomação antecipada; matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); cursos para crédito (Secundário ou Superior); crédito por exames e provas; entrada antecipada ao nível médio e superior; e aceleração do próprio curso universitário. Em relação ao **conteúdo**, estabelece: instrução autorregulada pelo aluno; aceleração parcial de matérias/disciplina; compactação de currículo; mentoria; programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; e cursos por correspondência (Guenther, 2009, p. 283).

O menor tempo para conclusão do programa escolar expressa na legislação e o apontamento dos referenciais teóricos, que indicam os benefícios da aceleração de série, reforçam a necessidade do sistema escolar em se adequar a essa forma para atender ao educando que tiver condições (fundamentadas por processos avaliativos) de receber essa garantia educacional legal.

De acordo com Guenther (2009), ocorre uma resistência em relação à aceleração de série nas escolas em decorrência de noções preconceituosas e ausência de base científica. Os pareceres que negam a aceleração “apresentam razões vagas, subjetivas, e não pedagógicas” como, por exemplo, conceitos de “imaturidade emocional”, “queima de etapas” e “deslocamento do grupo etário”.

A aceleração como medida educacional, não tem como variável central idade cronológica, mas ritmo de produção mental e domínio da capacidade natural identificada. É uma estratégia que precisa de regulamentação dos órgãos competentes e que possibilita ampla vantagem às escolas que a adotam como medida pedagógica (Guenther, 2009, p. 285 – 287).

Na área educacional, a aceleração de ensino possibilita o currículo em movimento, o respeito ao ritmo de aprendizagem do estudante e propicia o avanço acadêmico equiparando o currículo com o conhecimento e a motivação de aprendizagem. Da mesma forma, exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão de estudantes com capacidade intelectual superior e possibilitar sua aprendizagem contínua.

Ressalta-se, portanto, que a aceleração de ensino deve ser alinhada e acompanhada por profissionais especializados da área da **educação** (para a construção de um Plano Educacional Individualizado em Altas Habilidades, direcionamento de atividades para enriquecimento curricular, estratégias para o Atendimento Educacional Especializado em AH/SD, entre outras estratégias) para garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” conforme preconiza a Constituição nos artigos 205 e 206, referente a educação como um direito e todos (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, embora cada estado e município tenham uma legislação específica sobre a Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96 é a força que propicia e garante o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades e superdotação, cabendo às famílias e as instituições escolares construir o Plano de Ensino Individualizado que melhor atenda às necessidades educacionais do sujeito.

## **Considerações finais**

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades e superdotação constitui um espaço educacional que possibilita a garantia de direitos através da disponibilização de recursos materiais, humanos e estratégicos, considerando as habilidades individuais e as necessidades de aprimoramento, em prol de uma educação de qualidade.

No cenário educacional, compreende o atendimento especializado dentro da sala regular através de estratégias de enriquecimento do currículo; e no contraturno, em sala de recurso multifuncional com professor especializado e recursos físicos que permitam o desenvolvimento do estudante.

O atendimento educacional especializado ocorre fora da escola, através de interface com os núcleos de atividades voltadas ao público-alvo e com as instituições de ensino superior voltadas à pesquisa e à promoção de atividades artísticas e esportivas.

A unidade escolar deve adotar, aos estudantes com altas habilidades e superdotação que necessitem, estratégias de aceleração curricular que envolvem os eixos de conteúdo e ou tempo. Neste caso, saltar uma ou mais séries escolares, tendo em vista o conhecimento acumulado dos estudantes que possuem nível intelectual e acadêmico, é um desafio a ser enfrentado pelas instituições escolares em prol da necessidade pedagógica do estudante.

Nesta perspectiva, os profissionais da educação devem ter clareza dos meios para atingir os objetivos pedagógicos e de desenvolvimento para o estudante, com respeito às suas necessidades, como forma de direcionar o melhor tipo de atendimento educacional.

Considerando a necessidade urgente de superação da segregação escolar das pessoas com altas habilidades, cabe o desafio às instituições educacionais de perseverar por estratégias de aprendizagem e projetos educacionais que oportunizem voz e desenvolvimento ao sujeito através do atendimento educacional especializado.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, D. de O. **Secretaria de Educação Especial. Sala de recursos multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Série Diretrizes, 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - adaptações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Serviços de Atendimento ao Superdotado e Talentoso. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**, Vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

CUPERTINO, C. M. B. **Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação**. Anais do 1o Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, promovido pela Universidade da Província de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina, agosto de 1998.

FLEITH, D. S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, SP: **ABRAPEE**, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

NEGRINI, T. Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

PEREIRA, V.L.P; GUIMARÃES, T.G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. S. (Org). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed,2007.

RENZULLI, J. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 131, jan/abr, 2004.

SAPELLI, M. L. S; HIDALGO, A. M. A formação docente para a educação básica, face às inovações curriculares. In: SILVA, J. O; NEVES, I. C (orgs). **Da formação do professor às práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.), **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

## Capítulo 5

### Diálogo entre Domínios que Ajudam a Distinguir a Superdotação

Olzeni Ribeiro

#### Contexto e Problematização

Podemos destacar como um dos principais desafios na área da superdotação, tanto para pais como para especialistas, dizer ao mundo o que a superdotação faz *sentir* e como está sendo *vivida* por crianças, adolescentes e adultos. Talvez porque desvelar esta questão transcenda o escopo de uma definição, isto explique o fato das que existem não contemplarem o modo como a superdotação é 'vivida e sentida' pelos superdotados. Por esta razão, esse aspecto precisa ser considerado o mais importante para uma condição atípica e de natureza complexa e tão multifacetada.

Definir é enquadrar e delimitar conceitos para viabilizar ações cognitivas no sentido de favorecer o entendimento de fenômenos muito abertos, com a finalidade de subsidiar macro decisões direcionadas a um público geral. É uma estratégia mais cômoda que auxilia aplicações práticas, sem a preocupação de olhar para necessidades individuais. Porém, algumas formas de conceber os fenômenos tendem a ser estreitas, com foco em investigações práticas de fatos, sem uma base empírica consistente e, por isso, tornam-se propensas a equívocos.

Sobre esse impulso humano natural de definir os fenômenos, Nietzsche (2007) faz um alerta destacando o risco do reducionismo:

As palavras nos barram o caminho. Sempre que os homens antigos colocavam uma palavra, eles acreditavam ter feito uma grande descoberta, solucionado um problema. E como na realidade isso era diferente! — eles tinham apenas *tocado um problema* [...] — Agora, para atingir o conhecimento é preciso tropeçar em palavras que se tornaram eternas e duras como pedras, e as pedras se quebrarão mais facilmente que as palavras (NIETZSCHE, 2007, p. 47).

Significa que ao definir, imortalizamos algo atribuindo-lhe um conjunto de palavras que nem sempre abrangem sua complexidade, prejudicando a

compreensão e a solução de problemas subjacentes à sua manifestação. É o que acontece com a superdotação e outras condições neurodiversas.

Herrán Gascón (2009) atribui três problemas às definições: (1) não compreender a real complexidade dos fenômenos, fixando-se na tentativa de se deixar induzir pelo pensamento linear; (2) considerar uma parte pelo todo, desconhecendo a dimensão sistêmica dos fenômenos complexos e mantendo uma visão reducionista para apoiar-se em generalizações (o que é comum ocorrer na área da educação); e (3) a negação da incerteza e da relativização, agravada pela dificuldade de reconhecer a limitação humana para afirmar algo de forma acabada. Para ilustrar, o autor exemplifica com o Paradoxo dos Corvos, quando muitas vezes tomamos a definição de corvo pela ideia de *ave preta*, *evocando sempre a cor como se fosse a própria ave*. No entanto, nem todos os corvos são pretos e muitos deles são parcialmente pretos ou completamente albinos, o que já seria suficiente para provar a limitação dos conceitos existentes sobre fenômenos como a criatividade, a superdotação, e outros que são prejudicados pela visão reducionista.

Nas definições costumamos nos apegar à ilusão de algo concreto, à sensação de terra firme que nos dê segurança para entender as coisas, esquecendo-nos de que diferentes categorias de fenômenos exigem diferentes formas de concebê-los. A superdotação, por exemplo, coexiste com outros termos que ilusoriamente induzem a esta sensação de materialidade. Porém, ao contrário de gerar confusão, essas definições aparentemente mais concretas podem até ajudar a distinguir melhor a superdotação, já que se trata de fenômenos que, dada a sua natureza, parecem mostrar fronteiras mais visíveis, sendo que alguns deles, inclusive, podem ser mensurados por meio de escalas.

Vamos enquadrar nesta categoria três termos cuja definição envolve ao mesmo tempo similaridades e aspectos diferenciais bastante demarcadores e que terminam por ajudar a olhar para a superdotação de forma mais límpida, conseguindo distingui-la do que poderia se tornar ambíguo: *aptidão*, *talento* e *expertise*, escolhidos, aqui, como aqueles que apresentam mais semelhanças críticas. Trata-se de três construtos definidos com demarcadores percebidos com mais nitidez, mesmo diante da complexidade envolvida em suas formas de manifestação. Além destes, temos a *criatividade*, que apesar de ser o fenômeno

menos comumente – ou quase nunca – confundido com a superdotação, trata-se do que podemos chamar de ‘irmã gêmea’ desta condição em muitos aspectos.

Neste capítulo, pretendemos discutir alguns “porquês” com o objetivo de trazer luz à compreensão de construtos que, por sua natureza, podem se tornar ambíguos: *por que aptidão, talento e expertise são semelhantes e ao mesmo tempo se diferenciam tanto da superdotação?; Por que eles revelam fronteiras conceituais que podem contribuir com a redução de equívocos no entendimento da superdotação?; Por que a criatividade pode ser chamada de ‘irmã gêmea’ da superdotação?*.

Para discutir os termos é importante entender algumas concepções mais abrangentes e que influenciam diretamente na mentalidade envolvida na compreensão da superdotação, quando precisamos reconhecê-la em sua natureza complexa e multifacetada. Primeiro vamos reconhecer que a superdotação não é mera estratégia para medir desempenho educacional ou *status* acadêmico, mas uma ciência em toda a extensão de sua existência e formas atípicas de manifestação em pessoas.

### **O impacto do reducionismo**

A vinculação fetichista a determinada visão acerca da alta especialização como a forma ideal de desvelar fenômenos da natureza deu origem à divisão do mundo em disciplinas que não conversam entre si. É uma concepção de mundo fragmentada que se consolidou na forma de uma “aptidão natural da mente” configurando-se em uma construção subjacente aos métodos de ensino, cuja interconexão e construção conjunta tornaram-se completamente inexistentes (MORIN, 2000, p. 39-40). Esta é a lógica do paradigma tecnicista que até hoje afeta diretamente a compreensão dos fenômenos.

Onde entra o reducionismo nesse contexto? É preciso entender quando estamos falando dos prejuízos causados por definições vinculadas a uma concepção filosófica que segue a lógica da simplificação, ou seja, defende que fenômenos complexos podem ser sempre reduzidos a explicações mais simples em termos da natureza e do comportamento de seus componentes. Para Bennett e Hacker (2005, p. 389), “no sentido mais alargado, o reducionismo é o compromisso com uma única explicação unitária de um tipo de fenômeno”. Traz

subjacente uma tendência em descrever qualquer processo com as mesmas explicações e, mesmo expressos em unidades diferentes, mentes reducionistas buscam explicá-los partindo de suas partes constituintes mais simples.

Ignorando a complexidade de fenômenos como a superdotação, entre outros similares, o reducionismo consiste em um posicionamento filosófico caracterizado pela defesa de que as propriedades do todo podem ser totalmente reduzidas às propriedades de cada parte que o compõem. Esta mentalidade se apoia na crença de que, se reduzir o número de informações em uma teoria, ela pode ser aplicada a diferentes fenômenos, definições e até mesmo explicações, sem distinção de suas especificidades. A consequência torna-se ainda mais nociva quando se toma o superdotado por uma característica suprema que na maioria das vezes não o define sequer enquanto pessoa e ainda o afasta de sua própria natureza.

