

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

DÉBORA THALITA SANTOS PEREIRA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

São Luís
2021

DÉBORA THALITA SANTOS PEREIRA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestra em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2021

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

Pereira, Débora Thalita Santos

A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior/ Débora Thalita Santos Pereira. - 2021.

253 f.: il.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) -
Universidade Federal do Maranhão, 2021.

1. Altas habilidades. 2. Superdotação. 3. Educação superior. 4. Inclusão acadêmica. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título

DÉBORA THALITA SANTOS PEREIRA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de Mestra em Cultura
e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior (Examinador)
Doutor em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Sadao Omote (Examinador Externo)
Doutor em Psicologia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profª Drª Maria da Piedade Resende da Costa (Suplente - Membro Externo)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal de São Carlos

À todos os diamantes descartados e não lapidados.

AGRADECIMENTOS

A *El Roi*, o Deus que me vê, a honra e a glória, “porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.” (Romanos 11.36). A Ele o primeiro lugar em meus agradecimentos, por todas as vezes em que ouviu as minhas orações, acalmou o meu coração e me trouxe renovo para continuar lutando em prol desta pesquisa. Obrigada, Senhor! Obrigada por me escolher e capacitar!

A minha família, meu bem mais precioso. Meus pais, Joel e Josete Pereira, a minha base. Meus irmãos, em ordem cronológica, Rebeka Thalya, Emanuelle Melo, Pedro Calleb e Ana Lída, e o mais novo membro, Allan Jhones. Vocês acompanharam os dias mais felizes e os mais tristes deste processo e não desistiram de acreditar em mim, além de sempre entenderem quando eu precisava de espaço e silêncio. Obrigada, família! Amo todos vocês!

Aos meus tios Josélia e Alaécio dos Reis, inspiração e grande motivação para aceitar o desafio de fazer este mestrado e continuar a buscar patamares ainda mais altos na minha formação acadêmica. Obrigada pela força e encorajamento!

A Professora Doutora Thelma Helena Costa Chahini, minha orientadora. Quando a conheci, eu era uma caloura com muitas aspirações acadêmicas, mas a senhora me apresentou uma causa nobre pela qual lutar e sou eternamente grata por isso. Muito obrigada por acreditar em mim e por sempre mostrar o melhor caminho. Professores, encontramos muitos por aí, mas verdadeiros educadores, capazes de influenciar e mudar a vida de seus alunos, esses são raros em nosso meio. Agradeço a Deus por ter encontrado alguns, e entre estes, a senhora. Muito obrigada, professora Thelma Chahini!

A Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), cuja missão de promover o desenvolvimento humano por meio da pesquisa científica e de inovação tecnológica, proporcionou auxílio e amparo durante o desenvolvimento desta pesquisa, em tempos tão difíceis e conturbados, promovendo assim a formação e a fixação dos talentos desta pesquisadora. Muito obrigada, FAPEMA!

A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na pessoa da sua diretora, Professora Doutora Maria Nilza Oliveira Quixaba, cuja atuação na Universidade tem promovido – de forma contínua – o fomento ao processo de inclusão de discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. As vezes, o objetivo pelo qual lutamos parece impossível de ser conquistado, mas há sempre uma glória na batalha: o fortalecimento dos fortes, porque a vida é combate.

Muito obrigada por influenciarem esta pequena guerreira e pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa!

A todos as pessoas que se envolveram com esta pesquisa, tornando-se fundamento e prática deste processo. Obrigada por colaborarem e demonstrarem desejo em conhecer mais o universo dos diamantes descartados durante as entrevistas. Aos discentes com altas habilidades/superdotação que, corajosamente, aceitaram ser participantes-alvo deste estudo, muito obrigada!

Aos meus amigos, joias raras da minha coleção particular, Vitória Torres, Arlandia Santos, Naysa Silva, Ana Cláudia, Thymisson Paixão, Luzia dos Santos, Francileide Martins e Larissa Verônica. Em cada etapa do processo de pesquisa, Deus os usou, de formas diferentes, para me ajudarem a prosseguir. Gratidão a todos!

E por fim, mas tão importante quanto, a bênção preciosa, a qual recebi do meu Deus, que, como a chuva serôdia, as últimas chuvas da primavera, essenciais para uma boa colheita, chegou em minha vida, causando o impacto das fortes chuvas, mas renovando a esperança de uma farta colheita. Muito obrigada, Adriano do Amor Divino Guilhon Serra, por ser a brisa da calmaria e o vento forte das mudanças. *En fin tú.*

Gratidão a todos! Espero ter conseguido dar valor a cada um.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

“[...] talento não se desperdiça, estimula-se”.

Dóra Cortat Simonetti

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que, discentes com altas habilidades/superdotação apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. Segundo a legislação, esse segmento – parte do público-alvo da Educação Especial - necessita de atendimento educacional especializado (AEE) de forma a suplementar o ensino aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Percebe-se que há um quantitativo significativo de pessoas talentosas identificadas no meio acadêmico muito aquém da projeção divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – 3% a 5% – acerca de pessoas com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2018a; VIRGOLIM, 2019). Há urgência de mudanças no contexto educacional, visto os índices baixos de identificação das altas habilidades/superdotação na maioria das Instituições de Educação Superior e de carência ou total ausência de oferecimento do AEE aos discentes identificados com potencial elevado. O problema propulsor desta pesquisa questiona: em que medida vem ocorrendo o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Dom Delgado? Pressupõe-se que a referida Universidade, destaque no Estado e no País, vem exercendo sua missão educacional no que diz respeito a formar profissionais capazes e competentes. Acredita-se que a Diretoria de Acessibilidade (DACES), setor responsável pelo acompanhamento dos discentes público-alvo da Educação Especial, matriculados nos cursos de graduação da instituição, tem contribuído para o acesso, a permanência e a formação exitosa desse alunado. Nessa perspectiva, analisa-se o processo de inclusão de discentes talentosos, no que se refere a como vem ocorrendo a identificação dos mesmos; o processo ensino-aprendizagem; o AEE oferecido a eles e a percepção destes, e dos demais envolvidos neste estudo, em relação ao processo de inclusão na referida instituição de ensino. No contexto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, na qual realizou-se um levantamento de referencial teórico sobre a temática, perpassando estudos base como os de Gardner (2010), Legislação Brasileira (BRASIL, 1996, 2008, 2011, 2015), Lima (2011), Renzulli (2004, 2018), São Luís (2015), Silva *et al.* (2020), Titon (2019), Virgolim (2014a, 2018), dentre outros. Posteriormente, identificou-se as condições de inclusão do referido público na instituição mediante a contribuição dos participantes desta pesquisa: os discentes identificados ou com indicativos de altas habilidades/superdotação, matriculados na UFMA/Campus Dom Delgado; os docentes e

coordenadores dos cursos desses discentes; e os profissionais da DACES da Universidade. A relevância desta pesquisa encontra amparo no desejo de realizar o fazer pedagógico diferenciado, no qual todos se tornem aprendizes e criadores ativos e eficazes; na colaboração para o crescimento da visibilidade de um segmento social importante na construção e evolução da sociedade, mas que se encontra subidentificado socialmente; e na participação, relativamente, pioneira no Estado de desenvolvimento desta pesquisa, mediante o fornecimento de informações e conhecimentos pertinentes sobre a temática em um espaço educacional no qual há significativa carência de desenvolvimento de pesquisas acerca dos universitários talentosos e sua formação. Esta pesquisa oferece contribuição para a inclusão no ensino superior, precipuamente, no lócus deste estudo, pois os dados coletados e analisados explicitam ainda percalços no processo de inclusão no contexto do ensino superior. Concluiu-se, portanto, que a inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado é possível, desde que haja capacitação dos profissionais da instituição sobre os alunos com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação; educação superior; inclusão acadêmica.

ABSTRACT

The National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education emphasizes that (BRASIL, 2008), students with high abilities/super ability show remarkable performance and high potential in any of the following aspects, isolated or combined, general intellectual ability; specific academic ability; creative or productive thinking; leadership ability; special talent for the arts and psychomotor ability. According to the legislation, this segment - part of the target audience for Special Education - needs specialized educational assistance (AEE) in order to supplement teaching and learning at all levels, stages, and modes of education. It can be seen that there is a significant number of talented people identified in the academic environment far below the projection released by the World Health Organization (WHO) - 3% to 5% - about people with high abilities/super ability (BRASIL, 2018; VIRGOLIM, 2019). There is an urgent need for changes in the educational context, given the low rates of identification of high abilities/super ability in most Higher Education Institutions and the lack or total absence of offering AEE to students identified with high potential. The driving problem of this research asks: to what extent has the process of inclusion of students with high abilities/super ability occurred at the Federal University of Maranhão - UFMA/Dom Delgado Campus? It is assumed that the University, which stands out in the state and in the country, has been exercising its educational mission with regard to training capable and competent professionals. It is believed that the Directorate of Accessibility (DACES), the sector responsible for monitoring public-target students of Special Education, enrolled in undergraduate courses in the institution, has contributed to access, permanence and successful training of these students. From this perspective, we analyze the process of inclusion of gifted students, with regard to how the identification of the same has been occurring; the teaching-learning process; the AEE offered to them and their perception, and that of others involved in this study, in relation to the inclusion process in this educational institution. In the context, it was developed a research of exploratory, descriptive type, with qualitative approach, in which it was performed a survey of theoretical reference on the theme, going through basic studies such as those of Gardner (2010); Lima (2011); Renzulli (2004; 2018); Titon (2019); Virgolim (2014a; 2018), Brazilian Legislation (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2015; MARANHÃO, 2015), Silva et al. (2020), among others. Subsequently, we identified the conditions of inclusion of this public in the institution through the contribution of the participants of this research: the students identified or with indications of high abilities/super ability, enrolled in UFMA / Dom Delgado Campus; the teachers and coordinators of the courses of these students; and the professionals

of the Directorate of Accessibility - DACES of the University. The relevance of this research is supported by the desire to carry out a differentiated pedagogical practice, in which everyone becomes an active and efficient learner and creator; in the collaboration for the growth of visibility of a social segment that is important in the construction and evolution of society, but that is socially underidentified; and in the relatively pioneering participation in the state of development of this research, by providing information and pertinent knowledge on the theme in an educational space in which there is a significant lack of research on gifted students and their education. This research offers contribution to inclusion in higher education, especially in the locus of this study, because the data collected and analyzed still reveal the obstacles in the inclusion process in the context of higher education. It was concluded, therefore, that the inclusion of students with high abilities in the Federal University of Maranhão - UFMA / Dom Delgado Campus is possible, provided that there is training of professionals of the institution about students with high abilities / overcoming challenges.

Keywords: High Abilities. Overdotation. Higher Education. Academic inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O comportamento de superdotação	55
Quadro 1 - Características socioemocionais das altas habilidades/superdotação.....	68
Figura 2 - A dupla excepcionalidade nas altas habilidades/superdotação	84
Quadro 2 - O comportamento hiperativo nas AH/SD e no TDAH	93
Quadro 3 - Desatenção e expressividade nas AH/SD e TDAH.....	93
Figura 3 - O que a história revela sobre os talentosos	104
Figura 4 - A Transversalidade da Educação Especial.....	120
Figura 5 - Distinção entre os tipos de comportamento de superdotação	155
Figura 6 - Os passos para a sensibilização do olhar docente sobre os discentes com altas habilidades/superdotação em sala de aula.....	158
Quadro 4 - Perfil dos Discentes participantes	172
Quadro 5 - Perfil dos Docentes participantes	174
Quadro 6 - Perfil dos Profissionais da DACES	175
Quadro 7 - Quadro de alunos com altas habilidades matriculados na UFMA/Campus Dom Delgado (SIGAA/DACES)	182
Quadro 8 - Participantes da Pesquisa	185

LISTA DE SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira para Superdotados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AMC	Artrogripose Múltipla Congênita
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID – 11	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFAP	Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease 2019</i>
CPNq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DSM-4	<i>Diagnostic and Statistical Manual 4ª Ed</i>
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual 5ª Ed</i>
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	Iniciação Científica
ICJ	Iniciação Científica Junior
IE	Inteligência Emocional
IES	Instituições de Ensino Superior
IM	Inteligências Múltiplas
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IS	Inteligência Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação

NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPPEDE	Núcleo de Pró - Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
P&D	Pesquisas e Desenvolvimento
PDT-RJ	Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAHS	Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QI	Quociente de inteligência
RDIM	Modelo de Identificação das Portas Giratórias
RN-017	Resolução Normativa n.º 17
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	<i>The Schoolwide Enrichment Model</i>
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STAT	Teste de Habilidades Triárquicas de Sternberg
TA/AS	Transtorno/Síndrome de Asperger
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDO	Transtorno Desafiador de Oposição
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOC	Transtorno Obsessivo-Compulsivo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WICS	<i>Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	27
2.1	Visões contemporâneas sobre a inteligência.....	37
2.1.1	Inteligências Múltiplas (IM)	37
2.1.2	Teoria triárquica da inteligência	44
2.1.3	Concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis.....	50
3	PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	60
3.1	Afetividade e altas habilidades/superdotação	62
3.2	Inteligência e criatividade na trajetória do indivíduo superdotado.....	72
3.3	Dupla excepcionalidade.....	83
3.4	A perspectiva do contexto sociocultural acerca das altas habilidades/superdotação	101
4	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR... 	110
4.1	Desenvolvimento humano com foco na adultez da pessoa talentosa.....	110
4.2	Universidade na perspectiva de um ambiente democrático e inclusivo: foco na universidade e nos universitários brasileiros com altas habilidades/superdotação (retrocessos, avanços e possibilidades).....	116
4.3	Estratégias de identificação e inclusão: percepção docente sobre os alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula	136
5	MÉTODO	171
5.1	Procedimentos éticos da pesquisa.....	177
5.2	Instrumentos de coleta de dados	180
5.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	181
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	187
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
	REFERÊNCIAS.....	228
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	244

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	246
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DA DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE DA UFMA	248
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA PARA PESQUISA NA UFMA	251
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	252

1 INTRODUÇÃO

A professora doutora Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez, em uma palestra a respeito da inclusão e exclusão de estudantes com potencial acima da média matriculados no ensino superior, iniciou sua fala com a seguinte indagação: “Existe mesmo as altas habilidades/superdotação?”¹.

A escolha por principiar esta dissertação com a referida reflexão justifica-se pela condicionante de que a análise de tal questionamento suscita uma série de controvérsias, confusões, mitos, críticas de cunho social e político, preconceitos e estigmas, além de muitas teorias ainda em andamento ou percepções equivocadas sobre uma realidade, frequentemente, latente e invisível no (ou pelo) sistema educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, a busca pela resposta real ao questionamento de Pérez, desencadeia a necessidade pela definição e compreensão do que são as altas habilidades/superdotação ao mesmo tempo em que provoca na memória coletiva e individual nomes de aprendizes que demonstraram (ou demonstram) excepcional potencial cognitivo nos domínios acadêmicos, criativos, artísticos ou notável liderança quando e se comparados aos seus pares em seus respectivos contextos históricos e culturais.

A partir dessas memórias, pode-se então inferir que potenciais cognitivos notáveis são raridades em meio a população mundial, visto que a mídia e os meios de comunicação não publicam cotidianamente o “achado” de uma mente brilhante. E, nessa inferência, então, volta-se à reflexão inicial: “Existe mesmo as altas habilidades/superdotação?”.

É inevitável que, da Educação Básica à Educação Superior (e em seus outros níveis de formação continuada), os diversos potenciais cognitivos sejam identificados e classificados em três níveis: aqueles que estão abaixo da média, aqueles que conseguem permanecer na média e os que, inexplicavelmente, demonstram um potencial cognitivo acima da média.

Nessa perspectiva, percebe-se, ao analisar o panorama histórico da educação brasileira e das políticas públicas educacionais, uma priorização acentuada em relação aos indivíduos que se enquadram no primeiro nível: os alunos que não conseguem, por alguma deficiência, transtorno ou dificuldades de aprendizagem, acompanhar aqueles que se enquadram no padrão esperado do “bom aluno”, ou seja, valoriza-se, sobretudo, o “aluno problema” (LIMA; MOREIRA, 2018).

¹ Cf. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020).

Em outras palavras, Lima e Moreira (2018) explicam que o sistema educacional está fundamentado na ideia da incapacidade e no capacitismo, cujo objetivo maior é fazer com que os abaixo da média atinjam, a qualquer custo, o nível do “bom aluno”. O que gera a invisibilidade, compreendida como uma violência simbólica, daqueles que se encontram no terceiro nível, os que se sobressaem de forma notável, porque nestes, percebe-se, que nada lhes “falta”, apenas excedem de forma “assustadora”.

Sobre estes, a história humana explicita que tendem a viver tal qual os equilibristas do Daguestão em suas cordas bambas (DEMENTIEVSKI, 2018), pois, comumente, geram sentimentos dúbios nos que estão a testemunhar seu desenvolvimento excepcional, tão distinto do que se espera do ser humano. Assim, vivem a equilibrar-se entre situações e tratamentos ora de aceitação ora de rejeição da comunidade na qual estão inseridos.

Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014) explicam esses sentimentos ambíguos a partir da relação de amor-ódio típica da sociedade ao perceber algo “fora do padrão”. Ou seja, o amor-ódio não se limita às pessoas com desempenho excepcional, mas é um *continuum* na aceitação/rejeição social de todos os que não conseguem se enquadrar no padrão “normal” em algum aspecto ou área da vida.

No entanto, quando se trata desses indivíduos que de alguma forma deixaram (ou deixam) vestígios de sua capacidade cognitiva acima da média, seja por influências, ideais, ideias ou produtos originais (acadêmico e/ou artístico), a sociedade ao passo que se beneficia com essas criações, frequentemente, tende a temer e recluir aqueles que “enxergam mais longe” e entendem o que ainda não foi percebido ou quiçá cogitado. Geralmente, a possibilidade de aceitação e confiança em tais indivíduos se torna menor que o temor diante de tal capacidade e habilidade cognitiva, aparentemente, “incontrolável”.

Dito isto, exemplifica-se esse *continuum* a partir do exemplo daquela criança que fala, escreve e lê antes dos 4 anos, do adolescente cujo desempenho cognitivo se equipara ou é superior a de um especialista na área em que se destaca, do jovem universitário que não consegue acompanhar as aulas como os outros colegas, mas, ao questionar seu docente, em certos momentos, exige dele conhecimentos em níveis além da formação e dos títulos acadêmicos do professor.

Essas pessoas são chamadas por Castro (2008) de “diamantes descartados” pelo sistema educacional, sobretudo pelas escolas nacionais. O economista agrava mais a realidade quando explicita que no Brasil, aceita-se sim, os potenciais notáveis, desde que venham de famílias ricas e que consigam financiar uma educação apropriada. Mas, se esse talento tem origem em famílias de classes econômicas inferiores, geralmente, será integrado aos demais e

forçado a inibir suas diferenças ou jogado no lixo do esquecimento / rejeição, se caso não conseguir tolher suas peculiaridades.

Desse modo, Pérez e Rodrigues (2013) lembram que as pessoas com potencial acima da média compõem uma das parcelas do público-alvo da Educação Especial, pois possuem necessidades educacionais específicas à sua condição. Tal argumento encontra base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação** nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008, p. 10, grifo nosso).

As pesquisadoras ainda apontam que, conforme as estimativas mais conservadoras, o contingente de pessoas com altas habilidades/superdotação corresponde à metade de todos os alunos com deficiência juntos. Nesse sentido, Virgolim (2019) explicita também o percentual que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima: cerca de 3% a 5% de toda a população mundial é de superdotados no âmbito escolar/acadêmico.

Na sequência, Oshima (2017), em um artigo publicado na versão on-line da Revista Época, defende que esse percentual abrange somente alunos superdotados intelectuais com facilidade em raciocínio matemático ou línguas. Levando em consideração as outras dimensões das altas habilidades/superdotação, o percentual por país pode chegar à cifra de 10% da população, ou seja, aproximadamente, são 20 milhões de brasileiros talentosos invisíveis.

No que tange a educação superior, Rangni e Costa (2016) destacam, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um quantitativo de 7 milhões de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que 27% destas são em instituições públicas e 63%, em particulares.

Nesse sentido, Rangni e Costa (2016) apresentam uma pesquisa realizada por Gagné, cujo resultado aponta 700 mil estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação em todas as áreas de domínio da capacidade humana (intelectual, criativa, social, perceptual e física) invisíveis no ensino superior.

O que acentua os dados do último Censo da Educação Superior, que registra apenas 1.551 matrículas de alunos com altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação do País (BRASIL, 2019). Contudo, esses percentuais e estimativas não são conhecidos, pois a invisibilidade dos talentos brasileiros ocorre por (PÉREZ; RODRIGUES, 2013):

- a) falta e dificuldade de identificação das pessoas com potencial acima da média, originada pela ausência de informação e formação para os professores das salas de aula regular, que deveriam ser os primeiros indicadores dos talentos;
- b) mitos e crenças populares criados em torno da ideia de altas habilidades/superdotação;
- c) representações culturais equivocadas, que formam os estereótipos e perfis estáticos e cristalizados;
- d) frequente confusão com realidades próximas, como a prodigialidade, precocidade, genialidade e simplesmente o bom desempenho acadêmico/escolar;
- e) casos em que ocorrem a dupla excepcionalidade, pois nestes, sobrepõe-se a percepção da condição de deficiência, transtorno ou dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, deseja-se explicitar que as pessoas com altas habilidades/superdotação são parte da sociedade, mas encontram-se como um contingente subidentificado, pois, apesar dos avanços científicos na área, ainda percebe-se significativa ausência de condições de identificação do talento e das necessidades cognitivas, emocionais e sociais desses indivíduos, devido aos fatores mencionados acima pelas pesquisadoras.

Essa invisibilidade também é agravada pelo poder público, cujas políticas públicas carecem de continuidade e efetividade no que diz respeito à identificação e o fornecimento de atendimento educacional especializado (AEE) para esse público em específico, em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. Destaca-se, então, que ainda não há uma política pública voltada apenas para esse contingente, como há para as pessoas com deficiência e/ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo.

Inferese também que essas e outras dificuldades se fortalecem ainda mais devido ao tímido quantitativo de pesquisas, produções e eventos científicos realizados na área. No que diz respeito à pesquisa sobre altas habilidades/superdotação no ensino superior, com participantes, especificamente, componentes desse contexto, principalmente, discentes regularmente matriculados, o quantitativo de dissertações e teses brasileiras se revela incipiente.

A vista disso, destaca-se que apenas cinco dissertações e duas teses brasileiras foram encontradas em todos os anos até 2018, por Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), que tratam sobre essa temática no ensino superior. Uma dessas cinco dissertações (LIMA, 2011) serviu como referencial para esta pesquisa. Além dessa, foi encontrada uma posterior ao levantamento realizado pelas pesquisadoras, a dissertação da, então, Mestre em Educação,

professora Titon (2019), que se enquadrou na temática e nos critérios essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse aspecto, questiona-se por que é importante investir em pesquisas voltadas à identificação e desenvolvimento de pessoas com potencial acima da média, sobretudo no ensino superior? Renzulli (2018), na mesma sequência, também pergunta por que a sociedade deveria investir no desenvolvimento de jovens superdotados?

Há duas razões pertinentes que conseguem responder a contento aos dois questionamentos: primeira, porque a educação é um direito de todos e a autorrealização também. Nesse aspecto, esclarece-se que o acesso à educação não é o gerador da invisibilidade dos alunos com altas habilidades/superdotação, pelo contrário, essas pessoas não são um grupo minoritário discriminado nos censos escolares, até porque conseguem chegar à escola e até mesmo, às universidades, e, frequentemente, com as melhores notas e pontuações nos vestibulares.

No entanto, o problema inibidor do potencial acima da média centra-se justamente na incapacidade do sistema educacional que sustenta a escola/academia, pois este não consegue potencializar as habilidades superiores desses alunos nem atender às demandas específicas de suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.

Lima (2011) ainda destaca que tanto o governo como as universidades norte-americanas são os únicos – até então – identificados que promovem programas, projetos e serviços de atendimento específico ao universitário superdotado. Ou seja, o problema não é o acesso, mas a forma como é ofertada a educação a essas mentes que possuem potencial para ir muito mais além do que seus pares e para contribuir de forma significativa para a sua comunidade.

A segunda razão para o desenvolvimento de pesquisas e o investimento em jovens superdotados explicita-se mediante a urgência em aumentar o reservatório do capital social e capital intelectual das sociedades, contribuindo, assim, para que o capital econômico também cresça significativamente. Sobre isso, Castro (2008, p. 22) defende: “Hoje, os países vencedores são aqueles que operam bem na nova economia do conhecimento. E, nessa nova economia, a riqueza mais preciosa são os cérebros bem lapidados.”

Assim, pontua-se que a primeira dificuldade para atingir esses objetivos encontra-se na identificação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, desde a educação básica até no ensino superior, sendo que neste nível, percebe-se que a situação se torna mais agravante. Segundo Lima (2011), na primeira fase do processo educacional, nos últimos anos, no Brasil, a

educação básica tem feito pequenos avanços nas pesquisas na área, identificando e prestando serviços especializados para os alunos com potencial superior.

No entanto, pesquisas recentes, como a de Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), Rangni e Costa (2016) e Titon (2019) atestam que esses avanços não atingem com a mesma frequência e qualidade o ensino superior, pois os índices de matrículas de universitários identificados ou com indicativos de altas habilidades/superdotação ainda são insignificantes se comparados as estimativas da OMS, citadas inicialmente.

Lima e Moreira (2018) explicam que as universidades estão estruturadas com recursos materiais e humanos suficientes para receber esse público e atender as suas demandas específicas. De fato, elas até chegam a recebê-lo, porém ainda há significativa ausência de conhecimento na área entre a comunidade acadêmica, sobretudo, entre os docentes, o que ocasiona o sofrimento da invisibilidade e da não identificação desses alunos, que chegam ao ensino superior, com expectativas de finalmente estar em um espaço propício e livre para a potencialização de suas habilidades e realização de suas aspirações pessoais e profissionais.

Nesse sentido, esse espaço deveria corresponder às expectativas desse alunado, pois, conforme o Decreto nº 7.611/2011, a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e *altas habilidades/superdotação* garante as condições necessárias para a continuidade dos estudos em *todos os níveis*, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Destarte, o problema propulsor desta pesquisa parte do questionamento **como vem ocorrendo o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Dom Delgado?**

Destaca-se nesse ponto, que a pesquisadora, em sua graduação em Letras/Espanhol pela UFMA, tentou desenvolver o trabalho de conclusão de curso no mesmo lócus desta pesquisa, com a mesma linha investigativa, sob a orientação da Professora Doutora Thelma Helena Costa Chahini. No entanto, não foi encontrado nenhum aluno identificado ou com indicativos de altas habilidades/superdotação na instituição, por isso a sua primeira pesquisa foi desenvolvida em outras instituições de ensino superior do Estado (PEREIRA, 2019).

Contudo, apresenta-se a seguir um dado de pesquisa desse primeiro estudo, fundamental para justificar o retorno da investigação na instituição lócus desta pesquisa. Esse dado foi retirado da entrevista realizada com um profissional do setor responsável pelo atendimento dos alunos dos cursos de graduação da instituição, que apresentam necessidades educacionais específicas:

Um desses profissionais do Núcleo informou também que a proposta de identificação dos alunos com potencial superior seria colocada em pauta nas próximas reuniões. Essa proposta prevê a criação de uma parceria com o Núcleo de Tecnologia, cujo objetivo é oferecer ao aluno a oportunidade de cadastro no sistema, sem constrangimentos ou procedimentos demorados, e assim, ele seria identificado pela IES. No entanto, para a concretização dessa ideia, esse profissional relatou que falta financiamento operacional. (PEREIRA, 2019, p. 84).

Em virtude da proposta de cadastro desse alunado e das mudanças realizadas na estrutura organizacional da UFMA, mediante a Resolução nº 223-CONSAD, em 19 de novembro de 2019, na qual o Núcleo de Acessibilidade tornou-se a Diretoria de Acessibilidade (DACES), retornando o vínculo à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e ampliando as ações de atendimento a fim de abranger ainda mais acadêmicos com deficiência, transtornos do espectro autista e **altas habilidades/superdotação** (SILVA *et al.*, 2020), pressupõe-se, no primeiro momento, que:

- a) A UFMA/Campus Dom Delgado, como uma das maiores instituições de ensino superior brasileira, cujo destaque perpassa as áreas do ensino, pesquisa e extensão, vem atuando de forma a materializar seu papel de formadora ao colaborar com o desenvolvimento de competentes profissionais, sejam eles acadêmicos sem deficiência ou com deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação;
- b) Não somente a identificação desses discentes vem ocorrendo mediante o contato com a DACES da referida instituição, órgão responsável pelo atendimento específico desses alunos nesse contexto, como também o desenvolvimento satisfatório das habilidades e competências, de modo a propiciar as condições necessárias para o acesso, a permanência e a formação exitosa dos referidos discentes.

Entende-se a Universidade como espaço de inclusão social e educacional, pois é nesse meio que ocorre a formação de profissionais responsáveis pelo futuro da sociedade. Nessa visão, reflete-se que princípios como o da inclusão e respeito às diferenças são conceitos aplicados na sua prática cotidiana, de forma a materializar o paradigma da inclusão como direito legal e inerente a todo o ser humano, mas também como aprendizado para a geração que dará continuidade à história.

Por essa razão, ambicionou-se, de forma geral, analisar como vem ocorrendo o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado. Assim como, de forma específica:

- a) Identificar os discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado;
- b) Conhecer o processo ensino-aprendizagem desses discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado;
- c) Descrever o AEE ofertado aos discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado, mediante a percepção dos referidos discentes e dos profissionais especializados da DACES da instituição;
- d) Analisar as percepções dos discentes, dos docentes e dos coordenadores desses discentes e profissionais especializados da DACES em relação ao contexto da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado.

Dessa forma, realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, cujo fundamento encontra-se em Bardin (2016), Gil (2002), Minayo (2009). Na primeira etapa processual desta pesquisa, realizou-se um estudo nas publicações científicas em periódicos, livros, artigos, teses e dissertações disponíveis ao domínio público, que tratam acerca do tema altas habilidades/superdotação, abrangendo os aspectos da definição, características comportamentais, dupla excepcionalidade, legislação, atendimento educacional especializado, dimensão afetiva e criativa, construção da identidade, preconceitos e estigmas, terminologias e orientações aos professores em sala de aula.

Autores como Alencar (2007), Alves e Nakano (2015), Conselho Brasileiro Para Superdotação (2021a, 2021b); Delou (2007), Gardner (1995, 1998, 2010), Hakim (2014), Pérez (2003, 2004, 2011), Renzulli (2004, 2014a, 2014b, 2018), Sabatella e Cupertino (2007), Silva *et al.* (2018), Smith (2008), Taucei e Stoltz (2018), Virgolim (2007, 2014a, 2014b, 2018, 2019), entre outros, foram os fundamentos para o referencial teórico, construção dos instrumentos de coleta de dados e propostas de orientação à sensibilização da escuta e do olhar docente.

Ademais, da área acadêmica, em paralelo, cuidou-se que também ocorresse a pesquisa bibliográfica na legislação nacional, a fim de explicitar como o avanço científico na área das altas habilidades/superdotação impactou (ou não) as políticas públicas que atingem esse contingente de pessoas.

Assim, cita-se a Lei nº 9.394/1966, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 13.234/2015, que altera a LDB de 1996 e propõe o cadastro dos alunos talentosos (BRASIL, 2015); *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*; o Decreto nº 7.611/2011, que trata sobre o AEE (BRASIL, 2011); *Orientação de*

Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação; o Plano Municipal de Educação de São Luís: 2015-2024 e outros afins.

Ressalta-se mais uma vez que as produções de pesquisas sobre a temática deste estudo voltadas para o contexto do ensino superior ainda são escassas, o que impeliu uma busca ainda mais persistente e minuciosa sobre pesquisas que não apenas citassem a educação superior, mas que, de fato, transcorressem nesse ambiente e cujos participantes fizessem parte desse contexto. O que originou também a necessidade de base científica e estudos voltados para as altas habilidades/superdotação na fase da juventude e adultez.

Assim destacam-se os achados de Delou *et al.* (2018), Lima (2011), Lima e Moreira (2018), Mosquera, Stobaus e Freitas (2014), Oliveira e Célio Sobrinho (2018), Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), Papalia, Olds e Feldman (2006), Pereira (2019), Pérez (2008) e Titon (2019). Nesse ponto, cita-se também o *Guia de Acessibilidade*, elaborado por Silva *et al.* (2020), da DACES da UFMA.

Posteriormente, foi realizada a pesquisa em campo com os participantes-alvo deste estudo: os discentes com altas habilidades/superdotação matriculados na UFMA/Campus Dom Delgado; os docentes e coordenadores desses alunos; e os profissionais da DACES da instituição, pois estes trabalham diretamente com esse público, disponibilizando o atendimento educacional especializado.

Encontra-se a relevância desta pesquisa em quatro dimensões que se complementam: a pessoal, pois o anseio desta pesquisadora – desde a graduação – é o fazer pedagógico diferenciado, no qual todos os alunos – em sala de aula – sejam devidamente lapidados; a social, visto que busca colaborar para o crescimento da visibilidade de um segmento social notavelmente subidentificado, porém extremamente essencial na construção da evolução humana.

A interpessoal, porque esses indivíduos apresentam necessidades específicas que devem ser atendidas a contento, pois é seu direito validado legalmente. Além de que, é responsabilidade da sociedade zelar pelos seus cidadãos, pois esta depende de suas contribuições para as mudanças que tanto almeja.

E por fim, a científica, visto que, de forma pioneira, no Estado de desenvolvimento do estudo e na própria Universidade de formação, não foi encontrado no Banco Digital de Teses e Informações da UFMA² nenhuma tese ou dissertação nessa temática, esta pesquisa aumenta a projeção de informações pertinentes sobre as altas habilidades/superdotação em um contexto

² Cf. Universidade Federal do Maranhão (2021).

educacional (o ensino superior) que ainda se mostra hostil a esses indivíduos e com poucas (ou nenhuma) discussão sobre a temática. Assim, tenciona-se contribuir para a inclusão de todos os componentes sociais no ambiente educacional do ensino superior, sensibilizando o olhar e a escuta, sobretudo, docente, a partir dos resultados encontrados.