Existem três formas de reducionismo e em cada uma delas é possível notar os prejuízos à compreensão da superdotação em suas definições: o reducionismo metodológico (simplificação máxima do enunciado nas explicações científicas e filosóficas); o teórico (uma teoria não pode ajudar na explicação e predição de outra teoria); e o ontológico (reduz a realidade ao menor número possível de substâncias ou entidades (JONES, 2000)). São três tipos de concepção da realidade que enxergam a superdotação não como uma condição neuroatípica, complexa e multidimensional cuja estrutura atípica de funcionamento resulta em comportamentos intensos que afetam a pessoa em si, mas como um fenômeno que pode ser reduzido à materialidade de uma realização considerada extraordinária, condicionada ao padrão externo de excepcionalidade conforme o contexto em que ocorrer tal realização. Significa focar no produto em detrimento de um processo imprescindível para impulsionar a realização de forma emocionalmente saudável.

Para Morin (2005), o mundo funciona tal qual um holograma – a parte está no todo e o todo está na parte – e, como um sistema complexo, é sempre interativo e integrado em todas as suas manifestações. Assim também devem ser concebidos os fenômenos humanos e os da natureza: seguindo este mesmo princípio (hologramático), de modo que se faça necessária realizar análises sistêmicas e não reducionistas (MORIN, 2005).

## **A presença da criatividade como eixo catalisador**

A criatividade foi reconhecida como um dos construtos mais pesquisados na educação de superdotados colocando-se como um dos quatro principais tópicos de pesquisa nessa área entre os anos 1998 e 2010 (DAI *et al.*, 2011). Mas há uma polêmica comum na relação entre criatividade e superdotação com respeito à definição: a falta de consenso e o excesso de tentativas de defini-las torna invisível e obscuro a natureza da interconexão entre os dois construtos.

Apesar de exaustivamente pesquisada e discutida, a criatividade se mantém equivocadamente concebida como uma dimensão humana que pode ser enquadrada em traços fixos, atributos ou técnicas treináveis, muitas vezes tratados de forma fragmentada e discutidos em teorias cujos autores não conversam entre si. Em consequência, atualmente chegamos a um número excessivo de definições, provocando interpretações errôneas e dificultando ainda mais o uso dos benefícios a ela atribuídos (RIBEIRO, 2014).

Os estudos empíricos existentes estão muitas vezes centralizados no uso de questionários, roteiros de entrevistas ou pautas de observação, elaborados a partir dos conceitos retirados da literatura. Trata-se de uma estratégia que supostamente não eliminaria o risco de materialidade para a qual este procedimento pode induzir, deixando de expressar com maior fidelidade o pensamento que, por sua vez, nos revela a verdadeira essência dos sujeitos pesquisados. Para se admitir esta possibilidade será necessário, antes, superar o paradigma da simplificação.

Existem autores que sugerem uma modificação a partir da abordagem dos construtos: alterar de “nível” para “estilo”, ou seja, não focar no *quanto*, mas em *como* o fenômeno é expresso. Para Treffinger (2006) a maneira como a pessoa expressa sua criatividade é preponderante sobre o quanto ela é criativa. Esses são indicadores de que, assim como acontece com a criatividade, pode acontecer com o talento ou a aptidão: uma pessoa ser capaz de manifestá-los de maneiras genuínas, sem se preocupar com o ‘quanto’ podem possuir em vários momentos e apresentando estilos diferentes nesta manifestação.

Embora não nos deparemos costumeiramente com equívocos que envolvam a relação entre criatividade e superdotação, já que na verdade eles nem se encontram diretamente, a criatividade se mantém sempre presente na

superdotação. Em algumas situações ela é concebida como uma habilidade necessária que precede a manifestação da superdotação e em outros contextos ambos os fenômenos são vistos como habilidades complementares que, em interação, levam à manifestação superior da superdotação (LEIKIN; SRIRAMAN, 2017).

Cropley *et al.* (1986) apresentou uma meta-análise de estudos acerca de perspectivas psicológicas e neurocientíficas sobre a criatividade matemática e superdotação. Foi nesta abordagem que ocorreram as discussões mais intensas no sentido de reconhecer a criatividade como um componente da superdotação geral. Nesse contexto, existe todo um panorama internacional da pesquisa em criatividade e superdotação demonstrando o estado da arte neste domínio e fornecendo uma ampla gama de visões sobre ambos e suas interconexões. Uma delas está no próprio ritmo de evolução do conceito: na medida em que o conceito de superdotação evoluiu, o da criatividade também seguiu evoluindo.

Temos ainda a constatação de que a maioria das teorias contemporâneas de superdotação reconhece a criatividade como seu componente central e como um elemento catalisador, cuja ação intrinsecamente conectada desencadeia e estimula comportamentos pela sua própria presença no processo de manifestação da superdotação. Assim, a criatividade ainda se coloca como o elemento mais importante para a educação de superdotados, se considerarmos a imprevisibilidade do tempo futuro dadas as mudanças a todo momento, ocorrendo em velocidade exponencial.

Além disso, existe um movimento das teorias mais recentes no campo da superdotação que ao compreender a criatividade como um componente essencial da superdotação e considerada como um eixo catalisador entre os fenômenos que nomeiam as potencialidades humanas, a consideram também como um elemento importante no desenvolvimento do talento em qualquer campo ou domínio (WINNER, 2000). Teorias recentes também têm expandido o escopo das definições e modelos, incluindo a criatividade no papel de alicerce da superdotação. Runco (1993) percebe semelhanças sensíveis entre criatividade e superdotação em seus domínios, enquanto outros pesquisadores chegam a conceber a criatividade como um tipo de superdotação.

Dentro do seu escopo como catalisadora entre as potencialidades humanas, a criatividade foi considerada inclusive como o estágio final da

superdotação depois de alcançar a excelência. Neste caso, o vínculo se estabelece com outra teoria densa onde há semelhanças críticas que a remetem à superdotação: a *expertise*. Porém, concluiu-se que as habilidades cognitivas são necessárias à criatividade, mas não são suficientes para atingir estágios mais refinados, já que níveis mais altos de um talento requerem, além da produtividade a criatividade (SUBOTNIK; JARVIN, 2005).

A relação entre a *expertise* e a criatividade também é sinalizada no Modelo de Superdotação de Munique, quando a criatividade é abordada como um dos potenciais individuais que atuam na evolução para desempenhos de excelência (HELLER, 2005).

### **Potencialidades que se confundem com a superdotação**

Por se tratar de uma condição de natureza complexa e sistêmica, a superdotação se mantém permeada de concepções, conceitos e definições, longe da possibilidade de se chegar a um consenso. Ao estudar as teorias que a fundamentam percebemos nitidamente o seu papel na área, que é basicamente descrever e explicar em que consiste o fenômeno. Suas partes (conceitos e definições) se espalham pelos textos de artigos e até de reportagens tentando traduzi-la de diferentes formas, na busca do maior nível de inteligibilidade para o público em geral. São teorias que buscam entender o “porquê” da ocorrência da superdotação, suas possíveis origens e a interconexão com outros construtos semelhantes.

Contudo, estamos falando de uma condição que precisa ser compreendida como uma entre várias características da diversidade humana que tornam singular indivíduos que se diferenciam de um padrão de normalidade culturalmente ou academicamente construído. Inclui-se nesse contexto, o conceito de neurodiversidade que passa a auxiliar na compreensão real desta condição. Além disso, fornece respostas a ocorrências comuns de declínio do autocontrole e da dificuldade de controle externo das diferentes manifestações comportamentais, o que causa a essas pessoas um sofrimento que é gerado por sentimentos de despertencimento e de despersonalização de seu jeito de ser, descuidando de sua própria natureza.

Definir superdotação tem sido considerado como algo que gera controvérsias, além de constar como um conceito que está em constante

evolução. Porém, se colocarmos uma gama de definições em análise detalhada, submetendo-as a um processo de categorização, claramente será contestada a afirmação de instabilidade conceitual. O que se verifica como mais perceptível são semelhanças críticas entre os conceitos e definições encontradas na literatura da área.

Por outro lado, as abordagens transitam por diversas áreas alternando predominâncias: de habilidades e níveis de desempenho, estendem-se para conceitos mais complexos que se misturam com outras potencialidades humanas, tais como aptidão, talento e inteligência, por exemplo. Apesar da escassa variação nas formas de descrever características, raramente são mencionados aspectos que deveriam ser incluídos como a essência do fenômeno: os desajustes causados pela assincronia que, somados aos efeitos da intensidade emocional, tornam a superdotação uma condição neurodiversa.

Mesmo quando buscamos perspectivas de diferentes áreas de estudo, o foco não difere muito, já que os conceitos se mantêm centrados nas questões educacionais, de desempenho e de evidências do talento. Nesta categoria, inclui-se desde a psicopedagogia que busca compreender os fatores de ordem psicológica, educacional e social, a neurobiologia com os aspectos relacionados ao cérebro, até a abordagem genética e da hereditariedade que perpassa pela compreensão das características de todo o ser vivo (SIMONETTI, 2008).

A maior consequência de abordagens reducionistas é colocar em segundo plano os aspectos psíquicos, afetivos e emocionais, os quais tornam a superdotação uma condição especial que requer atendimento educacional especializado. Atribui-se, assim, uma atenção significativamente menor aos aspectos mais críticos de sua natureza, tanto da parte de estudiosos da área quanto de políticas públicas que orientam esse atendimento, uma vez que adotam como fundamento das práticas, os respectivos estudos. Habilidades cognitivas e necessidades educacionais do superdotado são as matrizes permanentes que têm pautado os movimentos na área e que, de forma invisível, também influenciam a ocorrência de equívocos na compreensão do fenômeno.

Diferente do que se acredita, grande parte dos superdotados não consegue controlar suas emoções altamente excitáveis e não tem maturidade para controlar comportamentos e emoções. Entre outros aspectos, a assincronia está presente entre as dimensões do desenvolvimento do superdotado, gerando

comportamentos atípicos como o perfeccionismo, a hipersensibilidade, o sub-rendimento, a impulsividade.

Concebendo-a em sua natureza complexa e multidimensional, a superdotação agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos afetivos, cognitivos, neuropsicomotores e de personalidade. É comum acreditar que para ser considerado superdotado o indivíduo necessariamente tenha de apresentar um desempenho surpreendente e excepcionalmente superior desde muito jovem, ou ter dado contribuições originais na área científica ou artística, reconhecida como de inestimável valor para a sociedade, na vida adulta.

Lembramos, entretanto, que a superdotação pode existir em somente uma área de desempenho acadêmico, ou pode ainda ser generalizada em habilidades que se manifestam através de todo o currículo escolar ou até mesmo não tornar visível nenhuma realização surpreendente, mas apenas realçar um sujeito carente de compreensão (LEWIS; DOORLAG, 1991).

## **Aptidão, Talento, Expertise e Superdotação: domínios em diálogo entre si**

Refletindo sobre os termos que se confundem com a superdotação, *alta habilidade* adotada como sinônimo não atende adequadamente, já que *habilidade*, assim como *talento*, são termos sem nenhuma conexão particular com a inteligência do superdotado. Para Tolan (1992), mesmo uma grande habilidade para tricotar, para vencer uma corrida em alta velocidade, para andar em uma corda bamba, não pressupõe uma alta capacidade de pensar criticamente, conceituar, fazer conexões ou ter ideias novas e úteis, ressaltando aspectos de uma inteligência de alto nível, embora não descartassem tal inteligência (TOLAN, 1992).

Superdotação, ao contrário da concepção mais frequentemente adotada, não é sinônimo de *habilidade* nem de *talento*, pois ambos estão diretamente vinculados à realização. A superdotação, como uma condição atípica, transcende a realização. Significa que como um fenômeno que pressupõe também capacidades acima da média, pode ou não levar uma criança a apresentar um excelente desempenho na escola ou um adulto a ser bem-sucedido ou apresentar um nível de destaque culturalmente reconhecido. Muitos fatores em interrelação afetam a sua expressão.

As diferentes definições de superdotação estão relacionadas ao contexto, a características individuais e à linha teórica por meio das quais os conceitos foram formulados. Cada país adota uma concepção teórica prevalente e uma definição universal, com a finalidade de orientar macro decisões e oferecer um atendimento mais adequado para esse público, sem direcionar para características específicas. Cabe às instituições fazer as devidas adequações às necessidades de cada um. Na escola, por exemplo, o modo como se entende e aplica a definição oficialmente adotada no Brasil, tem determinado e restringido critérios para programas e serviços, bem como para estratégias de diferenciação.

Quando relacionamos superdotação, aptidão, expertise e talento agregamos conceitos fluidos que podem parecer e ser concebidos de formas diferentes, ou como sinônimos, em diferentes contextos e culturas. Mesmo nas escolas podemos nos deparar com uma série de crenças sobre o termo talentoso que foi adquirindo vários significados e muitas nuances.

Para a superdotação existe uma fronteira em relação aos demais conceitos que ajuda a distingui-la: crianças superdotadas podem se desenvolver de forma assíncrona, pois suas mentes geralmente estão à frente do crescimento físico fazendo com que funções cognitivas e socioemocionais específicas se desenvolvam de maneira desigual. Algumas crianças superdotadas com aptidão excepcional podem não demonstrar níveis excelentes de desempenho devido a circunstâncias ambientais, como oportunidades limitadas, resultado da pobreza, discriminação ou barreiras culturais, devido a deficiências de aprendizagem ou a problemas motivacionais ou emocionais. Essa dicotomia entre potencial e desempenho demonstrado tem implicações para as escolas, à medida que elaboram programas e serviços para alunos superdotados. Neste caso, a identificação desses alunos precisará enfatizar a *aptidão* ao invés de confiar apenas na realização demonstrada.

Para avançarmos nesse contexto atual, não são as ideias de Descartes e seu método analítico que ajudarão, pois um fenômeno complexo como a superdotação jamais será melhor compreendido identificando partes de seu componente e explicando a condição geral através da compreensão da combinação destes efeitos (GOWER, 1997). Esta, certamente, não seria a lógica que explica a superdotação em correlação com os três outros conceitos discutidos aqui.

Entendemos que, sim, existem interconexões entre os conceitos, mas não funcionam como partes desagregadas que, unindo-as, explicam a superdotação. Cada uma tem sua natureza e forma própria de manifestar seus efeitos. E as propriedades desta natureza se mostram nos efeitos, já que, em ação e relação, elas se tornam proeminentes e nos ajudam a identificar quais fronteiras os distinguem. Significa entender que praticamente os 'enxergamos' quando agem intensamente no indivíduo e, por meio de seus comportamentos, podemos inferir sobre qual potencialidade está presente nele. A visibilidade se torna mais evidente nos extremos da intensidade que, no caso dos superdotados, são provocados pelos níveis de sensibilidade.

No paradigma atual, a pesquisa educacional tem se concentrado em identificar uma lista de variáveis que podem ajudar na identificação da superdotação. O problema é que geralmente o enfoque se reduz a somente uma variável, permanecendo aderente à tradição analítico cartesiana, tornando

constantemente frustrado o desejo de compreensão do fenômeno em sua integralidade. Provavelmente o resultado mais preciso é que o apoio pedagógico com foco em uma variável particular ou um pequeno número de variáveis demonstra pouca ou nenhuma eficácia (LIPSEY; WILSON, 1993).

Para melhor compreensão dessas questões, focalizemos cada conceito que compartilha sua complexidade com a superdotação, destacados, aqui, como sendo a aptidão, o talento e a expertise. No entanto, como um diferencial, vamos trazer autores especializados nas respectivas áreas e que não transitaram na superdotação, no intuito de buscar uma perspectiva mais pluri e multidisciplinar e tornar mais profícuo o diálogo com a área da superdotação.

A aptidão é definida como uma disposição inata que pode ou não se tornar uma capacidade desenvolvida naturalmente, pela prática ou pela instrução especificamente voltada para esse desenvolvimento. Quando se torna notável é considerado talento. Não é fácil distinguir se um desempenho excepcional decorreu de um talento ou de um treinamento árduo. Pessoas consideradas talentosas mostram altos resultados imediatamente, seja em poucos tipos de atividade ou apenas em um único tipo (GLADWELL, 2008).

Lohman (2005) aborda a aptidão como algo vinculado a predisposições biológicas, porém não condicionada ao nascimento. Conquistas geralmente funcionam como aptidões, e elas abrangem muito mais do que construções cognitivas, como habilidade ou realização. A persistência é uma aptidão importante na obtenção da expertise, então não está somente atrelada à materialidade das realizações, mas também a habilidades socioemocionais e não são necessariamente positivas. O termo aptidão não se refere a uma característica pessoal independente do contexto ou da circunstância, portanto, definir o contexto é um componente central na definição da aptidão.

Das muitas características que influenciam o comportamento de uma pessoa, a aptidão é o que ajuda a atingir uma meta em determinada situação. Neste caso, aptidão refere-se ao nível de prontidão para aprender e ter um bom desempenho em uma determinada situação ou domínio. Assim, das muitas características mobilizadas para determinada situação, as poucas que auxiliam a obter um bom desempenho funcionam como aptidões e o mau desempenho como inaptidão (CORNO *et al.*, 2002).

Sobre o talento, trata-se de uma palavra muito usada como se seu significado fosse simples, muitas vezes concebido como sinônimo de aptidão. A diferença entre ambos é que o talento consiste em um conjunto de aptidões úteis para algumas atividades, enquanto aptidão é a capacidade natural de adquirir conhecimentos ou habilidades. Assim como acontece em relação ao conceito de habilidades, muitas vezes usamos todos esses termos de forma intercambiável, o que pode intensificar equívocos e prejudicar a visualização de fronteiras mais definidas.

Talento e habilidade, por exemplo, descrevem propriedades relacionadas, mas não significam a mesma coisa, embora haja uma diferença mínima entre ambos. Talento surge naturalmente, habilidade é algo que se desenvolve por meio de muito aprendizado e treino. Para Smerek (2017), encontrar uma definição clara de talento é um desafio desde a sua origem. Enquanto alguns defendem que é genética, outros dirão que é aprendido, e a maioria que é um pouco dos dois.

Algumas pessoas nascem com aptidão e entendem as coisas mais rápido que outras. Comparando com a superdotação, talento é distinguido como uma habilidade bem desenvolvida enquanto superdotação é um talento acima da média que parece muito além do comum cujas manifestações surpreendem por aparecerem sem nenhum precedente. Quando se define talento como uma aptidão natural, uma qualidade interior que emerge *sem esforço*, e ao mesmo tempo se define habilidade como algo adquirido e que é aprendida *com esforço*, um dilema tênue se instala aí, uma vez que superdotação é uma qualidade interna que também independe de esforço, mas, embora seja tratada sinônimo de *alta habilidade*, não é algo adquirido ou aprendido. Contudo, um rótulo inespecífico como “talentoso” se torna vago para orientar um programa educacional em uma população onde se misturam alunos de alto desempenho e de alto potencial, bem como para identificar habilidosos com ou sem esforço.

Existem alguns aspectos que reaproximam talento de superdotação, enquanto outros sobressaem como fronteiras conceituais. Por exemplo, quando Lohman (2005) determina o ambiente como fator importante para a identificação e desenvolvimento de talentos e que um talento se torna uma habilidade duradoura apenas com esforço e prática. Aqui está uma linha tênue, mas crucial para individualizar a superdotação.

Independentemente de testemunharmos a realização de um talento que certamente possuem, os superdotados apresentam manifestações categoricamente intensas e visivelmente perturbadoras nos ambientes onde convivem e que os caracterizam dentro de uma condição atípica. São comportamentos não previsíveis em aptos e talentosos. Podemos entender que uma criança talentosa ou com aptidão para música não se torna necessariamente um gênio musical sem acesso a instrumentos musicais ou a um bom tutor (LOHMAN, 2005), mas características natas da superdotação, de alguma forma, impulsionam os superdotados na direção de suas paixões, inclusive com a capacidade de nos surpreenderem aprendendo a tocar sozinhos o que outros só conseguem com tempo e um bom tutor.

Chegamos à expertise, um outro tipo de habilidade que qualquer pessoa pode ter. Bastam altos níveis de conhecimento, capacidade e habilidade e saber colocar em prática tudo isso, com a máxima eficiência. Habilidade expert é inata e a expertise resulta de desenvolvimento individual com prática e dedicação intensivas a uma área específica, com excelente desempenho nas tarefas dessa área (GALTON, 1979; FRENCH E STERNBERG, 1989). Superdotação não requer treino árduo para ter desempenho excepcional e parece que a educação não é para desenvolver, mas para reconhecer e se ajustar ao desenvolvido.

Vamos começar trazendo inserções da expertise na literatura da superdotação, à luz de Subotnik e Javin (2005), que, concebendo a superdotação com base em três premissas teóricas concluem “que as habilidades possuem componentes genéticos e ambientais interativos, mas são modificáveis e passíveis de serem implantadas de forma flexível” (p. 343): a visão de Sternberg (1998) – habilidades são formas de desenvolvimento de expertise; a de Subotnik (2000) – somam-se nível de especialização, o domínio do talento de elite ou a produtividade acadêmica e arte; e a de Subotnik *et al.* (2003) – de novato para especialista há variação na ênfase entre os principais fatores que são personalidade e habilidade.

Para as autoras, as habilidades são necessárias, mas não suficientes para gerar expertise, e a integração com a superdotação se dá em três estágios: começa com o “desenvolvimento eficiente e abrangente de habilidade em competência em um domínio”; no estágio intermediário, associa-se à conquista

precoce da expertise; e, já na idade adulta, assume “a forma de contribuições únicas para um campo ou domínio” (SUBOTNIK; JAVIN, 2005, p. 343).

Ericsson e Pool (2016), teóricos da expertise, concluíram que para atingir o alto desempenho somente engajando-se na prática persistente, além da exigência de dez mil horas de prática para se tornar um expert ou especialista em um domínio específico. Somente estes prevalecem, e não os que tiveram alguma vantagem inicial em inteligência ou outro talento. Prática e esforço estão no centro das atenções quando se trata da expertise. Ericsson não acredita na existência do talento nem da superdotação, descartando o talento de qualquer indivíduo, inclusive o de Einstein, justificando que, segundo os neurocientistas, a mente brilhante de Einstein era devido a um lóbulo parietal inferior significativamente maior do que a média, que parecia desempenhar um papel vital no pensamento matemático. E, ainda, que estudos sugerem ser o tempo estendido de trabalho como matemático que aumenta esta massa cinzenta, e não a genética (ERICSSON; POOL, 2016).

Para Ericsson, as diferenças genéticas – se existirem – tendem a se manifestar por meio da prática e esforço direcionado a desenvolver determinada habilidade, e o que leva algumas crianças a se destacarem no desenho ou na música, por exemplo, pode ser por um conjunto de genes, mas que são responsáveis por fazer com que elas sintam mais prazer em atividades pelas quais se dedicam intensamente. Considerando o contexto do ceticismo do autor sobre as origens de capacidades natas que se destacam da média, podemos entender *algumas crianças* as quais Ericsson se refere, como sendo as crianças superdotadas, mesmo que ele não use este termo para classificá-las. Contudo, sabemos que para as áreas que elas dedicam altos níveis de energia e engajamento, de fato o prazer está presente como flow, mas prática e esforço intensos são desnecessários para manifestações de *talentos de elite*, conforme o autor denomina.

O modo como Ericsson se posiciona na valorização da prática deixa claro como, para ele, este é um fator crítico que diferencia os profissionais de elite dos medianos. Além disso, Ericsson classifica as explicações sobre as diferenças inatas como evasivas na maioria dos domínios. Seguindo uma perspectiva semelhante, temos ainda a definição de talento por Duckworth (2016), autora que defende não ser necessário escolher entre inato ou esforço, pois ambos são

importantes. Porém, ela entende que se os numerosos estudos de Ericsson sobre o desenvolvimento dos especialistas de elite servirem de referência, então o esforço é mais importante do que se supõe. Baseando-se em sua própria história de vida, Duckworth – assim como Ericsson – refuta, mesmo implicitamente, a existência não só do talento como também da superdotação, já que se trata de especialistas que não transitam neste domínio. Para esta autora, o que produz uma conquista notável não é *genialidade* ou *talento*, mas resulta de paixão e persistência mantidas por longo prazo, o que ela atribui à *garra* que por sua vez pode ser aprendida, independentemente do QI ou das circunstâncias envolvidas.