Portanto, este estudo está sistematizado em sete seções, sendo que, as quatro primeiras se subdividem em tópicos a fim de que cada temática central seja especificada, respeitando os limites deste trabalho e tornando possível, então, a visualização do quadro geral que compreende as altas habilidades/superdotação, precipuamente, no ensino superior.

Destarte, a primeira seção compõe este relato introdutório; a segunda, o contexto das altas habilidades/superdotação desde os primeiros registros históricos às pesquisas científicas produzidas na segunda metade do século XX, precisamente a partir da década de 1980, que revolucionaram o que se compreendia, até então, acerca da inteligência humana e consequentemente, ampliaram a definição das altas habilidades/superdotação.

A terceira seção aborda as perspectivas atuais sobre a condição do potencial acima da média, outrora compreendido e validado apenas pelos altos escores de Quociente de Inteligência (QI) nos testes psicométricos. Nesse capítulo, pontuou-se, gradativamente, a inclusão da dimensão da afetividade, criatividade e dupla excepcionalidade, que, no passado, não eram consideradas. Por fim, discorreu-se sobre o peso da perspectiva sociocultural acerca das altas habilidades/superdotação, precisamente no que tange a formação do capital social.

Em sequência, o quarto capítulo aborda precisamente a perspectiva da educação inclusiva de discentes com altas habilidades/superdotação no ensino superior. Iniciando pelo desenvolvimento humano com foco na adultez da pessoa com potencial acima da média e perpassando a sua chegada à Universidade, compreendida como lócus por excelência de desenvolvimento e expressão das potencialidades humanas, sobretudo da criatividade (RIBEIRO; GALVÃO, 2018).

Nesse sentido, o subtópico que trata acerca do ensino superior, apresenta a Universidade, precipuamente, as universidades brasileiras, a partir da perspectiva de ser um ambiente democrático e inclusivo, pontuando seus retrocessos, avanços e possibilidades, também na perspectiva legal e das políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e a saída exitosa dos discentes.

Doravante, discorreu-se sobre as estratégias de identificação e inclusão a partir da percepção docente e aspectos relevantes sobre o processo ensino-aprendizagem desse alunado, na perspectiva do ensino superior, com o anseio de sensibilizar a escuta e o olhar docente sobre

possíveis talentos em estado emergente, latente e manifesto, prevendo assim, o aumento das chances de inclusão e, de fato, sua materialização nesse contexto educacional.

A quinta seção sistematiza o percurso metodológico da produção desta dissertação, seguida pela sexta seção que apresenta os resultados da pesquisa em campo assim como as discussões e análises sobre os dados coletados. Por fim, expõe-se as considerações finais desta pesquisa, cuja conclusão apresenta o apanhado geral de tudo o que foi estudado, coletado em campo e analisado.

Ressalta-se que neste estudo adotou-se a terminologia altas habilidades/superdotação (AH/SD), em virtude de ser a oficialmente utilizada na Política atual da Educação Especial (BRASIL, 2008), mas também termos como superdotado (superdotação), talentoso (talento), habilidades acima da média, potencial acima da média e similares, foram usados indistintamente, independente das muitas divergências em torno de qual a terminologia mais assertiva. Defende-se neste estudo, assim como Renzulli (2014a), o uso desses termos como adjetivos e não substantivos, priorizando, dessa forma, a pessoa em si.

2 CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A definição acerca do que é inteligência, segundo Virgolim (2019), tem sido alvo de inúmeras discussões entre filósofos e pesquisadores nos últimos três mil anos, pois a complexidade desse constructo impede que apenas uma visão, uma definição ou uma só teoria seja suficiente para compreender seu conceito, sistematização e desenvolvimento. Apesar das oposições teóricas, percebe-se que a diversidade das opiniões, frequentemente, se complementa e apresenta novas perspectivas e possibilidades de compreensão que outrora não foram consideradas.

Nessa linha argumentativa, encontra-se outro persistente e inerente questionamento no que diz respeito àqueles e àquelas da espécie humana que de forma notável explicitaram (explicitam) por meio de produtos originais (ideias, teorias, invenções) um potencial cognitivo acima da média. Infere-se, assim, que buscar uma efetiva compreensão sobre o potencial cognitivo na, acima e abaixo da média, exige uma perspectiva multidisciplinar que perpassasse o contexto histórico desde a inteligência à superdotação.

Destarte, o ponto de partida para a presente discussão é acentuar a inteligência como um dos constituintes humanos mais valorizados na sociedade (ou o mais valorizado), pois é a partir de suas funções que a espécie humana consegue realizar as mais simples e complexas atividades cotidianas, adaptando-se ao meio, criando e aplicando respostas de forma efetiva às demandas que surgem ao longo da trajetória no planeta Terra, edificando assim, a sua própria evolução.

Segundo Paludo, Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014), é explicitamente observável que determinadas demandas humanas e ambientais não podem ser resolvidas com respostas convencionais, pois elas exigem novas ideias que só poderão ser geradas por meio de uma visão diferenciada, mais sensível às mudanças internas e externas ao indivíduo e mais criativa / original tanto na formulação quanto na aplicação das soluções que possam sanar as dadas demandas.

Embora seja, em muitos aspectos, super valorizada, a inteligência ainda permanece como um dos mistérios humanos mais extraordinários e, por vezes, temido no seio social, pois, apesar da ampla aceitação / valorização (pela necessidade inerente de evolução da espécie), há também a rejeição / desvalorização, que beira a depreciação e preconceito, daqueles e daquelas que evidenciam essa capacidade em demasia.

Historicamente, Pérez (2004) pontua o século IV a.C. como o início da observação e, posterior, segregação daqueles, preferivelmente homens, que demonstravam habilidades

superiores aos demais pares, na arte da guerra, da liderança militar e no potencial físico. Esparta, Atenas, Roma, Egito e China privilegiavam e segregavam, nesse período, seus cidadãos mais promissores, para que estes desenvolvessem suas habilidades e talentos notáveis a fim de manter a superioridade da nação.

Na Grécia Antiga, em Esparta, especificamente, o berço da valorização e cultivo das pessoas com altas habilidades/superdotação, as crianças altamente talentosas, chamadas de “crianças de ouro”, cujas habilidades nas áreas da coragem atlética e nas artes refinadas se destacavam entre seus pares, eram separadas para serem preparadas a fim de que ocupassem os cargos de liderança da nação (COSTA; RANGNI, 2011; SMITH, 2008).

Para Homero, antigo escritor grego, a inteligência era uma “entidade diferente das outras habilidades humanas” (RANGNI; COSTA, 2011a, p. 17). E para Platão, todo cidadão devia ser treinado para desenvolver suas potencialidades, por isso a Academia de Platão selecionava tanto moças quanto rapazes com base na inteligência e no desempenho físico de cada um (COSTA; RANGNI, 2011). Essa estratégia educacional é uma marca óbvia na herança da civilização grega: a filosofia, o teatro, a arquitetura e a escultura (SMITH, 2008).

Já os romanos antigos, no apogeu de sua cultura, ultrapassaram com ampla vantagem os índices de grandes oradores se comparados a outros períodos da história, pois os meninos romanos altamente talentosos eram separados e educados com orientação para a arquitetura, o direito, a engenharia e a administração (RANGNI; COSTA, 2011a; SMITH, 2008). No entanto, diferentemente dos gregos, a educação superior era direito apenas dos homens, como constata Gama (2006).

Segundo Smith (2008), os japoneses também ofertavam oportunidades educacionais especializadas às suas crianças, no entanto de forma diferenciada: os descendentes da nobreza samurai recebiam uma educação fundamentada na literatura de Confúcio, nas artes marciais, na história, nos valores morais, na caligrafia e na redação; já as crianças pobres, eram ensinadas sobre os valores da lealdade, humildade, obediência e aplicação. De igual forma, os africanos disponibilizaram a educação especial somente a crianças com características reconhecidas ou com inteligência.

Smith (2008) também destaca, por volta de 500 a.C., o filósofo chinês Confúcio propôs a educação especial para as pessoas com inteligência acima da média. Sendo registrado, historicamente, o ano 618 a.C. como o momento em que algumas crianças com habilidades e talentos acima da média foram recebidas na corte imperial chinesa, a fim de receberem uma educação especializada, com foco na literatura, liderança, imaginação, memória e raciocínio.

Nessa sequência, DuBois (1970 *apud* RENZULLI, 2014a) demarca o ano 2200 a.C. como o período em que os chineses já haviam consolidado um sistema elaborado de exames competitivos para selecionar pessoas notáveis a fim de que assumissem cargos governamentais. Dessa forma, a China, ao priorizar o cultivo de seus talentos acima da média, ultrapassou os padrões das outras culturas nas produções literárias, arquitetura, música e arte no período antigo, além de serem destaque os livros chineses, produzidos por volta do século II a.C., sobre astronomia, medicina e farmacologia (SMITH, 2008).

Ainda sobre a China, nos registros de Pérez (2004), as crianças chinesas eram selecionadas no século VII, independentemente de sua classe social, sob uma perspectiva de inteligência multifacetada (não era apenas a arte da guerra ou da liderança o que se valorizava) e uma compreensão incipiente sobre a distinção entre precocidade e potencial cognitivo acima da média, além da percepção da necessidade de uma educação especializada e a consciência de que esse atendimento deveria ser conforme a capacidade de cada sujeito. Por isso, para Marques e Costa (2018), a China tornou-se, atualmente, um dos países líderes em programas de atendimento a alunos talentosos.

No entanto, Virgolim (2014a) explica que nos séculos subsequentes, XV e XVI, entre os gregos antigos e europeus, aqueles e aquelas que evidenciavam uma capacidade mais elevada ou “alta inspiração” eram tidos como possuídos por demônios, bruxos, feiticeiros ou hereges, cujo destino, sentenciado pelos tribunais da inquisição, era a prisão, perdas dos direitos, torturas, assassinato ou a condenação à morte nas grandes fogueiras.

Mas, com o advento do Humanismo no período renascentista, a liberdade de observar, questionar, pensar e criar novas visões sobre o mundo para além do dogmatismo religioso vigente, começou a instituir legalmente e cientificamente os demônios, os feitiços e a bruxaria como a capacidade mental humana, atrelada à função do cérebro e do sistema nervoso, cuja função passou a ser valorizada e até mesmo respeitada.

Libertos do absolutismo religioso e alimentados pelo florescimento cultural e científico renascentista, sob sentimentos mais otimistas, passou-se a influenciar a humanidade a observar o novo e a cultivar o seu espírito pesquisador. Assim, a ciência e a tecnologia começaram a se desenvolver exponencialmente em uma velocidade formidável, como se observa até os dias atuais.

Embora a visão sobre a capacidade cognitiva começasse a sofrer algumas rupturas, Virgolim (2014a) destaca que os desvios cognitivos na direção da insanidade e da genialidade eram considerados pelos cientistas, como uma instabilidade mental, um sintoma de doença nervosa e mórbida, que levaria ao mais alto grau de degenerescência, ou seja, a genialidade era

tida como uma característica da anormalidade, que poderia ser herdada pelas gerações subsequentes devido a herança genética e as influências do meio.

Mas então, em meados de 1800, Charles Darwin (1809-1882) e Francis Galton (1822-1911), no contexto ocidental, começaram a atrair atenção positiva para as capacidades superiores e inatas da humanidade, antes desses teóricos ainda não se tinha um estudo em grande escala sobre as diferenças individuais entre as pessoas, a inteligência e a hereditariedade (SMITH, 2008).

Assim, o primo de Darwin, Francis Galton, cujo potencial cognitivo foi extraordinário (QI estimado de 200) e altamente criativo, começou a desestabilizar a ideia de genialidade como insanidade, ao propor o fenômeno das diferenças individuais como objeto de estudo necessário à Psicologia. Dessa maneira, demonstrou que a variação da genialidade (habilidades mentais), assim como a variação do peso e da altura, seguia o padrão de probabilidade dentro da normalidade (VIRGOLIM, 2019).

Nesse sentido, Smith (2008) explica que para Galton, os gênios eram uma herança genética e que sua eminência ocorria por dois fatores geneticamente determinados: a motivação interna para se destacar e o intelecto. Assim, influenciado pelas ideias evolucionistas de seu primo, também cunhou a Ciência da Eugenia, cujo objetivo era aperfeiçoar a raça humana, mediante a seleção artificial, para que fossem criadas pessoas altamente talentosas ao longo das gerações.

Doravante, a genialidade começou a ganhar traços de normalidade e a ser valorizada, a despeito de os problemas éticos que surgiram com a adesão dessa teoria, como a categorização das pessoas em “aptas” ou “inaptas” para a reprodução, ou seja, segundo a Eugenia, os homens e as mulheres brilhantes deveriam ser selecionados por meio de testes especiais para que fossem autorizados a “acasalar” e reproduzir outros seres brilhantes.

Apesar da concepção de inteligência como herança genética herdada ao longo das gerações tal qual os atributos físicos, Galton propôs uma série de testes sensoriais que tinham como objetivo medi-la, pois, assim como o filósofo John Locke (1632-1704), ele acreditava que o conhecimento era adquirido por meio dos sentidos: quanto mais sensível mais inteligente a pessoa seria (VIRGOLIM, 2019).

Segundo Titon (2019), a capacidade de aprendizado de cerca de 9 mil londrinos foi avaliada por Galton e, mesmo diante da obsolescência desses testes, é inegável a sua contribuição científica, pois foram as primeiras formas de mensurar a inteligência mediante a psicometria. Dessa forma, Galton contribuiu principalmente para os estudos das diferenças individuais do intelecto na Psicologia.

Esse primeiro teste sensorial serviu como base para o teste mental que o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) e o seu aluno, psiquiatra, Theodore Simon (1872-1961), no século XX, precisamente em 1904, desenvolveriam a fim de medir a inteligência de crianças parisienses com deficiência intelectual, para que elas não frequentassem as mesmas classes das crianças “normais” (VIRGOLIM, 2014a).

É importante destacar que a visão sensorial acerca da inteligência foi rebaixada e que os testes de Binet-Simon tinham como objetivo medir os estados inferiores da inteligência numa perspectiva essencialmente pedagógica. A inteligência, de acordo com esses teóricos, centrava-se na compreensão, no julgamento, no raciocínio e na invenção, que poderia ser mensurada pela realização de tarefas intelectuais, sistematizadas em níveis graduais de dificuldade para crianças de diferentes idades (COSTA, 2014).

Foi somente em 1911, mediante o trabalho do psicólogo americano Henry H. Goddard (1866-1957), que o teste Binet-Simon foi utilizado em crianças com capacidade cognitiva na média e acima da média, estreando assim uma nova função dos testes de inteligência que perdura até os dias atuais: categorização dos alunos em inteligentes, altamente inteligentes e inteligentes abaixo da média (VIRGOLIM, 2014a).

Posteriormente, o psicólogo Lewis Terman (1877-1956), entre 1916 e 1960, publicou uma série de revisões do teste Binet-Simon, cuja versão final, denominada Stanford-Binet, pois era professor da Universidade Stanford, tornou-se o padrão para todos os que viriam após ele. O objetivo desse psicólogo, no entanto, era precisamente postular normas para a comunidade estadunidense (VIRGOLIM, 2014a, 2019).

Apesar de ter como base o teste Binet-Simon, Terman incluiu no seu teste - Stanford-Binet - uma nova forma de pontuação, baseada no que se conhece hoje por QI. A alcunha do termo **Quociente Intelectual**, e sua abreviação *QI*, é uma derivação do termo **Quociente Mental**, proposto pelo psicólogo alemão William Stern, da Universidade de Hamburgo, entre 1911 e 1914, quando este constatou diferenças entre a idade mental e cronológica de crianças com diferentes idades. Esse sistema concentra-se na divisão da idade mental pela idade cronológica, multiplicada por 100, produzindo a seguinte fórmula (COSTA, 2014):

$$QI = \frac{Idade\ Mental}{Idade\ Cronológica} * 100$$

O uso expansivo dos testes psicométricos Stanford-Binet e das Escalas de Wechsler, criadas em 1939 como alternativa as de Terman, tanto como o teste oficial quanto como base

para a criação de outros a partir da Primeira Grande Guerra, a fim de que fossem recrutados civis altamente capacitados para o exército americano (VIRGOLIM, 2019).

O ônus da aplicação dos testes psicométricos em larga escala (em empresas e escolas) resultou na classificação de uma quantidade significativa de pessoas como “débeis mentais”, sem que fosse considerada a influência de outros fatores externos ao indivíduo, como a falta de oportunidades iguais no setor educacional (VIRGOLIM, 2014a). Percebe-se, dessa forma, que a inteligência era compreendida como uma herança fundamentalmente genética, um constructo fixo e imutável por toda vida, o que possibilitaria ainda na infância definir de forma precoce que tipo de adulto a criança seria.

Além disso, não se observava a influência do meio e a falta de oportunidades de desenvolvimento educacional para a maioria das classes sociais, como fatores que poderiam corroborar com os resultados. Essa percepção ainda persistiu até meados do século XX, vigorando em teorias como a de Charles Spearman (1863-1945), Teoria da Inteligência Geral ou Fator G, de Louis L. Thurstone (1887-1955), Teoria das Capacidades Mentais ou dos Fatores de Grupos, e de Raymond Cattell (1905-1998) e John Horn (1928-2006), Teoria Hierárquica da Inteligência (COSTA, 2014).

Nessa perspectiva, Virgolim (2019) explica que a partir de 1920, os trabalhos desenvolvidos por Lewis Terman, com o objetivo de descrever e medir a inteligência superior, e de Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), professora da Universidade da Columbia, primeira pesquisadora a considerar a responsabilidade da escola na educação de crianças superdotadas, serviram como orientação para os trabalhos subsequentes que expandiram a compreensão sobre a inteligência e a alta inteligência.

Sobre o trabalho realizado por Terman, Virgolim (2019) explicita que foi a primeira pesquisa significativa sobre a inteligência superior desenvolvida mediante um estudo longitudinal, que testou mais de 2.500 crianças californianas, com idade média de 12 anos, indicados por seus professores como altamente inteligentes (QI 140 ou mais). Vale ressaltar que os participantes em sua maioria eram brancos (90%), do sexo masculino e pertencentes à classe média e alta.

Entre os resultados desse estudo, destaca-se a refutação da associação de superdotação a doenças e desequilíbrio mental; a evidência da heterogeneidade entre as crianças superdotadas, ou seja, apesar do alto potencial, cada um dos participantes apresentaram características distintas significativas; a influência tanto dos pais universitários como o benefício de possuir um bom status econômico em relação ao desenvolvimento do potencial; o quociente intelectual continuou a aumentar na fase madura; as mulheres superdotadas, apesar

das convenções sociais, se envolveram mais em papéis profissionais do que as não superdotadas, mas os homens superdotados engajaram-se em altas posições e ganharam mais prêmios pelas suas realizações.

Apesar das críticas quanto as metodologias usadas e alguns critérios que não foram considerados nos resultados da pesquisa, como o privilégio do potencial superior apenas com enfoque acadêmico, desconsiderando a criatividade, por exemplo, Terman colaborou para a descrição e medição do potencial cognitivo acima da média, promovendo uma visão mais realista sobre as pessoas superdotadas, desmistificando assim alguns mitos que ainda vigoravam na sociedade.

Já Leta Stetter Hollingworth focou seu trabalho no mundo interior dessas pessoas. Segundo Smith (2008), Hollingworth foi a pioneira na educação de crianças superdotadas, pois em 1916 ministrou o primeiro curso e escreveu o primeiro livro da área. Sua principal contribuição foi a proposta de que a hereditariedade e o ambiente afetam diretamente os talentos, proposição que fundamenta a visão atual sobre inteligência e altas habilidades/superdotação.

Mas a expansão conceitual acerca da inteligência, segundo Marques e Costa (2018), começou precisamente mediante a visão multidimensional de Joy Paul Guilford (1897-1987) acerca da inteligência humana, por meio de um modelo tridimensional chamado *Estrutura do Intelecto*. Nesse modelo, a inteligência é o conjunto de operações mentais que se realizariam em um tipo de conteúdo, produzindo um tipo de produto, formando assim uma matriz matemática de três dimensões (destacadas abaixo) que resultaria em 120 a 150 fatores ou capacidades mentais distintas e independentes (COSTA, 2014):

- a) Operação (5 processos mentais: cognição, memória, pensamento convergente e pensamento divergente e avaliação);
- b) Conteúdo (4 categorias de formas de conhecimento)
- c) Produto (6 tipos de respostas exigidas mediante os problemas).

A teoria multifatorial de Guilford, geralmente representada por um cubo, além de expandir o conceito de inteligência, também apresentou a criatividade como uma das habilidades cognitivas que ainda não estava sendo contemplada nos testes de inteligência. Essa habilidade foi reconhecida mediante a operação do pensamento divergente, responsável pela produção de resposta original ou uma variedade de soluções para determinada demanda. Além disso, Guilford também pontuou os componentes do pensamento divergente ou da criatividade: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (VIRGOLIM, 2014a, 2019).

Nessa mesma visão, Elias Paul Torrance (1915-2003), na Universidade de Georgia, começou a reformular os testes de inteligência, combinando componentes afetivos, da

personalidade e do ambiente, defendendo a tese de que a criatividade é inata e poderia ser desenvolvida em todos os estudantes, mediante o uso de determinadas técnicas. Atualmente, são os testes de Torrance os mais usuais na identificação de alunos acima da média e os mais altamente criativos (VIRGOLIM, 2014a).

Percebe-se nesse ponto histórico a lenta dissolução das teorias unicistas e fixas dominantes acerca da inteligência humana, que fundamentavam os testes psicométricos criados nas primeiras décadas do século XX, pois, apesar dos esforços de expansão acerca do conhecimento das habilidades cognitivas que poderiam ser medidas, os testes ainda centravam-se exclusivamente na linguagem e na matemática, priorizando explicitamente as habilidades acadêmicas, excluindo assim as outras capacidades cognitivas que também poderiam colaborar na resolução dos problemas.

Virgolim (2014a) ainda pontua que o pensamento de ordem superior (análise, síntese e avaliação) e a criatividade não faziam parte do foco dos testes, mas a memorização e a lembrança de fatos. Outro fator relevante é a cultura pressuposta nos testes psicométricos, pois quando eram aplicados em imigrantes, como os judeus, ou em pessoas de classes sociais inferiores, como a maioria dos negros, os resultados notadamente não eram promissores.

Destarte, a teoria do psicólogo Raymond Cattell colaborou para a consolidação do constructo da inteligência em dois aspectos essenciais: a hereditariedade, considerada a base da habilidade ou inteligência fluida, e as experiências vivenciadas pelo sujeito em seu meio, composto da habilidade ou inteligência cristalizada ou senso comum (VIRGOLIM, 2014a). A partir dessa visão, percebe-se que apesar de não ser possível influenciar naturalmente a genética do indivíduo, o ambiente poderia ser enriquecido a fim de melhorar o desenvolvimento cognitivo.

No mesmo segmento, a partir da década de 1950, o epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), um dos primeiros teóricos a propor uma teoria interativa da inteligência, passa a evidenciar o peso significativo da interação dinâmica criança-ambiente no desenvolvimento da cognição humana, esta, segundo Virgolim (2019), compreendida como a forma que o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa as informações captadas mediante os cinco sentidos.

Vale ressaltar que Piaget tinha como objetivo principal explicar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento e não propriamente postular uma teoria da inteligência, no entanto, a linha tênue que separa os dois propósitos revela como estão intimamente inter-relacionados, o que torna justificável e imprescindível tomar como base a visão piagetiana para a compreensão do potencial cognitivo humano.

Nesse sentido, o foco de sua teoria destoava do assegurado até então nos testes psicométricos (medir a inteligência por meio da verificação do quanto se sabia, ou seja, a qualidade do produto cognitivo já construído), pois seu objetivo era o processo cognitivo: como a criança sabe ou pensa, como obtém as informações e as usa na resolução de problemas e como estas informações se transformam em conhecimento.

Com um posicionamento interativo que, pela primeira vez, conciliou a hereditariedade e a aquisição da inteligência, o epistemólogo suíço postulou que a inteligência dependia tanto do traço ou herança genética como da qualidade do ambiente em que se desenvolve a criança (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014). Esse posicionamento ainda persiste nas pesquisas mais modernas, no entanto, ressalta-se a aceitação geral de que a herança genética não é o fator predominante no resultado do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Segundo Piaget (1977), a inteligência beneficia a humanidade com a capacidade de acomodar novas estruturas que vão sendo construídas a partir da interação do sujeito com o meio. Ao longo do seu desenvolvimento, essas estruturas passam por transformações progressivas até que atinjam um nível de complexidade maior para que a capacidade de abstração também seja expandida, e – assim – possam responder efetivamente às novas demandas do ambiente. Tais transformações resultam na adaptação ao meio e consequentemente na evolução da espécie.

A adaptação ao meio não é um processo passivo, mas um equilíbrio ativo entre as atuações do ser humano sobre o meio e do meio sobre o ser humano, no qual ambos são modificados em menor ou maior grau para que se adaptem as próprias demandas e as suas necessidades. Desse modo, o ser humano não é visto apenas como um mero receptor, mas um ser capaz de criar, um criador por excelência.

Nessa interação indivíduo-ambiente, Piaget (1977) reconhece o papel fundamental e indissociável das funções cognitivas e afetivas para a constituição da inteligência. De acordo com Souza (2011), a visão piagetiana sobre as relações entre afetividade e inteligência superam a visão dicotômica razão-emoção, visto que o teórico explicita uma correspondência entre a evolução cognitiva e afetiva: a adaptação contínua da espécie perpassa tanto a vida afetiva como a cognitiva, não paralelamente, mas mediante uma interdependência, na qual os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações e a inteligência constrói as estruturas destas.

Infere-se então, que um elemento necessita do outro e ambos são observados na atuação de cada um, em outras palavras, não há um estado cognitivo e ou afetivo puro. Mas, é interessante destacar que, para Piaget (1977), apesar do papel essencial do afeto no

funcionamento da inteligência, visto que este gera o interesse, a necessidade, a motivação, somente os mecanismos afetivos não são suficientes para a sua constituição.

Nesse sentido, Lev Vygotsky (1986-1934), psicólogo russo, também colaborou para a expansão desse conceito, ainda que não tenha formulado propriamente uma definição acerca da inteligência e que sua visão sobre a relação entre a afetividade e a inteligência destoe parcialmente da piagetiana. Para Souza (2011), a teoria de Vygotsky estabelece um paralelo de complementariedade entre o afetivo e o cognitivo, explicitada especificamente na *palavra*³ e em seus dois constituintes essenciais: o **significado**, relacionado aos processos cognitivos superiores, e o **sentido**, relacionado às vivências particulares do indivíduo, ou seja, o significado para cada pessoa.

Como o foco de sua teoria foi o estudo da consciência humana, Vygotsky, assim como Piaget, não propõe apenas avaliar o desenvolvimento mental consolidado da criança (objetivo dos testes psicométricos), mas passa a considera-lo também de maneira prospectiva, ou seja, as funções que ainda não amadureceram ou que estão em maturação são relevantes para o indicativo do desenvolvimento da criança.

Destarte, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos e interdependentes, sendo a aprendizagem a responsável por fazer emergir processos de desenvolvimento que já se iniciaram no indivíduo, mas que precisam da ajuda e orientação de alguém mais experiente para se manifestarem (CARVALHO; IBIAPINA, 2009).

Assim, o psicólogo russo contribuiu significativamente para a avaliação educacional quando postulou a Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo a distância entre o desenvolvimento real do sujeito (quando soluciona de forma independente os problemas) do desenvolvimento potencial (quando soluciona problemas sob orientação). Essa nova zona serviu como uma forma de esclarecimento para a compreensão do desenvolvimento da espécie, pois a partir de Vygotsky, o desenvolvimento passou a ser determinado tanto pela parte madura quanto pelas funções em estado embrionário.

Ainda sob a perspectiva de Vygotsky, a aquisição do conhecimento (habilidades necessárias para raciocinar, compreender e memorizar) ou quando as pessoas se tornam capazes de pensar, sentir e agir se dá pela experiência, mediada pela vivência com o exterior – o meio

³ Segundo Vygotsky, a palavra é o sistema simbólico mais importante para a promoção da aprendizagem que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas, pois reúne subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição (CARVALHO; IBIAPINA, 2009).

– ou mediante a apropriação do desenvolvimento histórico-social da humanidade (CARVALHO; IBIAPINA, 2009).

Nessa sequência, depreende-se que a definição de inteligência vigente até o início do século XX, lentamente, expandiu-se da ideia de fenômeno unitário e estático, de caráter estritamente genético e hereditário, para um constructo que compreende não apenas habilidades cognitivas como a memorização e a lembrança dos fatos, mas habilidades cognitivas superiores (como a análise, síntese e avaliação), a criatividade, a adaptação ao meio, os processos elementares da aprendizagem e do desenvolvimento, a interatividade entre herança genética e a qualidade do meio, a relação entre afetividade e cognição e o papel da cultura e da metacognição.

Não obstante, essa expansão conceitual acerca da inteligência e da alta inteligência se consolidou a partir de um modelo cognitivo-contextual, principalmente no Brasil, a partir da influência de três grandes teóricos contemporâneos, cujas visões e teorias serão discutidas nas próximas subseções.

2.1 Visões contemporâneas sobre a inteligência

Segundo Virgolim (2014a), após um período de aparente calmaria entre os anos 1950 e 1960, surgiram na década de 1980, três grandes teorias contemporâneas que contribuíram para a ruptura da concepção de inteligência como um fenômeno unitário medido unicamente pelos testes psicométricos tradicionais. A influência dessas teorias atingiu significativamente o que se concebia a respeito da natureza, organização, desenvolvimento e mensuração da inteligência e da alta inteligência.

Segue-se, assim, a discussão em paralelo sobre duas dessas três grandes teorias, pois acredita-se que a apresentação preliminar destas prepara de certa forma o caminho que leva a compreensão das altas habilidades/superdotação na contemporaneidade, privilegiando, assim, a discussão sobre o potencial acima da média, visto ser o objeto de estudo desta pesquisa.

2.1.1 Inteligências Múltiplas (IM)

A primeira teoria, cuja autoria é de Howard Gardner, psicólogo estadunidense e professor da Universidade de Harvard, a princípio, foi construída sob a proposta de encontrar uma forma para pensar sobre as mentes individuais, na perspectiva psicológica da pluralidade

das diferenças individuais ou como uma “psicologia interior”: uma descrição de como o cérebro/mente humano evoluiu e como se organiza (GARDNER, 2010).

Por esse ângulo, o psicólogo norte-americano, com pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, questionou diretamente a unicidade da inteligência humana, assim como seus antecessores, mencionados anteriormente: Thurstone, que propunha a inteligência como produto de sete fatores intelectuais diferenciados e inter-relacionados, localizados na base da inteligência humana e que poderiam ser acessados mediante os testes psicométricos; e Guilford, cuja visão sobre a inteligência era tridimensional: operações-conteúdos-produtos (SIMONETTI, 2012; PÉREZ, 2008).

Expandindo esse ponto de vista, Gardner evidenciou o constructo cognitivo – a inteligência – como uma multiplicidade de habilidades mentais e, a partir disso, a possibilidade de o sujeito apresentar uma inteligência mais dominante, o que consequentemente explicitaria bom desempenho em dadas áreas do conhecimento e péssimo/baixo desempenho nas outras, liberando-o, dessa forma, da obrigatoriedade de ser bom em tudo para ser considerado uma pessoa inteligente.

Nesse sentido, a inteligência passa a ser um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais universais. Esse múltiplo conjunto cognitivo é inato, de origem biológica, cuja função permite a espécie humana resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários (GARDNER, 1995). Assim, percebe-se que Gardner propõe a inteligência com base hereditária, mas também baseada nas experiências do sujeito, no contato com o ambiente, pois esse meio exerce grande influência no desenvolvimento cognitivo.

Outro aspecto relevante é o foco dessa nova visão cognitiva: não são as habilidades fixas do sujeito que revelam completamente sua capacidade cognitiva, mas os potenciais humanos, aquilo que o sujeito demonstra ser capaz de realizar e aprender. Percebe-se a presença, nessa teoria, de teóricos como Piaget e Vygostky, que também refutaram a ortodoxia vigente dos predecessores.

Essa nova visão acerca da inteligência, começou a ser desenvolvida em meados de 1980, quando Gardner trabalhou como psicólogo e pesquisador em dois centros de pesquisas: o *Boston Veterans Administration Medical Center*, composto por pessoas que apresentavam algum dano cerebral; e o **Projeto Zero**, grupo de pesquisa na Escola de Pós-Graduação em Educação de Harvard, cujo foco era o desenvolvimento e a cognição, sobretudo nas artes. Este era composto por crianças que demonstravam diferentes habilidades (na média e acima da média) nas diferentes formas de arte (GARDNER, 2010).

Nesse período de estudos e pesquisas, Gardner percebeu “anomalias” ou “padrão de dissociações” que eram incompatíveis a ortodoxia vigente acerca da inteligência humana, como: algumas pessoas com dano cerebral, cuja linguagem havia sido bastante prejudicada, apresentavam notável potencial em áreas desconhecidas, outras já apresentavam potencial notável em tarefas linguísticas, mas dificuldades em termos espaciais.

No que diz respeito as crianças do Projeto Zero, algumas demonstravam desempenho precoce e excelente em poesia, ficção e expressão oral, mas apresentavam grande dificuldade em desenhar uma pessoa, uma planta ou um avião. Em outros casos, essa realidade se invertia (GARDNER, 2010). Ou seja, o teórico passou a perceber em suas pesquisas que a capacidade cognitiva humana podia ser demonstrada de outras formas e para além dos limites estabelecidos nas áreas mais valorizadas no meio social e as únicas medidas pelos testes de QI, a linguística e a lógico-matemática.

Destarte, movido pelo questionamento proposto por meio da Fundação Bernard Van Leer em 1979, “O que se sabe sobre a natureza e a realização do potencial humano?”, mediante uma pesquisa multidisciplinar na área da genética, neurociência, psicologia, educação, antropologia e outras disciplinas e subdisciplinas, em colaboração com vários pesquisadores assistentes, Howard Gardner, em 1983, publicou *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas] (GARDNER, 2010).