Diante desse contexto e considerando as características dos indivíduos na superdotação como condição atípica, podemos afirmar que a exigência na quantidade de esforço ou prática deliberada, empreendida em uma aprendizagem ou na manifestação de capacidades acima da média, nos diferentes níveis, deve ser definido como um dos aspectos que distinguem o superdotado dos talentosos, dos inteligentes, dos experts ou daqueles que têm aptidão para um domínio.

Sendo assim, esforço e prática são aspectos diretamente relacionados a habilidades aprendidas e desenvolvidas, e não a capacidades natas, como ocorre na superdotação, claramente manifestadas sem esforço e prática de longo prazo, mas que resultam de um funcionamento interno diferenciado, cujas características são identificadas desde o nascimento. Os pontos fortes baseados em áreas, por exemplo, são a manifestação de seus cérebros se movendo em fluxo quando são ativados e engajados.

## **Considerações finais**

Analisando intersecções, bem como as diferenças críticas entre termos que pertencem ao mesmo campo conceitual, percebemos que a variedade de concepções que um fenômeno abarca pode se tornar um preditor de equívocos. Quando dois termos ou mais são colocados em diálogo, a aplicação dos aspectos de distinção pode tomar muitas formas. Algumas aplicam o termo superdotação para alta capacidade cognitiva e o termo talento para todas as outras formas de excelência, por exemplo: artes, esportes, tecnologia. Outros consideram que a superdotação representa apenas um nível mais alto de excelência do que talento, aptidão ou expertise. Ainda outros associam superdotação com algumas formas maduras de expressão, em oposição a uma visão de talento como capacidade não desenvolvida. Corroborando Gagné (2009), se fôssemos extrair das maiores publicações da área todas as definições propostas somente para superdotação e talento, terminaríamos com um número expressivo delas.

Trazendo as palavras de Winner (2000), enquanto alguns autores que estudam superdotados levam o fenômeno em conta como um traço inato que conseguiu prosperar, a autora direciona o olhar para aquilo que se manifesta como emergência, sem importar o que a criança experimente.

Annemarie Roeper, por sua vez, desenvolveu em seu modelo de avaliação qualitativa uma interação de aspectos oriundos das diferentes teorias, sem restringir-se a nenhuma delas como único referencial. Esta restrição seria uma concepção que torna reducionista o diálogo entre domínios cujos conceitos envolvidos se misturam, levando a compreensão de cada termo como algo fechado em si mesmo, obscurecendo seus aspectos complementares. Em seu modo de conceber a superdotação, Roeper atribui aos superdotados uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior capacidade de compreender e de transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais, tornando, este, um elemento que diferencia a superdotação do talento, aptidão e expertise.

Por fim, podemos visualizar como uma fronteira proeminente entre superdotação e os três conceitos ou construtos discutidos aqui, um conjunto de elementos que, por sua natureza, constituem a própria essência da superdotação. Assim, torna-se possível indicar onde está a principal diferença.

O diálogo com três domínios e seus respectivos teóricos, levou a identificar como precedente ao processo de manifestação de uma *conquista notável* (DUCKWORTH, 2016) ou da formação de um *especialista de elite* (ERICSSON; POOL, 2016), não o esforço dedicado e a prática perseverante e mantida por um longo prazo (cerca de 10 mil horas), mas reconhecer e compreender das assincronias, a intensidade e explosão emocional, o perfeccionismo, um cérebro que funciona diferente do apto, do talentoso e do expert, e, diferente dos três, sua mestria sempre começa na infância. Reconhecendo que crianças dominam conhecimentos desde que nascem, constatamos a origem genética da superdotação, podendo ser podada ou impulsionada pelo ambiente e pelas circunstâncias internas que permitem sua manifestação.

## Referências

- BENNET, M. R.; HACKER, P. M. S. **Fundamentos filosóficos da neurociência.** (R. A. Pacheco, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- CORNO, L., CRONBACH, L. J., KUPERMINTZ, H., LOHMAN, D. F., MANDINACH, E. B., PORTEUS, A. W., TALBERT, J. E. **Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- CROPLEY, A.; MCLEOD, J. Preparing teachers of the gifted. **ZDM-International review of education**, 32, 125–136, 1986.
- DAI, D. Y., SWANSON, J. A.; CHENG, H. State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. **Gifted Child Quarterly**, 55, 126–138, 2011.
- DELATTRE, P. Teoria dos sistemas e epistemologia. Lisboa: Regra do Jogo, 1981.
- DUCKWORTH, A. Grit: **The power of passion and perseverance.** Scribner/Simon & Schuster, 2016.
- DUNCAN, S.; GOODWIN, C.; HAASE, J. **Neuroscience of Giftedness: Increased Brain Activation.** Gifted Research and Outreach, 2021.
- ERICSSON, A.; POOL, R. *Peak: Secrets from the new science of expertise.* Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016.
- GLADWELL, M. **Fora de série – Outliers.** Sextante, 1 ed., 2011.
- GOWER, B. **Scientific method. An historical and philosophical introduction.** London: Routledge, 1997.
- GULLBERG, J. **Mathematics from the birth of numbers.** New York, NY: W.W. Norton, 1997.
- HELLER, K.A. The Munich model of giftedness and its impact on identification and programming. **Gifted and Talented International**, v. 20, p. 30–36, 2005.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la. Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). **Educación y futuro**, v. 21, p. 43-70, 2009.
- JONES, R. H. **Clarification of terminology. Reductionism: Analysis and the Fullness of Reality.** Bucknell University Press, 2000.

LEIKIN, R.; SRIRAMAN, B. **Creativity and Giftedness: Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond**. Springer Nature Switzerland, 2017.

LIPSEY, M.W.; WILSON, D.B. The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. In: **American Psychologist**, v. 48, p. 1181–1201, 1993.

LOHMAN, D. F. An Aptitude Perspective on Talent: Implications for Identification of Academically Gifted Minority Students. **Journal for the Education of the Gifted**. v. 28, n. 3/4, pp. 333–360, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, F. W. **Aurora F**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

RIBEIRO, O. L. C; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Liber Livro – Brasília-DF, 2014.

SILBERSTEIN, M.; MCGEEVER, J. **The Search for Ontological Emergence**. In: *The Philosophical Quarterly*, Vol. 49, No. 195. 1999.

SMEREK, R. E. **Organizational Learning and Performance: The Science and Practice of Building a Learning Culture 1st Edition**. Oxford University Press; 1ed., 2017.

SUBOTNIK, R. F. Developing young adolescent performers at Juilliard: An educational prototype for elite level talent development in the arts and sciences. In: C. F. Van LIESHOUT & P. G. HEYMANS (Eds.) *Talent, resilience, and wisdom across the lifespan*. Hove, UK: **Psychology Press**, pp. 249–276, 2000.

SUBOTNIK, R. F.; JARVIN, L. Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. **Cambridge University Press**, p. 343–357, 2005.

SUBOTNIK, R. F.; JARVIN, L.; MOGA, E.; STERNBERG, R. J. Wisdom from gatekeepers: Secrets of success in music performance. **Bulletin of Psychology and the Arts**: v. 4, n. 1, p. 5–9, 2003.

TOLAN, S. S. **Only a parent: Three true stories**. **Understanding Our Gifted**, 4(3), 1, 8-10, 1992.

TREFFINGER, D. J., ISAKSEN, S. G., DORVAL, K. B. **Creative Problem Solving: An Introduction**, Sarasota, FL: Center for Creative Learning, Inc, 3 ed., 2006.

## Capítulo 6

### Plano Educacional Individualizado e Aceleração como Políticas Educacionais para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

Denner Pereira da Silva

#### Resumo

Ao somatório de ações e programas tomados pelo governo em determinado momento histórico, dá-se a roupagem de “política pública”. Objetiva-se com o presente ensaio a busca pela evolução histórica da legislação protetiva às pessoas com altas habilidades/superdotação no Brasil, destacando-se os apoios na forma do plano educacional individualizado e a aceleração de série. Por meio de uma metodologia que privilegia a técnica de pesquisa bibliográfica, verificou-se inúmeras mudanças legislativas nos últimos anos, destacando-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 9.394/1996, que passaram a embasar decisões do Poder Judiciário para promover a inclusão da pessoa com AH/SD. Conclui-se que está vigente o período da busca por igualdade de oportunidades dos estudantes com altas habilidades e há consolidada base jurídica de alcance nacional para orientar as políticas públicas locais de inclusão, especialmente para oferta de plano educacional individualizado, por profissional especialista, quanto para aceleração de série.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Altas Habilidades/Superdotação; Inclusão.

## Introdução

Parte-se da concepção que as políticas públicas representam um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governantes para atingir determinado fim. A educação, por sua vez, é compreendida como uma das práticas sociais mais eficazes para o desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências, e não à toa é concebida como um direito fundamental na Constituição da República, e um dever do Estado e da família.

Idealizar uma política pública educacional sem considerar as diferenças das pessoas, cujos processos de aprendizagem se distinguem e demandam atenção individualizada, tende a ferir o princípio da igualdade de oportunidades e, de consequência, o próprio direito fundamental à educação.

O direito de estudar não pode ser *fundamental* apenas para uma parte da população, de modo que é dever do Estado eliminar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva na sociedade, não só das pessoas com deficiência, mas também daquelas com altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

Em relação a estas últimas, é preciso compreender o universo da superdotação para superar a ignorância e o *pré-conceito*, especialmente em seus primeiros anos de vida, abandonando a falsa e leiga ideia de autossuficiência.

Sem prejuízo da discussão de aperfeiçoamento, políticas públicas com este fim existem há décadas no Brasil e garantem uma educação com o mínimo de qualidade à pessoa superdotada, a fim de maximizar seu potencial e diminuir sofrimentos psicopedagógicos em razão de tal condição.

Por meio de uma metodologia que privilegia a técnica de pesquisa bibliográfica, a abordagem do presente capítulo se debruça sobre tais políticas públicas e os marcos legislativos de maior relevo de abrangência nacional.

## **1. Evolução do AEE para superdotados(as) e critérios legais para oferta**

Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é comumente associado às pessoas com deficiência. As pessoas com superdotação/altas habilidades, apenas por tal condição, não são consideradas com deficiência, pois não possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, nos termos do art. 2º da Lei n.º 13.146/2015<sup>2</sup> (BRASIL, 2015).

A Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61) foi a primeira legislação criada para regularizar o sistema de ensino do País e que formalmente fixou as “diretrizes e bases da educação nacional”. Apesar de trazer um conteúdo mínimo nos artigos 88 e 89 em relação às “pessoas excepcionais” (como eram chamadas à época as pessoas com deficiência), a lei permaneceu silente em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1961).

Quase dez anos após a LDB/61, passou a vigorar a Lei n.º 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º grau (atual ensino fundamental e médio, respectivamente) e em seu artigo 9º afirmava:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (grifou-se) (BRASIL, 1971).

Vê-se, então, surgir na década de 70 o embrião das políticas públicas para a pessoa com superdotação no país, com conteúdo ainda muito raso, dando amplos poderes para os Conselhos de Educação.

A Constituição Federal de 1988 (CF88), documento de maior hierarquia jurídica no país, a qual, portanto, todas as demais leis estão subordinadas, apesar de não tratar especificamente sobre as altas habilidades/superdotação, passa a reconhecer a educação como direito fundamental em seu art. 6º, cujo detalhamento de tal direito situa-se entre seus artigos 205 e 214 (BRASIL, 1988).

---

<sup>2</sup> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Dentre tantos princípios da educação previstos na Constituição da República, destaca-se o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O italiano Norberto Bobbio (2000, p. 31-32) sustenta que o princípio da igualdade de oportunidades objetiva colocar todos os membros da sociedade na condição de participar da “competição pela vida” a partir de posições iguais. Uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior. Essa é a baliza orientadora para se conferir direitos complementares à pessoa com AH/SD.

É sob esse novo prisma constitucional que se formula a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, sob o número n.º 9.394/1996 (LDB), que está em vigor até os dias atuais. No plano educacional, instituições públicas e privadas, em todos os níveis de ensino, devem observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob pena de responsabilização civil e administrativa.

Quanto ao atendimento educacional, é a LDB que determina no inciso III, do art. 4º, que a pessoa com altas habilidades/superdotação é público-alvo da educação especial:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...)