A Teoria das IM rompeu de forma lexical e conceitual os estudos vigentes sobre o tema, pois propõe a inteligência como o potencial biopsicológico (origem genética e ambiental) formado por nove inteligências ou capacidades mentais universais independentes e dissociáveis, cuja função é processar informações com a finalidade de resolver problemas ou criar produtos com valor ao menos para uma comunidade ou cultura.

Nessa perspectiva, Gardner (2010) explicita duas assertivas: cada ser humano possui as múltiplas inteligências, pois elas são o que os torna humanos. No entanto, essa realidade cognitiva não implica na obrigatoriedade de desempenho notável em todas as nove inteligências, e, não há dois seres humanos idênticos em capacidade e limitações cognitivas, nem mesmo gêmeos monozigóticos, pois, em termos de inteligência, cada ser humano é único, visto que passa por experiências diferentes e são motivados a se diferenciar um do outro.

Para estabelecer as nove inteligências, o psicólogo norte-americano as filtrou por meio de oito critérios originais, considerados a característica mais importante das IM, fundamentados nas disciplinas que faziam parte de sua investigação (GARDNER, 2010). Vale ressaltar a importância de que cada inteligência se enquadre razoavelmente bem nesses critérios

e a postura extremamente conservadora do teórico em relação a postular mais inteligências, para que essa ação tenha fundamento científico e não se torne apenas um exercício de imaginação. Os critérios estabelecidos foram (PEREIRA, 2019):

- a) **Isolamento potencial por dano cerebral:** apesar de o indivíduo apresentar dano cerebral, e por isso, dificuldades em algumas áreas, como a fala, isso não impossibilita a demonstração de outras potencialidades;
- b) **Existência de savants:** (do francês, “sábios”), prodígios e outras excepcionalidades (os savants apresentam altas habilidades/superdotação em algumas inteligências ao passo que em outras apresentam baixo nível de aprendizagem e desenvolvimento);
- c) **Operação central ou conjunto de operações indecifráveis:** cada inteligência é composta por um conjunto variado de operações centrais que acionam as atividades próprias de cada inteligência;
- d) **Trajetória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado:** é interessante esse critério, porque Gardner explicita o ciclo de desenvolvimento das inteligências: surgimento na infância, pico durante a vida e declínio na velhice, que pode ser rápido ou gradual;
- e) **História e plausibilidade:** cada inteligência exerce um nível considerado de influência na evolução dos seres humanos;
- f) **Apoio de tarefas psicológicas:** através de estudos psicológicos, Gardner descobriu que as inteligências poderiam operacionalizar independentemente, o que facilitaria o estudo, segundo alguns critérios, do funcionamento individual de cada uma;
- g) **Apoio de dados psicométricos:** apesar de ser um forte opositor aos testes padronizados, Gardner reconhece que eles podem oferecer dados adicionais);
- h) **Suscetibilidade à codificação em sistema simbólico:** esse critério estabelece que cada inteligência tem o seu próprio sistema simbólico ou notacional. Nesse sentido, os símbolos permitem ao homem a transcendência ou permitem que o ser humano ultrapasse limites (MARQUES; COSTA, 2018).

Nessa prerrogativa, as inteligências postuladas por Gardner (1995, 2010) são:

- a) **Linguística:** capacidade de criar novos produtos que envolvam material oral ou escrito;

- b) Lógico-matemática: capacidade de usar os números em equações, criar evidências, realizar medições e executar cálculos complexos (presente no raciocínio dedutivo e indutivo);
- c) Espacial: capacidade de entender mapas e informações gráficas, de perceber o mundo de forma visuoespacial e transformá-lo;
- d) Musical: capacidade de perceber, criar e dar sentido a diferentes padrões de som e ser sensível ao ritmo, a textura e ao timbre;
- e) Corporal-cinestésica: capacidade de usar o corpo ou parte dele para expressar algo, resolver um problema ou criar um novo produto;
- f) Interpessoal: capacidade de reconhecer as necessidades dos outros, mesmo que não verbalizem;
- g) Intrapessoal: capacidade de discriminar emoções e usá-las para entender e controlar o próprio comportamento, é o entendimento de si mesmo;
- h) Naturalista: capacidade de identificar como se organizam e como funcionam a fauna, flora e o meio ambiente;
- i) Existencial ou Espiritual (ainda em teste): capacidade de gerar perguntas e respostas sobre grandes questões humanas, com preocupação com certos conteúdos cósmicos, obtenção de estados de consciência e os efeitos que os indivíduos com essa inteligência causam nos outros.

Acerca das nove inteligências, explicita-se que a linguística, a lógico-matemática e a espacial são as mensuradas nos testes convencionais de QI, sendo as duas primeiras as super valorizadas nos ambientes educacionais. Segundo Renzulli (2014a), a inteligência musical, a corporal-cinestésica e a espacial são geralmente associadas às artes. E as inteligências interpessoal e intrapessoal são chamadas pelo seu progenitor de **inteligências pessoais**.

É oportuno também explicar a relativa independência e autonomia de cada uma das inteligências, ao ponto de ser estabelecido por um dos critérios já citados, que individualmente, elas possuem um conjunto variado de operações centrais, ou seja, cada inteligência possui um processo mental específico para lidar com a informação recebida (PEREIRA, 2019).

No entanto, Gama (2014) destaca com precisão que, apesar da independência das inteligências de Gardner, dificilmente elas operarão de forma isolada, apesar de determinadas tarefas exigirem o domínio maior de apenas uma, frequentemente também se evidenciará a combinação entre as inteligências para que seja possível sanar a demanda do problema em questão.

Nesse ponto, percebe-se o rompimento com a visão piagetiana, pois para Piaget os aspectos de simbolização têm um denominador comum: a mesma função semiótica. Gardner, por sua vez, instrumentaliza que para cada inteligência há um sistema simbólico específico, como os símbolos linguísticos, musicais, espaciais etc., cujas competências serão desenvolvidas mediante a valorização cultural (GAMA, 2014).

A partir desse princípio, então, é possível afirmar que uma pessoa pode demonstrar uma alta capacidade em um tipo (ou mais) de inteligência, ao mesmo tempo em que apresenta baixo rendimento nas outras, o que não diminui seu potencial cognitivo notável, apenas reflete a multiplicidade das inteligências humana. Assim, outro traço ortodoxo foi substituído: as habilidades mentais passam a ser organizadas de forma vertical, não mais horizontal, no qual ou se era bom ou não.

Para Marques e Costa (2018), as inteligências múltiplas evidenciam variados pontos de entrada que sustentam a aprendizagem. Em cada ponto, uma forma específica de percepção, memória e aprendizado é possível para cada domínio, por isso pode-se ter uma boa percepção musical, mas não espacial, ou boa memória espacial, mas não linguística, o que justifica a organização vertical das habilidades mentais a partir de Gardner.

Essa assertiva desmistificou a crença do superdotado ter que demonstrar – obrigatoriamente – notável desempenho em todas as áreas do conhecimento humano para ser considerado superdotado. Assim, Gardner estabeleceu um novo traço para as altas habilidades/superdotação: o **domínio específico**, não mais geral, da capacidade cognitiva acima da média (VIRGOLIM, 2014a).

Simultaneamente, o teórico expandiu a visão sobre as pessoas que não conseguem destacar-se notavelmente em uma (ou mais) inteligência humana, ou seja, que possuem um potencial cognitivo mediano ou que tenham um subdesenvolvimento nas áreas correspondentes às inteligências, pois essa realidade não inviabiliza a possibilidade de alcançar um lugar de destaque socialmente.

No entanto, para que os indivíduos dos casos mencionados se desenvolvam de forma satisfatória, é necessário que se observe o seu desempenho real em domínios específicos e nas tarefas que vão acessar o seu tipo de inteligência mais dominante, ou seja, compreender quais os interesses e estilos cognitivos que são próprios de cada sujeito, e, a partir disso, contextualizar as tarefas na área pertinente a elas.

É nessa proposição de livre-arbítrio, de poder escolher aquilo que se deseja explorar profundamente, em meio a tantas possibilidades apresentadas pelo educador, que o talento notável se evidencia. Infere-se, portanto, a ausência de lógica e justiça na mensuração cognitiva

de uma criança ou pessoa adulta mediante uma única forma de avaliação que seja incapaz de identificar e priorizar a inteligência dominante e o potencial para desenvolvê-la em seu desempenho cognitivo.

Na perspectiva de Pereira (2019), apesar de toda espécie humana ter em sua constituição cognitiva as nove inteligências, os traços genéticos e as condições dos fatores ambientais e culturais próprios das comunidades, fazem com que cada espécime humano apresente diferenças quanto ao grau do desenvolvimento de cada categoria. Nas palavras de Gardner (2010, p. 21): “Todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas.”.

Nesse sentido, é relevante destacar que a discussão e disseminação dessa teoria ocorreu (e ocorre) sobretudo na área da Educação e não na Psicologia, como era o esperado por Gardner. Apesar de as IM não terem um início propositalmente para fins educativos, pais e educadores diante da nova visão despertaram grande interesse em aliá-la ao processo ensino-aprendizagem nas escolas, o que, por sua vez, intrigou e impulsionou o teórico a investigar como as IM poderiam ser base para a educação.

Essa teoria, primeiramente, se difundiu nos Estados Unidos e depois passou a se espalhar por outros países, como China, Macau, Coreia do Sul, Noruega entre outros (GARDNER, 2010). Segundo Virgolim (2019), toda a obra de Gardner foi traduzida para o português, pois os pesquisadores e educadores brasileiros a aceitaram abertamente devido a sua aplicação prática, mormente, nas escolas.

Na conjuntura educacional, Gardner (2010) alerta para duas implicações fundamentais: o educador deve primar seriamente pela diferença entre os indivíduos (proposta inicial da teoria) para então buscar moldar a educação a fim de atingir cada criança de maneira ideal. A segunda implicação aponta para o ensino diversificado, ou seja, uma mesma temática é abordada de várias maneiras e por meio de diferentes argumentos, pois assim é possível atingir os múltiplos pontos de entrada da cognição ou ativar as diferentes inteligências ou combinações de inteligências.

O resultado dessas implicações na prática pedagógica alcança todos os discentes e, simultaneamente, constrói com eles uma compreensão mais profunda e equilibrada sobre o conhecimento ensinado, pois a minuciosidade da temática visualizada pelas várias formas de argumentos e perspectivas, reduz consideravelmente a fragilidade da acomodação do novo conhecimento.

Reflete-se nesse aspecto, como a teoria de Gardner manifesta o princípio da democracia na educação, pois surgiu a partir do estudo e da pesquisa a respeito das diferenças

individuais, mas, ao ser expandida para a área da educação, priorizou temáticas, formas e métodos de englobar essas diferenças, a tal ponto de valorizar as outras habilidades mentais, para além da linguística e lógico-matemática.

Nesse sentido, evidenciou ainda a insuficiência de ter os testes psicométricos como única forma de mensurar a capacidade cognitiva humana. Não desvalorizando-os, mas apenas refutando sua eficácia ao serem aplicados como ferramenta única na avaliação da inteligência. Para além disso, o próprio Gardner (2010, p. 21) pontua que não existem “Gardner e escolas de IM oficiais”, seu trabalho pode ser compreendido como excelentes sementes aptas para germinar em um solo propício e até mesmo nos mais resistentes a fim de que haja o pleno desenvolvimento de cada aluno.

É certamente destacável que as IM têm sido vastamente utilizadas como base na educação especial, precipuamente para os alunos que estão abaixo ou acima da média, e também para aqueles que não possuem uma quantidade de serviços significativos e relevantes a disposição para o desenvolvimento educacional e profissional.

A partir desse ponto, portanto, apresenta-se a segunda teoria contemporânea a da Inteligências Múltiplas, que também impactou a forma como a inteligência era compreendida até então, visto que a propõe mediante uma hierarquia triádica, podendo ser melhor visualizada ou compreendida através da metáfora de um autogoverno da mente.

2.1.2 Teoria triárquica da inteligência

Tal qual Gardner, Robert Sternberg, psicólogo e psicometrista estadunidense, propõe uma visão modular acerca da inteligência no início dos anos 1980, o que também colaborou com o rompimento da visão ortodoxa de unicidade e estaticidade, além de impulsionar a expansão da noção conservadora de inteligência enquanto capacidade acadêmica, mensurada unicamente por testes psicométricos convencionais (VIRGOLIM, 2019).

Segundo Costa (2014), há um paralelo na compreensão de ambos os teóricos sobre a localização do constructo cognitivo: está tanto no próprio indivíduo (genética) quanto na sua interação com o meio exterior (ambiente). Destarte, é proposta a Teoria Triárquica da Inteligência, mediante a analogia de ser a inteligência um autogoverno mental que fornece meios para que os seres humanos organizem seus pensamentos e ações a fim de lidar coerentemente com dois tipos de necessidades e demandas: as internas ao sujeito e as externas, originárias do ambiente que o cerca (GAMA, 2014).

No entanto, enquanto Gardner postulou nove inteligências independentes e dissociáveis, com diferentes sistemas simbólicos referentes a distintos conteúdos da cognição, Sternberg defende que há três formas distintas de inteligência e que o comportamento inteligente corresponde a três distintos processos que podem ser aplicados a cada uma das nove inteligências de Gardner (GAMA, 2014).

Nessa perspectiva, segundo Pérez (2008), Sternberg delinea a inteligência como a capacidade humana de adaptação ao meio, de acordo com suas próprias metas de vida dentro de um dado contexto sociocultural. Essa adaptação ocorre através do reforço aos pontos fortes e da compensação das debilidades do sujeito para que seja possível adequar, configurar e selecionar os meios favoráveis à espécie, mediante a combinação de três inteligências que operam considerando três dimensões.

Essas dimensões ou sub-teorias formam o autogoverno triárquico da Inteligência, no qual as três estão inter-relacionadas e são a ampla base para a compreensão da própria inteligência, esta formada por três aspectos que correspondem a três capacidades: a capacidade de processar informações, a capacidade da experiência individual e a capacidade de se relacionar com o meio externo. Cada uma dessas habilidades explicita-se nas dimensões propostas.

Infere-se assim que essas dimensões colaboram na compreensão acerca das inteligências, pois é nelas que cada uma das inteligências se expressa. As dimensões são (COSTA, 2014; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998):

- a) **Dimensão Componencial:** indica os processos mentais do mundo interior do sujeito na adaptação ao meio ou na resolução de problemas, resultando em comportamentos mais ou menos inteligentes. Esse processo ocorre mediante três componentes de processamento de informações (representações internas de objetos ou símbolos) que estarão presentes continuamente no comportamento inteligente, mas que assumem características diferentes em virtude das especificidades das tarefas, no que diz respeito às circunstâncias experienciais e contextuais. Os três tipos de processos de informações são:
 - Os **metacomponentes**, que orientam o pensamento ou a atividade cognitiva, por meio de dois processos executivos: a capacidade de avaliar/monitorar uma dada situação e de criar/orientar a resolução dessa situação. É aquilo que se usa na resolução do problema (planejamento, controle, monitoramento e avaliação do pensamento);

- Os **componentes de realização ou desempenho**, o que precisamente se executa por meio de estratégias cognitivas: inferências, relações, hierarquização e aplicação de relações ou das instruções dos metacomponentes para resolver o problema;
- Os **componentes de aquisição do conhecimento**, o como se aprende mediante as estratégias de organização e aquisição de conhecimentos para resolver a dada situação (codificação, comparação e combinação de informações selecionadas). Esses componentes permitem a ocorrência de novas aprendizagens;

b) **Dimensão Experiencial**: com caráter dual, essa dimensão alia a experiência do sujeito ao longo da vida (estruturas conceituais já cristalizadas) e a capacidade de adaptação ao novo (estruturas conceituais novas), em uma busca contínua pelo equilíbrio entre o nível de experiência e o de comportamento inteligente. Em outras palavras, quanto mais o sujeito faz uso da habilidade de lidar com a novidade mais a habilidade de automatização do novo será enriquecida com processamento de dados disponíveis para a resolução de outras novidades/problemas. Nesse sentido, mensurar a inteligência, para Sternberg, é propor uma tarefa na qual ambas as habilidades sejam ativadas, a ponto de se adquirir novos tipos de conceitos e uni-los às estruturas de conhecimento já cristalizadas, enriquecendo estas e preparando-as para as próximas adaptações. Assim, quanto mais se é capaz de automatizar o processamento de informações, se estará mais apto – com mecanismos mentais – para o processamento de informações novas;

c) **Dimensão contextual**: essa dimensão indica precisamente a capacidade adaptativa, na qual pode-se estabelecer o sucesso prático da inteligência. Parte então da relação intrínseca do sujeito com o meio externo, da influência do ambiente sobre o processamento interno do sujeito e o controle que este exerce sobre o meio. Ao considerar essa dimensão, Costa (2014) pontua Sternberg: não há pensamento puramente abstrato ou sem contexto sociocultural, pois tudo e todos estão embebidos na cultura da qual se origina o sujeito; e o pensamento inteligente pondera para três direções ou objetivos: a adaptação do indivíduo ao meio ou a configuração / modelação do meio ao indivíduo ou, caso um dos dois objetivos não seja possível, a mudança desse meio para um alternativo.

Nessa mesma linha argumentativa, Pereira (2019) acentua a experiência do sujeito como elemento notável na teoria de Sternberg, ao ser instituída a mediadora entre o mundo interno e externo do indivíduo, ambos associados a inteligência humana. Outro fator notável, à semelhança das IM de Gardner, é a não exigência de pleno destaque em todos os três aspectos da capacidade cognitiva humana, o que favorece a compreensão das aptidões do sujeito e revela a diversidade nas formas de ser inteligente.

Dispostas então as dimensões ou subteorias, pode-se assim discorrer sobre os três aspectos da inteligência identificados no desempenho dos sujeitos superdotados ou talentosos, sem a necessidade de que apresentem habilidades superiores em todas as três. Esses aspectos correspondem as inteligências ou habilidades mentais que formam a inteligência humana. São eles (COSTA, 2014; GAMA, 2014):

- a) **Inteligência Analítica:** capacidade de analisar as particularidades do problema de forma analítica, seja ele mais abstrato ou acadêmico, com certa “familiaridade” ao sujeito, em razão das estruturas conceituais pré-concebidas. Ocorre mediante os tipos de processamento de informações internos na dimensão componencial. Essa inteligência é a mais próxima do conceito vigente de inteligência na sociedade, pois o indivíduo que evidencia desempenho notável nesse aspecto, geralmente tem sucesso na vida escolar/acadêmica (boas notas, alto escore de QI) e se torna um bom docente, visto que sua forma de processar a informação se adequa plenamente ao padrão dos testes convencionais e aos tipos de respostas que estes exigem;
- b) **Inteligência Sintética ou Criativa:** capacidade de resolver problemas ou situações novas ou com algum grau de novidade, para então automatizar o processamento de informações. A desenvoltura mediante essa inteligência nem sempre é demonstrada em altos níveis de QI, devido ao pensamento divergente ou criativo, que gera respostas inadequadas ao padrão exigido nos testes tradicionais de inteligência. Todavia, frequentemente, essa inteligência gera as maiores e mais significativas contribuições para a sociedade nas ciências, na arte, política/social e afins, precisamente pela frequência do pensamento divergente, responsável pela percepção de uma ou mais respostas e soluções totalmente originais e criativas a um dado problema. Portanto, o pensamento divergente, atuante nessa inteligência, não necessariamente exige desempenho notável no aspecto da inteligência analítica;

- c) Inteligência Prática: capacidade de aplicar o produto cognitivo na realidade, levando em consideração a experiência ou sabedoria de vida. Essa inteligência possibilita ao indivíduo a capacidade de aplicar as habilidades das duas primeiras inteligências na prática cotidiana e resulta na adaptação, transformação e seleção do ambiente mais favorável a espécie.

Ao pontuar a sabedoria de vida como meio da aplicação do pensamento em situações do cotidiano, Sternberg, nos seus estudos mais recentes discutidos por Virgolim (2019), adicionou sabedoria à teoria triárquica da inteligência e sugere nesse ponto que esse é o traço mais valioso da sociedade, podendo ser desenvolvido na espécie humana no interior do seio social.

A sabedoria, portanto, exige um equilíbrio entre interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais por um lado, e, pelo outro, entre a criatividade (capacidade de assumir riscos e superar obstáculos) e a inteligência (capacidade de maximizar pontos fortes e compensar os fracos para a adaptação ao meio). Segundo Simonetti (2012), quando essa tríade está perfeitamente sintetizada, o bem geral é produzido efetivamente pelo ser que aplica o produto cognitivo nas situações reais.

É justamente essa síntese, para Sternberg, que caracteriza o potencial cognitivo acima da média, o que expandiu consideravelmente a compreensão sobre a alta inteligência e os métodos de identificação e educação das crianças superdotadas. Na perspectiva de síntese da sabedoria-criatividade-inteligência e o propósito do bem comum, Sternberg propõe uma base comum composta por um modelo pentagonal com cinco traços: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor, correspondentes ao Modelo *Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized* (WICS), para identificar pessoas superdotadas (SIMONETTI, 2012).

Segundo Virgolim (2019), essa teoria forneceu as bases teóricas para o Teste de Habilidades Triárquicas de Sternberg (STAT), que mensura os aspectos práticos, analíticos e criativos da inteligência. Nesse sentido, Pérez (2008) já discutia que ao propor testes dinâmicos para medir a inteligência, Sternberg começou a se aproximar, ainda que lentamente e sob uma nova perspectiva, das teorias psicométricas, por isso passa a ser deixado relativamente “de lado” durante as discussões acerca das altas habilidades/superdotação.

No entanto, acentua-se também, que as inteligências propostas por Sternberg nos primórdios dos anos 1980, são essenciais para o sucesso de qualquer indivíduo, mesmo que não haja a exigência de apresentar alto potencial em todas elas. Ainda segundo Virgolim (2014a), pontua-se que essas habilidades concernentes às capacidades mentais – as inteligências – podem

ser aprendidas, estimuladas e ensinadas, de preferência, no ambiente escolar, ponto riquíssimo em influências de um novo momento na compreensão social e científica acerca da inteligência.

Explicita-se também o caráter original e inovador da teoria proposta, pois o psicólogo estadunidense destaca o papel determinante e relevante do ambiente no desenvolvimento da inteligência humana e ainda realça o caráter fundamentalmente adaptativo desse constructo, tal como Piaget (1977), ao afirmar que a inteligência é o que possibilita a adaptação da humanidade, em especial a adaptação mental diante de novas circunstâncias.

Depreende-se, portanto, que o conjunto de habilidades ou capacidades mentais que a espécie humana faz uso para a adaptação ao meio em que está inserida ou para a seleção de um meio alternativo mais favorável é a inteligência, sendo possível então mensura-la a partir do sucesso da adaptação dos indivíduos da espécie em dado ambiente. A partir dessa assertiva, para Costa (2014), Sternberg confirma o caráter contextual e cultural do conceito de inteligência e da forma de mensuração desta.

O que torna ainda mais crucial essa assertiva é a proposição do fundamental papel da experiência de vida do sujeito na construção de novas aprendizagens. Fortalecendo assim a certeza da ineficácia de mensurar a inteligência a partir de testes que ativem apenas as estruturas conceituais cristalizadas mediante a solicitação de respostas padronizadas. É necessário, portanto, aliar estas à ativação das habilidades de aquisição de novos tipos de conceitos.

Ressalta-se, ainda, que as inteligências propostas por Sternberg não são de todo independentes, mas estão em uma relação de interdependência em algum grau, cuja variação depende sempre do problema e do seu contexto real, tal qual Gardner admite em relação as IM (COSTA, 2014). Essa interdependência não invalida a distinção necessária entre os três aspectos da inteligência humana, longe disso, pois a distinção auxilia na compreensão, identificação e desenvolvimento das habilidades mentais específicas de cada indivíduo.

Isto posto, explicita-se mais uma vez a necessidade de percorrer, ainda que brevemente, as visões multidisciplinares acerca da inteligência e seus respectivos contextos históricos, para que a visão a que se quer chegar sobre as altas habilidades/superdotação seja a menos conservadora e mais abrangente possível, limitando-se pelo zelo de não prosseguir com a propagação da exclusão social tão presente nesse contexto.

Corroborar-se, por isso, que as teorias discutidas não são antagônicas na percepção mais geral, mas precisam ser compreendidas como a evidência base da necessidade de um constructo mais elaborado, aberto a contínuas modificações e evoluções. A escolha por uma ou outra, acredita-se, deve estar pautada, segundo Gama (2014), na utilidade e eficácia na prática educativa pertinente a cada contexto educacional.

Assim, segue na próxima seção a terceira teoria contemporânea que, tal qual as duas discorridas, rompeu a ortodoxia da inteligência vigente, além de ter também revolucionado a perspectiva, a definição, a identificação e o processo ensino-aprendizagem daqueles e daquelas com potencial cognitivo acima da média, de tal forma que tem sido base para a maioria dos pesquisadores da área, inclusive referencial teórico adotado no Brasil para a sistematização de práticas pedagógicas específicas e das políticas públicas voltadas às pessoas com elevado potencial cognitivo.

2.1.3 Concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis

A perspectiva de Renzulli (2014a) atribui o interesse pelo estudo da superdotação ao “fascínio especial” despertado pelas habilidades cognitivas incomuns e pelo potencial para realizações extraordinárias nos diversos campos do saber humano, sentido expressamente no interior do seio social ao longo de todo percurso histórico da humanidade, visto que é a sociedade a mais beneficiada por essas significantes contribuições e a partir delas é possível registrar o progresso da sua civilização.

Esse fascínio gerou a área interdisciplinar entre a Psicologia e a Educação, voltada exclusivamente para a **educação do superdotado**, assim nomeada. Essa área tem se tornado cada vez mais multidisciplinar, uma vez que a concepção acerca da inteligência começou a ser expandida largamente em meados do século XX, de tal forma que apenas uma perspectiva científica, atualmente, é insuficiente para contemplá-la (RENZULLI, 2014a). Assim sendo, a educação do superdotado busca, de forma geral, resoluções novas a partir de dois questionamentos: o que ou em que se constitui a superdotação? E como é possível desenvolvê-la em jovens e adultos?

O trabalho de Renzulli (2004, 2014a), psicólogo educacional norte-americano, professor e diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, destaca-se por contribuir teoricamente para a educação do superdotado, mas, sobretudo, pela realização simultânea da aplicação prática nos ambientes educacionais, pelo próprio teórico, ao longo do desenvolvimento de sua linha de pesquisa.

Essa aplicação prática é um dos traços mais relevantes da teoria, pois considera a realidade na qual será aplicada e mantém o teórico em contato direto com o ambiente escolar e com as pessoas que o integram. Embora com algumas desvantagens, o psicólogo reitera que a aplicação prática (RENZULLI, 2004):

- a) é o fornecedor dos dados probatórios da teoria;
- b) são as suas experiências diretas na aplicação prática o elemento que fomenta as novas orientações dentro da pesquisa desenvolvida (revisada e atualizada continuamente ao longo dos anos);
- c) esses dados colaboram na criação de instrumentos de identificação e avaliação, e subsidiam outros pesquisadores e aplicadores, o que contribui para a expansão prática e teórica da pesquisa e da temática;
- d) além de auxiliar na elaboração de materiais direcionados a professores e alunos.

Percebe-se, desse modo, o peso das contribuições de Renzulli para a compreensão das altas habilidades/superdotação. Sua teoria precede por alguns poucos anos as de Gardner e de Sternberg, pois foi na transição entre as décadas de 1960 e 1970, que iniciou a construção do referencial teórico, a partir de uma ampla revisão em pesquisas sobre a natureza das habilidades humanas e em estudos de casos sobre jovens e adultos com realizações humanas incomuns que não conseguiam atingir os escores “especiais” nos testes de QI, por isso não seriam (ou não eram) considerados pessoas superdotadas (RENZULLI, 2004).

O objetivo da teoria de Renzulli centra-se em postular práticas de identificação⁴ e métodos de desenvolvimento⁵ para o aluno talentoso que, explicitamente, extrapolam em grande medida o sistema vigente na área da educação do superdotado, pois explicita a ineficácia dos testes psicométricos tradicionais como único instrumento identificador da superdotação e a insuficiência dos objetivos dos programas especiais para superdotados: acumular e estocar conhecimento, tendo em vista que, na época, aceitavam apenas os capazes de demonstrar o potencial acadêmico excepcional, corroborado pelos escores especiais nos testes de QI.

Isto descreve pontualmente o contexto científico da década de 1970: ainda primava a ideia de inteligência como um constructo fixo e único, determinado exclusivamente, segundo os trabalhos de Terman (RENZULLI, 2014a), pelos testes psicométricos convencionais, e, a partir dos resultados, dado escore especial apontava para a superdotação. As controvérsias vigentes voltavam-se unicamente para qual seria então o escore da linha de corte que indicava o aluno acima da média.

⁴ A Concepção da Superdotação no Modelo dos Três Anéis fornece os pressupostos filosóficos de definição e conceito da superdotação; Modelo de Identificação das Portas Giratórias (RDIM), apresenta os princípios da identificação e formação do *pool* de talentos para posterior desenvolvimento das habilidades (RENZULLI, 2004, 2018; VIRGOLIM, 2014, 2019).

⁵ O Modelo Triádico de Enriquecimento contribui com atividades de enriquecimento para os alunos em geral e possibilita a identificação dos alunos com potencial elevado, surgiu simultaneamente a teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004, 2014a, 2014b, 2018; VIRGOLIM, 2014, 2019).

Nesse contexto, Renzulli (2004, 2014a) publica a Concepção de Superdotação no Modelo dos Três Anéis, ou a Teoria dos Traços, criada a partir de estudos e pesquisas realizadas a partir da vida de pessoas famosas (cientistas, artistas, líderes humanitários, por exemplo) que revolucionaram a história com contribuições significativas, originais, criativas e extraordinárias.

Esse estudo revelou um conjunto relativamente bem definido de traços comportamentais interconectados que por sua vez, evidenciaram o propósito da Teoria de Renzulli: explicitar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. O nome da teoria tem origem no marco conceitual proposto: os três traços principais e interativos entre si, cuja convergência denota o comportamento de superdotação, que está em relacionamento contínuo com as áreas gerais e específicas do conhecimento humano e fatores externos (VIRGOLIM, 2019).

A teoria dos traços identifica a superdotação a partir da confluência contínua de três características (os anéis): a habilidade acima da média, a criatividade elevada e a motivação ou compromisso em realizar a tarefa. Para o teórico, as crianças superdotadas ou talentosas são as que **apresentam** ou **são capazes de desenvolver** o conjunto dos três traços a ponto de aplicá-lo a uma área ou domínio do desempenho humano que seja reconhecido e valorizado socialmente.

No que diz respeito ao primeiro anel destacado, a **habilidade acima da média**, pode-se sistematizá-lo em duas categorias (RENZULLI, 2014a):

- a) **A habilidade geral:** consiste no conjunto de traços que podem ser aplicados em todos os domínios (inteligência geral) ou em domínios amplos (habilidade verbal geral, raciocínio numérico, memória etc.). Essas habilidades podem ser aplicadas a uma grande variedade de situações no processo ensino-aprendizagem.
- b) **As habilidades específicas:** resultam na atuação em um tipo específico e em âmbito restrito de dado domínio. São a forma como os seres humanos se expressam, podendo ser subdividas em áreas mais específicas. Elas podem ser mensuradas por testes convencionais gerais, mas, normalmente, exigem testes de realização e de aptidões específicas, além de observação e outras técnicas baseadas em desempenho realizadas por profissionais experientes.

Nesse ponto, vale ressaltar que para o teórico, a identificação da superdotação somente ocorre quando o potencial elevado se manifesta em desempenho superior, ou seja, o fator principal para a identificação não é apenas aquilo que o indivíduo é capaz de aprender e realizar, mas o que ele demonstra conhecer, isto é o seu desempenho real (ALENCAR, 2007).

Infere-se, então, que um dos maiores desafios dos educadores é criar condições e oportunidades de transformar esse potencial em desempenho notável.

Além disso, é importante destacar que ao tratar da habilidade acima da média como um dos três anéis, Renzulli inclui tanto as gerais quanto as específicas em qualquer domínio do saber humano. Assim, mediante uma extensa discussão sobre outras teorias, o teórico conclui: uma vez que a pessoa demonstra um QI elevado, as outras variáveis tendem a ser progressivamente mais importantes, embora o escore superior em dado teste não seja condição obrigatória para um potencial criativo superior (RENZULLI, 2014a).

O segundo traço dos Três Anéis é definido como o **comprometimento com a tarefa**, “uma forma refinada e concentrada de motivação” (RENZULLI, 2014a, p. 241), ou seja, um conjunto de energia direcionado a um problema ou área de domínio específico. Nessa perspectiva, os trabalhos de Galton e Terman colaboram para subsidiar esse traço da superdotação. Galton, porque tratava a respeito do zelo e do trabalho árduo, e Terman, a partir do amadurecimento de sua teoria décadas mais tarde, quando apontou o desejo de obter sucesso. Ambos os teóricos tratavam especificamente do potencial cognitivo elevado.

Assim, percebe-se a motivação como uma espécie de alavanca ou fonte de energia para o envolvimento com a tarefa, o que substitui o desinteresse, a desistência e o desânimo. No entanto, destaca-se também a dificuldade em identificar e até mesmo mensurar de forma tradicional esse traço no comportamento dos indivíduos talentosos. Embora isso ocorra, a motivação não pode ser desconsiderada ou menosprezada, dado que as pesquisas dos últimos anos têm revelado: “[...] fatores não intelectuais, especialmente aqueles relacionados com o comprometimento com a tarefa, constantemente desempenharam papel importante no grupo de traços que caracterizava pessoas altamente produtivas” (RENZULLI, 2014a, p. 244).

E por fim, a **criatividade**, enquanto pensamento divergente, caracterizado pela originalidade e flexibilidade, que produz algo de peso e relevância para dada sociedade. Entende-se que para grandes realizações não necessariamente o indivíduo precisará apresentar elevado QI, mas um grau razoável de potencial elevado, mesmo que não excepcional. Por conta dessa relação entre QI e criatividade, muitos alunos superdotados não são reconhecidos como tal, visto que não atingem os escores especiais nos testes de inteligência que identificam a superdotação de forma tradicional.

Outro fator relevante, é o quanto a motivação pode influenciar a produção original, pois ao se sentir impulsionado e envolvido na busca pela solução ou investigação de dado problema, o indivíduo passa a ser autoconfiante, autodeterminado e se sente competente para a realização da tarefa. No entanto, ainda há inúmeras divergências e fragilidades nos testes de

avaliação da criatividade, o que leva os pesquisadores a indicar métodos alternativos e a considerar a subjetividade na mensuração.

Destaca-se ainda que a produtividade elevada só ocorrerá quando os três anéis interagirem entre si, produzindo, então, produtos de qualidade excepcional. Assim sendo, esses traços não são hierarquizados entre si, apresentam-se geralmente em níveis diferentes de desenvolvimento (raramente estão em níveis semelhantes) e relacionam-se com o **tempo**: não são perceptíveis em todo tempo; com as **pessoas**: nem todos demonstram o potencial acima da média; e com as **circunstâncias** (sociais, econômicas, educacionais, culturais e afins), visto que estas detêm certo poder em ativar ou inibir as habilidades mentais notáveis.

Assim posto, compreende-se que ao tratar da superdotação, o teórico não apresenta um conceito fixo ou imutável, mas uma espécie de *continuum* de habilidades presentes em determinados seres humanos, no entanto com distintos níveis, grau e intensidade, devido aos fatores internos e externos que modificam (inibem ou potencializam) o potencial cognitivo de cada um. Nesse pressuposto, destaca-se, portanto, a heterogeneidade das pessoas com altas habilidades/superdotação dentro de seu próprio nicho social, tendo em vista as influências dos fatores internos e externos:

A noção de AH/S [altas habilidades/superdotação] não se resume a um escore de inteligência, passível de ser medido, como se acreditou durante muito tempo; implica, antes, considerar uma constelação de características e sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita falar sobre um perfil único. (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014, p. 32).

Tradicionalmente, essa teoria foi “traduzida” para o Diagrama de Venn, a fim de indicar os três traços que em contínuo movimento, mudança, energia e interação convergem e explicitam – nesse único ponto de intersecção – o comportamento de superdotação. Os três círculos estão superpostos a um fundo de “malha xadrezinha” (em inglês, *houndstooth background*), para que seja explicitado a influência, também contínua, de fatores de personalidade e ambientais (RENZULLI, 2004, 2014a).

Recentemente, ainda em estágios iniciais de análises e pesquisas, sob a denominação **Operação Houndstooth**⁶, uma nova dimensão foi adicionada mediante uma série de seis fatores cocognitivos e treze subcomponentes, que estão em inter-relação contínua, produzindo um conjunto variado de infinitas interações. São chamados dessa forma em virtude de sua interação com os traços cognitivos, realçando-os de diferentes maneiras. São eles (RENZULLI, 2018):

⁶ *Houndstooth* é um desenho ou padrão têxtil que consiste, originalmente, em dois tons (preto e branco), formado pela sobreposição de pequenas formas irregulares e “quebradas”, que, frequentemente, são associadas ao formato dos dentes de cachorro (SPIEGATO, 2021).

- a) Otimismo (subcomponentes: esperança, sentimentos positivos com o trabalho árduo);
- b) Coragem (subcomponentes: independência psicológica/intelectual; convicção moral);
- c) Romance com um tópico ou disciplina (subcomponentes: absorção; paixão);
- d) Sensibilidade para as questões humanas (subcomponentes: insight; empatia);
- e) Energia física/mental (subcomponentes: carisma; curiosidade);
- f) Visão/sentido de destino (subcomponentes: sentido de poder para mudar as coisas; sentido de direção; busca de objetivos).

Assim, para uma melhor visualização, na Figura 1 apresenta-se uma releitura do Diagrama de Venn de Renzulli (2014a), complementada – nesta pesquisa – pelos fatores ambientais, de personalidade e os cocognitivos, além da adição do tempo, circunstâncias e pessoas como elementos que se relacionam diretamente com o comportamento da superdotação.

Figura 1 - O comportamento de superdotação



Fonte: A autora, baseada em Renzulli (2014a)

O segundo ponto de destaque da teoria de Renzulli é a distinção entre duas categorias de superdotação, as quais fundamentam a pesquisa, tanto na perspectiva da identificação quanto do desenvolvimento do comportamento de superdotação. Segundo o próprio teórico, antes que se discorra sobre cada uma, é extremamente relevante partir das

seguintes pontuações: as duas categorias são igualmente importantes; geralmente interagem entre si; e os programas especiais deveriam encorajar os dois tipos de potenciais e criar oportunidades de interação entre eles (RENZULLI, 2014a).

A primeira categoria é a mais facilmente identificável pelos testes psicométricos ou outros de habilidades cognitivas é a **superdotação escolar / acadêmica ou superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição**. Como está majoritariamente contemplada no anel ou o traço da habilidade acima da média, é mais facilmente identificada pelos métodos convencionais de avaliação.

Geralmente, os indivíduos dessa categoria evidenciam o mínimo grau de comprometimento e criatividade. Infere-se que a compreensão desse dado ocorre quando há a reflexão do objetivo maior da educação tradicional: reproduzir o que já foi descoberto. Por isso, é justamente na ideia de superdotação acadêmica que reside a definição ortodoxa de inteligência cristalizada no imaginário social: uma combinação de habilidades lógico-linguísticas, especialmente as que são mais valorizadas e desejadas em uma sala de aula tradicional (GARDNER, 2010).

Nessa mesma linha argumentativa, as habilidades cognitivas pertinentes a primeira categoria são as que melhor produzem respostas ao solicitado nos testes convencionais de mensuração da inteligência, cujo foco são as habilidades analíticas, que evocam a definição, já mencionada, da inteligência analítica de Sternberg (habilidade acadêmica, lógica, valorização do raciocínio, memória, pensamento convergente) (VIRGOLIM, 2019).

O superdotado escolar apresenta, por isso, elevadas pontuações em testes de QI e, conseqüentemente, consegue atingir boas notas nas avaliações escolares, tendo em vista a similitude entre essas duas formas de determinar a inteligência: são avaliações padronizadas, cujas respostas solicitadas também devem se enquadrar em um determinado molde, cujo intuito é verificar o conhecimento estocado ou acumulado do indivíduo, em dada perspectiva cultural.

A alta habilidade cognitiva que faz o aluno superdotado escolar se sobressair nas avaliações e no processo ensino-aprendizagem tradicional, segundo as pesquisas de Renzulli (2014a), em geral, permanece estável ao longo do seu desenvolvimento. Embora seja relevante os elevados escores e as notas altas, frequentemente, cai-se no erro de associar unicamente esses medidores ao sucesso escolar e / ou acadêmico, quando a história revela que nem sempre os grandes fornecedores de conhecimentos e ideias originais atingiram altos escores de QI.

Por esse ângulo, percebe-se a pertinência de teorias que dilucidem a modularidade e a multidimensionalidade da inteligência humana, a fim de que os seres da espécie não identificados pelo QI acima da média, mas detentores de igual ou superior potencial cognitivo,

possam ser reconhecidos pelo sistema educacional, aceitos nos programas especiais e, assim, tenham à sua disposição oportunidades e liberdade de desenvolver seu potencial na área de interesse escolhida tal qual os superdotados acadêmicos.

Isto posto, pode-se apresentar a segunda categoria de superdotação postulada por Renzulli (2014a): a **superdotação criativo-produtiva** que, geralmente, obriga o pesquisador, especialista e educador a observar minuciosamente e pacientemente um pouco mais abaixo da linha dos 3% a 5% da curva normal de pontuações nos testes de QI, pois a notoriedade no desempenho desse potencial é justamente nos anéis da criatividade elevada e da motivação ou compromisso com a tarefa, traços pouco observáveis na superdotação acadêmica.

Ao tratar da criatividade, Renzulli (2014a) discorre sobre as diferenças de alguns fenômenos de criatividade postulados por Csikszentmihalyi, no que diz respeito a pessoas brilhantes, pessoas pessoalmente criativas e as criativas. No primeiro caso, o pensamento estimulante e incomum é o traço característico; no segundo caso, a percepção vívida e o julgamento perceptivo são explicitados, e os pessoalmente criativos podem até chegar a criar algo inovador, embora isso fique reservado a eles próprios.

É o terceiro caso que condiz com a segunda categoria de superdotação aqui discorrida, pois esse é evidenciado sobretudo por aquelas pessoas que mudaram dada cultura mediante algum produto original e inovador, cujo significado permanece na memória coletiva. Precisamente, esse é objetivo do desenvolvimento do aluno criativo-produtivo: gerar pessoas capazes de realmente impactar a sociedade para que esta avance em direção a evolução da espécie, buscando sempre melhorias em todos os âmbitos da vida mediante a criação de produtos originais.

Nesse sentido, percebe-se a distinção visível entre os perfis dos dois tipos de alunos superdotados: o primeiro mencionado é o aprendiz de lições, o segundo é um investigador de primeira ordem, cujas perguntas, frequentemente, irão para além do simples “Por quê?” e as respostas recebidas nem sempre serão suficientes para o “Por que não?”, o que possibilita a reflexão acerca do motivo desse aluno investigador não conseguir atingir altos escores de QI e notas altas nas avaliações escolares.

Normalmente, o pensamento divergente, a busca por soluções e respostas inovadoras, faz com que esse indivíduo não se encaixe no padrão exigido de bom aluno, porque esse tipo de potencial cognitivo não é sinônimo da tradicional definição de inteligência ainda tão defendida e esperada nas salas de aula e na sociedade. Dessa feita, percebe-se que os processos de identificação e o acolhimento em programas especiais podem estar gerando uma

contínua discriminação a potenciais extremamente importantes diante das emergências sociais atuais.

Em outras palavras, o aluno criativo-produtivo não consegue apenas estocar e acumular conhecimentos (em muitos casos, não de forma excepcional como o aluno superdotado acadêmico), mas é impulsionado internamente a agir no que acredita e conhece, a aplicar as informações memorizadas em situações reais imediatas de forma inovadora e prática, com o objetivo de criar um produto cuja importância seja reconhecida e valorizada por determinada comunidade, a ponto de impactá-la (RENZULLI, 2014a).

Ainda nessa perspectiva, infere-se o caráter contextual e específico de um domínio da superdotação criativo-produtiva (a sua natureza temporal e situacional), pois não é em todos os momentos que esse indivíduo evidenciará um elevado potencial criativo ou comprometimento com a tarefa, são esses os “altos e baixos no rendimento de alto nível”, descritos pelo teórico (RENZULLI, 2004, p. 83).

Nesse sentido, destaca-se outra distinção do perfil do aluno superdotado acadêmico, pois enquanto sua capacidade acima da média tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas criativo-produtivas passarão por vales e picos de desempenho. No entanto, ambos os períodos são considerados de grande importância, pois funcionam como uma forma de reflexão, regeneração e acumulação para o posterior esforço cognitivo.

Quando se ressalta a variação nos momentos de rendimento produtivo – alto, baixo e nenhum desempenho –, compreende-se que a perspectiva de Renzulli (2004), para além de educacional, é também desenvolvimental, característica corroborada a partir da década de 80 no trabalho do teórico, que, após extensa revisão de sua pesquisa e influência das teorias de Gardner e Sternberg, depois de 30 anos em que a sociedade, de forma geral, defendeu o tradicional conceito de ser ou não ser superdotado, Renzulli (2014b) transportou a sua ênfase do ter/não ter, para a preocupação com o desenvolvimento do **comportamento de superdotação**.

Esta mudança de terminologia pode também oferecer a flexibilidade tanto na identificação quanto na programação de esforços para encorajar a inclusão de alunos em risco social e com baixo rendimento nos nossos programas. A nossa meta final o desenvolvimento de um programa de enriquecimento para toda a escola que beneficie a todos os alunos e se concentre em tornar as escolas lugares para o desenvolvimento do talento em todos os jovens. (RENZULLI, 2014b, p. 545).

O importante, então, não é adjetivar os alunos em sala de aula, mas provocar ou oportunizar o desenvolvimento desse comportamento para que se transforme em desempenho notável. Assim, percebe-se que não apenas os alunos talentosos serão beneficiados, como todos os atores do ambiente escolar, o que evidencia a perspectiva inovadora dessa teoria: a educação

democrática e de oportunidades, que busca a extinção da discriminação dentro de sala de aula e nos programas especiais para superdotados.

Conclui-se essa seção a partir de três observações relevantes: a primeira diz respeito à dificuldade em definir as altas habilidades/superdotação tal qual a busca por uma definição de inteligência, como se aquela derivasse desta. O que explicita a íntima relação entre as temáticas e a impossibilidade de dissertar de forma efetiva sobre o potencial cognitivo acima da média, sem antes percorrer as bases da definição de inteligência, assertiva que justifica o percurso discursivo tratado até aqui.

Esse ponto desdobra-se em uma variedade de descobertas que produzem por sua vez uma série de teorias e perspectivas distintas, refletindo assim a dificuldade em definir as duas temáticas, mas também proporcionando ao pesquisador, educador, especialistas e interessados, um amplo leque de possibilidades e complementariedades interdisciplinares e multidisciplinares acerca das temáticas.

Isto posto, a segunda observação liga-se à primeira quando questiona: até quando os atores da educação e da educação especial esperarão por uma teoria única que apresente uma definição ideal e práticas ideais para a educação do superdotado? Se, até o presente momento, não se tem algo assim acerca da própria inteligência? Segundo Renzulli (2014a), as inúmeras oportunidades de mudança estão continuamente dentro das salas de aula e as múltiplas perspectivas criam múltiplas possibilidades de não as desperdiçar.

Por fim, a terceira observação parte dos dados das pesquisas presentes nos referenciais teóricos até aqui utilizados, que confirmam o ressurgimento do fascínio em relação ao potencial elevado explicitado no acréscimo de pesquisas na temática nos últimos anos, o que pode ser explicado mediante o surgimento espantoso de inúmeras necessidades emergentes na sociedade pós-moderna.

Assim, ressalta-se que não é apenas teorizar, mas aplicar no cotidiano práticas pedagógicas que semeiem com qualidade as habilidades do potencial acima da média e oportunizem de igual forma o desenvolvimento daqueles com capacidade para desabrochar, pois assim o bem comum e o progresso podem estar garantidos.

Na sequência, o terceiro capítulo abordará as perspectivas atuais sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação, perpassando a dimensão afetiva, a interação com a criatividade, a dupla excepcionalidade e o peso sociocultural na identificação, desenvolvimento e destino das pessoas talentosas.

3 PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A partir do decurso delineado na seção anterior, se faz notório os grandes progressos na conceituação de inteligência e de superdotação ao longo das descobertas científicas e sociais descortinadas em uma sociedade em ampla transformação. A transição da visão unicista e fixa acerca do constructo da inteligência para a visão pluralista, multidimensional, prática e complexa, na qual a inteligência passou a englobar o processamento de informações, a criatividade, o contexto cultural (o ambiente externo) e componentes não cognitivos (cocognitivos), como os elementos ligados a emoção, reflete as respostas científicas às mudanças da sociedade moderna.

Segundo Giddens (2002), a modernidade altera a natureza da vida social cotidiana e afeta diretamente o Eu, transformando-o em um projeto reflexivo. Seus profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, combinados com os mecanismos de desencaixe, responsáveis pelo deslocamento das relações sociais para distâncias e espaços distintos, causaram mudanças significativas de ordem global, mas também pessoal. Interconectando assim os dois extremos: influências globalizantes e disposições pessoais.

Em outras palavras, ao indivíduo é dada de certa forma a autonomia pessoal para a construção de sua identidade, o que gera também a ausência de firmeza das coisas, além de ansiedade e angústia mediante o grande fluxo de informações que constituem a realidade atual e apresentam os riscos presentes nesse novo contexto: o risco de uma catástrofe ecológica, o risco de uma guerra maciça iminente, devido aos progressos científicos e tecnológicos na criação e aprimoramento dos armamentos, e o risco do colapso dos mecanismos econômicos globais.

Outro fator inerente a modernidade, apresentado por Giddens (2002) como o problema psíquico fundamental desse período temporal, é a falta de sentido pessoal, a sensação de que a vida não tem nada a oferecer, como um “isolamento existencial” que não é precisamente o isolamento social, mas a separação dos recursos morais necessários para viver uma vida satisfatória e plena, provocada por uma crise de valores, que empobrece a moralidade social.

Destarte, percebe-se um mundo cada vez mais complexo que exige dos pesquisadores a busca por uma perspectiva de inteligência e superdotação o mais ampla possível. Nesse sentido, Virgolim (2019, p. 83) explica que a partir da década de 80, o questionamento dos pesquisadores passou a centrar-se na pergunta: “Quais fatores poderiam explicar por que uma pessoa inteligente atinge sucesso e outras não?”, tendo em vista a

descoberta de que o alto nível de QI isolado não poderia (pode) ser condição de garantia para a realização pessoal e profissional do indivíduo com altas habilidades/superdotação, pois as pesquisas desenvolvidas até então, revelavam a influência de outros fatores não intelectuais na manifestação do potencial elevado em desempenho extraordinário.

Essa perspectiva mais ampla deriva originalmente da década de 1920, quando Terman (mencionado na Seção 2, como o criador do teste Stanford-Binet) realizou uma pesquisa longitudinal com mais de 2.500 crianças identificadas, posteriormente, como gênios. Esse trabalho demonstrou que os resultados dos testes eram ineficazes na predição de uma vida adulta realizada social e profissionalmente, pois verificou-se uma correlação significativa dos fatores não intelectuais (como a personalidade) com o sucesso, maior que somente o QI (VIRGOLIM, 2019).

No entanto, uma das críticas mais severas sobre essa pesquisa de Terman repousa justamente no fato de colaborar com a atitude de alguns educadores em ignorar as necessidades socioemocionais das crianças superdotadas, tendo em vista que a inteligência ainda era considerada um fenômeno fixo e unifacetado. Ou seja, apesar de pontuar fatores não cognitivos relacionados a realização pessoal e profissional, ainda assim esses eram preteridos pelos altos escores de QI.

Destarte, sob a perspectiva social e emocional do comportamento inteligente, Virgolim (2014a) destaca que as primeiras pesquisas acerca do comportamento socialmente competente ou a inteligência social datam do início do século XX, citando os trabalhos de Edward Thorndike (1874-1949), Edgar Doll (1889-1968) e David Wechsler (1896-1981) como propulsores de referências científicas acerca de fatores não intelectuais intimamente relacionados com o comportamento inteligente. Sendo eles até então, desconsiderados nos testes psicométricos.

Thorndike, segundo Woyciekoski e Hutz (2009), propôs a Inteligência Social (IS) como a capacidade de perceber o próprio estado emocional e o do Outro, além de considerar os motivos e comportamentos, também adicionou a essa inteligência a capacidade de agir de forma eficaz, mediante estratégias, conforme essa base de informações, visando objetivos sociais. Edgar Doll e David Wechsler, por sua vez, criaram instrumentos para medir o comportamento socialmente inteligente, após as descobertas de Thorndike, em 1920.

Assim, a IS influenciou diretamente a compreensão da Inteligência Emocional (IE), pois os pesquisadores da área passaram a tê-la como componente inter-relacionado no mesmo constructo ou que faz parte da IS. Para Salovey e Mayer (1990 *apud* VIRGOLIM, 2019), os primeiros a definir academicamente a IE, esta pode ser visualizada mediante uma árvore com

quatro galhos ou ramos correspondentes a quatro fatores diferentes, organizados do processo psicológico mais básico ao maior e mais complexo:

- a) perceber a emoção;
- b) raciocinar usando as emoções e, assim, priorizar o que chama atenção;
- c) compreender a emoção, a origem e sua expressão;
- d) e por fim, gerenciar e regular as próprias emoções e responder às emoções dos outros.

Nessa perspectiva, a inteligência emocional é a capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções, de guiar o pensamento conforme o acesso e a produção de determinadas emoções e regula-las para promover o crescimento emocional e intelectual (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009). Ressalta-se desta forma, que as duas inteligências estão inter-relacionadas, pois suas habilidades evidenciam o quão o indivíduo conhece a si mesmo e ao Outro e como responde as demandas e aos desafios da vida.

Ambas as habilidades cognitivas fazem referência direta as duas inteligências pessoais postuladas por Gardner na década de 80, a inteligência intrapessoal (a capacidade cognitiva de entender a si mesmo) e a inteligência interpessoal (a capacidade cognitiva de entender o Outro nas relações sociais). Destaca-se que as pesquisas e formas de medição da inteligência emocional estão relativamente em seu período inicial, ainda com muitas críticas aos modelos até então propostos, mas com a certeza constante de sua influência no desempenho cognitivo.

Assim, percebe-se nos modelos de inteligência e superdotação desenvolvidos na contemporaneidade, uma expansão conceitual significativa nos dois campos, para além de fatores intelectuais, que considera agora a criatividade, traços da personalidade, características relacionadas as responsabilidades sociais e a preocupação em atingir a realização pessoal e profissional devido as demandas urgentes do contexto sócio-histórico atual. Destarte, esta seção subdivide-se em subtópicos que tratam acerca das novas considerações na identificação e desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação.

3.1 Afetividade e altas habilidades/superdotação

Paludo, Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014) explicam que as emoções são estados internos que abrangem julgamentos avaliativos e envolvem a prontidão para agir e a sugestão de planos: uma emoção consegue dar prioridade a uma ação a qual julga emergente, de tal forma que chega a competir ou interromper processos mentais alternativos. De forma

mais clara, se a realização de determinada atividade envolve emoções positivas, como a alegria, consequentemente tende-se a repeti-la, no entanto, caso o sentimento seja de repulsa, busca-se interrompê-la ou evitá-la.

Percebe-se assim uma espécie de inter-relação que leva a sincronização entre cognição e emoção, gerando a auto-organização ou organização interna do comportamento individual. A afetividade pode então ser compreendida como um sistema dinâmico, autorregulado e autorregulador. Nesse sentido, evoca-se tanto Vygotsky quanto Piaget, que ao estudarem o desenvolvimento cognitivo humano, pontuaram a necessidade de contemplar o indivíduo de forma integral, ou seja, considerando a indissociabilidade entre as dimensões cognitiva e afetiva.

Por esse ângulo, ao tratar acerca do desenvolvimento emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação, destaca-se que esse processo não acontece de forma precoce ou mais rápida ou com qualidade superior aos pares etários, mas é diferenciado no que diz respeito a sensibilidade em perceber (receber informações) e reagir as mudanças nos ambientes interno e externo ao indivíduo.

Em outras palavras, quanto mais elevado for o nível intelectual da pessoa, maior será a sensibilidade diante do mundo (interno e externo), ou mais profunda é a forma de **ser, estar e sentir o mundo**. Por consequência, geralmente, ao tratar desse alto nível de sensibilidade, esse modo mais intenso e sensível de vivenciar o próprio desenvolvimento, alguns autores optam pelos termos **hipersensibilidade, supersensibilidade, superexcitabilidade**, visto que a estrutura humana (cognitiva e emocional) que a sente, absorve e processa, está aquém desse nível maior de intensidade (ALENCAR, 2007; PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Segundo a Teoria da Desintegração Positiva, criada pelo psiquiatra e psicólogo polonês Kazimiers Dabrowski (1902-1980), a mais discutida pela literatura contemporânea que trata sobre a temática “afetividade das pessoas superdotadas” (VIRGOLIM, 2018, 2019), a supersensibilidade e a tendência a extremos emocionais fazem parte da natureza física e psicológica da pessoa talentosa, sendo expressas em comportamentos tidos pela sociedade como exagerados e como falta de controle.

Esses traços comportamentais, por exemplo, o nervosismo, a hiperatividade, a ansiedade, o temperamento neurótico e a emotividade excessiva, são geralmente confundidos com condições patológicas, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), Transtorno Desafiador de Oposição

(TDO) ou a Transtorno/Síndrome de Asperger (TA/AS), por exemplo, quando a psicoterapia e aconselhamentos poderiam ajudar no tratamento mais eficazmente que os psicofármacos.

Nesse caso, vale ressaltar que Dabrowski trabalhou com vários grupos de pessoas em sua pesquisa, entre eles, um grupo com traços de genialidade. Ou seja, seu foco não era somente os superdotados, mas a posição central das emoções no desenvolvimento da personalidade no objetivo de um desenvolvimento moral ótimo. Esse desenvolvimento excepcional da personalidade, quando observado na área da superdotação, ajudou a explicitar a forma como essa mente trabalha incomumente mediante o conceito da supersensibilidade (VIRGOLIM, 2018).

Assim, na sua percepção, esses comportamentos desvalorizados socialmente ou psicopatologizados são conflitos psíquicos internos que ocorrem mediante o choque com alguma informação do ambiente externo, cujo resultado é a desarmonia emocional e a fragmentação da personalidade ou desintegração positiva. Nesse sentido, a personalidade é compreendida como a forma peculiar de cada indivíduo em interagir (agir e reagir) com o ambiente externo (o seu ambiente).

Ou seja, uma temporária desestabilização de uma estrutura existente na personalidade do indivíduo que passa a ser vista como obsoleta ou insuficiente, restringindo o pleno desenvolvimento da pessoa, precisa ser transformada ou reintegrada para que o desenvolvimento seja possível. A exemplo, quando o indivíduo percebe que determinados valores não são mais suficientes em dada situação, deixam a estrutura atual para atingir um novo nível, mais atual, mas sem perder a identidade própria.

Percebe-se certa influência com a teorização piagetiana, pois esta ao estruturar os dois mecanismos adaptativos da inteligência humana, a assimilação e acomodação, explica que para haver a acomodação de novas estruturas e esquemas (novos conhecimentos) ao constructo cognitivo, é necessário um desequilíbrio ou conflito cognitivo. Infere-se essa similaridade como consequência de Dabrowski ter sido discente de Psicologia em Genebra, supervisionado por Jean Piaget (VIRGOLIM, 2018).

Dessa forma, para que haja o desenvolvimento da personalidade em Dabrowski, é preciso o conflito psíquico, um momento de experiências dolorosas (sentimentos de medo, ansiedade, tristeza profunda...), motivadas pelo instinto de desenvolvimento, que desencadeiam uma estrutura mental superior. Esse desenvolvimento é validado mediante as características comportamentais: autonomia, autenticidade e altruísmo

Ou seja, um desenvolvimento emocional ótimo faz do indivíduo um ser autônomo, original, sensível ao seu mundo interno e a diversidade do mundo externo, capaz de criar

respostas tão originais que determinam, por sua vez, novos paradigmas e novos períodos históricos. A exemplo, mentes brilhantes como Albert Einstein (1879-1955), W. A. Mozart (1756-1791), Pelé (Edson A. do Nascimento), entre outros.

A supersensibilidade é, portanto, essa forma especial de responder, experienciar e agir no mundo, que influencia a forma de perceber a realidade interna e externa do indivíduo talentoso. Por isso, segundo Dabrowski (VIRGOLIM, 2018), o termo original recebe o prefixo *super*, para indicar a elevada intensidade sentida pela pessoa superdotada ao receber estímulos e responder a eles mediante os cinco canais de percepção da humanidade (audição, olfato, visão, tato e paladar).

Esses canais são as áreas nas quais a supersensibilidade está presente (VIRGOLIM, 2018, 2019):

- a) Área Psicomotora: supersensibilidade ou excesso de energia no sistema neuromuscular ou, simplesmente, o amor pelo movimento, o que impede a pessoa superdotada de passar muito tempo parada. Atividades rotineiras e padronizadas são evitadas, mas há longos momentos de concentração na área de interesse da pessoa. Por essa razão, precisa de tempo para elaborar suas atividades preferenciais e tempo para extravasar o acúmulo de energia, e assim, poder se concentrar nas atividades rotineiras. Expressões emocionais: fala compulsiva, ações impulsivas, hábitos nervosos e compulsão pelo trabalho.
- b) Área Sensual: supersensibilidade provocada por tudo que é percebido pelos sentidos, mediante o prazer em ver, cheirar, provar, tocar e ouvir. Essa intensidade pode ser percebida no comportamento dos artistas que sintonizam a necessidade estética e a harmonia com os prazeres mediante os cinco sentidos. Expressões emocionais: alimentação excessiva, masturbação excessiva, compra compulsiva e necessidade de estar sempre em evidência.
- c) Área Intelectual: supersensibilidade voltada para a persistência em buscar o entendimento e a verdade em detrimento do aprender os conteúdos acadêmicos. É o amor pelas ideias e análises teóricas, a busca pela verdade, que provoca os questionamentos persistentes e a repulsa por exercícios de memorização de conteúdos já dominados. Essas pessoas precisam ser desafiadas continuamente para que se dediquem as atividades. Expressões emocionais: crítica excessiva a si e aos outros e excesso de preocupação com a lógica e a verdade.
- d) Área Imaginativa: supersensibilidade que expressa a imensa capacidade de usar a imaginação, alta criatividade, associação de imagens e impressões,

inventividade, uso de metáforas na fala e na escrita, perceptividade, para escapar do tédio e da rotina. Expressões emocionais: medo do desconhecido e necessidade de estímulo nessa área, baixa tolerância a repetição e a rotina.

- e) Área Emocional: supersensibilidade na ligação com as pessoas, seres vivos e lugares, intensidade nos sentimentos e consciência de abrangência interpessoal. Expressões emocionais: sentimentos extremados, como grande alegria e profunda tristeza. Por isso precisam expressar seus sentimentos e compartilhar seu mundo afetivo, caso contrário, passam a viver uma vida emocional tensa, que leva a patologias sérias.

Isto posto, a sensibilidade pode ser visualizada da seguinte forma: a criança superdotada diante de um problema social, como a fome, envolve-se a tal ponto que supera a pesquisa simplificada exigida na escola, vai além, preocupa-se intensamente e por isso investiga ou passa a buscar formas de solução para esse problema e sofre por essa causa social, tanto que não desiste até encontrar o que busca. Há intrinsecamente uma preocupação moral nesse comportamento, relativamente forte e precoce, especialmente se for uma pessoa superdotada do tipo criativo-produtiva.

Virgolim (2007) ao abordar as necessidades emocionais e sociais desse público, explica que as informações emocionais vêm de dentro e de fora da criança talentosa, e é nessas “mensagens” que serão aplicadas as habilidades cognitivas intelectuais para que haja a compreensão do seu próprio mundo interno (emocional) e assim seja possível significar o mundo externo (o ambiente, as pessoas). Por isso, a importância de programas educacionais que auxiliem no desenvolvimento da inteligência emocional, sobretudo para crianças com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, percebe-se que o modelo de educação tradicional não contribui para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento saudável da inteligência emocional, pois a ênfase recai exclusivamente nos aspectos cognitivos intelectuais, primando os relacionados as habilidades lógico-matemática e linguística, e raramente, oportuniza-se atividades para o desenvolvimento da criatividade, visto que, frequentemente, a relevância educacional privilegia a memorização ou o estoque de conteúdo em detrimento da criação.

Assim, enfatiza-se que a inteligência emocional historicamente foi relegada a um plano secundário ou ao distanciamento total nas pesquisas científicas sobre o desenvolvimento humano, graças à herança positivista que atribui às emoções um aspecto nefasto e desnecessário nas tomadas de decisões, como se elas impedissem o processamento cognitivo das informações.

A partir dessa visão, o homem passou a ser dicotomizado, sendo a dimensão afetiva inferior à cognição. Dessa forma, é possível compreender a estruturação do sistema educacional atual.

No entanto, como inicialmente destacado, as pesquisas contemporâneas explicitam a necessidade da superação dessa dicotomia, para que de fato haja a compreensão efetiva e completa do ser humano. Esses estudos apontam a afetividade (os aspectos emocionais) intimamente relacionada com o progresso e / ou com o retrocesso (ou dificuldades) da aprendizagem, o que torna essa dimensão (e por consequência a inteligência emocional) relevante e essencial na pesquisa sobre as altas habilidades/superdotação.

Nesse seguimento, ao analisar as necessidades afetivas dos indivíduos talentosos, percebe-se um descompasso no desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e social, por isso discute-se, geralmente, essa temática sob a égide da assincronia. Isto significa que há uma disparidade visível entre a maturidade cognitiva e emocional, ou seja, um desenvolvimento fora de sintonia entre a idade cronológica e a idade mental, gerando o comportamento maduro precoce, destoante dos pares etários e, conseqüentemente, estabelecendo nesse indivíduo vulnerabilidades do tipo emocional e social.

No entanto, Paludo (2018) defende a tese de que a assincronia não pode ser compreendida como parte integrante da identidade do superdotado, como condição obrigatória no comportamento desse indivíduo, já que, mediante sua pesquisa com crianças superdotadas, percebeu que o assincronismo se mostrou um fator relacional ao contexto social. Ou seja, quando o ambiente se mostrou ineficiente a atender as necessidades cognitivas, emocionais e sociais específicas de determinadas crianças do grupo pesquisado, o desajustamento ou o assincronismo foi identificado.

Outro fator importante esclarecido pela pesquisadora, volta-se para a possibilidade de qualquer pessoa, independentemente de suas condições pessoais, estar sujeita a apresentar esse fenômeno no comportamento, o que ratifica o aspecto relacional da assincronia. Em suas palavras: “[...] a manifestação do assincronismo não está alocada no sujeito, sendo entendida como fruto da interação deste com e no contexto no qual está inserido.” (PALUDO, 2018, p. 240).

Nesse sentido, a criança superdotada pode sim, dependendo das circunstâncias a que é exposta, apresentar comportamentos próprios da sua idade cronológica, além dos típicos comportamentos imaturos, pois ela não deixa de ser criança. Essa realidade provoca dois tipos de reações errôneas: primeiro, acredita-se que por ser superdotada, a criança apresentará em todo tempo maturidade precoce e segundo, a decepção dos adultos próximos (responsáveis e

professores) quando a criança superdotada se comporta tipicamente como uma criança da sua idade cronológica.

É necessário, portanto, o olhar sensível dos responsáveis e professores aos comportamentos e características desse grupo, já que cada peculiaridade reflete uma necessidade específica e caso o ambiente não seja favorável a solução dessas demandas ou a encontrar referências e experiências afetivas positivas, os sentimentos serão bloqueados e ignorados. Dependendo da quantidade de tempo em que ocorre o bloqueio da dimensão afetiva (ou de certos sentimentos), desenvolve-se maior potencial para a adoção de comportamentos de risco, como a violência, isolamento social, uso de drogas, depressão etc.

Destarte, conhecer as características afetivas das altas habilidades/superdotação é fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos, visto que cada peculiaridade afetiva origina uma (ou mais) necessidade social e emocional, o que reflete diretamente na escolha de comportamento e conduta do indivíduo talentoso. Caso a escolha seja inadequada, o comportamento prejudicial afeta tanto o indivíduo quanto o ambiente que o cerca (as pessoas).