III - **atendimento educacional especializado gratuito** aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento **e altas habilidades ou superdotação**, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (grifou-se) (BRASIL, 1996).

O fato de se ter reconhecido o direito ao atendimento educacional especializado trará meios à pessoa a fim de que haja o devido estímulo pedagógico à sua condição, com a eliminação ou atenuação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do estudante, especialmente a adaptação de seu currículo escolar.

Alunos com AH/SD têm demandas específicas, pois enfrentam obstáculos nos estudos e necessitam de adaptação de currículo e/ou estratégias pedagógicas diferenciadas e, por isso, são atendidos pela Educação Especial. Devido à capacidade de assimilação acima da média dos colegas, o aluno com

altas habilidades tende a ter dificuldade de concentração durante as aulas e outras vezes se sente entediado e desmotivado. Sem interesse, esse estudante deixa de participar das aulas, algumas vezes até atrapalhando o andamento da classe com atividades paralelas que para ele parecem bem mais interessantes (PÉREZ, 2007).

A pessoa com altas habilidades, repita-se, não é pessoa com deficiência. Superdotação não é doença, mas a negligência de gestores escolares no atendimento especializado poderá gerar transtornos neuropsicológicos de difícil reparação.

Por meio da Nota Técnica n.º 04/2014, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculada ao Ministério da Educação, afirmou que para incluir um aluno junto ao atendimento educacional especializado, é prescindível a apresentação de qualquer documento probatório, como laudos ou relatórios médicos e psicológicos, de modo que tal decisão cabe ao professor especialista da instituição, como se observa:

Nota Técnica n.º 04/2014 - (...) Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (...) (BRASIL, 2014).

Evidencia-se, aqui, que toda instituição de ensino, pública ou particular, deve ter em seu quadro de professores ao menos um especialista em educação

especial e é ele que, com auxílio da equipe pedagógica, fará as devidas adaptações, inclusive enriquecendo o currículo da pessoa com superdotação.

Uma vez incluído no atendimento educacional individualizado, segundo o art. 59 da LDB, deve ser assegurado à pessoa com altas habilidades/superdotação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2015).

Em síntese, deve ser garantido à pessoa com altas habilidades/superdotação, em caso de comprovada necessidade, segundo o art. 59 e incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

1. Plano Educacional Individualizado (inciso I);
2. Aceleração para conclusão do programa escolar em menor tempo (inciso II);
3. Professor com especialização adequada em AEE e em AH/SD, responsável por liderar as adaptações curriculares (inciso III);

4. Professores regentes com capacitação periódica sobre AEE e AH/SD (inciso III).

Tais medidas não são opcionais das instituições de ensino. Todo estudante, em caso de comprovada necessidade, deve ter toda a estrutura necessária à sua disposição gratuitamente na rede pública e sem a cobrança de valores adicionais na rede particular, desde os primeiros anos da vida até o ensino superior. Como determina o art. 58, §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>3</sup>.

Dentre os referidos direitos, merece destaque o Plano Educacional Individualizado conduzido por professor especialista e a aceleração escolar para a pessoa com altas habilidades/superdotação.

## **2. Plano Educacional Individualizado e a Aceleração como garantias legais**

A condição de pessoa com altas habilidades ou superdotação lhe confere direitos, sobretudo na seara educacional. Como se viu, a atenção especial das instituições de ensino se inicia no ensino infantil e devem durar até o ensino superior, se necessário.

Sabe-se que as unidades escolares têm autonomia pedagógica para eventualmente se recusar a prestar os apoios necessários, mesmo com a apresentação de relatórios médicos, psicológicos ou psicopedagógicos. É o que se depreende do artigo 15 da LDB<sup>4</sup> e da já mencionada Nota 04/2014 do MEC.

Contudo, a negativa deve ser fundamentada em justificativa técnica de que aquele estudante não necessita de apoios, com a devida transparência necessária à pessoa com altas habilidades/superdotação ou aos seus responsáveis legais, pois é direito dos pais ter ciência do processo pedagógico,

---

<sup>3</sup> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (...)

<sup>3º</sup> A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei ([Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018](#)) (BRASIL, 1996).

<sup>4</sup> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

bem como participar da definição das propostas educacionais, na forma do art. 53, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Em linhas gerais, pode-se dizer que a instituição de ensino, uma vez comprovada a necessidade, é obrigada a garantir a adaptação curricular ao estudante com AH/SD, incluindo-se aí o plano educacional individualizado, com as devidas adaptações curriculares a fim de enriquecer o currículo escolar. Outro instrumento importante é a aceleração escolar, para que haja a correção da distorção entre a idade e a capacidade cognitiva do aluno.

Em relação ao plano educacional individualizado (PEI), tal direito decorre do já mencionado art. 59, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

A legislação federal não especifica qual a estrutura de um plano de ensino individualizado, facultando aos governos locais sua regulamentação que, por vezes, são omissos em tal ponto, dando liberdade aos profissionais da educação para elaboração do PEI.

Ao mesmo tempo que a liberdade possui aspectos positivos (especialmente por não engessar o Plano Educacional), possui também aspectos temerários, vez que profissionais sem a devida capacitação profissional em educação especial, especialmente em AH/SD, poderão elaborar um PEI absolutamente ineficaz e que poderá mais atrapalhar do que auxiliar no processo de inclusão.

Uma vez que a legislação federal é silente, não é pretensão deste capítulo adentrar às minúcias técnicas do PEI, cujo profissional mais adequado para tanto é o psicopedagogo. O que se busca aqui, portanto, é analisar uma estrutura mínima para aferição da legalidade objetiva do Plano.

Para se observar o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente, é prudente que se faça anteriormente ao PEI, independente da existência de relatórios psicológicos, uma avaliação pedagógica inicial, coordenada pelo professor especialista do AEE.

Para ter o mínimo de segurança jurídica e transparência com a pessoa com AH/SD, ou com seus responsáveis legais, é preciso que o PEI seja escrito, com as seguintes especificações mínimas:

1. Interesses e capacidades (o que sabe, o que gosta);
2. Necessidades (o que precisa aprender);
3. Metas e prazos (com revisões periódicas ao longo do período letivo);
4. Recursos e estratégias (o que utilizar para ensinar e como utilizar);
5. Distinguir as metas gerais da turma das metas individuais.

O PEI não é um documento estático, e sempre que os recursos ou estratégias não funcionarem (o que pode ser comum num trabalho que é individualizado), ele deve ser modificado.

Fato é que toda pessoa aprende e deve-se buscar ao longo do tempo as melhores estratégias para tanto, o que justifica a necessidade de que tal documento seja escrito, arquivado na instituição e fornecido à família sempre que houver uma mudança de série ou de escola/universidade. Destaca-se que o PEI é fundamental, também, para análise de eventual aceleração escolar, pois todo o histórico de apoios escolares (e suas consequências) devem lá constar, o que subsidia a necessidade (ou não) do avanço.

Corrigir a distorção idade-ano é o grande objetivo da aceleração escolar. Tal direito tem previsão constitucional, como se vê pelo art. 208, V, da Constituição da República de 1988, bem como previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 59, inciso II:

CF88. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um** (grifou-se) (BRASIL, 1988);

LDB. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**: (...)

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, **e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados** (grifou-se) (BRASIL, 1988).

Conforme já especificado no capítulo anterior, é dispensável qualquer documento médico ou psicológico que dê conta da condição de AH/SD, pois a instituição de ensino tem autonomia para este fim.

Contudo, caso a pessoa ou a própria família busquem auxílio pedagógico ou neuropsicológico, é extremamente importante que se faça um teste de quociente de inteligência (Q.I.) e, especialmente, que se comprove a maturidade emocional para matrícula em série/ano mais avançado, haja vista que a convivência se dará com crianças ou adolescentes de idade superior à do estudante ora acelerado. Uma vez de posse do relatório neuropsicológico, deve ser dado ciência à instituição de ensino para análise.

Em caso de negativa ou demora injustificada em relação ao pedido administrativo de aceleração de série, cumpre frisar que a Constituição da República determina que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito (art. 5º, inciso XXXV), ou seja, poderá a pessoa com AH/SD judicializar a questão e enfatizar a probabilidade do direito e a urgência do caso (perigo de dano), justificando uma aceleração em caráter liminar (BRASIL, 1988).

Feliz, ou infelizmente, pedidos de aceleração têm sido levados à apreciação do Poder Judiciário nos últimos anos, destacando-se o êxito de tais pleitos quando se está embasado em relatórios psicológicos que avaliam o Q.I., alertam sobre os prejuízos correntes e sugerem a aceleração, inclusive atestando a maturidade emocional.

Destaque-se, pois, o julgado levado à apreciação perante a 2ª instância do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Este autor realizou pesquisas perante os Tribunais de Justiça dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará e do Distrito Federal, não localizando jurisprudência ou julgados nos últimos 5 (cinco) anos (de 2017 a 2021) relacionado a aceleração de série, de modo que merece destaque a atuação do Tribunal de Justiça paulista. O que existe - e muito - perante o Poder Judiciário brasileiro e que não se confunde com superdotação/altas habilidades, são casos em que pessoas são aprovadas em vestibulares antes de concluir o ensino médio, e buscam o ingresso precoce no ensino superior. Inclusive, o fato da pessoa ser aprovada no vestibular, sem concluir o ensino médio, não a torna pessoa com AH/SD, e tampouco lhe dá o direito da referida progressão de estudos.

REMESSA NECESSÁRIA. Mandado de Segurança. **Progressão de estágio escolar.** Pretensão à matrícula no terceiro ano do ensino fundamental, no ano de 2020. Óbice à matrícula no estágio pretendido por não possuir a idade necessária até a data de corte. Sentença de concessão da ordem que deve ser mantida. **Criança que estava matriculada no segundo ano do ensino fundamental, mas que se mostrou desmotivada com o conteúdo do segundo ano. Potencial cognitivo e maturidade não condizentes e aproveitados na série matriculada.** Facilidade de aprendizagem e vínculos realizados durante período em que foi encaminhada para frequentar o terceiro ano do ensino fundamental. **Avaliação neuropedagógica que indica aptidão da criança a progredir para estágio mais avançado, de acordo com sua capacidade. Comprovada aptidão para ingresso na etapa pretendida. Acesso aos níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de aprendizado.** Direito público subjetivo e de absoluta prioridade conferido à criança e ao adolescente pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. C. STF que, no julgamento da ADPF 292 e da ADC 17, declarou a constitucionalidade da imposição de critério etário para regulamentar o ingresso e progressão escolar. Artigo 4º da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 166/2019, e artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/2018, que regulamentam a matéria. Excepcionalidade constatada. Retrocesso à fase anterior que impediria o pleno desenvolvimento da criança. Desprovida a remessa necessária. (TJSP; Remessa Necessária Cível 1012772-67.2020.8.26.0554; Relator (a): Ana Luiza Villa Nova; Órgão Julgador: Câmara Especial; Foro de Santo André - Vara da Infância e da Juventude; Data do Julgamento: 29/07/2021; Data de Registro: 29/07/2021) *Grifou-se.*

Conclui-se que à pessoa com superdotação tem assegurado em lei o direito de estar matriculada nos níveis mais elevados de ensino, segundo sua capacidade e maturidade emocional, não sendo tolerada qualquer barreira administrativa nesse sentido.

### **3. Conclusões**

O atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação deve ser contínuo, para que sua condição não evolua negativamente e sua potencialidade se transforme num obstáculo ao seu neurodesenvolvimento e às suas habilidades sociais.

É preciso contar com o apoio de políticas públicas que assegurem aos alunos superdotados o direito a uma educação que atenda às suas expectativas e interesses para que estes jovens possam desenvolver seus talentos, pois as AH/SD não são garantia de sucesso profissional futuro daquela pessoa.

A pessoa com superdotação é, antes de “superdotada”, “pessoa” e como tal deve ter respeitadas suas individualidades, especialmente sua forma peculiar de aprendizagem. A legislação é clara sobre o direito de adaptação e enriquecimento curricular e de aceleração de série para os níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um.