Nessa perspectiva, Virgolim (2007) elencou 13 características principais que se tornam perceptíveis nas diferentes fases do desenvolvimento da dimensão emocional da pessoa superdotada, dispostas na Quadro 1:

Quadro 1 - Características socioemocionais das altas habilidades/superdotação

(continua)

PERFECCIONISMO	Não é a busca por excelência, pois nesse caso há um aspecto neurótico, já que o ideal a ser atingido é abstrato e irrealista, em função do reconhecimento do potencial próprio. É necessário auxílio especializado para transformar essa característica em algo produtivo e saudável, pois ela gera altos níveis de energia e frustrações.
PERCEPTIVIDADE	Capacidade de abordar por novo ângulos um mesmo problema e criar soluções originais, devido a capacidade de ter mais insights (raciocínio avançado), de perceber e discernir mais rápido que os seus pares etários. A necessidade nesse sentido é transformar em realidade essas soluções e direcionar essa capacidade para a resolução dos próprios problemas.
SEDE DE SABER	Curiosidade intelectual exacerbada, acompanhada por perguntas penetrantes e perspicazes, além do comportamento persistente. Esse acúmulo de energia só é arrefecido quando o indivíduo encontra o sentido das coisas e do seu próprio mundo. Há uma necessidade inerente de domínio do mundo físico, intelectual e criativo.

Quadro 1 - Características socioemocionais das altas habilidades/superdotação

(continuação)

ESTIMULAÇÃO MENTAL	Aprendizagem rápida, memória prodigiosa cognitiva e afetiva, e níveis avançados de desenvolvimento, o que provoca a intensa necessidade em manter a estimulação mental no ambiente educativo. Caso não ocorra, gera-se comportamentos negativos (como desânimo e isolamento).
PRECISÃO E EXATIDÃO	A necessidade de que o mundo faça sentido e quando não faz, o indivíduo “rebelar-se” a ponto de estender uma discussão ou até mesmo corrigir continuamente o professor. Nesse caso, há uma grande necessidade de auxílio para o desenvolvimento de habilidades sociais para encontrar alternativas a este comportamento e conseguir distinguir as informações relevantes e irrelevantes dentre as massivas que acumula diariamente.
SENSO DE HUMOR	Senso de humor mais apurado e sofisticado que seus pares etários, o que reflete a capacidade cognitiva de resolver problemas. No entanto, podem usá-lo para depreciação do próximo ou como uma tentativa de reforçar seu potencial.
EMPATIA	Compromisso moral (empatia + preocupações morais) se revelam, na maioria dos casos, precocemente. Em alguns, volta-se apenas para o interesse próprio, mas geralmente é percebido em relação aos outros em tal intensidade que alguns consideram como emocionalmente superdotados.
PAIXÃO POR APRENDER	É a propulsão da superdotação, a intensidade extremada voltada a determinado campo do saber, o desejo de aprofundar o máximo possível certo conhecimento. A incapacidade de não estudar mais nada até que aquele objeto seja completamente apreendido ou até que a energia seja gasta e a curiosidade sanada.
PERSEVERANÇA	Grande poder de concentração e atenção em idades precoces, que tendem a aumentar com a maturidade.
AUTOCONSCIÊNCIA	Capacidade elevada de avaliar e buscar formas de melhorias em si mesmo, de forma analítica. Essa característica tende a gerar o violentar a si mesmo e o autoflagelo, mesmo que a situação fuja ao controle do indivíduo.
NÃO-CONFORMIDADE	Quando ao indivíduo talentoso não é ofertada oportunidades de desenvolvimento, abre-se a porta para canais autodestrutivos. Ou seja, ele passa a não se conformar com a situação atual e age conforme acredita ser o certo. Pode estar ligado a uma causa moral ou necessidade de provar seu valor.
QUESTIONAMENTO DE AUTORIDADE	Gerado pelo agudo senso de justiça, quando percebe que a autoridade em questão é injusta, ilógica, irracional e errônea. Alguns incorporam o “advogado do diabo” pelo prazer de argumentar e de ouvir os argumentos do outro. Frequentemente se repete no comportamento do superdotado acadêmico.

Quadro 1 - Características socioemocionais das altas habilidades/superdotação

(conclusão)

INTROVERSÃO	Pessoas introvertidas distinguem-se das extrovertidas, no sentido de que estas buscam energia no exterior (coisas ou pessoas), e aquelas conseguem extrair energia de dentro de si mesmas. Também não se trata de timidez ou fobia, pois o introvertido socializa facilmente, mas prefere não socializar ou socializar com um grupo pequeno e seletivo, ao qual direcionam forte lealdade. Grandes multidões “drenam” suas energias, por isso não gostam de ser o centro das atenções. Possuem habilidades de intensa concentração e talvez por essa razão necessitam de privacidade. Conseguem resolver seus problemas internamente, após analisar conselhos e opiniões.
--------------------	---

Fonte: Virgolin (2007)

A partir dessas treze características é possível salientar algumas necessidades socioemocionais que se tornam fonte de estresse na vida da pessoa superdotada, quando não são trabalhadas pontualmente. Destaca-se:

- a) O sentimento de culpa e frustração quando os objetivos irrealistas, gerados pelo perfeccionismo disfuncional, não são atingidos. A consequência mais imediata é o fomento da autodesvalorização. Nesse sentido, Virgolin (2019) pontua a intervenção de profissionais da educação e da psicologia em transformar esse perfeccionismo com traço de neurose em comportamento saudável, que alimenta o empoderamento e a fé em si mesmo, nas suas capacidades e no alcance das metas. Ou seja, o perfeccionismo passa a ser valorizado, desde que se torne uma ferramenta para atingir o sucesso;
- b) O contato com o mundo adulto e conseqüentemente com seus problemas de forma precoce pode gerar um impacto negativo na vida do indivíduo talentoso, ainda mais na infância. As mudanças desejadas e a filosofia de vida escolhida podem não ser compatíveis a idade etária, o que causará conflitos internos e externos, como a sensação de inadequação e o questionamento das autoridades (pais e professores), respectivamente;
- c) Sobre o questionamento das autoridades, o fato da criança superdotada se colocar em posição de questionar o adulto, ocasiona neste o sentimento de repulsa e desvalorização ao discurso infantil, por rotular a criança como desobediente, desordeira ou imatura. Na criança, o sentimento de inadequação e

de desvalorização pode chegar a tolher suas habilidades críticas e pensamento divergente;

- d) Diante dos obstáculos no caminho da autorrealização, o indivíduo pode se sentir frustrado ou desanimado, sendo necessário auxílio na contemplação/reflexão e na persistência em resolver o problema para atingir as metas, ou seja, orientação para um amadurecimento saudável.

Diante dessas características e necessidades socioemocionais, ressalta-se a importância da interferência externa no desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, tanto a interferência especializada (professores, psicólogos e afins) como a familiar (pais/responsáveis, familiares e afins) contribui positivamente ou negativamente nesse desenvolvimento. Ou seja, a alteridade na formação da identidade da pessoa superdotada é elemento essencial na sua construção saudável ou patológica.

Ao tratar acerca da alteridade, Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014, p. 72) pontuam que ela é justamente a “ligação do eu com o outro”, e quanto mais próximo e significativo for o outro (a mãe, por exemplo), maior será o impacto e as marcas deixadas nas crenças que a pessoa talentosa tem de si mesmo e consequentemente, essas crenças estarão impressas na sua identidade.

Inferese desse modo, a importância de enriquecer os espaços sociais nos quais a pessoa superdotada faz parte, nesse caso, não somente a escola/universidade, mas também o próprio ambiente familiar, com relações alteras saudáveis que contribuam para que a pessoa talentosa se aceite, se conheça e seja capaz de tornar o potencial acima da média em desempenho extraordinário.

Em segundo, ressalta-se que o objetivo central da aprendizagem no domínio afetivo é fazer com que o indivíduo superdotado se insira com facilidade no ambiente educacional, de tal forma que sejam evitados os sentimentos de repulsa, isolamento e comportamentos prejudiciais, reduzindo assim o risco de delinquência social durante o desenvolvimento educacional.

E, por fim, acentua-se que a pessoa com altas habilidades/superdotação é capaz de atingir a própria autorrealização, pois tem em si autocontrole, motivação, vontade e eficácia, além de senso de destino claro, ou seja, sabe onde quer chegar e fará de tudo para atingir esse objetivo. No entanto, apesar de possuir combustível necessário para o comportamento que melhor colabore com seus objetivos, é necessário auxílio e orientação.

Nesse ponto, o papel do professor é fundamental na trajetória do indivíduo superdotado, pois é a partir dessa orientação especializada que será ensinado como aplicar as habilidades cognitivas ao mundo interno a fim de dar sentido ao externo (VIRGOLIM, 2019). Assim, ressalta-se mais uma vez a proporcionalidade entre altas habilidades/superdotação e afetividade: quanto maior o desempenho do potencial maior o grau de intensidade e energia, e maior a complexidade do pensamento.

Portanto, percebe-se a partir da discussão nesta primeira subseção, a importância de conhecer as características e necessidades da dimensão afetiva das altas habilidades/superdotação, para que haja o entendimento e a validação das necessidades socioemocionais. Em outras palavras, não há como resumir a superdotação em dado escore de QI e em uma cartilha de características fixas, como se ambos fossem uma vara de medir única para todas as pessoas talentosas.

A heterogeneidade deve ser levada em consideração assim como as necessidades socioemocionais, pois a falta de compreensão, de acolhimento e de apoio familiar e escolar geram o assincronismo, que por sua vez causa a impressão de que a pessoa talentosa é diferente, rebelde e patológica, por isso é isolada do meio, além de causar os comportamentos defensivos no próprio indivíduo que se sente excluído e rejeitado, então reage questionando a autoridade, de forma delinquente, se isola, se ressentido, se torna apático, brutaliza ou violenta a si mesmo, negando o próprio talento, desvalorizando-se.

Assim, a sistematização dessas peculiaridades gera a possibilidade de intervenção, no sentido de criar estratégias adequadas para cada caso e ambiente (escola/universidade e família), levando sempre em consideração a heterogeneidade pertinente ao grupo das pessoas talentosas, visto que o objetivo geral é auxiliar e orientar para que cada indivíduo atinja a realização pessoal e profissional. Nessa sequência, a próxima seção propõe a discussão acerca da interação inteligência e criatividade no percurso da pessoa talentosa.

3.2 Inteligência e criatividade na trajetória do indivíduo superdotado

À vista das evoluções que ocorreram na sociedade ao longo dos anos, o que se entendia por inteligência também se modificou e se expandiu a fim de que as necessidades da geração pós-moderna fossem atendidas a contento. Dessa forma, adicionou-se a pesquisa acerca da cognição, a criatividade e, por consequência, a dimensão da afetividade, como elementos componentes da inteligência humana e características peculiares das altas habilidades/superdotação.

Como ocorrido na segunda seção, a criatividade passou a ser considerada habilidade cognitiva a partir de Guilford e sua visão multidimensional da inteligência, na década de 50. Nessa perspectiva, a criatividade ou o pensamento divergente produz uma ou mais respostas originais (infrequentes ou incomuns) para dado problema e / ou a percepção de problemas ainda não considerados, o que notavelmente desestabiliza o processo ensino-aprendizagem tradicional, já que há sempre uma resposta padrão para cada problema padrão.

Ou seja, as respostas e soluções criadas mediante o uso intenso da criatividade fogem aos padrões estabelecidos e limitantes dos testes de inteligência, por isso os testes de QI não conseguem dimensionar essa habilidade e por conseguinte, não são capazes de identificar as pessoas superdotadas do tipo criativo-produtiva. Segundo Guilford (VIRGOLIM, 2014a, 2019), essa habilidade é composta por: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração.

A **fluência** pode ser entendida como a capacidade de criar muitas respostas para um mesmo problema; a **flexibilidade**, como a capacidade de perceber o problema sob várias perspectivas, gerando assim inúmeras alternativas para a resolução e adaptação fácil em qualquer situação; a **originalidade**, a capacidade de criar respostas infrequentes ou originais, criando assim coisas novas e únicas, é a ideia concebida que ninguém mais foi capaz de ter. E por fim, a **elaboração**, a capacidade de desenvolver ou trabalhar melhor a ideia ou as respostas originais de tal forma que haja mais detalhes, o que as tornarão mais ricas e completas (VIRGOLIM, 2019).

Destarte, Torrance, na Universidade de Georgia, aliou os componentes da criatividade de Guilford a componentes afetivos e do ambiente para acessar as habilidades situadas na base da criatividade: emoções, fantasia, espontaneidade, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contextos, combinação de ideias, tendência a assumir riscos, humor e uso de analogias e metáforas (VIRGOLIM, 2014a).

A partir de então, os testes de Torrance tornaram-se, segundo Virgolim (2019), os mais utilizados na avaliação de pessoas superdotadas altamente criativas, tendo em vista que a sua premissa é a criatividade como habilidade inata a humanidade, sendo que algumas pessoas tendem a apresentar uma propensão maior para desenvolvê-la do que seus pares, o que explicaria a criatividade como peculiaridade relevante do indivíduo superdotado criativo-proutivo.

Sternberg, por sua vez, na década de 80, apresentou uma visão triárquica da inteligência, na qual a criatividade é uma das habilidades sintéticas. Como Torrance, Sternberg destacou que uma pessoa altamente criativa nem sempre apresentará um alto escore de QI, no entanto, isso não a impedirá de produzir algo extraordinário. Para ele, sabedoria, inteligência e

criatividade devem ser equilibradas a fim de que a pessoa superdotada possa atingir ou criar um produto cujo objetivo seja o bem geral (SIMONETTI, 2012).

Gardner (2010) também destacou em sua teoria das IM, discutida na seção anterior (2.1.1), uma preocupação fundamental quanto ao aspecto criativo do ensino, tendo em vista atingir a área de preferência do aluno e assim desenvolver a(s) sua(s) inteligência(s) predominante(s). Já Renzulli (2004), por sua vez, pontua a criatividade como uma das características principais do comportamento de superdotação, ao lado da habilidade acima da média (inteligência) e da motivação (comprometimento com a tarefa).

Segundo Renzulli (2014a), a criatividade é o pensamento divergente caracterizado pela originalidade e flexibilidade, que se relaciona diretamente com o QI e com a motivação, respectivamente, não é condição obrigatória um QI elevado para uma realização extraordinária, e quanto mais emoções positivas envolvidas na realização de dada tarefa, maior será o impulso e o interesse para resolvê-la de forma original, visando o reconhecimento e a validação social.

O fato é que a criatividade é um fenômeno multifacetado, cuja definição e a forma de dimensioná-la, mediante os testes de pensamento divergente reconhecidos, não são satisfatórias ou são consideradas limitadas para a maioria dos pesquisadores da área, tendo em vista o que defende Virgolim (2019) ao discorrer sobre o trabalho de Torrance (1988): a criatividade é uma habilidade que perpassa todos os sentidos: olfato, visão, audição, sensação e paladar, e até o método científico: busca, avaliação, testagem, hipóteses e discussão dos resultados.

Em outras palavras, é a habilidade que caracteriza a pessoa original, capaz de perceber e agir diante do problema ou da desarmonia no ambiente (interno/externo), por isso é impulsionada por suas hipóteses e dúvidas a buscar soluções mediante a pesquisa, para então propor respostas incomuns e criativas, que geram um produto novo, significativo para - no mínimo - a própria pessoa que o criou.

Esse novo produto pode ser algo físico que será construído mediante um processo científico ou pode chegar a extrapolar os limites tangíveis da nossa realidade, sendo uma ideia, uma mudança positiva, uma nova ideologia, filosofia ou ideal. No entanto, ele deve ser posto em prática de alguma forma para que seja avaliado e validado como um produto original capaz de atender ou de resolver o problema de forma adequada.

Nessa perspectiva, Noller (1997 *apud* VIRGOLIM, 2019) afirma que a criatividade é uma atitude de conhecimento, imaginação e avaliação. Analisa-se a assertiva mediante a visão de Renzulli (2004, p. 95), quando este defende que “Não se pode ser criativo com o cérebro vazio”, ou seja, o conhecimento prévio ou anterior é fundamental para que a atividade criativa

ocorra de forma plena. A não obrigatoriedade de um alto escore de QI para o desempenho criativo, não anula a necessidade da ação das habilidades cognitivas intelectuais no ato de criar.

Quanto a relação com a imaginação, percebe-se o seu papel fundamental ao contribuir para que o produto possua aspectos originais que fujam ao padrão estabelecido, assim tornando-se algo realmente novo. E por fim, a avaliação cuja função é primordial, pois sem a lapidação das críticas, o projeto pode não chegar a sua forma final e nem atingir o objetivo principal: ser útil e ter essa utilidade validada socialmente.

Desse modo, explicita-se a relação intrínseca entre habilidade acima da média, criatividade e motivação, sendo que a criatividade gera o prazer, que eleva as emoções para a realização de determinada tarefa, motivando o indivíduo a prosseguir com o trabalho até que ele seja concluído. Analisa-se, nesse ponto, o aspecto temporal da criatividade, pois não há motivação em todo o momento, devido aos obstáculos (erros, dúvidas, críticas etc.) no processo de criação que podem gerar o desânimo e o desejo de parar ou desistir.

Sobre isso, os psicólogos que estudam o comportamento motivado, concluíram que as pessoas possuem um desejo por autodeterminação (ou senso de autonomia que só é satisfeito quando o indivíduo tem liberdade para atuar segundo a sua própria vontade, ou seja, em algo que lhe dá prazer) e por competência (ou consciência de ser altamente capaz para realizar a tarefa que escolheu se engajar). As sensações de autonomia e competência são essenciais para a motivação e o ato de criar, pois fornecem estímulos necessários que fortalecem a persistência (RENZULLI, 2014a).

Por fim, Renzulli (2004, p. 90) sintetiza que:

Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa [motivação intrínseca] e a criatividade [pensamento divergente]. São estes fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional.

Ainda que seja uma característica importante para a identificação das altas habilidades/superdotação, a criatividade não é uma habilidade restrita a esse público, mas é uma capacidade ou habilidade inerente a **todo** o ser humano. No entanto, por sua relação direta com a dimensão afetiva, as oportunidades e disponibilidade dos meios necessários para desenvolvê-la, em cada pessoa ela é manifestada em níveis e graus diferentes, até mesmo entre as pessoas superdotadas.

Nesse seguimento, considerando a natureza afetiva, contextual e temporal da criatividade, se torna relevante acentuar ainda mais que o desempenho criativo de cada pessoa é **distinto**, por isso nem todos os que são identificados com potencial superior podem ser rotulados automaticamente como gênios, pois estes só o são a partir do momento que

contribuem com a sociedade de forma original, ou seja, nem todos conseguirão criar produtos que causem um real impacto na sociedade e a partir disso, comece a gerar mudanças significativas.

Segundo Pereira (2019), a identificação da pessoa como gênio exige um espaço temporal entre a produção e o impacto social, em outras palavras, entre os extraordinários, um seleto grupo (os gênios) conseguirá destacar-se de tal forma que sua marca pessoal permanecerá na história tempos depois de sua própria vida. A exemplo desse tipo de talento, cita-se as contribuições de Martin Luther King Jr. (1929-1968), Mahatma Ghandi (1869-1948) e mais recentemente, Stephen Hawking (1942-2018).

Nesse sentido, Renzulli (2014a) destaca entre os indivíduos superdotados do tipo criativo-produtivo, duas categorias de talentos: o **talento de escassez**, cujo propósito é preservar o avanço social, como as pessoas citadas anteriormente conseguiram realizar; e o **talento excedente**, cujo desempenho cognitivo (o produto criado) eleva a sensibilidade e a sensibilidade dos espectadores a novas alturas, mediante a produção de grandes obras de arte, literatura, música e filosofia. A exemplo, destaca-se Pablo Picasso (1881-1973) e C.S. Lewis (1898-1963), que por meio de suas contribuições, cada qual em seu tempo, conseguiram delinear um novo momento na história da sociedade.

Esse tipo de superdotação que identifica os produtores de conhecimento e de arte (no sentido mais geral possível), diferencia drasticamente do comportamento das pessoas talentosas que tendem a consumir mais as informações existentes do que propriamente criar algo novo (os indivíduos superdotados do tipo acadêmico). Observa-se que essa distinção não menospreza ou exclui algum tipo de talento, pelo contrário, diferencia-se para que seja possível pensar as metodologias de ensino-aprendizagem para ambos os potenciais a fim de que consigam interagir de forma saudável, a ponto de criar uma espécie de auxílio mútuo durante o processo de desenvolvimento de cada potencial superior.

Nessa perspectiva, Renzulli (2004) aponta duas finalidades dos programas especializados no ensino-aprendizagem do aluno superdotado: primeira, garantir oportunidades para o desenvolvimento do alto potencial e segunda, aumentar a reserva social de pessoas capazes de ajudar a solucionar os problemas sociais contemporâneos (atualmente, conhecido como capital social). Essa segunda finalidade é conhecida como o argumento “a cura do câncer” e é o apelo especialmente útil para assegurar o apoio legislativo e financeiro aos referidos programas.

Dessa forma, entende-se que garantir uma educação de qualidade ao alunado com altas habilidades/superdotação é uma via de mão dupla, na qual a sociedade será beneficiada

com cidadãos altamente capazes de ajuda-la em seu próprio desenvolvimento e o indivíduo talentoso, além de receber o auxílio especializado para transformar suas habilidades em desempenho, contribuirá com um produto cujo valor será reconhecido socialmente, o que o ajudará a atingir os dois maiores anseios humanos: a autodeterminação e a competência, que por sua vez favorece e fortalece o comportamento motivado e a própria criatividade.

Nessa lógica, oportunizar o desenvolvimento do talento criativo tem se tornado fonte de inúmeras pesquisas na área, tendo em vista os diferentes níveis e graus de criatividade dentro do próprio grupo de pessoas superdotadas. Compreender precisamente esses diferentes níveis a partir dos fatores responsáveis pelas variações se tornou o questionamento propulsor da busca científica de renomados teóricos nacionais e internacionais nas últimas quatro décadas, sobretudo na relação entre os gêneros.⁷

A pesquisa de Nakano, Oliveira e Zaia (2018), uma revisão qualitativa da literatura internacional e nacional acerca das diferenças de gênero na criatividade, explicita o quanto essa questão é controversa e complexa, beirando a polêmicas, confusões e até mesmo contradições. Todavia, ao analisarem o quadro geral de contribuições criativas reconhecidas na sociedade, a predominância é do gênero masculino. Sobre esse dado, reflete-se acerca do fator estrutura social, pois a sociedade atual, apesar dos tempos modernos, foi cunhada sobre uma base que relega as mulheres aos domínios domésticos e da arte, recusando-se a valorizar ambos os campos ou reconhecer as possibilidades de criatividade nesses domínios.

De uma forma geral, os teóricos organizam suas pesquisas sobre as diferenças de gênero na criatividade em quatro posicionamentos: o primeiro, que apresenta explicitamente a superioridade do sexo feminino; o segundo, em menor número, defende a superioridade do sexo masculino; o terceiro, está fundamentado na inexistência de diferenças e quando encontradas em determinados testes, os pesquisadores justificam precipuamente pela falta de oportunidades iguais para ambos os grupos, ou seja, a diferença pode ser controlada desde que a escolaridade seja o mais próxima possível.

E, por fim, o quarto posicionamento que justifica as diferenças de criatividade pelo tipo de criatividade que está sendo avaliada e a forma de dimensioná-la (percepção da própria criatividade, avaliação por pares, avaliações externas, teste de desempenho, tipo de produção). Assim, Kim e Michael (1995 *apud* NAKANO; OLIVEIRA; ZAIA, 2018) explicam a

⁷ Ressalta-se que nesta pesquisa optou-se por usar os termos *gênero* e *sexo* indistintamente, respeitando a preferência de cada autor, ainda que a diferença conceitual esteja estabelecida notadamente na área da Psicologia.

superioridade feminina nas pesquisas que fizeram uso de testes verbais de criatividade e a superioridade masculina em pesquisas que usaram testes criativos visuais e espaciais.

A diversidade dos resultados ocasiona a ausência de consenso e a problemática em encontrar um denominador comum. No entanto, não se pode negar que em todas as investigações um fato é conclusivo e irrevogável: a criatividade está presente em ambos os gêneros, apesar da tendência social em reconhecer predominantemente a criatividade masculina. Nesse aspecto, é possível refletir que a desvalorização ou o menosprezo do potencial criativo por proceder de uma fonte feminina ou mesmo da fonte masculina, torna-se um apedeutismo na sociedade moderna, porque talento não se desperdiça, se identifica e desenvolve.

Ainda na perspectiva de diferentes níveis de criatividade entre os gêneros, argumenta-se que a melhor hipótese recai sobre o impacto cultural, ou seja, como a sociedade tem moldado seus cidadãos para pensar e agir no mundo, para responder aos problemas do ambiente interno e externo de cada indivíduo. Esse molde social interfere decididamente no potencial criativo de cada um, como demonstra a pesquisa de Alencar (1997), realizada com 428 universitários sobre a percepção de criatividade do próprio aluno, do professor e dos colegas.

Segundo Alencar (1997), os universitários participantes consideraram que há pouco incentivo no ensino superior por parte dos professores para o desenvolvimento das habilidades criativas. Mas o resultado de maior peso nessa pesquisa recai sobre a autoavaliação da criatividade, nesse caso, os homens se perceberam mais criativos em contraposição as mulheres universitárias, que formaram o grupo majoritário participante da pesquisa (265 universitárias).

Acerca desse dado, Alencar (1997) explica que as características de personalidade entre pessoas do sexo masculino, como os traços de independência, iniciativa e autoconfiança, são mais cultivados no Ocidente entre os homens em relação as mulheres, o que pode ter contribuído para uma percepção maior de si mesmo como criativo entre os universitários. Dado que corrobora com a hipótese inicial: o impacto cultural influencia diretamente nas diferenças de criatividade entre os gêneros, o que não limita ou finaliza a pesquisa na área, pois esta tem se revelado um campo promissor para investigação.

A partir desses dados, é possível compreender a criatividade por uma perspectiva desenvolvimental: uma habilidade que pode ser estimulada em diferentes momentos da vida a fim de que a pessoa se torne capaz de contribuir de forma ímpar para a sociedade. Ou uma habilidade que é inibida frequentemente, porque gera comportamentos inadequados nos ambientes sociais (família, escola, trabalho etc.), a exemplo períodos constantes de perguntas

demasiadas e “sem sentido”, questionamento das autoridades (responsáveis, professores, padrões etc.), ansiedade, incapacidade de ficar parado por determinado tempo, entre outros.

Ressalta-se nesse ponto, que cada indivíduo está inserido em um contexto cultural, ou seja, o indivíduo se, estimulado desde a mais tenra idade, com liberdade para criar além dos limites das barreiras culturais, com ferramentas essenciais à sua disposição, além de pessoas que, mesmo sem um preparo especializado, mas com sensibilidade e disposição em buscar compreender e ajudar nesse desenvolvimento, de fato conseguirá não somente questionar e imaginar, mas transformar isso em um produto novo, como por exemplo, as ideias que mudaram os paradigmas da ciência, da tecnologia, das artes e da sociedade.

Assim, é possível compreender que o pensamento divergente caracteriza uma pessoa relativamente original, pronta a dar respostas incomuns acompanhadas de bom humor. Que possui capacidade de perceber o todo, ao invés de somente as partes e pela grande intensidade dessa percepção (supersensibilidade) pode apresentar dificuldade em pensar linearmente e em organizar as perguntas e respostas, gerando assim sentimentos e comportamentos que podem ser mal interpretados, como falta de educação ou falsas patologias.

Em outras palavras, as pessoas superdotadas produtivo-criativas são os questionadores em sala de aula, que atrapalham e confundem os amigos e professores, por isso, quando crianças, são punidas por não serem comportadas ou por serem incomuns, já que o pensamento divergente é geralmente específico, ou seja, será aplicado a área de interesse da pessoa. O que justifica a dificuldade em memorizar outros conteúdos, focalizar a atenção e aceitar as ordens das autoridades, no caso da sala de aula, do professor.

Quando se tornam adolescentes, são isolados por não se encaixarem nos grupos ou se isolam por realmente acreditarem nos seus próprios valores. Já na juventude, algumas dessas pessoas aprendem a usar uma espécie de máscara social para serem aceitas. Na fase adulta, as vezes se tornam adultos criadores outras não, tendo em vista o longo período usando a máscara social, o que colabora para a inibição completa do pensamento divergente, tornando-o mais um na multidão.

Para Virgolim (2019), é nos ambientes afetivos que o indivíduo com potencial superior encontra a maior validação ou reprovação das suas ideias, pensamentos e produções, é na família e na escola, por exemplo, que a criatividade poderá ter um espaço fértil para brotar e florescer. Ratificando a influência desses ambientes, Ribeiro e Galvão (2018) destacam que as instituições educacionais e organizacionais são o lócus por excelência de desenvolvimento e expressão das potencialidades humanas, sobretudo da criatividade.

A família, enquanto um desses lócus importantes para o desenvolvimento das habilidades do indivíduo superdotado, é um ambiente elementar nesse processo complexo, porque é nela em que ocorre os primeiros processos de socialização e transmissão da cultura (CHAGAS-FERREIRA, 2014). Nesse sentido, os filhos talentosos demandam necessidades e interesses dentro desse espaço e como a família responde a isso é fundamental para compreender o desenvolvimento dessas pessoas.

Chagas-Ferreira (2014) destaca uma série de comportamentos dos membros da família que influenciam negativamente o filho (a) talentoso (a), como exemplo: o despreparo parental para compreender e articular as demandas peculiares desse indivíduo; o temor em decidir acerca do monitoramento dos processos educativos; o exibicionismo ou as altas expectativas que geram as grandes e pesadas exigências sobre o sucesso do (a) filho (a); a escassez de recursos econômicos para oportunizar o atendimento educacional especializado aliado ao baixo nível de escolaridade dos responsáveis.

Esses e outros fatores corroboram para a necessidade urgente não apenas de atendimento educacional especializado à pessoa talentosa, mas também de apoio, orientação e aconselhamento especializado para a família desta, e, se possível, oportunizar o contato e a troca de experiências com outras famílias de indivíduos com potencial acima da média. Tais considerações fomentam a importância do enriquecimento desse lócus, que também é considerado um dos ambientes criativos propícios para o desenvolvimento do potencial criativo.

O segundo lócus por excelência para o desenvolvimento da criatividade é o educacional (a escola e a academia). Geralmente, a habilidade acima da média, primeiro, é reconhecida na família, para depois ser chancelada na escola (CHAGAS-FERREIRA, 2014). Ou seja, o ambiente educacional atua como coparticipante na identificação e no desenvolvimento desse potencial, mediante o oferecimento de estratégias, como o enriquecimento escolar/acadêmico, a aceleração do currículo/da aprendizagem, a monitoria de professores ou especialistas além da sala de aula, a matrícula no AEE e o atendimento na sala de recurso multifuncional.

No entanto, a sala de aula comumente se converte no oposto de um ambiente criativo, frustrando o potencial do aluno por meio de uma série de ações inibidoras, como as atividades padronizadas que só aceitam uma única resposta; o ensino voltado apenas para o passado ou as respostas decorativas sem aplicação imediata em situações cotidianas; a ênfase do professor apenas nas áreas em que o aluno não é bom e nas suas peculiaridades, como uma forma de “resguardar” sua autoridade e minar os comportamentos tidos como inadequados, o que colabora também para a não aceitação dos colegas e práticas como o bullying que

prejudicam a socialização; a burocracia que dificulta o processo de acelerar a aprendizagem/currículo; a falta de sensibilidade por parte do docente quanto as necessidades socioemocionais do aluno talentoso, entre outras (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Acerca do papel docente em sala de aula, Armstrong (2001, 2010) pontua que o professor na sua prática pedagógica detêm o poder de ativar ou desativar as inteligências dos seus alunos, por meio de **experiências cristalizadoras**, quando percebe as áreas de interesse do aluno e promove estratégias e instrumentos para estimular o uso do potencial, ou seja, elabora formas de “ligar” o potencial do seu aluno; e mediante as **experiências paralisadoras**, que são aquelas que “desligam” o potencial do aluno, por exemplo, quando o professor tenta homogeneizar a turma ou quando aceita apenas uma forma de aprendizagem.

Na perspectiva de Virgolim (2019), a partir de uma pesquisa realizada em escolas com a finalidade de encontrar o tipo de escola em que o aluno seria mais criativo, os dados levantados definem que o ambiente escolar que estimula a criatividade é aquele que impõe limites e regras estáveis, mas que também se flexibiliza de acordo com cada situação. Ou melhor, é o ambiente que consegue intermediar o extremo das regras e dos limites com a liberdade de questionar, discordar, propor novas ideias, manipular materiais diversos e divulgar suas ideias e produções.

Sendo, nesse sentido, responsabilidade do professor adotar métodos e metodologias que consigam promover o pensamento independente e estimular a curiosidade, além de favorecer o uso de diferentes habilidades, gerando assim inúmeras possibilidades de desempenho do potencial superior do aluno. Aparentemente, uma tarefa complexa e difícil, mas a mesma autora ressalta que a intenção é fazer o aluno relaxar e se sentir confiante em externar suas habilidades, com a certeza de que será valorizado e apoiado, independentemente do nível do seu potencial.

Desta feita, os *lócus* de desenvolvimento do aluno talentoso podem se tornar acolhedores ou hostis, conforme os atores respondem ao potencial elevado e as peculiaridades deste. A família pode prejudicá-lo caso não valorize ou supervalorize o potencial e esqueça do indivíduo propriamente dito. E o ambiente educacional pode limitar o desenvolvimento do talento e da criatividade, tanto por parte dos professores quanto dos colegas de classe, que na sua maioria, apresentam dificuldades em aceitar a diversidade humana.

Em uma perspectiva do contexto profissional atual, Ribeiro e Galvão (2018, p. 116) defendem que o presente século não busca mais o perfil profissional restrito e estagnado somente a realização de apenas uma tarefa de uma única forma, mesmo que esse indivíduo a realize formidavelmente. Tal perfil pertence a um paradigma do século passado, pois a realidade

da contemporaneidade rejeita a estagnação, tendo em vista que seu contexto é permeado por problemas que “se renovam em número, complexidade e velocidades exponenciais.”.