Garantir tais direitos, por meio de docentes e equipe pedagógica qualificada, não é um favor que a instituição de ensino faz para a pessoa com AH/SD, mas sim um dever, tal como qualquer outra regra prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

## Referências

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. – 4ª ed. – Rio de Janeiro : Ediouro, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,LEI%20N%C2%BA%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20efeito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. [1990]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília: Ministério da Educação, 23 jan. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

[=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 15 maio 2021

PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 41, n. 245, p.8-11, 2007. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária nº 1012772-67.2020.8.26.0554**. REMESSA NECESSÁRIA. Mandado de Segurança. Progressão de estágio escolar. Pretensão à matrícula no terceiro ano do ensino fundamental, no ano de 2020. Recorrente: juízo ex officio. Recorrido: L.A.R. (menor), Dirigente da Diretoria de Ensino da Região de Santo André. Relatora: Des. Ana Luiza Villa Nova, 29 de julho de 2021. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=14865003&cdForo=0>. Acesso em: 13 ago. 2021.

## Capítulo 7

### **Sobre-excitabilidade e talentos: o que se sabe sobre essa relação?**

Juliana Célia de Oliveira e Altemir José Gonçalves Barbosa

Apesar de ser usada desde o século XVIII na Psiquiatria para fazer referência a uma patologia ('nervosismo'), a sobre-excitabilidade concebida como uma mola propulsora do potencial de desenvolvimento foi proposta inicialmente por Kazimierz Dabrowski no final dos anos 1930 (Wells & Falk, 2021). Esse psiquiatra e psicólogo polonês formulou a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) para explicar o papel do desenvolvimento socioemocional na constituição da personalidade (Dabrowski, 1964). Em estudos clínicos com pessoas com talento intelectual e artístico, Dabrowski (1972) identificou que as dificuldades emocionais intensas que, por vezes, estão presentes em, por exemplo, crises existenciais e reações exacerbadas a estímulos, nem sempre são patológicas, como muitos profissionais de saúde mental equivocadamente imaginavam. Ao contrário disso, são forças emocionais que impulsionam o crescimento emocional e o desenvolvimento da personalidade.

Dabrowski reconheceu o valor da sobre-excitabilidade como intensificação da percepção, consciência e experiência e, conseqüentemente, como elemento positivo na criatividade e no desenvolvimento (Wells & Falk, 2021). Assim, o construto sobre-excitabilidade precedeu o desenvolvimento da TDP por décadas, mas, como potencial de desenvolvimento, tornou-se um dos fundamentos dessa teoria (Wells & Falk, 2021).

A sobre-excitabilidade foi incorporada à TDP como parte do potencial de desenvolvimento de um indivíduo talentoso (Piechowski & Wells, 2021). Em síntese, são as características de sobre-excitabilidade, juntamente com os talentos e os fatores autônomos, ou seja, esforços conscientes para se tornar um ser humano melhor, os componentes necessários para um desenvolvimento emocional avançado.

Para Piechowski e Wells (2021), apresentar sobre-excitabilidade significa possuir elevada vivacidade, perceptividade e persistência, ser enérgico e intenso ou até mesmo quieto, mas sendo capaz de sentir profundamente e ter imagens mentais ou auditivas vívidas. Trata-se de uma elevada capacidade para responder de forma diferenciada à estimulação, em termos de intensidade, duração e frequência (Dabrowski, 1996).

Dabrowski (1972) definiu sobre-excitabilidade como tendências inatas para reagir de forma diferenciada a uma variedade de estímulos, internos ou externos, de acordo com cinco padrões: Sensorial, Psicomotor, Intelectual, Imaginativo e Emocional. A seguir, são descritas brevemente as principais características dos cinco padrões de sobre-excitabilidade com base nos estudos de Dabrowski (1970, 1972, 1996) e Piechowski (1975, 1999).

Sobre-excitabilidade Intelectual – É caracterizada pela avidez por conhecimento, pela preocupação com problemas teóricos e pelo uso de raciocínio lógico e investigativo. Pessoas com esse padrão geralmente se caracterizam pela atividade intensificada da mente que se expressa por meio de curiosidade, concentração, observação aguçada e leitura excessiva. Também tendem a apresentar elevada capacidade para formular novos conceitos, persistência na resolução de problemas e pensamento reflexivo que envolvem, dentre outros aspectos, a preocupação com a lógica, a metacognição e o pensamento independente e crítico.

Sobre-excitabilidade Emocional – Trata-se de uma capacidade elevada de experimentar emoções nos relacionamentos, podendo se apresentar na forma de forte apego a pessoas, outros seres vivos ou lugares. Pessoas com esse padrão de sobre-excitabilidade podem apresentar intensificação de sentimentos e emoções nas experiências pessoais e sociais, além de elevada empatia, compaixão, sensibilidade nas relações e responsabilidade em relação aos outros.

Sobre-excitabilidade Imaginativa – Diz respeito à criatividade, à inventividade e à capacidade para fantasiar ou dramatizar. Dentre outros modos, esse padrão se manifesta, por exemplo, por meio de criações poéticas, utilização de metáforas em expressões verbais e associações de imagens e impressões. Essa sobre-excitabilidade pode fornecer uma base para o desenvolvimento da

prospecção e retrospectiva, auxiliando a habilidade de usar as experiências do passado para planejar o futuro.

**Sobre-excitabilidade Psicomotora** – Pode se manifestar devido a um excesso de energia do organismo ou pela excitabilidade excessiva do sistema neuromuscular. A energia demasiada pode ser evidenciada, por exemplo, pela atividade física intensa, pelo gosto por jogos e esportes rápidos, pela pressão para a ação e pela conversação rápida. Apesar de poder resultar em habilidades atléticas, esse excesso de energia não deve ser confundido com elas ou com destreza física.

**Sobre-excitabilidade Sensorial** – Diz respeito à elevada diferenciação, sensibilidade e vivacidade em experiências percebidas pelos sentidos. Trata-se da capacidade de resposta aos estímulos por meio da visão, audição, tato, olfato e paladar. Pessoas com elevada sobre-excitabilidade sensorial podem apresentar intensificada vivência de prazeres sensoriais, tais como apreciação de beleza, forma, textura e odor de objetos, sons de música etc.

Apesar de as pesquisas sobre sobre-excitabilidade terem se tornado mais frequentes nos últimos anos (De Bondt, De Maeyer, Donche, & Van Petegem, 2019), o estado da arte da área denota que se trata de um construto que ainda está longe de ser totalmente explorado (Piechowski, 2014). Nem todas as nuances da sobre-excitabilidade que Dąbrowski descreveu em seu trabalho foram capturadas nas pesquisas sobre o construto (Wells & Falk, 2021). Uma delas diz respeito à sua relação com talentos<sup>6</sup>.

### **Relação entre sobre-excitabilidade e talentos**

A relação entre sobre-excitabilidade e o desenvolvimento de talentos é, sem dúvida, um problema de pesquisa altamente relevante, controverso e que ainda requer um esforço por parte da comunidade científica. Não obstante, a TDP não ser uma teoria específica sobre altas habilidades ou superdotação, ela tem sido considerada um referencial importante para a compreensão das características sociais e emocionais de pessoas com essas características. Para

---

<sup>6</sup> O termo talento será usado neste texto como sinônimo do fenômeno que o Ministério da Educação do Brasil denomina altas habilidades ou superdotação.

Piechowski (1986), as altas habilidades ou superdotação constituem um fenômeno multifacetado que envolve a ação recíproca de talentos específicos, eventos ambientais favoráveis e características de personalidade. Ao considerar essa última faceta, amplia-se a concepção de altas habilidades ou superdotação, incluindo o potencial desenvolvimental e as sobre-excitabilidades como bases para a manifestação de talento e criatividade (Piechowski, 2009). As sobre-excitabilidades seriam, portanto, componentes básicos de talentos (Piechowski & Colangelo, 1984).

Desde as pesquisas iniciais de Dabrowski (1972), nas quais foi observado que as crianças identificadas com elevada capacidade intelectual e talento artístico possuíam níveis elevados de sobre-excitabilidade psíquica, vários estudos foram conduzidos para investigar a presença dos cinco padrões em pessoas com essas características. Para compreender a relação entre sobre-excitabilidade e talentos, são apresentados, neste capítulo, estudos que investigaram a presença dos cinco padrões em pessoas com e sem talentos.

A identificação desses estudos foi feita por meio de revisão sistemática. De fato, trata-se da investigação realizada por Oliveira (2016) que foi atualizada e aprimorada. Foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) – Portal de Periódicos – e na ferramenta Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>). Ambas as fontes de informação permitem uma busca abrangente nas principais bibliotecas virtuais do mundo e reúne duas das maiores coleções e bases de dados da literatura científica psicológica e educacional, como a da *American Psychological Association* e a do *Education Resources Information Center*.

A consulta se deu por meio da utilização dos termos *overexcitabilit\** combinados com *gifted*<sup>7</sup>. Não houve limitação do ano de publicação e, devido ao fato de ser a mais democrática e utilizada forma de comunicação científica, somente artigos foram incluídos na amostra. Os critérios para inclusão das publicações foram: artigos empíricos que abrangessem as sobre-excitabilidades

---

<sup>7</sup> O uso do asterisco permite que todos os termos com a presença do radical sejam rastreados, por exemplo *gifted* e *giftedness*.

de acordo com a perspectiva da TDP e que contassem com amostras de pessoas identificadas com e sem talentos. Para ampliar a caracterização do estado da arte, optou-se por não se restringir ao ano da publicação.

Após empregar esse método, foram recuperados 21 artigos que relatam pesquisas sobre sobre-excitabilidades em pessoas com talentos e que têm a teoria de Dabrowski como referencial. A Tabela 1 apresenta algumas investigações que, ao compararem pessoas com e sem talentos, observaram médias significativamente mais altas no primeiro grupo.

Tabela 1. Estudos que observaram escores mais altos de sobre-excitabilidade em pessoas com talentos

Estudos com amostras de pessoas com e sem AH/S	Padrões de sobre-excitabilidade			
	Intelectual	Emocional	Imaginativa	Psicomotora
Ackerman (1997)	X	X		X
Al-Onizat (2013)	X			X
Bouchard (2004)	X			
Bouchet & Falk (2001)	X	X		
Carman (2011)	X	X	X	X

Chang & Kuo (2019)	X		X	X
Gallager (1985)	X	X	X	
Harrison & Haneghan (2011)	X		X	
Limont et al. (2014)	X		X	
Martowska, Matczak, & Józwik (2018)		X	X	X
Miller, Falk & Huang (1994)	X	X		
Pethö (2022)	X	X		
Piechowski et al. (1985)	X	X	X	
Sanz (2006)	X		X	
Siu (2010)	X	X	X	X
Sousa & Fleith (2021)	X		X	

Tieso (2007a)	X		X	
Van den Broeck et al. (2014)	X			
Wirthwein et al. (2011)	X			
Wirthwein & Rost (2011)	X			
Yakmaci- Guzel & Akarsu (2006)	X		X	

Fonte: tabela feita pelos autores

Também é possível observar que algumas formas de sobre-excitabilidade se mostraram mais elevadas que outras no grupo de pessoas com talentos. O padrão Intelectual foi o mais frequentemente pesquisado e, em algumas pesquisas (Bouchard, 2004; Wirthwein et al., 2011; Wirthwein & Rost, 2011), essa forma de sobre-excitabilidade foi a única que apresentou níveis mais elevados em indivíduos com talento.

A respeito da variabilidade de resultados envolvendo a presença de sobre-excitabilidade elevada nos grupos de pessoas com talento, vale ressaltar que, conforme Dabrowski (1996), o potencial desenvolvimental será mais forte se as cinco – ou quase todas – as formas de sobre-excitabilidade estiverem presentes. Mas nem todos os indivíduos irão apresentar necessariamente os cinco padrões.

Também é necessário se atentar para o fato de que os diferentes resultados encontrados nos estudos podem se referir às questões metodológicas no processo de identificação de talentos para compor a amostra. De um modo geral, as investigações contaram com estudantes identificados a partir de

métodos bastante distintos. Inclusive, grande parte deles utilizou somente testes de inteligência para identificar esses indivíduos. Além disso, diferentes domínios de talento (acadêmico, artístico, criativo, esportivo etc) nem sempre eram discriminados nas amostras utilizadas.

Deve-se atentar também para a utilização de diferentes medidas de sobre-excitabilidade. Ao menos cinco foram observadas nas investigações: *Overexcitability Questionnaire* (OEQ) (Lysy & Piechowski, 1983; Piechowski, 1996); *ElemenOE* (Bouchard, 2004); *Me Scale* (Chang & Kuo, 2009); o *Overexcitability Questionnaire Two* (OEQ-II) (Falk, Lind, Miller, Piechowski, & Silverman, 1999); e as Escalas de Sobre-excitabilidade (Oliveira & Barbosa, 2015). A primeira medida é um questionário de autorrelato com 21 questões abertas que objetivam avaliar a presença e intensidade dos padrões de sobre-excitabilidade. A *Me Scale* é uma escala de autorrelato com 60 itens, sendo 12 para cada padrão de sobre-excitabilidade. O *ElemenOE* é uma medida de 30 itens destinada ao preenchimento por professores para investigar o índice e a frequência de padrões de sobre-excitabilidade em estudantes do Ensino Fundamental. O OEQ-II é uma versão de questões fechadas do OEQ e tem sido a medida mais utilizada atualmente (Oliveira & Barbosa, 2014). Esse instrumento contém 50 itens com o objetivo de mensurar a presença dos cinco padrões de sobre-excitabilidade. Por fim, as Escalas de Sobre-excitabilidade contêm 55 itens respondidos em uma escala Likert e organizados em cinco subescalas que medem a presença dos cinco padrões de sobre-excitabilidade. Elas foram aplicadas, inicialmente, em estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e apresentaram boas evidências de validade e estimativas de fidedignidade.

Não obstante às discrepâncias dos resultados, os estudos identificados anteriormente vêm reforçar que o maior nível de energia e intensidade física, intelectual, emocional, imaginativa e sensorial é característica marcante de muitas crianças e adultos com talentos. Piechowski e Colangelo (1984) chegaram a se referir às sobre-excitabilidades como componentes básicos das altas habilidades ou superdotação que nutrem, fortalecem e amplificam o talento.

A sobre-excitabilidade Intelectual, que tem sido a característica mais frequentemente associada às pessoas com AH/S, dá origem à criatividade acadêmica e possibilita a reflexão, o autocontrole, a autonomia e a autenticidade (Dabrowski, 1973). O excesso de energia, exigido na sobre-excitabilidade

Psicomotora permite que o indivíduo possa ser mais ativo e mais alerta (Daniels & Meckstroth, 2009). A sobre-excitabilidade Imaginativa é extremamente importante na criatividade artística e no planejamento intuitivo (Dabrowski, 1973). A experiência sensorial de pessoas com talento tende a ser bastante rica, pois permite a percepção de detalhes, texturas e contrastes, por exemplo (Daniels & Meckstroth, 2009). A sobre-excitabilidade Emocional é essencial para a formação de uma hierarquia de valores (empatia, compaixão, responsabilidade, além de outros dinamismos), que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento humano (Dabrowski, 1973).

Para Lycraft (2020), a sobre-excitabilidade manifesta nas pessoas com talento explica em grande parte a intensidade de suas experiências na vida diária. E, portanto, acabam desempenhando um papel crítico no desenvolvimento. Paradoxalmente, elas provocam conflitos internos e externos, ao mesmo tempo em que representam meios que fomentam a superação desses conflitos (Dabrowski, 1970).

Ao amplificar as experiências de vida dos indivíduos, nem sempre as sobre-excitabilidades geram benefícios para aqueles que as possuem e para os que lidam com essas pessoas. As sobre-excitabilidades intensas, muitas vezes representam desafios para pais e educadores. Em estudo realizado por Guthrie (2019) com pais de crianças com talentos, foi ressaltado que os comportamentos desafiadores das sobre-excitabilidades muitas vezes se dão pelas reações emocionais exageradas, dificuldades para acalmar a mente e pela necessidade excessiva de atenção.

Salienta-se, ademais, que a presença de sobre-excitabilidade, muitas vezes, dá uma impressão negativa de que pessoas com talentos têm problemas de comportamento ou disciplinares (Amran, Ngieng, & Razak, 2021). Amend (2009) enfatiza que quando as sobre-excitabilidades se revelam intensamente em indivíduos com talento, elas aumentam a possibilidade de diagnósticos equivocados. Isso ocorre, em grande parte, devido à falta de conhecimento geral de avaliadores sobre a TDP e as sobre-excitabilidades.

A sobre-excitabilidade Emocional, por exemplo, pode gerar grande tensão e estresse (Piechowski, 2008). A grande preocupação com os outros e a consciência dos acontecimentos globais pode predispor às pessoas com talento a criar emoções intensas (Mendaglio, 2002). Além disso, a mistura de emoções

e sentimentos em nível elevado pode se assemelhar às oscilações de humor como as observadas no transtorno bipolar (Murdock-Smith, 2013).

Comportamentos característicos do padrão Psicomotor podem se assemelhar à hiperatividade e, em muitos casos, podem ser confundidos com ela (Al-Hroub & Krayem, 2018; Piechowski, 1999; Wells & Falk, 2021). Rommelse et al. (2016) e Wells e Falk (2021) alertam para a possibilidade de que indivíduos que experienciam elevada sobre-excitabilidade psicomotora sejam frequentemente diagnosticados com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Essas pessoas podem, por exemplo, agir impulsivamente, falar excessivamente, serem agitadas, inquietas e terem dificuldades para se manterem paradas.

Diagnósticos errôneos de déficit atencionais também podem ser observados em indivíduos com forte sobre-excitabilidade Imaginativa (Amend, 2009). Por dispenderem muito tempo inventando ou fantasiando histórias, como se estivessem ‘sonhando acordados’, essas pessoas podem se mostrar dispersas e desatentas em diferentes atividades escolares ou ocupacionais.

Por excitação do sistema nervoso, também pode haver uma sobre-excitabilidade fisiológica. Karpinsk *et al.* (2018) ressaltam que, para indivíduos altamente inteligentes, mesmo estímulos comuns, tais como etiquetas de roupa ou sons ao redor, podem se tornar fisicamente dolorosos quando as sobre-excitabilidades estão presentes. Assim, em algumas pessoas, a sensibilidade sensorial tende a ser tão intensa que ruídos, luzes, texturas, cheiros ou gostos desagradáveis podem ser bastante perturbadores (Piechowski, 2008). Murdock-Smith (2013) enfatiza que as reações extremas a esses estímulos podem ser semelhantes ao transtorno do espectro autista (TEA) ou outro transtorno de comportamento, sendo o diagnóstico equivocado altamente possível.

Deve-se ressaltar as implicações dos diagnósticos incorretos. Muitas vezes, eles impedem que as crianças sejam devidamente identificadas com altas habilidades (Rommelse et al., 2016) e, conseqüentemente, tenham suas necessidades específicas atendidas.

É claro que pessoas com talentos não estão isentas de apresentar transtornos emocionais e comportamentais e deficiências concomitantemente com altas capacidades e/ou altas habilidades. Trata-se de dupla-excepcionalidade. A esse respeito, são destacados os estudos realizados com

peças com elevada inteligência (quociente intelectual, ou seja, QI acima de 130) (Wood & Laycraft, 2020). Karpinski *et al.*, (2018) apresentaram um modelo que postula o processo psiconeuroimunológico único, sugerindo que aqueles que possuem elevada inteligência tendem a responder a estressores ambientais ruminando e se preocupando. De acordo com os autores, trata-se de preditores positivos de risco para sobre-excitabilidades psicológicas que levam a distúrbios afetivos. Além disso, esses distúrbios estão intimamente associados à elevada excitação fisiológica que facilita a desregulação imune e inflamatória e, por sua vez, pode instigar bidirecionalmente efeitos psicológicos.

Chang e Kuo (2013) também sinalizam que pessoas com elevada capacidade cognitiva sobre-excitável tendem à hiper-reatividade do sistema nervoso central, o que pode levar a problemas psicológicos e fisiológicos. A sobre-excitabilidade Emocional intensa também prediz significativamente desajuste pessoal (Chang & Kuo, 2019) e pode levar ao aumento de preocupações e de ruminação (Penney, Miedema, & Mazmanian, 2015).

Entretanto, deve-se ressaltar o cuidado necessário para analisar a potencial relação entre inteligência, sobre-excitabilidade e desordens psicológicas (Wood & Laycraft, 2020). No estudo de Karpinski *et al.*, (2018), por exemplo, não foi considerada a teoria do desenvolvimento humano da qual se originaram as sobre-excitabilidades. Para uma compreensão adequada dos padrões, as sobre-excitabilidades só podem ser consideradas no contexto da TDP (Wood & Laycraft, 2020). Inclusive, a descontextualização das sobre-excitabilidades da teoria que as sustentam tem sido uma crítica bastante contundente que os principais pesquisadores da TDP fazem a respeito das investigações realizadas sobre talentos (Mendaglio, Kettler, & Rinn, 2019; Tiller, 2009).

A partir dos pressupostos da teoria de Dabrowski, observa-se que o fato de muitas pessoas com talento reagirem de forma incomum e extrema diante de diferentes estímulos, seus comportamentos frequentemente são tratados como algo a ser 'curado' (Piechowski, 2008). Entretanto, deve-se reforçar a importância de auxiliar essas pessoas a potencializar suas características positivas e a compensar os efeitos negativos que as sobre-excitabilidades podem acarretar (Daniels & Meckstroth, 2009).

Se for considerado que a manifestação das sobre-excitabilidade está diretamente associada ao potencial de desenvolvimento, como propõe a TDP, então, quanto mais sua manifestação positiva for fomentada, maior será a contribuição para alcançar o máximo de potencial das pessoas com talentos. O encorajamento da expressão emocional, o incentivo à exploração de diferentes estímulos externos associados aos padrões de sobre-excitabilidade, podem e devem fazer parte de intervenções em contextos clínicos e educacionais.

## Considerações Finais

Ainda que a TDP não seja uma teoria específica sobre talentos, suas contribuições a respeito dos aspectos emocionais e de personalidade de pessoas com essas características são extremamente relevantes (Daniels & Meckstroth, 2009). Trata-se de uma teoria do desenvolvimento humano ampla e complexa, que possibilita que características de sobre-excitabilidade, até então, frequentemente vistas como patológicas ou, pelo menos, problemáticas, sejam compreendidas a partir de uma perspectiva positiva e consideradas essenciais para o potencial de desenvolvimento (Daniels & Meckstroth, 2009). Além disso, a TDP tem sido base para o desenvolvimento de medidas de sobre-excitabilidades (Ackerman, 1997, Falk & Miller, 2009; Mendaglio & Tillier, 2006) e suporte para o aconselhamento psicológico e a psicoterapia (Mendaglio, 2008).

Quanto à associação entre sobre-excitabilidades e transtornos emocionais e comportamentais, é preciso salientar, com base em Wells e Falk (2021), que os estudos iniciais a respeito das sobre-excitabilidades foram apresentados antes de a TDP avançar em sua formulação e não eram acessíveis até recentemente. Os textos em inglês de Dąbrowski (não há nada do autor em português) não estabelecem com clareza conexões entre sobre-excitabilidade e TDAH ou TEA e sobre-excitabilidade. Não obstante, essas publicações evidenciam claramente suas relações com criatividade e talento. Reitera-se que o trabalho pioneiro de Dąbrowski estabelece uma conexão profunda entre sobre-excitabilidades e TDP.

Faz-se necessário destacar algumas limitações a respeito da TDP. Mesmo que diversas investigações tenham sido realizadas com o embasamento da teoria, evidências empíricas adicionais são cruciais para corroborá-la. A escassez de estudos longitudinais foi destacada por Dabrowski (1972) há décadas. Todavia, atualmente, pouco ainda se sabe sobre padrões de estabilidade e mudança das sobre-excitabilidades ao longo do curso de vida (Peterson, 2012). Além disso, ao considerar a sobre-excitabilidade inata, como Dabrowski (1972) propôs, é preciso conduzir investigações que identifiquem seus marcadores genéticos. Ademais, até hoje, poucos estudos procuraram investigar suas bases neuropsicológicas (Chang & Kuo, 2013). Investigações desse tipo ajudariam a ampliar a discussão inato versus adquirido. Outro

dificultador refere-se aos aspectos metodológicos de muitas investigações com pessoas com talentos. Nas pesquisas iniciais de Dabrowski, observa-se um número insuficiente de grupos de controle e, atualmente, como já mencionado, há poucos estudos que descrevem o processo de identificação da amostra de pessoas identificadas com talentos.