Cabendo assim, aos profissionais, o desafio de preencher as lacunas deixadas pelas metodologias de ensino tradicionais, que, geralmente, não colaboram com o desenvolvimento dessa flexibilidade e originalidade de pensamento (a criatividade). Assim, a capacidade de lidar com os desafios do cotidiano está intimamente ligada à criatividade, mas é frequentemente inibida pela ausência de acolhimento nos lócus de desenvolvimento do potencial superior.

Destaca-se que os desafios do cotidiano são aquelas situações em que as soluções rotineiras e os recursos psicológicos construídos não são suficientes para solucionar o problema, o que exigirá a produção de novos recursos. Essa demanda aciona a criatividade ou o aperfeiçoamento das habilidades. Assim, a capacidade criativa do indivíduo entra em ação, tendo como alicerce a resiliência, que objetiva o seu aperfeiçoamento (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Nessa sequência, Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014) dissertam que a situação desafio é o mote propulsor do desenvolvimento ou a causa que levará o indivíduo a desistir. Tudo irá depender dos recursos construídos e da forma como ele foi ensinado a superar os obstáculos: a aceitar e solucionar ou a resilir e sucumbir? Nesse sentido, entende-se que a resiliência deve ser cultivada, pois ela é a capacidade potencial do ser humano de contínua reconstrução, é a partir dela que o ser humano se expande e busca novas soluções para cada obstáculo no caminho, ou seja, resiliência e criatividade estão intimamente ligadas.

Portanto, conclui-se primeiramente que a criatividade nesta pesquisa é compreendida sob a égide da perspectiva desenvolvimental, levando em consideração à sua natureza afetiva (dimensão afetiva), contextual (geralmente ligada a uma área específica do conhecimento) e temporal (não é em todo momento que é evidenciada). Assim, é uma habilidade cognitiva humana que necessita de oportunidade e estímulo para seu pleno desenvolvimento.

Destarte, ressalta-se a partir da perspectiva da criatividade, que esta é por natureza universal, ou seja, inerente ao ser humano. No entanto, seu grau e nível são distintos em cada desempenho, conforme todos os fatores que fazem parte do contexto do desenvolvimento de cada um. Contudo, todos são capazes e podem contribuir de forma significativa, desde que seja aliado estudo intenso, dedicação e prática (RIBEIRO; GALVÃO, 2018).

Em segundo lugar, conclui-se que a criatividade é uma característica peculiar da pessoa com altas habilidades/superdotação, embora esse fato não deva ser observado e estudado de forma isolada do contexto sócio-histórico-cultural e nem padronizado a ponto de tornar-se

caricatural para toda a população de talentosos (CHAGAS-FERREIRA, 2014). Ressalta-se, como citado na seção anterior, a heterogeneidade dentro do grupo das pessoas com potencial acima da média, resultado da interação e influência dos fatores externos e internos de cada indivíduo.

Em terceiro lugar, destaca-se que os ambientes afetivos (os lócus por excelência de desenvolvimento) devem estar preparados para respostas improváveis, diferentes, infrequentes, incomuns e originais. Um verdadeiro brincar com as ideias, mas isso não significa valorizar a ausência de base científica, porque a pessoa criativa consegue perceber coisas que os outros não observam, se preparam para eventuais surpresas e críticas, e buscam julgar e determinar o valor de cada ideia nova diante do ambiente social (VIRGOLIM, 2019).

Ou seja, estar abertos para ouvir, orientar e aconselhar é o ideal para o desenvolvimento do potencial criativo. Além de que é possível aumentar o potencial criativo do ser humano, desde que considere formas de pensar para além do padrão convencional, esteja aberto a novas experiências e não tenha medo de correr riscos. Assim, cada indivíduo começará a entender e a valorizar seu próprio potencial criativo.

Por fim, Chagas-Ferreira (2014) destaca que só é possível se tornar humano a partir do contato com o outro, porque o coletivo vive em cada um, a tal ponto de o desenvolvimento individual ocorrer apenas sobre o solo contextualizado, ou seja, ninguém pensa ou se desenvolve sozinho. Assim, ainda que se rompa as amarras culturais, não se pode negar a base social de cada desempenho cognitivo e a necessidade de auxílio e orientação para que o potencial criativo seja desenvolvido adequadamente.

Nesse sentido, reflete-se acerca da responsabilidade da conjuntura social pela experiência e pelo destino de cada pessoa talentosa. Assim, nas seções subsequentes será tratado mais sobre essa responsabilidade e o impacto que causa na existência de pessoas talentosas com dupla excepcionalidade.

3.3 Dupla excepcionalidade

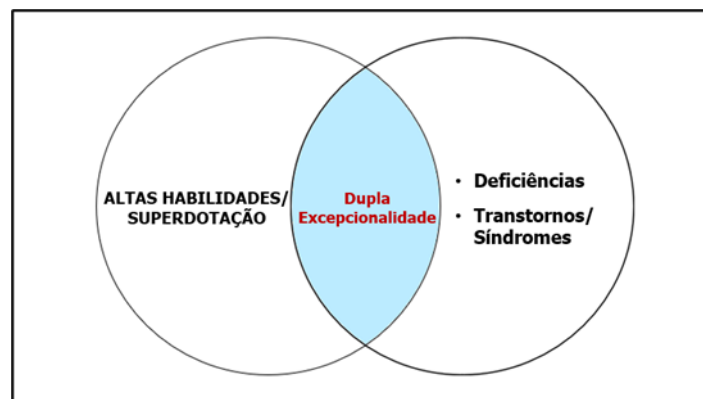
Os avanços nos estudos das altas habilidades/superdotação, para Guimarães e Alencar (2012), são quantitativamente e qualitativamente significativos, assertiva corroborada mediante o levantamento bibliográfico realizado até este ponto. No entanto, há muitos aspectos que precisam ser melhor explorados e por isso, exigem mais atenção dos pesquisadores e especialistas da área. Entre esses aspectos, destaca-se, nesta subseção, o da dupla

excepcionalidade, incluindo os mais variados subgrupos de pessoas com potencial acima da média que apresentam uma segunda condição de excepcionalidade.

A dupla excepcionalidade na área das altas habilidades/superdotação é um assunto complexo e contraditório, que envolve certo mistério, incredulidade e negligência, em virtude do mito que consagra o perfil da pessoa superdotada como gênio, autossuficiente e livre de qualquer necessidade educativa, emocional, social e comportamental. Tratar sobre esse assunto é um desafio, pois essa realidade combina a inteligência acima da média, múltiplas potencialidades associadas a desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física (SILVA *et al.*, 2018).

Visando a melhor compreensão, com base no modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004), utilizou-se, tal qual o teórico, o diagrama de Venn, para explicitar de forma gráfica a condição da dupla excepcionalidade, conforme a Figura 2:

Figura 2 - A dupla excepcionalidade nas altas habilidades/superdotação



Fonte: Elaborada pela autora

Ourofino e Fleith (2005) explicam que as divergências e a polêmica em torno da pesquisa na área dividem os pesquisadores em dois grupos: um grupo que defende a necessidade de atendimento específico e efetivas intervenções especiais na situação das pessoas superdotadas, porque reconhecem a propensão dessas ao desenvolvimento de sérios problemas que precisam ser superados. E o segundo que afirma o oposto, pois acredita que a maioria das pessoas superdotadas conseguem superar sozinhas seus problemas e apenas a minoria precisa realmente desse atendimento específico.

No entanto, as mesmas autoras pontuam que as pesquisas nas áreas da saúde, educacional e observações clínicas têm evidenciado necessidades específicas desse público, associadas geralmente a quadros de transtornos psicológicos e comportamentais. Já a pesquisa

sobre a dupla excepcionalidade, especificamente a busca pela identificação e reconhecimento do subgrupo de pessoas superdotadas com outra condição específica, é considerada recente e incipiente, sem ainda relevante reconhecimento. Embora, vale ressaltar, que tais casos não são raros, o que explicita a necessidade urgente de expansão do número de pesquisas e de estudos empíricos na área.

Outro fator que ratifica essa demanda, são os dados encontrados por Ourofino e Fleith (2005), que evidenciam um crescimento dos números de casos de dupla excepcionalidade ou de múltiplos diagnósticos entre os indivíduos superdotados. No entanto, é interessante destacar que a ausência de conhecimento ou o fortalecimento de mitos no estereótipo da pessoa com potencial elevado tem causado inúmeros diagnósticos confusos e até mesmo incorretos sobre a maioria dessas pessoas, pois suas peculiaridades normalmente são consideradas problemas comportamentais ou transtornos de desenvolvimento, o que confunde potencial acima da média com patologias.

Segundo Guimarães e Ourofino (2007), a identificação da dupla excepcionalidade pelo fato de envolver inúmeras variáveis, se torna um processo complexo, pois exige a utilização de múltiplas intervenções. Para a identificação, os profissionais devem atentar aos aspectos da **criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção e impulsividade dos alunos**, primando sempre por uma avaliação interdisciplinar (pedagógica, psicológica e médica) e dinâmica (multidimensional e flexível) que aponte não apenas as dificuldades do aluno, mas também as possíveis potencialidades, as áreas de habilidades e interesse.

Ressalta-se que a identificação deve ser condição para a construção de um planejamento individualizado que objetive o desenvolvimento do aluno. Segundo Konkiewitz (2018), o futuro precisa de um sistema que promova a individualização, pois o insucesso atual da educação brasileira ocorre devido a normatização do conteúdo e dos métodos, além dos estigmas cristalizados na divisão dos grupos do público-alvo da educação especial, que limitam e excluem diariamente possíveis potenciais.

Outrossim, o desconhecimento, gerado pela ausência de disseminação de informações, e o preconceito se tornam obstáculos que restringem a possibilidade de reconhecimento dos talentos em meio as especificidades da dupla condição, tanto para a identificação do potencial elevado quanto para a identificação da segunda condição específica, visto que as habilidades cognitivas acima da média tendem a mascarar, por determinado período temporal, as necessidades mais prejudiciais à pessoa. O mesmo ocorre inversamente, as peculiaridades prejudiciais da segunda condição tendem a mascarar as características do potencial elevado.

Nessa perspectiva, Smith (2008) destaca quatro subgrupos de pessoas superdotadas e talentosas que por causa do baixo desempenho, preconceito e percepções distintos sobre o que constitui a superdotação, são excluídos da educação especializada para superdotados. Esses subgrupos de pessoas talentosas são compostos por meninas, crianças com diversidades culturais e linguísticas, alunos com deficiência e alunos com TDAH.

No entanto, percebe-se que nos subgrupos compostos pelas meninas e pelas crianças com diversidades culturais e linguísticas, as dificuldades de reconhecimento e desenvolvimento do potencial acima da média são provocadas principalmente pela construção social da ideia de pessoa superdotada, não é uma condição física ou psicológica específica desses indivíduos, mas são condições e convenções sociais que prejudicam seu potencial e desempenho cognitivo. Sobre isso, se discutirá mais na próxima subseção.

Assim, considera-se nesta seção os subgrupos de pessoas superdotadas que possuem uma segunda condição de excepcionalidade inerente a elas, como apresentam Guimarães e Ourofino (2007), Hakim (2016), Pereira (2019), Smith (2008), Souto (2019) e os demais citados, quando explicam as condições de alunos superdotados com transtornos específicos da aprendizagem, deficiências, TDAH e a síndrome ou transtorno de Asperger.

a) Pessoas com Transtornos Específicos da Aprendizagem e AH/SD

Por mais contraditório que pareça, as altas habilidades/superdotação podem ser manifestadas em pessoas com transtornos específicos da aprendizagem, pois uma condição não anula a outra, nesse caso, podendo coexistir as duas condições de excepcionalidade em um mesmo indivíduo. Assim, o processo de identificação deverá buscar evidências específicas, que revelem as dificuldades em determinada área e o potencial acima da média em outra.

Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5ª Edition* (DSM-5), *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, utilizado pelos psiquiatras brasileiros, os transtornos de aprendizagem são identificados pelas dificuldades de aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, que persistem, por no mínimo seis meses, ainda que haja intervenção especializada, podendo aparecer nos anos escolares iniciais ou nos tardios, quando as demandas aumentam e excedem as capacidades individuais limitadas do aluno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Segundo Alves e Nakano (2015), esses tipos de transtornos são os mais difíceis de serem identificados, pois aparentemente esses indivíduos não precisam de atendimento educacional especializado, e muitos deles só serão identificados no ensino médio ou na fase

adulta, quando, por coincidência, entrarem em contato com a temática e assim reconhecerem as necessidades educativas em si mesmos.

Os transtornos da aprendizagem não podem ser explicados por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais e neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou processo ensino-aprendizagem inadequado. É relevante também destacar que esses transtornos são específicos, ou seja, de outro modo esse grupo pode sim apresentar níveis normais de funcionamento intelectual.

Esses aspectos diferenciam os transtornos de aprendizagem da deficiência intelectual e do atraso global do desenvolvimento, porque estes possuem característica mais generalizada, enquanto que as dificuldades de aprendizagem estão limitadas a uma habilidade ou domínio acadêmico, como é o caso da dislexia (dificuldade de aprendizagem na área da linguagem) e da discalculia (dificuldade de aprendizagem de fatos numéricos), entre outros.

Ainda que pareça um paradoxo, o DSM-5 reconhece que os transtornos específicos da aprendizagem “podem ocorrer em indivíduos identificados como intelectualmente ‘talentosos’” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 69). Embora, por um período de tempo, mediante um esforço extraordinariamente alto, possam conseguir manter o desenvolvimento acadêmico funcionando por meio de estratégias compensatórias, o sistema educacional, em dado período, imporá barreiras na aprendizagem e na realização de tarefas que excederão as suas limitações específicas, ocasionando as dificuldades de aprendizagem, os atrasos e até mesmo a evasão escolar.

Segundo Guimarães e Ourofino (2007), as indicações para a identificação começam pelos pais e professores mediante observações na motivação e no rendimento reduzido, a exemplo: boa fluência verbal, mas escrita e ortografia que se opõem a esse rendimento positivo, ou o aluno pode demonstrar grande potencial ao mesmo tempo em que se percebe um alto nível de desorganização, desinteresse e esquecimento, principalmente dos conteúdos escolares.

Alves e Nakano (2015) ainda pontuam como características dessa dupla condição: o fracasso frequente em atividades de leitura, escrita e aritmética; maior disposição a depressão e a ansiedade; precisam de um tempo maior para a realização das atividades escolares se comparado as pessoas superdotadas; possuem grande facilidade em atividades com processamento visual e pensamento abstrato; são pessoas observadoras; possuem um bom vocabulário; e são altamente criativos e motivados (precisamente para atividades não escolares).

As propostas de intervenção nos subgrupos com AH/SD e dificuldades de aprendizagem devem centrar-se em métodos compensatórios que auxiliem o indivíduo a equilibrar as duas condições de aprendizagem. As atividades de identificação devem ser dinâmicas, proporcionando oportunidades para a produção de respostas criativas que indiquem ao professor as possíveis áreas de habilidades e interesse do aluno. Todo esse processo, para ser eficaz, precisa ser realizado por uma equipe interdisciplinar, que apoie suas fases tanto em testes formais quanto em análises observacionais.

Sobre isso, o estudo de longo prazo com alunos superdotados com distúrbios de aprendizagem desenvolvido por Holliday, Koller e Thomaz (1999 *apud* SMITH, 2008), revelou que quando adultos, esses indivíduos identificados com as duas condições excepcionais, atuam mais coerente as dificuldades do que com o potencial superior. No entanto, é mais provável que eles concluam o ensino médio do que os alunos que possuem apenas a dificuldade de aprendizagem, mas seu nível de aproveitamento ainda será mínimo. Se comparados aos universitários superdotados, a probabilidade que não concluam o curso superior é maior.

Assim, Smith (2008) explica que os alunos com distúrbios de aprendizagem veem a si mesmos como “não-inteligentes”, o que afeta diretamente a crença do indivíduo sobre o próprio potencial. Nesse sentido, a melhor forma de intervenção é aquela que irá ajudá-lo a aceitar suas dificuldades e o auxilie no reconhecimento de suas potencialidades, desenvolvendo assim o autoconceito correto e o orgulho por suas próprias conquistas.

Em outras palavras, essa dupla excepcionalidade exige que os sistemas de apoio e o atendimento educacional especializado sejam elementos indispensáveis e flexíveis no reconhecimento de ambas as condições e no desenvolvimento do potencial cognitivo, além de ser essencial a interação com pares na mesma situação e até com instrutores/profissionais que também possuam dificuldades de aprendizagem para garantir o fortalecimento da crença no próprio sucesso.

Nessa perspectiva, destaca-se Thomas Edison (1847-1931), Walt Disney (1901-1966) e Albert Einstein (1879-1955), como os nomes mais frequentemente citados de pessoas altamente talentosas que sofreram com os déficits causados pelos transtornos específicos de aprendizagem, mas a persistência, a resiliência e o inconfundível potencial acima da média contribuíram para que conseguissem encontrar outras formas de aprender e desenvolver suas altas habilidades a ponto de elevar a história humana a novos patamares (SMITH, 2008; VIRGOLIM, 2007).

b) Pessoas com Deficiência e AH/SD

Segundo Costa e Rangni (2011), a partir de um levantamento bibliográfico de livros, artigos e trabalhos realizados na temática da dupla necessidade especial em educandos com altas habilidades e deficiências, apesar de todo o amparo legal, o atendimento educacional especializado voltado especificamente para as pessoas com altas habilidades/superdotação ainda é ínfimo, pois há um privilégio de atendimento nesses programas aos alunos que apresentam deficiências ou síndromes, fato corroborado pelo aumento de matrículas nas escolas regulares desses alunos em detrimento do reduzido número de matrículas de alunos com potencial superior.

Outro ponto relevante nesse estudo, é o pequeno número de pesquisas na área, que evidencia a urgência de mais publicações e atualizações das que já foram publicadas. Ao elencar as pesquisas desenvolvidas em lugares como Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, as autoras pontuam que mesmo nesses países mais desenvolvidos, cujas pesquisas e programas são mais avançados, há grandes dificuldades nos estudos da dupla necessidade educativa, pois o foco é a incapacidade, os processos de identificação não são confiáveis, há a exclusão de pessoas com deficiência em programas para talentosos, entre outros.

Costa e Rangni (2011) ainda destacam que as pesquisas na temática altas habilidades/superdotação e deficiências são quase inexistentes em território brasileiro, além de que os poucos programas para talentosos no país estão preparados e direcionados para o talento, não para a possibilidade de receber uma pessoa talentosa que tenha algum tipo de deficiência e necessidades específicas para além das relacionadas com o potencial acima da média.

A ocorrência frequente desses problemas, segundo as autoras, é a consequência da ausência de conhecimento dos pesquisadores brasileiros acerca dessa possibilidade, pois há pouca ou nenhuma formação sobre as altas habilidades/superdotação e suas áreas de domínios, o que condiciona diretamente a forma como o indivíduo talentoso será avaliado no processo de identificação tanto na família quanto na escola e até mesmo por profissionais da área da saúde.

Cita-se também o assistencialismo e a filantropia que ainda permeiam a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência, contribuindo dessa forma para a priorização das desvantagens e pela “impossibilidade” de identificar possíveis talentos nesses casos. Segundo Smith (2008), a própria identificação tradicional das altas habilidades/superdotação (os testes psicométricos de inteligência) exclui muitas crianças com deficiência que poderiam se qualificar caso os critérios fossem mais flexíveis.

Assim, a autora cita nomes como Stephen Hawking (1942-2018), Ludwig Van Beethoven (1770-1827), Helen Keller (1880-1968), entre outros, que apesar de suas condições específicas, desenvolveram habilidades excepcionais. Nas suas palavras:

Independentemente de suas deficiências graves, seu talento e as principais contribuições para seus respectivos campos trouxeram a eles considerável reconhecimento. Lembre-se de que, não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidades, habilidades ou criatividade excepcionais. Nunca forme uma idéia a respeito de um indivíduo baseando-se em um encontro casual. (SMITH, 2008, p. 211).

Nesse sentido, cita-se também a pesquisa realizada por Pereira (2019) no contexto da educação superior na capital do estado maranhense, com um grupo de nove universitários, matriculados em instituições de ensino superior públicas e privadas, identificados com altas habilidades/superdotação em áreas distintas.

Entre os participantes, um, identificado como P8, tornou-se o grande destaque na cidade, tornando-se alvo de algumas reportagens publicadas em meio eletrônico, tendo em vista a dupla condição de excepcionalidade: altas habilidades/superdotação no domínio espacial e musical e o diagnóstico de artrogripose múltipla congênita (AMC), uma doença que causa rigidez e deformidade nas articulações, ocasionando nesse participante a mobilidade reduzida dos membros superiores e inferiores.

Por essa razão, esse universitário talentoso, que cursa Design em uma instituição privada, precisa de auxílio e da cadeira de rodas para a locomoção, pois há grande limitação no uso das pernas e das mãos, o que, ao longo do tempo, fez o aluno buscar novas formas de usar as outras partes do corpo, como a boca e os pés, a fim de que conseguisse realizar suas atividades diárias com o mínimo de ajuda externa possível.

Dessa forma, a pesquisa revela que o aluno começou a pintar e a tocar, sem auxílio pedagógico formal, nos primeiros anos de vida, na sua fala: “[...] eu comecei a pintar com os meus três anos de idade com a boca e com os pés, e com os meus sete, eu comecei a tocar teclado com os pés, eu comecei a gostar.” (PEREIRA, 2019, p. 93). A pesquisadora, nesse caso, faz um paralelo com Mozart, que aos três anos de idade já tocava piano sem nunca ter tido uma aula formal.

Ainda sobre esse aluno, a análise dos dados revelou que apesar da mobilização da instituição onde está matriculado, assim como de professores e colegas, para o apoio e auxílio durante o curso e da satisfação do aluno nesse aspecto, nada se percebeu de atendimento específico relacionado à capacidade cognitiva acima da média desse universitário, pelo contrário, todo o apoio é centrado especificamente na deficiência que ele possui. O que corrobora a assertiva inicial desta seção: profissionais da saúde e da educação (e a sociedade de forma geral) favorecem as condições que prejudicam em detrimento das potencialidades do indivíduo.

A partir desse caso, é importante destacar que os indivíduos com deficiência possuem uma tendência a desenvolver habilidades que compensam as suas deficiências,

revelando os traços de persistência e determinação que os ajudam na própria capacitação, mesmo que essa comece sem apoio algum. O fato de conseguirem compensar algumas limitações não substitui a necessidade de atendimento educacional especializado assim como a necessidade do uso de tecnologias assistivas, no processo ensino-aprendizagem e nas atividades diárias.

Esse subgrupo específico de pessoas talentosas exigem o ensino de estratégias para aprender como estudar de maneira mais eficiente e como solicitar adaptações, para ajudar a compensar o que lhes falta. Dos professores, exigem que esses consigam superar dois desafios: o saber lidar com o talento e, simultaneamente, com as deficiências. Por isso, a sociedade de forma geral precisa urgentemente extirpar os preconceitos sociais que tendem e frequentemente encobrem os talentos mais notáveis e extraordinários.

c) A pessoa com TDAH e AH/SD

O TDAH, uma síndrome neurocomportamental, segundo Hakim (2016), é caracterizado pela tríade sintomatológica clássica: **desatenção, hiperatividade e impulsividade**, subdividido em três tipos:

- TDAH com predomínio de sintomas de desatenção;
- TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade;
- TDAH combinado.

Os critérios de diagnóstico dessa patologia estão no DSM-5, que considera a condição de TDAH a partir da presença de seis ou mais sintomas da tríade, com duração mínima de seis meses, início antes dos 12 anos, em dois contextos diferentes (casa e escola, por exemplo) e com prejuízos acadêmico, social e profissional. Sobre os três sintomas clássicos, o DSM-5 explica (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014):

- **Desatenção:** não como consequência de desafio ou falta de compreensão, mas como característica própria do transtorno;
- **Hiperatividade:** atividade motora em excesso, nas crianças, e inquietude extrema ou esgotamento dos outros com suas atividades, nos adultos;
- **Impulsividade:** ações precipitadas com elevado potencial de causar dano à pessoa.

Nesse sentido, entende-se que o TDAH é uma condição neurobiológica, cujas características e intensidade afetam significativamente o desenvolvimento emocional, social e acadêmico do indivíduo, não possuindo um perfil único, o que dificulta o reconhecimento e o

tratamento dessa condição por si só e acentua ainda mais essas dificuldades quando há a ocorrência das altas habilidades/superdotação (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

As pesquisas que relacionam a dupla ocorrência do TDAH e das AH/SD evidenciam a possibilidade de coexistência e uma elevada frequência (cerca de 37,8%) de casos de coocorrência (ALVES; NAKANO, 2015; SILVA, 2013). Segundo Hakim (2016), quando as duas condições não são reconhecidas, ocasionam prejuízos que afetam as dimensões cognitiva, emocional e social da pessoa, tanto na família quanto na escola, e entre os seus pares, o que coloca essa pessoa em uma situação de alto risco.

Apesar da possibilidade da coexistência, é válido ressaltar que o TDAH e as AH/SD são condições distintas, porém com alguns traços comportamentais comuns o que ocasiona, mesmo no meio acadêmico, inúmeros equívocos e confusões na compreensão, identificação e distinção de ambas as condições (OUROFINO; FLEITH, 2005). A exemplo, algumas características do comportamento de superdotação, como os altos níveis de atividade e agitação, são confundidas com os sintomas do TDAH, e algumas desordens comportamentais, características desse transtorno, como o comportamento hiperativo e a desatenção, são equivocadamente relacionadas com o comportamento de superdotação.

Outro fator importante recai sobre as características comportamentais do TDAH que tendem a encobrir as características do potencial cognitivo acima da média, pois tanto profissionais da saúde quanto da educação priorizam ou tendem a priorizar os comportamentos inadequados e disruptivos do paciente/aluno, ou seja, não gera muito interesse a esses profissionais a busca por uma condição para além dos fatores que prejudicam significativamente a pessoa de alguma forma, como já pontuado.

Assim, a identificação da superdotação, por exemplo, no grupo de pessoas com TDAH, na maioria dos casos, não é nem considerada. E nos casos de comportamento de superdotação, nos quais são evidenciados os traços específicos que demandam atendimento especializado (desatenção e agitação), o diagnóstico/identificação imediato fluirá diretamente (e em geral, somente) para o TDAH, negando assim o tratamento adequado na área da educação e da saúde que necessita esse aluno/paciente.

A similaridade de características comportamentais, portanto, colabora para a confusão de identificação e distinção de ambas as condições e até mesmo de reconhecer a dupla excepcionalidade, precisamente quando se trata da característica da hiperatividade, compreendida nesta pesquisa, de forma geral, como altos níveis de energia e atividade. A hiperatividade é um traço comportamental das duas condições, mas é evidenciada de forma distinta em cada uma, conforme Quadro 2 (HAKIM, 2016; OUROFINO; FLEITH, 2005):

Quadro 2 - O comportamento hiperativo nas AH/SD e no TDAH

HIPERATIVIDADE NAS AH/SD	COMPORTAMENTO DO TDAH
A hiperatividade será mais fortemente evidenciada devido a: - Curiosidade sobre o assunto do seu interesse; - Obrigação de participar de atividades pouco desafiadoras; - Pouco ou nenhum enriquecimento de currículo; - Estilo de aprendizagem que pode ser inadequado para determinado contexto. Ressalta-se que as pessoas com altas habilidades/superdotação são muito ativas, porém suas atividades são sempre focadas e dirigidas a um determinado assunto, o que gera o interesse (motivação).	A hiperatividade é demonstrada na maioria das situações, porque está associada a impulsividade, ou seja, é resultado da combinação dos sintomas do transtorno.

Fonte: Hakim (2016) e Ourofino e Fleith (2005)

Além da hiperatividade, Hosda, Camargo e Negrini (2009) citam as características da desatenção e expressividade em ambas as condições, conforme a Quadro 3:

Quadro 3 - Desatenção e expressividade nas AH/SD e TDAH

	DESATENÇÃO	EXPRESSIVIDADE
AH/SD	Não é frequente a desatenção, desde que haja a concordância entre os interesses do indivíduo superdotado e os conteúdos passados. Senão, a certeza de dominar o conteúdo em sala de aula fará com que o aluno perca o interesse e gere a desatenção.	Quanto à expressividade, nesse caso, ela é frequente, pois é característica da criatividade, produção de conhecimento e do produto original.
TDAH	É evidenciada de forma mais clara, porque esse traço se constitui uma dificuldade extrema quando é exigida atenção por um período grande de tempo.	É frequente também, visto que é causada pela impulsividade e hiperatividade.

Fonte: Hosda, Camargo e Negrini (2009)

Quando há a coocorrência dessas condições, a pessoa com TDAH e AH/SD tende a mascarar as suas dificuldades acadêmicas, disfarçar sua baixa autoestima, mas continua a apresentar traços de assincronia no desenvolvimento global e atrasos. E mesmo que a

capacidade cognitiva superior consiga facilmente camuflar os sintomas do TDAH, a desatenção e a impulsividade do transtorno irão afetar consideravelmente os resultados dos testes de inteligência e o desempenho acadêmico (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; HAKIM, 2016; OUROFINO; FLEITH, 2005).

Nessa mesma perspectiva, destaca-se que pessoas com essas duas condições tendem a ser mais prejudicadas pelos traços do transtorno do que pelas peculiaridades da superdotação. De uma forma mais prática, o estudo de Leurox e Levit-Perlman (2000 *apud* HAKIM, 2016) comprovaram que metade dos alunos com TDAH fracassam pelo menos uma vez até a adolescência e um terço não termina o ensino médio, a mesma sequência pode seguir os alunos com AH/SD e TDAH, prejudicados significativamente pelos comportamentos disruptivos do transtorno.

Assim, para que haja uma intervenção efetiva, identificação, reconhecimento, pleno desenvolvimento e acompanhamento especializado, o processo de avaliação da dupla excepcionalidade tem que ser contemplado por uma perspectiva interdisciplinar (profissionais da saúde e da educação), porque apenas identificar os critérios propostos no DSM-5 para o TDAH é insuficiente assim como apenas considerar o resultado dos testes psicométricos para a identificação das altas habilidades/superdotação.

O processo de identificação demanda tempo, flexibilização e atualização contínua, além de que quanto maior for a familiaridade com ambas as condições maior será a qualidade do atendimento e da intervenção. Caso seja realizado de forma precoce, o índice de viver em constante situação de risco, será reduzido significativamente. Assim, parcerias com instituições de ensino superior que pesquisem na área se tornam uma boa forma de auxiliar os profissionais e alunos envolvidos nesse processo (HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009).

Destarte, Silva (2010) destaca grandes personalidades que pela sua atuação pública e contribuição para a sociedade evidenciaram grande potencial cognitivo e possivelmente o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, como Fernando Pessoa (1888-1935) e Mozart (1756-1791), que apesar dos déficits comportamentais, conseguiram criar produtos originais e significativos para a sociedade.

d) A pessoa com Transtorno/Síndrome de Asperger (TA/SA) e AH/SD

Segundo Guimarães e Alencar (2012), o Transtorno ou Síndrome de Asperger foi reconhecido em 1944, pelo pediatra vienense Hans Asperger em sua tese de doutorado. Inicialmente, o pediatra denominou a síndrome como “psicopatia autística”, e, entre as características identificadas, pontuou a probabilidade maior de ocorrer em crianças com alto

nível de inteligência e habilidades especiais. No entanto, o reconhecimento oficial como critério de diagnóstico no DSM-4 ocorreu somente 50 anos após, em 1994.

Segundo o DSM-5, a atualização do Manual de Psiquiatria – DSM-4, o Transtorno de Asperger atualmente foi incorporado ao TEA, registrado por meio dos especificadores **sem comprometimento linguístico ou intelectual** (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), ou seja, não há atraso no desenvolvimento psíquico como na ideia clássica de autismo, caracterizado por déficits em dois domínios centrais: déficit na comunicação social e interação social e padrões repetitivos e restritivos de comportamento, interesses e atividades.

Segundo a *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID – 11), o Transtorno de Asperger⁸ é o transtorno do espectro autista sem distúrbio do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional (CID 11:6A02.0), que está na categoria dos transtornos de neurodesenvolvimento, especificamente, no TEA (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

De forma simplificada, Hakim (2016) explica que em virtude de a pessoa com o transtorno de Asperger não apresentar os clássicos atrasos no desenvolvimento recorrente no autismo infantil, normalmente, é identificada tardiamente, por volta dos seis anos, pois nessa idade a participação social é imperativa.

Os prejuízos na interação, comunicação, comportamentos e interesses podem ser considerados “sutis”, embora gerem comportamentos dificultosos diante do novo ou inesperado e a tendência aos rituais e estereotípias. No entanto, apesar da restrição e repetição dos comportamentos e interesses, as pessoas com TA não apresentam atrasos na fala, frequentemente sendo esta mais elaborada do que o esperado para a faixa etária.

Enquanto a fala é bem desenvolvida, há certo prejuízo na linguagem e mímica facial, com déficits na prosódia e pragmática, dificuldade na interpretação de textos (em relação a abstrair o significado de conteúdo metafórico ou do duplo sentido de determinadas expressões) e realização de tarefas escolares, por isso as maiores dificuldades recaem na área da linguagem, se comparada com o desempenho na área da Matemática, sendo a disgrafia e a falta de iniciativa, traços específicos desse transtorno.

⁸ Apesar de ambos os manuais englobarem o Transtorno de Asperger ao TEA, nesta pesquisa foi mantida a nomenclatura Transtorno/Síndrome de Asperger (TA/SA), pois ainda é amplamente adotada na literatura e pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia.

Contudo, Guimarães e Alencar (2012) e Hakim (2016) pontuam um número expressivo de pessoas com TA que funcionam em nível intelectual médio ou acima da média. O que pode ser evidenciado no desempenho da fala em nível erudito, como destacado anteriormente, e por outras habilidades inatas extraordinárias, sendo a mais comum a memória visual. Todavia, é importante destacar que nem toda pessoa com TA é uma pessoa com altas habilidades/superdotação, mas essa assertiva não anula a possibilidade de coexistência dessas duas condições específicas.

Nesse sentido, Guimarães e Alencar (2012) ressaltam que na última década foi observado um aumento significativo de indivíduos com a dupla ocorrência AH/SD e TA, por isso os especialistas na área das AH/SD começaram a buscar estratégias comportamentais e instrucionais para o atendimento das duas condições, de forma que esses indivíduos pudessem ser incluídos socialmente, mediante estratégias de desenvolvimento que primem por evitar ou contornar os déficits inerentes a ambas as condições e promover as adaptações necessárias.

Para Guimarães e Alencar (2012), esse processo, que inclui a identificação, avaliação e o desenvolvimento do indivíduo, deve fundamentar-se no reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as duas condições a fim de que seja possível realizar a inclusão desse subgrupo. Assim, as autoras, tal qual Hakim (2016) elencam uma série de pesquisas na área que pontuam as similaridades comportamentais e distinções entre AH/SD e TA.

Sobre as diferenças, vale ressaltar primeiramente que as altas habilidades/superdotação não apresentam alterações orgânicas em seu desenvolvimento, ou seja, seu conceito é psicológico e observável pelos comportamentos do sujeito que explicita a capacidade elevada em seu desempenho. Já o transtorno de Asperger, é uma patologia, que apresenta alterações orgânicas no seu desenvolvimento, prejudicando consideravelmente o desenvolvimento pleno de quem a tem, por isso é reconhecida no DSM-5, com critérios específicos clínicos e laboratoriais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A segunda distinção importante trata acerca da criatividade que, para Renzulli (2004), é uma característica fundamental na identificação do comportamento de superdotação, enquanto que no TA, não é mencionada como um traço típico no comportamento desses indivíduos, o que pode ser justificado pelo grande apego a rotina e ao padrão, e a rejeição ao novo ou inesperado, o que, por sua vez, não caracteriza o comportamento criativo.

Nesse sentido, o comportamento típico de uma pessoa com TA é restritivo e repetitivo de forma compulsiva. O interesse também é restrito e intenso em apenas uma área, o que consequentemente fará esse indivíduo se “especializar” nessa área e poderá ser confundido com o comportamento de superdotação. As pessoas com TA também possuem uma

sensibilidade sensorial aguda, o que diferencia dos indivíduos superdotados nos dois aspectos: eles são independentes, autônomos, perfeccionistas, por isso persistentes e sensíveis a críticas, tendenciosos a criticar regras e a sentir tédio diante das atividades dos currículos regulares. Ou seja, o novo para eles é uma dádiva, o padrão fonte de tédio e desmotivação.

Em quarto lugar, pessoas com o transtorno de Asperger apresentam sérios e persistentes prejuízos na interação social, como a carência na habilidade de fazer amizades ou ausência de interesse em fazer amigos. O oposto ocorre com as pessoas superdotadas que possuem, como uma das mais significativas características comportamentais, a capacidade de liderança no domínio social (VIRGOLIM, 2007).

No domínio afetivo, o TA é demarcado por grande dificuldade em manter o contato visual, respostas afetivas inadequadas, agressividade, ansiedade, passividade, falta de cooperação em tarefas comuns na sala de aula, impulsividade (tal qual no TDAH), comportamento automatizado e um dos traços principais, a falta de consciência sobre as convenções sociais e a dificuldade em entender a perspectiva do outro, ou seja, não há consciência de sua própria excentricidade nem preocupação com as necessidades do outro.

O que não é comum em pessoas superdotadas, cuja consciência social começa a se formar precocemente, além de demonstrarem alto nível de sensibilidade e empatia em relação aos outros (VIRGOLIM, 2007). E, segundo Souto (2019), a pessoa superdotada tem plena consciência de que é diferente, pois compara-se com os outros, ou seja, nesse caso há discernimento claro e preciso. Além disso, diante das mudanças de rotinas, essas pessoas podem responder com desprazer, baixa motivação ou passividade, mas não chegam a entrar em pânico ou tornar-se agressivas como as pessoas com TA.

No que diz respeito a forma de comunicação, vale ressaltar precisamente a distinção para que não haja a confusão, pois ambas as condições tem como característica comum a fala precoce bem desenvolvida, no entanto, nos casos de TA, o discurso é pedante (uso de palavras difíceis em construções de frases rebuscadas, pouco usuais para a idade e com carência de coesão), pronuncia precisa e exagerada e com obediência as regras de linguagem, mas a maioria das palavras não é inteiramente compreendida por esses indivíduos. Já o discurso da pessoa superdotada, é mais típico de uma pessoa mais velha, mas não chega a ser considerado como pedante.

A desatenção também é outra característica presente em ambos os casos que pode gerar confusões, por isso destaca-se que no comportamento de superdotação, a desatenção é causada por estímulos externos, como a ausência de novidades nos conteúdos do currículo regular ou uma metodologia pouco desafiadora. Nas pessoas com TA, a desatenção é interna,

voltada para o mundo interior da pessoa, causada pela quantidade incessante de pensamentos, é uma desatenção crônica que prejudica o seu desempenho acadêmico (SILVA, 2010).

E por fim, ressalta-se que as pessoas com TA não conseguem entender as situações que envolvem o humor, mas as pessoas superdotadas conseguem entender e essa capacidade é muito comum no seu desempenho, o que evidencia o seu potencial intelectual e criativo. Dentre todas essas distinções, alguns autores consideram que a principal diferença entre as duas condições, é a ausência de consciência social nas pessoas com o transtorno de Asperger, pois para elas é muito difícil ter a consciência da necessidade dos outros, o que é no comportamento de superdotação um diferencial significativo entre as pessoas com potencial acima da média e aquelas que possuem potencial na média.

Quanto as características cognitivas semelhantes entre as duas excepcionalidades, pode-se citar a memória excelente e surpreendente, principalmente em relação as informações (letras ou números) sobre os fatos referentes as áreas de interesse pessoal. Nesse ponto, há um grande prazer envolvido na atividade de memorização dos fatos, por isso essa habilidade se fortalece ainda mais durante o desenvolvimento cognitivo.

O vocabulário sofisticado e precoce é comum em ambas as condições, principalmente nas pessoas superdotadas na área linguística. Assim também a assincronia ou o desenvolvimento irregular, ainda mais se comparado o desenvolvimento cognitivo ao social/afetivo nas idades iniciais. A hipersensibilidade e o interesse restrito a áreas específicas de interesse são traços significativos para a identificação e diagnóstico dos dois comportamentos.

Destarte, segundo Hakim (2016), supõe-se que o aspecto mais significativo em ambos os casos, seja o quociente intelectual que se situa muito acima da média (em muitos casos de TA), o que coloca os indivíduos com TA com potencial acima da média no subgrupo de pessoas com dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger. No entanto, a identificação dessa condição dupla é complexa, devido as características já citadas que se chocam completamente.

Nesse sentido, a ausência de um modelo com critérios bem estabelecidos em relação a dupla excepcionalidade dificulta o processo de identificação, por isso várias abordagens ou intervenções devem fazer parte desse processo. Além da certeza de que apesar de suas oposições, as AH/SD e o TA podem coexistir, ainda que os comportamentos e prejuízos do transtorno de Asperger camuflam o potencial acima da média, tal qual ocorre nos outros casos de dupla excepcionalidade.

Por isso, a identificação e diagnóstico da pessoa com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger precisa ser realizada por uma equipe interdisciplinar (psicólogo, psiquiatra, médico, professor, psicopedagogo etc.), com várias abordagens e estratégias, e enriquecida pela contribuição da família com a história da pessoa.

Ainda que não haja um modelo único para a identificação/diagnóstico desse subgrupo de superdotados, é preciso reconhecê-los para que seja possível o desenvolvimento e a redução de pessoas talentosas com dupla condição em situação de risco. Por isso, ampliar o reduzido número de pesquisas e estudos empíricos com amostras desses indivíduos tanto internacional como nacionalmente, colaboraria para a compreensão de conceitos complexos, como a inteligência, altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade, não apenas com TA, mas também, por exemplo, com o Savant, que é outro espectro do TEA.

Por fim, sobre as pesquisas na área, explicita-se o estudo de caso de Delou (2013 *apud* SOUTO, 2019), única pesquisa brasileira realizada até então no contexto da educação superior com um jovem de 23 anos, discente do curso de Arquivologia de uma universidade pública federal, com características de dupla excepcionalidade, AH/SD e TA. Esse jovem apresentou inteligência superior e uma memória numérica excepcional, além de dificuldades na interação social e comunicação pedante (discurso erudito e fora de época).

A proposta pedagógica utilizada para a inclusão social na universidade, que garantiu o desenvolvimento satisfatório do discente, sua saída exitosa e progressos em seu processo de socialização, foi a tutoria pedagógica e a disseminação de informações sobre a dupla excepcionalidade a coordenação do curso, professores, funcionários e estudantes, por meio da orientação do projeto de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação da universidade.

Conclui-se, a partir desse estudo de caso, que é possível o sucesso escolar/acadêmico do aluno com dupla excepcionalidade, desde que haja orientação especializada, não apenas para ele, mas para toda a comunidade que forma o ambiente educacional.

Como é perceptível, é real a possibilidade de coexistência das altas habilidades/superdotação com transtornos específicos do neurodesenvolvimento e de aprendizagem e/ou com deficiências. Assim, destaca-se que todos esses indivíduos fazem parte do público-alvo da Educação Especial, ainda que as dificuldades de aprendizagem não sejam elencadas explicitamente na Política de Educação Especial brasileira.⁹

⁹ Cf. Brasil (2008).

Nesse sentido, assegura-se também que ainda não há um consenso entre os pesquisadores e especialistas acerca da abrangência dessas comorbidades (TAUCEI; STOLTZ, 2018). Ou seja, os subgrupos de pessoas superdotados aqui citados não são os únicos que podem ocorrer como dupla excepcionalidade, o que ratifica mais uma vez a urgência da demanda crescente de pesquisas e estudos empíricos na área.

Percebe-se ainda pelos dados levantados, a ausência de preparo teórico/clínico de profissionais da saúde e da educação em reconhecer a possibilidade de potencialidades em indivíduos com dupla condição, pois as avaliações clínicas e cognitivas prezam pelos aspectos deficitários. E o sistema educacional acaba sufocando os alunos para igualá-los ou faz o próprio indivíduo inibir as suas diferenças (potencialidades) para que não seja reprimido ou excluído.

Alves e Nakano (2015) ainda destacam como responsáveis pelo problema da não identificação e desenvolvimento dos potenciais, o despreparo na operacionalização das propostas legislativas brasileiras, as concepções equivocadas e os mitos sobre as altas habilidades/superdotação, e problemas na formação docente, como a crença de que a educação especial é desnecessária para as pessoas superdotadas.

Há muitos aspectos, então, que precisam ser melhor compreendidos e analisados, ainda mais quando o indivíduo superdotado apresenta uma variedade de dificuldades, o que exige a busca pela etiologia de cada uma, ou seja, a busca por descobrir qual a natureza, se provêm do ambiente ou se é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso se torna urgente, pois visa acabar com os mitos e entender alguns comportamentos atípicos que muitas vezes tornam difícil perceber o potencial acima da média.

Assim, ressalta-se que é muito frequente em alguns casos de dupla excepcionalidade, o potencial acima da média mascarar os prejuízos da segunda condição, mas os problemas não vão ser resolvidos em sua totalidade, por isso, a investigação longitudinal é essencial. O fator positivo nesse aspecto é que as habilidades cognitivas acima da média podem ajudar a superar as dificuldades da outra condição específica, desde que haja uma orientação especializada.

E, por fim, destaca-se a criatividade, que em todos os subgrupos apresentados, se sobressai nos indivíduos com dupla excepcionalidade se comparados com aqueles que possuem apenas altas habilidades/superdotação. Infere-se, assim, que as dificuldades, os déficits e os prejuízos podem ser compreendidos como combustível para que o indivíduo busque outras formas de supera-los, assim a capacidade criativa tem uso constante no desenvolvimento humano (ALVES; NAKANO, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Apesar de evidenciar todos esses aspectos, há outro fator externo e de grande peso na identificação, desenvolvimento e inclusão das pessoas talentosas que contribui em grande parte para o sucesso ou fracasso desse público. Esse fator será melhor dissertado na próxima seção.

3.4 A perspectiva do contexto sociocultural acerca das altas habilidades/superdotação

Nesta sequência, como último ponto a ser discutido acerca das perspectivas atuais das altas habilidades/superdotação, reflete-se sobre a inesgotabilidade do estudo concernente ao constructo cognitivo humano e como essa expansão conceitual tem gerado múltiplas visões, que, nesta pesquisa, são consideradas enriquecedoras e valiosas, pois contribuem para uma compreensão mais ampla do que vem a ser altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, destaca-se, principalmente, a compreensão contemporânea, amplamente aceita pelos pesquisadores e especialistas da área, sobre a inteligência e a alta inteligência a partir de um modelo cognitivo-contextual. Além da incorporação do ambiente externo, como uma condição fundamental para o reconhecimento, a validação, o desenvolvimento da pessoa com potencial acima da média e o seu destino.

Percebe-se, assim, nas concepções de inteligência expostas nesta pesquisa, o peso cultural e social que frequentemente define o destino da pessoa talentosa, como em Gardner (2010), quando este pontua que, segundo a perspectiva social, a inteligência é o conjunto de habilidades lógico-linguísticas, principalmente, as mais valorizadas na escola secular moderna. A sua teoria das Inteligências Múltiplas ampliou essa definição e tornou a educação mais democrática, pois foi a partir dele, que se começou a perceber outras formas de demonstração do potencial cognitivo (Seção 2.1.1), embora a visão tradicional sobre o que é inteligência ainda vigore na sociedade atual.

A perspectiva democrática de Gardner pontua o peso que a sociedade e a cultura exercem sobre o reconhecimento e a validação do potencial cognitivo. Nas suas palavras: “Passei a considerar inteligência um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelos menos, uma cultura ou comunidade” (GARDNER, 2010, p. 18).

O teórico defende a inteligência não como objeto contabilizável, mas como potenciais que serão ativados ou desativados a partir do contexto social e cultural, dos valores ensinados, das oportunidades oferecidas, da visão da família/educadores que influenciarão as decisões do indivíduo. E, apesar de ter postulado nove inteligências humanas (ou capacidades mentais universais independentes e dissociáveis), em cada indivíduo, dependendo das

experiências e do contexto cultural, elas se manifestarão em níveis e graus distintos, por isso não há pessoas com capacidades e limitações cognitivas iguais.

Para um melhor esclarecimento, destaca-se as inteligências linguística e lógico-matemática como as mais valorizadas na cultura ocidental devido as necessidades sociais inerentes a esse contexto cultural, por isso a compreensão tradicional do constructo cognitivo humano é limitado a essas duas áreas. Em paralelo, Pérez (2008) exemplifica as culturas indígenas, nas quais as inteligências mais valorizadas são as que possibilitam a construção de produtos específicos as necessidades dessas comunidades, a exemplo:

- a) **Inteligência Corporal-Cinestésica, Naturalista e Lógico-Matemática:** necessárias no desempenho dos caçadores responsáveis pela coleta dos alimentos, dos materiais para as vestimentas e artefatos da tribo;
- b) **Inteligência Naturalista e Interpessoal:** necessárias no desempenho dos responsáveis pelas ervas medicinais e na função de pajé, que deve sempre resolver os problemas internos da tribo;
- c) **Inteligência Musical e Espacial:** necessárias no desempenho dos artistas responsáveis por preservar a cultura mediante a música, a dança, a pintura, a arquitetura e a escultura.

Em ambos os exemplos, percebe-se o peso que o contexto cultural exerce em seus indivíduos quanto aquilo que se compreende por inteligência. Nessa mesma perspectiva contextual-cultural, Sternberg propõe a Teoria Triárquica da Inteligência (Seção 2.1.2), na qual compara esse constructo a um autogoverno mental que fornece as habilidades necessárias ao indivíduo para sanar as demandas internas e externas. Assim, as inteligências humanas são independentes, mas atuam interrelacionadas para habilitar o ser humano a adaptar a sua realidade.

Em outras palavras, a inteligência é então compreendida como “a adaptação com propósito, transformação e seleção de ambientes do mundo real” importantes ou significativos para o indivíduo (GAMA, 2014, p. 671). O sucesso ou não dessa adaptação ao meio é uma forma de medição da inteligência, traduzida na capacidade de analisar, agir e aprender no decorrer de todas as experiências da vida. O que ratifica o caráter contextual e cultural da inteligência humana na visão desse teórico (COSTA, 2014).

Nessa sequência lógica, percebe-se que a inteligência para operar precisa do mundo real e de coisas que são importantes para o indivíduo, por isso, Costa (2014) destaca que as experiências acadêmicas não são coincidentes com as demandas da vida profissional e quotidiana, pois memorizar conteúdos ou resolver problemas predefinidos a partir de respostas padronizadas, não fazem parte da prática real desses contextos, que exigem identificar

problemas novos a cada momento ou ter a capacidade de analisar os recorrentes por perspectivas distintas e, assim, poder solucioná-los de forma original.

De outro modo, a partir dessa compreensão contemporânea, incorpora-se a inteligência, o pensamento divergente ou a criatividade, que passa a ser uma das marcas fundamentais no desempenho da pessoa com potencial acima da média, o que remete ao Modelo dos Três Anéis criado por Renzulli (2014a) para explicar o comportamento de superdotação.

A partir dessa teoria (Seção 2.1.3), entende-se as altas habilidades/superdotação como o resultado da confluência de três características principais **inteligência acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa**, que interagem com a personalidade e fatores ambientais. Sendo o objetivo maior desse teórico, evidenciar as dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva e original, pois é desses indivíduos que novas descobertas e produtos podem surgir.

Doravante a concepção de Renzulli, percebe-se uma ampliação no conceito de altas habilidades/superdotação, mas esse processo acarretou uma série de dificuldades em substituir os paradigmas tradicionais de compreensão acerca da inteligência e reconhecimento, identificação e validação do potencial cognitivo e talentos humanos acima da média, como exemplo, a exigência de outras formas de avaliação e mensuração da inteligência para além de somente os testes de QI.

Nessa perspectiva, Costa (2014) ressalta as limitações dos testes de inteligência, pois as capacidades avaliadas são as utilizadas apenas em contexto escolar e também, nesses testes, há o privilégio ao conteúdo já assimilado em anos escolares/acadêmicos anteriores, o que condiciona culturalmente os seus resultados, excluindo assim muitos talentos, cujo desempenho não se encaixa nessa avaliação restrita ou cujo contexto cultural seja diferente.

Assim, Renzulli (2014a) explica que ao adotar apenas os testes de QI, corre-se o risco de discriminar as pessoas superdotadas do tipo criativo-produtiva, porque geralmente elas pontuam abaixo do percentil 95 e não acima, como esperado para um indivíduo superdotado ser aceito em alguns programas especializados em superdotação, além de apresentarem traços comportamentais que fogem ao padrão da ideia de pessoa superdotada, o que o leva a conclusão do desperdício de verdadeiros talentos com maior potencial para altos níveis de realização.

Desse modo, vale ressaltar que a forma como o potencial criativo é demonstrado afeta diretamente o reconhecimento das altas habilidades/superdotação, porque o produto criativo só recebe essa validação quando a sociedade (a humanidade em geral, o meio social que cerca esse indivíduo ou o seu círculo afetivo) o reconhece como valioso e útil em um desses graus ou níveis de avaliação do produto (VIRGOLIM, 2019).

De outra forma, a concepção cultural de inteligência e de como esta pode ser evidenciada no desempenho de cada um, colabora para a potencialização ou inibição/rejeição de grandes talentos, o que exige resiliência daqueles que não se encaixam no estereótipo convencionado de pessoa superdotada. A exemplo, Virgolim (2019) apresenta o que revela a história por meio de algumas pessoas, conforme Figura 3:

Figura 3 – O que a história revela sobre os talentosos



Fonte: Virgolim (2019)

Nessa sequência, Smith (2008) destaca o grupo dos superdotados culturalmente e linguisticamente diversos, que enfrentam muitos desafios e normalmente são invisibilizados

pelos resultados dos testes de mensuração da inteligência, por, principalmente, os valores culturais vigentes nos testes diferirem da cultura desse grupo, em específico, os aspectos linguísticos; a definição limitada e rígida do perfil do indivíduo superdotado; a situação de pobreza que acarreta dificuldade em custear uma educação de qualidade; o preconceito, por parte dos educadores e da sociedade, com a cultura minoritária e com a própria pobreza, como se um indivíduo pobre não pudesse ser superdotado também; a ausência de influência educacional na família, entre outros.

A exemplo desse grupo, Smith (2008) pontua os ameríndios, os hispânicos e os afro-americanos no contexto estadunidense. Mas não são apenas esses indivíduos que sofrem com o peso cultural da sociedade em que estão inseridos. A autora também cita as meninas superdotadas, como um dos grupos que requer atenção especial, pois os paradigmas vigentes ainda contribuem para tornar seus talentos invisíveis, o que garante a elas um lugar especial nesta seção.

Apesar de Terman, em 1920, ter desenvolvido a primeira pesquisa significativa e longitudinal com pessoas superdotadas, este incluiu poucas mulheres em seus estudos e os dados analisados evidenciaram que os homens conquistavam posições mais elevadas e ganhavam mais prêmios de reconhecimento em relação às mulheres, como citado na seção anterior. Foi somente a partir de Leta Stetter Hollingworth que a concepção a respeito da inferioridade intelectual das mulheres em relação aos homens começou a ser refutada e justificada pelos preconceitos ainda vigentes na sociedade sobre as diferenças de gênero (SMITH, 2008).

A mesma situação percebe-se também nos resultados obtidos por Alencar (1997), na sua pesquisa sobre criatividade no contexto do ensino superior. As mulheres se perceberam menos criativas do que os homens, o que pode ser justificado, segundo o pesquisador, pelo impacto cultural que influencia diretamente as diferenças de criatividade entre os gêneros. Ou seja, as expectativas sociais para as pessoas e para os papéis que devem realizar ao longo de suas vidas são importantes mediadores no processo de formação educacional.

Assim, a partir dos exemplos citados, percebe-se o peso cultural envolvido na compreensão, reconhecimento e desenvolvimento da inteligência na sociedade, além da percepção de que as mentes extraordinárias não nascem prontas, apesar das potencialidades genéticas, precisam de apoio especializado, atenção especial e influências positivas para desenvolverem seu potencial.

Quando essa condição não é levada em consideração, ocorre a rejeição, a exemplo Thomas Edison que foi expulso da escola pelo comportamento de hiperatividade extrema e considerado incapaz de aprender, por isso sua mãe se tornou a responsável pela sua

alfabetização na própria casa, e o ator Tom Cruise, que superou as dificuldades com a dislexia, apesar de ter sido desencorajado por seus professores (VIRGOLIM, 2019).

Percebe-se que as pessoas talentosas precisam superar vários obstáculos internos, mas, principalmente, externos, como os preconceitos, os mitos, o peso cultural em torno da ideia do que é inteligência e de quais áreas do conhecimento são relevantes, a rejeição social e até mesmo intelectual. Por isso, necessitam, antes de qualquer coisa, ser pessoas resilientes que acreditem em seu próprio potencial, ainda que o ambiente ao redor afirme o contrário.

Nesse sentido, Chagas-Ferreira (2014) explicita que a conjuntura social é a mediadora da experiência e do destino da pessoa talentosa, ou seja, os traços individuais refletem o contexto sócio-histórico-cultural, pois as habilidades, as capacidades e os conhecimentos humanos quando estão em exercício não são solos descontextualizados, precisam de uma base e essa base é a cultura. Além de que, a produção de cada mente passa pelo crivo/julgamento da sua geração.

Ambos os aspectos, portanto, podem ser uma força propulsora para o desenvolvimento do talento ou uma barreira opressiva para os que não se qualificam na avaliação social, como nota-se a força estagnadora sobre o desenvolvimento dos grupos minoritários (mulheres, estrangeiros, pobres, deficientes etc.). Nas palavras de Chagas-Ferreira (2014, p. 289): “Não se trata de pensar no ambiente como uma estrutura determinista, mas como uma condicional.”.

Reflete-se, nessa sequência, acerca da preocupação “antiga” destacada por Renzulli (2014a) sobre o papel da educação do superdotado para que essas pessoas sejam preparadas a fim de desempenhar uma liderança ética e responsável, pautada em valores morais em todos os âmbitos necessários durante a vida, para que o bem maior e a igualdade social sejam o alvo central. O teórico pontua também a preocupação com a redução explícita e contínua do capital social na sociedade moderna.

Segundo Renzulli (2014a, 2018), o capital social pode ser compreendido com o bem geral. Para o teórico, esse capital distingue do capital intelectual e econômico, porque é o conjunto de bens intangíveis relacionados com as necessidades coletivas e problemas da comunidade em geral, que visa melhorar a qualidade de vida da própria comunidade e as obrigações interpessoais.

De outra forma, Renzulli (2018) esclarece: o capital social é definido como o uso dos próprios talentos para melhorar as condições da vida humana, mesmo que essas melhorias alcancem apenas uma pessoa ou pequenos públicos. Esses talentos são os delineados como

fatores cocognitivos: otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental e visão e sentido de destino.

Como apontado na seção anterior (Seção 2.1.3), cada um desses fatores possui subcomponentes e estão representados no plano de fundo de “malha xadrezinha” do Diagrama de Venn da teoria dos traços (Figura 1). Sob a denominação **Operação Houndstooth**, Renzulli (2018) explica que os fatores cocognitivos são assim denominados, porque interagem com e ressaltam os traços cognitivos no desenvolvimento das habilidades humanas.

A operacionalização dos fatores cocognitivos e dos seus subcomponentes no processo escolar de forma geral oferece aos discentes talentosos um sentido de responsabilidade no trato e uso do potencial cognitivo para com a sociedade, objetivando o desenvolvimento da sabedoria e de um estilo de vida satisfatório que harmonizem por sua vez, com o que os discentes desejam fazer no que diz respeito as realizações na e para a própria sociedade na qual estão inseridos.

Assim entende-se que investir no capital social é gerar possibilidades de beneficiar toda a sociedade, por meio da criação e fortalecimento de valores, normas, confiança social entre outros. Para um melhor esclarecimento, Renzulli (2014a) cita nomes como Martin Luther King Jr. (1929-1968), Madre Teresa (1910-1997), Nelson Mandela (1918-2013) e Rachel Carson (1907-1964) que exerceram grande influência na tomada de ações e, assim, impactaram a sociedade geral.

Os pesquisadores da área apontam que são ações como essas as capazes de construir o capital social relevante, cuja condição necessária para a sua criação é uma liderança forte. No entanto, Renzulli (2014a, 2018) ainda questiona o que motiva as pessoas talentosas a transformarem seu próprio patrimônio intelectual em um capital social (ações construtivas para os outros), apesar de as pesquisas demonstrarem a incapacidade de encontrar a resposta correta para essa indagação, o pesquisador reflete que essa contestação pode contribuir para a formação de bons líderes políticos e industriais/empresariais, que antes do valor econômico de tudo e de todos, considerem prioritariamente uma vida digna para todos.

Destarte, compreende-se a razão das pesquisas contemporâneas sobre as altas habilidades/superdotação (RENZULLI, 2004, 2014a) redirecionarem o foco para fatores cognitivos e não cognitivos (cocognitivos), pois a relação entre essas dimensões pode colaborar para que esses indivíduos usem suas altas habilidades para a construção de uma sociedade melhor, desde que lhes sejam ofertados uma educação e oportunidades de experiências que objetivem isso também.

Segundo Virgolim (2007), geralmente a consciência social é formada muito cedo nas crianças superdotadas, o que pode se tornar uma valiosa oportunidade de desenvolver nelas uma estrutura de valores cujo objetivo seja a transformação destes em ações sociais. Assim, o desenvolvimento de valores positivos e significativos para o aproveitamento do alto potencial é elemento fundamental para a construção de uma sociedade capaz de transformar o mundo em um lugar justo, democrático e igualitário.

Nesse sentido, ressalta-se que as pessoas talentosas normalmente são inspiradoras para seus pares e para os adultos que a cercam, motivando-os a serem melhores do que ordinariamente poderiam ser, tendo em vista seu aguçado senso de destino (sabem onde querem chegar), autoconfiança, carisma, liderança e o encorajamento que podem oferecer, mesmo que isso custe a própria independência e construção de sua identidade (VIRGOLIM, 2019).

Diante do exposto, conclui-se que as pessoas com altas habilidades/superdotação são continuamente influenciadas pelo ambiente externo no qual estão inseridas, ou seja, o contexto sociocultural vigente interfere na forma como são percebidas, avaliadas e incluídas socialmente. Para Renzulli (2014a), até mesmo as áreas de desempenho em que uma pessoa pode ser reconhecida como superdotada são determinadas pelas necessidades e pelos valores da cultura em vigência.

No entanto, o objetivo é transformar o mundo em um lugar digno de se viver, justo, igual e democrático para todos, incluindo os altamente talentosos, o que refuta a ideia de atitudes igualitárias restritivas e desrespeitosas, que veem a educação especial como elitista e desnecessária. A compreensão de igualdade parte do princípio que oferece as mesmas oportunidades para todos, mas respeita e atende as especificidades de cada grupo social e indivíduo.

Para isso, precisa-se adotar a concepção vertical das habilidades humanas (GAMA, 2014), pois o foco não é prioritariamente rotular o indivíduo em superdotado ou não, mas compreender que suas competências e desempenho precisam de oportunidades e tempo para se desenvolverem, ao passo que a sociedade moderna, a cada dia mais, necessita de produtores de uma nova era.

Mediante uma perspectiva realista esperançosa, percebe-se que o cultivo de líderes e pessoas realmente capazes de agir na prática social e transforma-la, torna-se determinante para o progresso da sociedade. No entanto, esse cultivo é condicional a melhoria da situação humana, no que diz respeito ao reconhecimento, valorização e educação inclusiva dos altamente talentosos. Dessa forma, o cultivo gerará líderes valiosos para a sociedade, cujo interesse

humano transcenderá os puramente egoístas e mesquinhos (MOSQUERA; STOBBAUS; FREITAS, 2014).

Nessa continuidade, o próximo capítulo discuti acerca da educação inclusiva dos alunos com altas habilidades/superdotação, precisamente, no contexto do ensino superior, abordando o desenvolvimento humano na fase adulta e na universidade, assim como as estratégias de identificação e orientações acerca do processo ensino-aprendizagem desse alunado, a fim de que seus direitos sejam garantidos e se tornem práticas reais em sala de aula, construindo então os líderes do amanhã e possibilitando a redução da invisibilidade desse público.

4 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A recente pesquisa realizada por Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020), uma análise de dissertações e teses brasileiras acerca das altas habilidades/superdotação no ensino superior em todos os anos até janeiro/2018, evidenciou a incipiência de pesquisas científicas (encontraram apenas sete) com abordagem nessa temática, voltadas para o contexto da educação superior, e o aspecto recente das produzidas até então.

O índice de pesquisas realizadas na área das altas habilidades/superdotação, de fato, é insuficiente para o fortalecimento das mudanças atitudinais da sociedade e do sistema de educação, mudanças estas tão necessárias para o verdadeiro progresso predito na bandeira brasileira. O segundo agravante que prejudica ainda mais esse público, é a quase inexistência de pesquisas que compreendam também o contexto da educação superior, o que reflete, de certa forma, a descontinuidade dos programas educacionais que atendem essas pessoas quando chegam as universidades brasileiras.

Em vista disso, explicita-se a carência do desenvolvimento de trabalhos e estudos científicos na área, a fim de que haja o aprofundamento e a expansão dos conhecimentos acerca das pessoas talentosas, suas características comportamentais, formas de identificação e compreensão a respeito do que se faz com as altas habilidades/superdotação na vida real.

Assim, apresenta-se nas próximas seções algumas ponderações acerca do desenvolvimento humano na fase adulta, especificando as necessidades da pessoa talentosa nessa fase de transição; a pessoa com altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro, enquanto discente que geralmente é invisível a percepção docente e ao sistema geral da instituição; estratégias de percepção e associação dos traços comportamentais da superdotação; e alguns direcionamentos para o processo ensino-aprendizagem, a fim de que ofereçam o enriquecimento e suplemento tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para as oportunidades e garantias no que diz respeito à formação da próxima geração.

4.1 Desenvolvimento humano com foco na adultez da pessoa talentosa

O crescimento e o declínio ocorrem durante toda a vida, com um equilíbrio diferente em cada indivíduo, o que demarca pontualmente a singularidade da personalidade humana. Essa diferença é determinada pelas escolhas e os eventos que acontecem durante a fase inicial da

adulter (aproximadamente dos 20 aos 40 anos)¹⁰, pois nesse período de aproximadamente duas décadas, cada pessoa começa a construir a base do próprio desenvolvimento físico, psicológico e psicossocial, fundamentado nas experiências práticas cujos frutos colhidos serão utilizados para resolver os problemas diários (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; PÉREZ, 2008).

A adulter jovem é um momento de fusão de identidades no qual as pessoas procuram o seu lugar no mundo. É a fase em que ocorrem uma série de mudanças/transições como o final da escolarização, o início da vida profissional, a independência financeira e pessoal (sair da casa dos pais), início de um matrimônio ou da paternidade/maternidade. Sob a perspectiva cultural ocidental, essa é a fase do período de produtividade por excelência no mercado de trabalho, pois os jovens adultos estão no auge da sua condição física e do funcionamento sensório-motor (MOSQUERA; STOBAUS, 2006; PÉREZ, 2008).

O pensamento nessa fase é flexível, aberto e adaptativo, reúne intuição, emoção e lógica que capacita o jovem adulto a enfrentar o caos presente na sociedade. Por isso, é frequentemente chamado de pensamento pós-formal, pois determina um estágio cognitivo elevado (posterior ao estágio de operações formais de Piaget).

Em outras palavras, a visão do jovem adulto é capaz de captar além do preto e do branco, pertinente a infância e a adolescência, ou seja, o início da fase adulta marca a percepção das outras tonalidades entre esses extremos ou as múltiplas formas de encarar as situações cotidianas (problema e solução) no contexto social.

Nesse sentido, percebe-se que o desenvolvimento cognitivo humano relaciona tanto os aspectos genéticos quanto a influência contínua do ambiente externo ao indivíduo (contexto sociocultural), que o molda e é moldado por ele, numa espécie de dialética dinâmica muito complexa.