As limitações referentes aos estudos sobre a TDP, mais especificamente a relação entre sobre-excitabilidade e talento, não devem ser impeditivas para que os padrões de sobre-excitabilidades sejam considerados como relevantes na identificação e no desenvolvimento dessas pessoas. Ao contrário, esses entraves mostram que ainda há muito por se fazer. Mais pesquisas precisam ser realizadas a fim de contribuir com esse campo de estudos. Por enquanto, há que se apresentar uma síntese a respeito das evidências que se tem da relação entre sobre-excitabilidades e talento.

### **Resumo sobre o que se sabe a respeito da relação entre sobre-excitabilidades e talento:**

- As sobre-excitabilidades não podem ser compreendidas fora do escopo da TDP;
- As sobre-excitabilidades são características presentes em muitas pessoas com talentos;
- Indivíduos com talento podem ou não apresentar todos os padrões de sobre-excitabilidades;
- Algumas sobre-excitabilidades associadas à superdotação podem ser diagnosticadas incorretamente como condições médicas (exemplo: sobre-excitabilidade psicomotora ser identificada como TDAH);
- As sobre-excitabilidades nem sempre refletem patologias, elas impulsionam o crescimento emocional e o desenvolvimento da personalidade de pessoas com talento;
- Deve-se considerar as sobre-excitabilidade como parte do processo de uma avaliação mais abrangente de pessoas com talentos;

- Atualmente, há escalas que investigam as sobre-excitabilidades e há evidências de que elas podem ser utilizadas de forma confiável no rastreamento de pessoas com talento;
- Instrumentos de sobre-excitabilidade também podem ser utilizados de forma complementar para disponibilização de aconselhamento e acompanhamento psicológico de pessoas com talento.

## Referências

- Ackerman, C. M. (1997). **Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities**. *Roepers Review*, 19, 229-236.
- Al-Hroub, A., & Krayem, M. (2018). Teachers' knowledge and perceptions on ADHD and overexcitabilities in gifted learners. **International Journal for Talent Development and Creativity**, 6(1), 36–43. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1296852>
- Al-Onizat, S. H. (2013). The psychometric properties of a Jordanian version of Overexcitability Questionnaire-Two, OEQII. **Creative Education**, 4, 49-61. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.41008>
- Amran, A. N. S., Ngieng, D. F., & Razak, A. Z. A. (2021). **Overexcitability: Uniqueness Development of Gifted and Talented Muslim Students**. 2nd Insan Junior Researchers International Conference 2021. <https://oarep.usim.edu.my/jspui/handle/123456789/15643>
- Amend, D. (2009). Dabrowski's theory: Possibilities and implications of misdiagnosis, missed diagnosis and dual diagnosis in gifted individuals. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), **Living with intensity** (pp. 83-104). Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. **Gifted Child Quarterly**, 48(4), 339-350. <https://doi.org/10.1177/001698620404800407>
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. **Gifted Child Quarterly**, 45(4), 260-267. <https://doi.org/10.1177/001698620104500404>
- Chang, H. J., & Kuo, C. C. (2009). Overexcitabilities of gifted and talented students and its related researches in Taiwan. **Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education**, 1(1), 41-74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.010>
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. **Journal of Advanced Academics**, 22, 412-446. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200303>
- Chang, H. J., & Kuo, C. C. (2013). Overexcitabilities: Empirical studies and application. **Learning and Individual Differences**, 23, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.010>
- Chang, Y., & Kuo, C. (2019). The correlations among emotional development, over-excitabilities and personal maladjustment. **Archives of Psychology**, 3(5), 1-27. <https://doi.org/10.31296/aop.v3i5.112>

- Dabrowski, K. (1964). **Positive disintegration**. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1970). Positive and accelerated development. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), **Mental growth through positive disintegration** (pp. 27-61). London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). **Psychoneurosis is not an illness: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration**. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1973). **The dynamics of concepts**. London: Gryf Publications.
- Dabrowski, K. (1996). **Multilevelness of emotional and instinctive functions**. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Daniels, S. & Meckstroth, E. (2009). Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), **Living with intensity** (pp. 33-56). Scottsdale, AZ: Great Potential.
- De Bondt, N., De Maeyer, S., Donche, V., & Van Petegem, P. (2019). A rationale for including overexcitability in talent research beyond the FFM-personality dimensions. **High Ability Studies**, 19, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1668753>
- Falk, R. F., Lind, S., Miller, N. B., Piechowski, M. M., & Silverman, L. K. (1999). **The Overexcitability Questionnaire Two (OEQ II). Manual, scoring system, and questionnaire**. Denver: Institute for the Study of Advanced Development.
- Falk, R. F., & Miller, N. B. (2009). Building firm foundations research and assessments. In S. Daniels, & M. Piechowski (Orgs.), **Living with intensity** (pp. 239-259). Scottsdale AZ: Great Potential Press.
- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth-grade students. **Roper Review**, 8, 115-119. <https://doi.org/10.1080/02783198509552950>
- Guthrie, K. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. **The Qualitative Report**, 24(8), 2080-2101. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3598>
- Harrison, G. E., & Haneghan, J. P. V. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. **Journal for the Education of the Gifted**, 34(4), 669-697. <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. **Intelligence**, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>

Laycraft, K. C. (2020) The Theory of Positive Disintegration as Future-Oriented Psychology. **Annals of Cognitive Science**, 4(1), 118-126. <https://doi.org/10.36959/447/346>

Limont, W., Dreszer-Drogorob, J., Bendynska, S., Liwinska, K., & Jastrzebaska, D. (2014). 'Old wine in new bottles'? Relationships between overexcitabilities, the big five personality traits and giftedness in adolescents. **Personality and Individual Differences**, 69, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.003>

Lysy, K. Z., & Piechowski, M. M. (1983). Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs*, 108, 267-320.

Martowski, K., Matczak, A., & Jóźwik, K. (2018). Overexcitability in actors. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 14(1), 81–86. <https://doi.org/10.1037/aca0000192>

Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. **Rivier Academic Journal**, 9(2), p. 1-4.

Mendaglio, S. (2002). Dabrowski's theory of positive disintegration: Some implications for teachers of gifted students. **AGATE**, 15(2), 14-22. Disponível em: <http://positivedisintegration.com/AgateIssue.pdf#page=16>

Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's theory of positive disintegration: A personality theory for the 21st century. In S. Mendaglio (Ed.), **Dabrowski's theory of positive disintegration** (pp. 13-40). ScottsdaleAZ: Great Potential Press.

Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. **Journal for the Education of the Gifted**, 30(1), 68-87. <https://doi.org/10.1177/016235320603000104>

Mendaglio, S., Kettler, T., & Rinn, A. N. (2019). Psychology of giftedness and the theory of positive disintegration: a conversation with Sal Mendaglio. **Journal of Advanced Academics**, 30(4), 500-507. <https://doi.org/10.1177/1932202X19869010>

Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. E (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. **Journal for the Education of the Gifted**, 18, 20-38. <https://doi.org/10.1177/016235329401800103>

Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: Uma revisão sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 66(1), 117-134. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672014000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000100010&lng=pt&tlng=pt).

Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2015). Escalas de sobre-excitabilidade: Construção e evidências de validade baseadas no conteúdo e na estrutura interna. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24(4), 668-677. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528404>

Penney, A. M., Miedema, V. C., & Mazmanian, D. (2015). Intelligence and emotional disorders: Is the worrying and ruminating mind a more intelligent mind? **Personality and Individual Differences, 74**, 90–93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.005>

Pethö, T. (2022). Types of overexcitability in intellectually gifted adolescent students in Slovakia. **Društvena istraživanja, 31**, 1-17. <https://doi.org/10.5559/di.31.1.01>

Piechowski, M. M. (1975). A theoretical and empirical approach to the study of development. **Genetic Psychology Monographs, 92**, 231–297.

Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. **Roeper Review, 8**, 190-197.

Piechowski, M. (1999). Overexcitabilities. **Encyclopedia of Creativity, 2**. 325-334.

Piechowski, M. M. (2008). **Living with intensities and sensitivities**. Conference Proceedings. 19th annual SAGE Conference the Society for the Advancement of Gifted Education.

Piechowski, M. M. (2014). **“Mellow out,” they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright** (2nd ed.). Royal Fireworks Press.

Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. **Gifted Child Quarterly, 28**, 80-88.

Piechowski, M. M., Silverman, L. K., & Falk, F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. **Perceptual and Motor Skills, 60**, 539-549. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.60.2.539>

Piechowski, M. M., & Wells, C. (2021). Reexamining overexcitability: A framework for understanding intense experience. In Cross, T. L. & Cross, J. R. (Eds.). **The Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents**, (pp. 63-83) (2nd edition). Prufrock Academic Press.

Rommelse, N., van der Kruis, M., Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Antshel, K. M., & Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attentiondeficit / hyperactivity disorder in the context of high intelligence. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 71**, 21–47. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.032>

Sanz, R. P. S. (2006). El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnostic. **Tese de Doutorado**, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha. Recuperado em <http://eprints.ucm.es/7254/1/T26463.pdf>.

Siu, A. F. Y. (2010). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: Does culture make a difference? **Asia Pacific Journal of Education**, **30**(1), 71–83. <https://doi.org/10.1080/02188790903503601>

Souza, R. A., & Fleith, D. S. (2020). Emotional Development of Gifted Students: Comparative Study About Overexcitabilities. **Psico-USF**, **26**(4), 733-743. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260411>

Tillier, W. (2009). Dabrowski without the theory of positive disintegration just isn't Dabrowski. **Roeper Review**, **31**, 123-126. <https://doi.org/10.1080/02783190902737699>

Van den Broeck, W. V., Hofmans, J., Cooremans, S., & Staels, E. (2014). Factorial validity and measurement invariance across intelligence levels and gender of the Overexcitabilities Questionnaire-II. **Psychological Assessment**, **26**(1), 55-68. <https://doi.org/10.1037/a0034475>

Wells, C., & Falk, F. (2021). The origins and conceptual evolution of overexcitability. **Psychologia Wychowawcza**, **62**(20), 23-44. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.3816>

Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Focusing on overexcitabilities: Studies with intellectually gifted and academically talented adults. **Personality and Individual Differences**, **51**, 337–342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.041>

Wirthwein, L., Becker, C. V., Loehr, E., & Rost, D. H. (2011). Overexcitabilities in gifted and non-gifted adults: Does sex matter? **High Ability Studies**, **22**(2), 145–153. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622944>

Wood, V. R., & Laycraft, K. C. (2020). How Can We Better Understand, Identify, and Support Highly Gifted and Profoundly Gifted Students? A Literature Review of the Psychological Development of Highly-Profoundly Gifted Individuals and Overexcitabilities. **Ann Cogn Sci**, **4**(1), 143-165. <https://doi.org/10.36959/447/348>

Yakmaci-Guzel, B., & Azarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. **High Ability Studies**, **17**(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/13598130600947002>

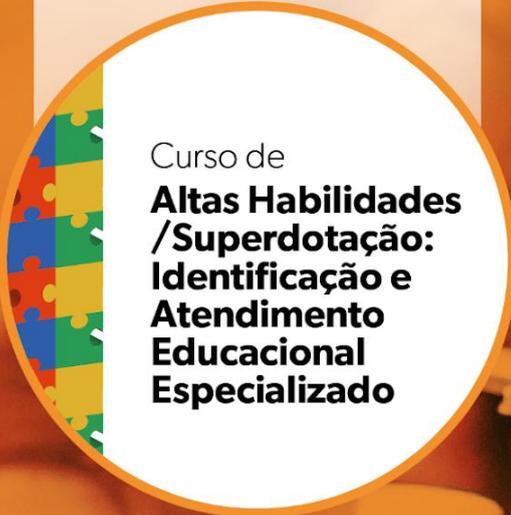
MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA



Cursos de  
Aperfeiçoamento em  
**Atendimento  
Educaional  
Especializado**

A circular graphic with a white background and an orange border. On the left side, there is a vertical strip of colorful puzzle pieces (red, yellow, blue, green).

Curso de  
**Altas Habilidades  
/Superdotação:  
Identificação e  
Atendimento  
Educaional  
Especializado**