Nesse pressuposto, Papalia, Olds e Feldman (2006) destacam que os testes psicométricos de inteligência se tornam inadequados para dimensionar a capacidade cognitiva do jovem adulto, visto que não avaliam as competências para lidar de fato com os desafios da vida real, como por exemplo, equilibrar gastos econômicos ou tomar decisões diante de problemas de saúde informados pelos médicos.

O grande confronto nos testes centra-se na oposição dos problemas apresentados, pois são criados e desvinculados da vida cotidiana, ou seja, diferente dos problemas do plano

¹⁰ As idades estabelecidas em cada etapa da fase adulta variam entre os autores, para Pérez (2008), aproximadamente, a adulter jovem: 20 aos 40; adulter média: 40 aos 65; adulter tardia: 65 aos 70 até a morte. Já para Mosquera, Stobaus e Freitas (2014), aproximadamente, a adulter jovem: 18 aos 20 e 35 anos; adulter média: 35 aos 40 e termina entre os 65 e 70 anos. Ressalta-se - neste trabalho - que a pontuação de um número específico para determinar a idade cronológica nas fases da adulter é um dado bruto.

real, que são práticos e podem ser resolvidos de diversas maneiras, cada qual gerando suas desvantagens e vantagens. Dessa forma, não há uma resposta pré-concebida e, geralmente, a resposta necessária foge à convencionalidade, o que denota a insuficiência dos testes psicométricos, não a sua inutilidade.

Inferre-se, portanto, que o desenvolvimento humano é multidimensional e multidirecional, pois está intimamente relacionado aos contextos socioeconômico, cultural e histórico da pessoa. De outra forma, não se pode dissociar o papel da sociedade no processo de formação de seus atores, independentemente de suas condições específicas, como é o caso das pessoas com altas habilidades/superdotação.

No que diz respeito estritamente aos adultos com altas habilidades/superdotação, Mosquera, Stobaus e Freitas (2014), os dividem em dois grupos: os adultos adaptados e os não adaptados, destacando que essa condição específica é um contínuo ao longo da vida, cuja interferência é vital nas relações que esse indivíduo estabelecerá com a comunidade na qual está inserido, pois elas favorecerão ou não o seu desenvolvimento global.

Acredita-se, portanto, que subsidiar oportunidades de identificação e desenvolvimento desde a mais tenra idade é necessário para que essas pessoas possam vivenciar com qualidade cada fase do seu amadurecimento, proporcionando-lhes um encaminhamento melhor na vida a ponto de encontrarem seu lugar no mundo e estarem satisfeitos com essa escolha, pois a identificação pressupõe a maneira como esses adultos irão se posicionar no mundo, ou seja, o que precisamente farão com essa descoberta concretamente.

Tais percepções começaram a surgir somente no início do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, nos Estados Unidos, quando as pesquisas acerca do desenvolvimento humano passaram a abordar também a fase adulta (PÉREZ, 2008). Entre os trabalhos desenvolvidos nesse período, destaca-se o estudo longitudinal de Lewis Terman em 1920, pois foi a primeira pesquisa significativa sobre as habilidades superiores que fez uso do teste Stanford-Binet, como instrumento para localizar, testar e estudar crianças *gênios*, termo utilizado na época para denominar os indivíduos com potencial acima da média.

A pesquisa de Terman testou mais de 2.500 crianças californianas, entre as quais foram identificadas 1.528 com altas habilidades/superdotação, cuja idade média era de 12 anos, com QI de no mínimo 135. Nas oito décadas seguintes, esses participantes – agora adultos – continuaram a fazer parte do estudo, sendo acompanhados pelos colaboradores de Terman, mesmo depois de sua morte em 1956 (VIRGOLIM, 2019).

Papalia, Olds e Feldman (2006), sobre esse estudo, ainda pontuam que, na meia-idade, 90% dos homens participantes haviam cursado o ensino superior e estavam bem

empregados, ocupando cargos administrativos, hierarquicamente superiores, e até mesmo as mulheres se destacaram, visto o contexto social da época, no qual não havia tanta ênfase e valorização para a carreira profissional das mulheres, se comparado ao contexto atual. Virgolim (2019) pontua que ainda são publicados resultados dessa pesquisa e que há cerca de 200 participantes ainda vivos.

Dessa forma, vale destacar que Terman alcançou seu objetivo: refutar a ideia dos gênios como pessoas doentes, ineptas socialmente e desequilibradas emocionalmente, ou seja, tornar obsoleto o típico estereótipo do enfermo, bruxo ou herege que prevalecia desde o período do Renascimento sobre os indivíduos com altas habilidades/superdotação. De outra forma, desmistificar a ideia das pessoas altamente inteligentes condicionadas a um comportamento neurótico, instável, propenso a doenças, antissocial e moralmente duvidoso.

Apesar das críticas em torno dessa pesquisa devido aos critérios adotados, mencionados nas seções anteriores, Virgolim (2014a) ressalta que o trabalho de Terman ajudou a construir uma visão mais real sobre a pessoa superdotada, mediante as descobertas evidenciadas pelos resultados da pesquisa, como: a heterogeneidade do grupo de pessoas superdotadas, o quociente intelectual que continuava a aumentar na idade madura e a certeza de que os testes de QI não conseguiam prever o sucesso ou realização pessoal e profissional dessas pessoas, uma vez que deveriam ser considerados fatores como a personalidade e os “acidentes de sortes”.

No mesmo contexto de Terman, destaca-se também o estudo longitudinal da professora da Universidade de Columbia, Leta Stetter Hollingworth, realizado em Nova York, que reuniu 12 crianças/jovens com QI acima de 180, identificadas mediante o teste de Stanford-Binet. Em seu estudo, Hollingworth pontuou três principais características comuns no grupo participante (VIRGOLIM, 2019):

- a) a ausência de hábitos adequados na escola e para a realização dos trabalhos;
- b) a dificuldades em manter as relações sociais, ainda que os participantes se empenhassem para ter amigos;
- c) a vulnerabilidade emocional devido a assincronia da capacidade de entendimento de questões éticas e filosóficas antes do amadurecimento total da dimensão emocional, o que ocasionava momentos de estresse e grande preocupação.

No entanto, essas características foram modificadas a partir do momento em que esses alunos passaram a fazer parte de um programa de estimulação das habilidades cognitivas, muito semelhante ao que se conhece hoje como sala de recursos. Para Virgolim (2014a), esse

trabalho pioneiro evidenciou a responsabilidade da escola e da sociedade em oferecer oportunidades a longo prazo para o desenvolvimento das crianças com potencial superior. Nesse sentido, os aspectos psicológicos, sociológicos e educacionais foram considerados e a necessidade de um currículo diferenciado e enriquecido foi estabelecida como condição fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos.

Pérez (2008) destaca também o Estudo Longitudinal de Seattle sobre Inteligência Adulta (1956-2005), que envolveu pessoas de 22 a 95 anos, avaliadas de 5 em 5 anos, para o registro das mudanças ocorridas em sete fatores cognitivos predominantes nas inteligências linguística, lógico-matemática e espacial.

Esse estudo evidenciou a variação do desenvolvimento cognitivo em cada período cronológico, com melhorias progressivas no raciocínio indutivo, visualização espacial e habilidades verbais a cada geração, ou seja, as habilidades importantes para um bom desempenho criativo foram aperfeiçoadas com o tempo.

De igual forma, Sternberg (1997 *apud* PÉREZ, 2008) afirmou que a inteligência prática e a inteligência perceptiva tendem a apresentar melhorias ao longo da vida enquanto que a inteligência analítica tende a seguir o caminho oposto. Percebeu-se, então, que a resolução dos problemas e desempenho criativo, demonstrada por novas formas de pensamento, tendem a melhorar com o tempo (entre 40 e 50 anos, na chamada *adulthood* média).

Validando essa assertiva, Mosquera, Stobaus e Freitas (2014) destacam a *adulthood* média como a fase na qual é extremamente importante oportunizar o desenvolvimento de habilidades de imaginação, fantasia e criatividade para que ideias engenhosas e produtivas possam ser possíveis de tornarem-se grandes contribuições sociais. Tal perspectiva é corroborada por Pérez (2008) ao citar Charles Darwin, Louis Pasteur (1822-1895) e Mahatma Gandhi, cujas ideias originais impactaram a sociedade quando estes tinham idade por volta de 40 e 60 anos.

De uma forma geral, deseja-se explicitar a necessidade que os adultos superdotados possuem de continuar a desenvolver seu potencial acima da média ou de serem identificados como superdotados, pois, sem essa validação social, o sentimento de “ser diferente” pode gerar ou continuar a gerar inúmeros problemas que porão em risco social a vida desses indivíduos, como o isolamento, o sentimento de não pertencimento, doenças, como a depressão, a evasão no ensino superior entre outros.

No que diz respeito ao contexto do ensino superior, esse é considerado um ambiente propício para grandes descobertas intelectuais e para o desenvolvimento pessoal, ainda mais se o indivíduo continuar sua formação com especializações na área de seu interesse, visto que as

pós-graduações, mestrados e doutorados podem ser vistos como prelúdios para uma carreira profissional promissora, já que nesses cursos o indivíduo superdotado terá mais “liberdade” para usar seu potencial cognitivo.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), o ambiente do ensino superior é fértil para as mudanças nas formas de pensamento e comportamentos dos estudantes, porque a estrutura do currículo é nova e capaz de oferecer novos insights e novas formas de pensar, e a postura dos docentes também, o que influencia os novos modelos comportamentais.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os adultos intelectualmente superdotados possuem capacidades, potencialidades e recursos que os ajudam a se adaptarem mais facilmente ao meio, contudo é necessário considerar que a cada dia, mais e mais pessoas passam a fazer parte da intrincada rede social que se forma na fase adulta do ser humano, o que gera mais necessidades de se adaptar e equilibrar as mudanças necessárias nas novas configurações.

Por essa razão, nessa fase, é relevante determinar a relação com a comunidade que o cerca, estabelecendo relações sociais, mas sem o prejuízo de perder a própria identidade e a independência nas suas ações e escolhas pessoais. Mosquera, Stobaus e Freitas (2014) também pontuam que o adulto jovem superdotado começa a elaborar um projeto de vida, com base filosófica e epistemológica, que o faça adequar-se da melhor forma para a próxima fase: a adultez média, cuja potencialidade criativa e imaginativa já foi mencionada.

Pérez (2008) ainda pontua sobre a adultez média, como a fase da crise em sentir-se responsável por estabelecer a próxima geração e orienta-la o quanto possível, e o sentimento pessoal de paralisação e carência. A adultez tardia, por sua vez, agrupa seus componentes em anciãos jovens (os que permanecem intelectualmente ativos e jovens por muito tempo); os anciãos mais lentos (apesar das limitações, com ajuda, conseguem viver plenamente); e os muito anciãos (com mais de 90 anos, incapacitados física e mentalmente, tornando-se dependentes). Para a autora, essas pontuações têm fim didático, pois estão sujeitas as interferências sociais, culturais, econômicas, cognitivas e afetivas, ainda mais quando se considera a diversidade humana.

Destacar previamente essa trajetória da fase adulta é fundamental nesta seção, tendo em vista seu objetivo: pontuar as altas habilidades/superdotação no contexto do ensino superior. Para tal, é importante ressaltar que esse percurso é parte do *modus operandi* da pessoa talentosa, pois ademais desses destaques, esta apresentará outras tantas peculiaridades inerentes à sua condição específica que, em conjunto com as próprias peculiaridades da adultez, podem gerar experiências mais complexas e difíceis de serem vivenciadas sem auxílio ou orientação especializada.

Em direção a melhor visualização desse desenvolvimento, a próxima seção aborda justamente uma das fases de transição da adultez jovem da pessoa com altas habilidades/superdotação: o percurso educacional no contexto do ensino superior.

4.2 Universidade na perspectiva de um ambiente democrático e inclusivo: foco na universidade e nos universitários brasileiros com altas habilidades/superdotação (retrocessos, avanços e possibilidades)

Segundo Lima (2011), por volta de 1920, surgiram as primeiras universidades no Brasil, mediante a junção de institutos isolados, regidos por uma mesma reitoria. Esse sistema de ensino instaurado no País, herdou o caráter elitista e segregacionista da educação básica brasileira,¹¹ explicitamente comprovado pela dificuldade de acesso a esse ensino e ambiente.

No entanto, ao longo dos anos a universidade brasileira enquanto espaço de educação superior tem se reformulado e reestruturado em torno do paradigma da democratização do ensino, libertando-se das barreiras que mantinham seu caráter eletivo e o acesso a esse espaço um privilégio de um grupo seleto.

Nesse sentido, a universidade, outrora um ambiente educacional segregador, no qual apenas a elite brasileira poderia frequentar (homens brancos pertencentes as classes econômicas mais altas), tornou-se, mediante as políticas públicas que fomentam a educação básica e possibilitam a continuidade dos estudos, um espaço educacional democrático.

Desse modo, diante dos movimentos sociais em prol da educação inclusiva, iniciados na educação básica, por volta da década de 90, e fortalecidos ao longo dos anos, a universidade brasileira mais uma vez passou por revisões e readequações, mediante a efetivação das políticas públicas que têm garantido o acesso e a permanência do público-alvo da educação especial no ensino superior. Nessa perspectiva, percebe-se que esse ambiente educacional está se ampliando para as diversas possibilidades que, quando transformadas em práticas educativas, tornam as instituições de ensino superior um espaço social acessível.

Tais transformações democráticas e inclusivas começaram a ter efeito na formação continuada dos jovens brasileiros a partir da Constituição Federativa de 1988, primeira Constituição a apresentar os direitos sociais, considerada a resposta tardia do Brasil a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹², precipuamente, no que diz respeito a

¹¹ A Educação Básica brasileira é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

¹² Cf. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998a).

educação pública: “Artigo 5: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2020], não paginado).

E, de igual forma, no Artigo 208, Inciso V, assegura o direito de educação das pessoas com altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes a possibilidade de avanço, segundo a capacidade de cada um quando institui o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (BRASIL, [2020], não paginado).

E da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que foi fortemente influenciada pelos documentos aprovados em Jomtien, na Tailândia, “Educação Para Todos”¹³ e na Espanha, a “Declaração de Salamanca”¹⁴. A LDB de 1996 reforça a educação como dever do Estado, sendo ofertada de forma obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, o que serviu como garantia para a continuidade da formação educacional as camadas sociais mais desfavorecidas em território brasileiro, devido as políticas de distribuição de recursos financeiros e bens culturais que acentuam ainda mais a desigualdade social (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/1996 também transformou o caráter da Educação Especial, compreendida até então como um sistema de ensino substitutivo e paralelo ao ensino regular, realizado em entidades filantrópicas ou privadas. Com a LDB de 1996, a Educação Especial começou a ser pensada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como locus a escola. E ainda prevê a Educação Especial para a entrada no mercado de trabalho, tanto aos com capacidade limitada quanto para os “que apresentam habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;” Artigo 59, Inciso IV. (BRASIL, 1996, não paginado).

Segundo Titon (2019), essa nova realidade das universidades brasileiras pode ser compreendida a partir da dualidade de oferta e recusa, pois, por um lado garante o acesso ao ensino superior às diversas camadas sociais, mas, pelo outro, restringe a entrada dos brasileiros nesses espaços, pois o número de vagas disponíveis não atende a demanda dos jovens e adultos que buscam as instituições de ensino superior, além de que apenas garantir o acesso não é condição suficiente para que haja a inclusão educacional nesse espaço.

¹³ Cf. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998b).

¹⁴ Cf. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998c).

Destarte, destaca-se programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério de Educação (MEC), instituído mediante a Lei nº 11.096/2005, que oferece bolsas parciais (25% ou 50%) ou integrais para o ensino superior em instituições privadas com ou sem fins lucrativos, a alunos que tenham cursado o ensino médio na rede pública ou privada, na condição de bolsista integral da própria escola (BRASIL, 2005a).

Vale ressaltar que professores da rede pública de ensino em exercício efetivo também podem concorrer a uma bolsa e para alunos com deficiência, não é necessário que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública ou na rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola, o que favorece a entrada desse alunado no ensino superior (BRASIL, 2021a).

Outro destaque dessa sequência é o Programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o Ensino Superior do Ministério da Educação, instituído segundo a Lei nº 10.260/2001, pois prevê a concessão de financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores privados e com avaliação positiva segundo o Ministério de Educação (BRASIL, 2001).

A partir de 2010, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Fies, o percentual de financiamento subiu para 100% e as inscrições começaram a ser feitas em fluxo contínuo, ou seja, é possível solicitar o financiamento em qualquer período do ano. Segundo o site oficial do programa, a proposta é alinhar a taxa de juros às condições do cenário econômico atual e a necessidade de ajuste fiscal (BRASIL, 2021b).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) merece igual destaque, visto que, desde 2005, lança editais a fim de apoiar financeiramente as ações que possibilitam o acesso pleno de pessoas com deficiências no ensino superior, por meio do apoio a projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidades nas instituições federais de ensino superior, a fim de solidificar a inclusão de universitários com deficiência.

Atualmente, são recebidas propostas de todas as universidades federais brasileiras, mas apenas as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do Ministério de Educação. Segundo o MEC, o Programa INCLUIR cumpre o que está disposto nos Decretos nº 5.296/2004¹⁵ e nº 5.626/2005¹⁶ e no edital INCLUIR 04/2008,

¹⁵ O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

¹⁶ O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua

publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008 (BRASIL, 2018b).

Por conseguinte, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído mediante o Decreto nº 7.234/2010, executado no âmbito do Ministério da Educação, visa ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal. Nesse diapasão, o PNAES propõe ainda como objetivos: minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Quanto as ações de assistência estudantil, no Artigo 3, Parágrafo 1, Inciso X, dispõe como área a ser contemplada: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades e superdotação.**” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Ressalta-se ainda que o atendimento proposto deve ser articulado com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito à legislação brasileira, ressalta-se a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, como um dos grandes marcos para a educação superior brasileira, pois garante o acesso a estudantes com baixa renda, autodeclarados pretos ou pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Na mesma sequência, desataca-se a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, assim estabelecendo:

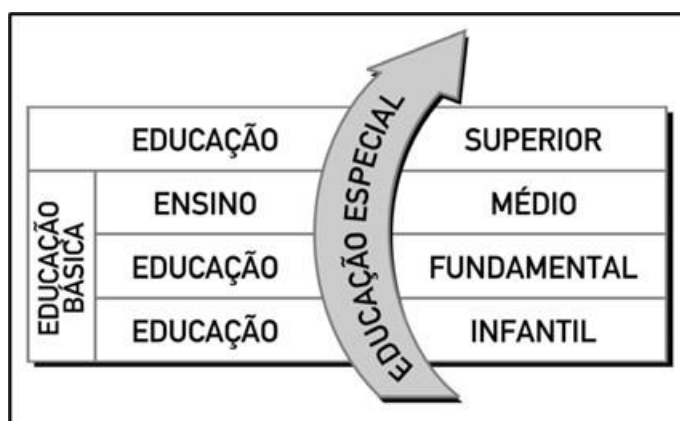
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por *pessoas com deficiência*, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016a, não paginado, grifo nosso).

Destaca-se também a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, pois é a partir dela que se percebe uma garantia de acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência no ensino regular de todo o público-alvo da educação especial, agora composto e definitivamente delineado pelo grupo: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008).

É a partir dessa Política que há um reforço da proposta vigente desde a LDB de 1996 e uma organização estabelecida sistematicamente acerca da Educação Especial como modalidade educacional *transversal* que deve acompanhar seu público-alvo desde a educação infantil ao ensino superior, rompendo de vez com a perspectiva da integração até então estabelecida.

Nesse sentido, a transversalidade deve ser compreendida como uma continuidade das políticas públicas educacionais ao longo dos anos, níveis e modalidades de ensino (MARTELLI, 2017). Sobre isso, a coleção *Saberes e Práticas da Inclusão do Ministério da Educação*, apresenta a transversalidade da Educação Especial conforme a Figura 4:

Figura 4 – A Transversalidade da Educação Especial



Fonte: Brasil (2006a, p. 6)

Segundo a Política da Educação Especial, essa transversalidade é garantida mediante o oferecimento do atendimento educacional especializado que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”, complementando ou suplementando a formação dos estudantes no contraturno das aulas regulares (BRASIL, 2008, p. 11). Nas instituições de ensino superior, esse atendimento ocorre nos núcleos de acessibilidade ou em instituições especializadas.

A garantia da Educação Especial no ensino superior é efetivada mediante o oferecimento de condições de acesso, permanência e a participação do discente, organizadas por meio de planejamentos e serviços que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados nos sistemas de informação dos seletivos para as universidades/faculdades e no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, reforça a Política da Educação Especial de 2008, pois objetiva suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (Art. 2, Parágrafo 1, Inciso II); assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Art. 3, Inciso IV); estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Art. 5, Parágrafo 2, Inciso VII) (BRASIL, 2011).

Infere-se então que o contexto da educação superior como um espaço democrático e inclusivo, rico em relações interpessoais que respeitam e consideram a diversidade humana, é o lócus propício para as transformações necessárias no desenvolvimento cognitivo intelectual e social na fase adulta. No entanto, apenas o acesso a esse espaço não é garantia suficiente para estar incluindo nele, pois a inclusão exige das instituições de ensino superior readaptações e adaptações na infraestrutura, nas metodologias de ensino e nas atitudes humanas.

Assim, para o universitário com potencial acima da média, segundo Titon (2019), aquele que se diferencia na forma como combina os seus recursos cognitivos para processar as informações e responder as demandas das situações de aprendizagem no cotidiano, espera-se desse ambiente um ensino literalmente superior, criativo, conjugado com a realidade e que ofereça a liberdade que a escola não dispõe no sentido de desenvolver-se na sua área de interesse, suprimindo sua necessidade por aprender em um nível mais elevado em um espaço livre e adequado para a criação de novas ideias.

Essa expectativa e as características cognitivas, emocionais e sociais desse alunado contribuem para um comportamento peculiar que demanda das instituições de ensino superior e dos seus profissionais, estratégias de acolhimento que possam garantir o acesso; a disponibilidade dos profissionais da educação e de múltiplos espaços para o atendimento educacional especializado, o que fortalece a permanência e a oferta de um ensino de qualidade, que desafie esse discente a ponto de fazê-lo desejar permanecer se especializando na sua área de interesse, assim consolidando a formação profissional que beneficiará tanto ao próprio indivíduo quanto a comunidade da qual faz parte.

No entanto, as pesquisas voltadas para a área das altas habilidades/superdotação, como as já citadas neste referencial teórico (PEREIRA, 2019; PÉREZ, 2004, 2008; TITON, 2019), comprovam a invisibilidade desse alunado no contexto educacional, precipuamente no ensino superior, pois as políticas públicas voltadas para o acesso a esse espaço educacional, não preveem nada em específico para esse público, ainda que a Política de Educação Especial afirme a transversalidade dessa modalidade (BRASIL, 2008). Explicita-se também que, geralmente,

os núcleos de atendimento educacional especializado das instituições de ensino superior priorizam o atendimento aos discentes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento (PEREIRA, 2019).

Essa prioridade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências é perceptível na legislação brasileira, nos programas educativos e nas pesquisas científicas publicadas e em andamento, o que denota o caráter ainda assistencialista e filantrópico do comportamento da sociedade atual frente a diversidade humana, que torna as deficiências mais relevantes que as demais condições das pessoas com necessidades educacionais específicas, como aquelas com potencial acima da média.

Titon (2019) destaca que a invisibilidade das pessoas superdotadas é causada pela ausência de informações e formações adequadas voltadas para esse campo do conhecimento, o que tem gerado a construção de uma identidade irreal da pessoa com altas habilidades/superdotação, até mesmo o questionamento da existência dessas pessoas, e a falta de consenso em relação a se possuem ou não necessidades educacionais, e quais seriam.

Acerca da existência de pessoas com potencial superior, na segunda seção desta pesquisa, destacou-se que desde os tempos antigos, as pessoas com altas habilidades/superdotação já faziam parte do interesse das nações cujo objetivo centrava-se em manter o poderio militar, econômico e intelectual, embora a compreensão sobre as altas habilidades/superdotação fosse permeada por mitos e erros crassos. Posteriormente, essas pessoas tornaram-se alvo das pesquisas de psicólogos e educadores voltados para o estudo do desenvolvimento humano na dimensão cognitiva, emocional e social ao longo da vida.

No Brasil, em específico, esse público é alvo de interesse e pesquisas desde a década de 20, do século XX, condicionante para a assertiva de que o problema não é a ausência de atenção a esse público, mas a minoria que de fato recebe as informações adequadas, a falha na continuidade das políticas voltadas para essas pessoas e o caráter pontual dos projetos que atendem esses indivíduos, o que exclui a maior parte do extenso território brasileiro. Nesse período, podem ser destacados a atuação de (DELOU *et al.*, 2018; PEREIRA, 2019; RANGNI; COSTA, 2011a, 2011b):

- a) Sylvio Rabello (1899-1972), professor da Escola Normal de Recife, em 1924, que já acentuava a escola como a opressora do potencial superior desse alunado;
- b) Ulisses Pernambuco (1892-1943), médico, psiquiatra e professor que participou de estudos e aplicação de testes¹⁷ e, em 1924, apresentou um relatório sobre a

¹⁷ Segundo Martelli (2017), desde 1924, há registros de identificação e atendimento educacional a alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. Nesse período, o País participou da aplicação e validação dos testes

conveniência de selecionar e educar os “bem-dotados”¹⁸, destacando a diferença entre crianças “super-normais” e precoces;

- c) Leoni Kassef, em 1929, que fez menção na primeira legislação de esfera estadual sobre a educação dos alunos “super-normais”, chamada de Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Também foi autor do livro *A Educação dos Super-normais: como formar as elites nas democracias*, que defendia a democratização do ensino e a redução da desigualdade social, principalmente por meio da educação (DELOU *et al.*, 2018);
- d) Estevão Pinto (1895-1968), professor da Escola Normal de Pernambuco, publicou em Recife, em 1932 e 1933, respectivamente, os livros *O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos mais Capazes* e *o Problema da Educação dos Bem-Dotados*, nos quais abordava resultados de experiências realizadas em Recife e acentuava os preconceitos voltados a educação dos “bem-dotados” e como o sistema de educação vigente feria a democratização do ensino, pois estava reduzido a uma aristocracia fechada, intelectual e perigosa e não atendia ao desenvolvimento das potencialidades e aptidões (DELOU *et al.*, 2018);
- e) Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e professora russa, que em 1929, chegou ao Brasil a convite do Governo de Minas Gerais para participar da implantação da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, a reforma de ensino que previa a apropriação do movimento Escola Nova no Brasil. Seu trabalho foi tão notável que o convite se estendeu para participar da implantação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, para o estudo e a pesquisa na área da Psicologia da Educação, um dos primeiros laboratórios de psicologia do país.

O trabalho pioneiro e desbravador de Helena Antipoff é um grande destaque para a educação especial em território brasileiro, pois sua atuação trouxe ideias inovadoras a respeito da assistência aos “excepcionais”, termo usado pela psicóloga para denominar a parcela dos

recém formulados provenientes dos Estados Unidos. Os alunos que participaram dessa testagem tinham se candidatado ao Curso Normal em Recife e no antigo Distrito Federal.

¹⁸ Optou-se nesta pesquisa por fazer uso dos termos que faziam referência as pessoas com altas habilidades/superdotação, segundo cada pesquisador e especialista da área ou a legislação corrente, respeitando assim a visão vigente da época. Por serem termos obsoletos segundo a perspectiva da Educação Especial atual, referiu-se a eles graficamente entre aspas no decorrer do texto (ex.: “bem-dotados”, “super-normais”, “excepcionais”, “altas habilidades (superdotados)”).

alunos que precisavam de atendimento educacional especializado: indivíduos com deficiência e/ou acima da média.

Sobre isso, Rangni e Costa (2011a, p. 20) ressaltam:

Antipoff se preocupava com educandos que estavam nos extremos, os que necessitavam mais por terem menos e os que tinham mais e necessitavam mais. Para ela, a Educação Especial destinava-se a atender os excepcionais que representavam esses dois extremos.

O trabalho desenvolvido por Antipoff com crianças talentosas provenientes da zona rural, da periferia e de escolas públicas, entre as décadas de 40 e 70, refutou os resultados do estudo longitudinal de Terman, nos Estados Unidos (Seções 2 e 3), que ainda estava em vigência nesse período, pois este constatava que a superdotação ocorria majoritariamente nas classes média e alta. Destaca-se que todos os alunos participantes da pesquisa de Terman, eram provenientes das referidas classes (média e alta) o que pode ter colaborado para tal resultado (PEREIRA, 2019; RANGNI, COSTA, 2011a).

Assim, Helena Antipoff influenciou drasticamente a visão do sistema educacional brasileiro a respeito desse alunado, dando início aos primeiros passos do que hoje está sistematizado legalmente no Decreto nº 7.611/2011, como o AEE aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Em seus trabalhos, questionou a contínua perda de talentos no País, em virtude da ausência de metodologias de ensino específicas e oportunidades iguais para todos os alunos.

Dessa forma, as políticas públicas criadas nesse período também foram fortemente influenciadas pelos trabalhos e resultados de pesquisas publicados e apresentados pela psicóloga russa. Nessa sequência, cita-se as leis:

- a) Lei nº 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos artigos 88 e 89 abordam a educação dos excepcionais (o uso legal desse termo é atribuído a Helena Antipoff). A educação especial passa a fazer parte - quando possível - do sistema geral de educação de forma paralela. E poderia também ser ofertada mediante iniciativa privada. Além disso, essa Lei previa apoio econômico mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, mas não faz menção direta aos indivíduos superdotados e ainda acentua o caráter segregacionista da educação (BRASIL, 1961);
- b) Lei nº 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, na qual foi introduzido – pela primeira vez – a categoria de *superdotados* na legislação brasileira, especificamente no Artigo 9º, como parte da parcela de alunos que deveriam “receber tratamento especial, de acordo com as normas

fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, não paginado). Ressalta-se que a partir dessa Lei, o termo excepcional foi extinto e em seu lugar passou-se a utilizar a terminologia “deficiência”;

- c) Decreto nº 72.425/1973 que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, primeiro órgão federal responsável pela regulamentação da educação em relação a educação dos alunos da educação especial, entre eles, os superdotados (BRASIL, 1973).

Segundo Rangni e Costa (2011b), o Projeto Prioritário 35/1971 do rol de prioridades educacionais do Brasil, previa a construção de uma elite capaz e apta a contribuir com a expansão e inovação da sociedade brasileira, ou seja, a educação dos superdotados passou a ser prioritária da Educação Especial. No entanto, Delou *et al.* (2018), pontua que nesse período a ditadura militar e seus “Atos Institucionais” violentaram as mentes brilhantes do País, como estudantes líderes entre os secundaristas, universitários políticos de oposição, intelectuais, artista e jornalistas notáveis.

Nessa sequência, destaca-se também a influência de movimentos internacionais, como o Relatório Marland, de 1971, do Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos, que apresenta as altas habilidades/superdotação por meio de uma visão multidimensional, em decorrência da influência da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Seção 2.1.1).

Assim, as altas habilidades/superdotação passam a contemplar seis áreas: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música, e capacidade psicomotora (RANGNI; COSTA, 2011a), cujo reflexo é amplamente percebido na Política de Educação Especial de 2008:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado 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, p. 11).

Além do Relatório Marland, a Declaração de Salamanca, publicada no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), abriu espaço para a educação do discente talentoso, além de oportunizar o direcionamento, com direito a auxílio e orientação, ao ensino superior:

§ 3 O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas [...].

§ 53 Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. [...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 3 e 13).

Segundo Pereira (2019), entre os anos de 1970 e 1990, eclodiram no Brasil, uma diversidade de serviços prestados as pessoas com altas habilidades/superdotação, mas que, por seu caráter pontual ao estado de origem, não conseguiram abranger o território geral, contudo contribuíram para a expansão da pesquisa e do interesse na temática em solo brasileiro.

Nesse mesmo período, o trabalho expressivo e intensivo de duas grandes pesquisadoras da área, Maria Helena Novaes Mira (1926-2012) e Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, mantiveram as discussões acesas e continuaram defendendo essa causa em diferentes contextos, por meio da publicação de livros, pesquisas e da criação de ações como a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) e dos eventos promovidos pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD),¹⁹ além da contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da área (TITON, 2019).

Destarte, em 1994, mediante a *Política Nacional de Educação Especial*, ocorre a primeira conceituação legal acerca das “altas habilidades (superdotados)”:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994, p. 13).

Essa Política também previa a educação especial como um processo integral que ia desde a estimulação até os graus superiores de ensino, cujo objetivo centrava-se em formar cidadãos conscientes e participativos. Além de propor nas suas diretrizes gerais, parcerias com órgãos de ensino superior para a realização de formação e especialização de recursos humanos na área da educação especial.

A culminância do processo de construção de uma educação inclusiva mediante a educação especial, de forma que essa modalidade perpassasse desde a educação infantil ao ensino superior, segundo Delou *et al.* (2018), ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que explicitamente registra as pessoas com altas habilidades/superdotação como parte integrante do público-alvo da educação especial, e garante, no Artigo 59, a aceleração do

¹⁹ O ConBraSD é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 2021a).

processo ensino-aprendizagem e recursos educativos que atendam às necessidades desse alunado (BRASIL, 1996).

Especificamente, no Capítulo IV, da Educação Superior, no Artigo 47, § 2, é previsto a mesma aceleração no curso escolhido no nível superior:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, não paginado).

Delou *et al.* (2018) apontam essa abertura legal como a possibilidade de concluir em menor tempo a primeira fase de formação no ensino superior, vista como o momento de entrada no mundo das pesquisas e da produção do conhecimento científico. Caso o discente demonstre um aproveitamento maior do que o dos seus pares, é, portanto, acelerado o seu ingresso na pós-graduação, segunda fase de formação superior cuja importância se explicita na assertiva de esse ser o ambiente no qual as pesquisas mais avançadas são desenvolvidas e onde há os maiores financiamentos em Ciência e Tecnologia.

Nesse sentido, ressalta-se a missão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951, que tem fomentado a promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação no País e a atuação na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão de políticas nacionais que contribuam para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional (BRASIL, 2021c).

Sua missão se cumpre mediante a concessão de bolsas nas modalidades: de formação e fomento à pesquisa, a alunos de ensino médio, graduação, pós-graduação, recém-doutores e pesquisadores já experientes do País e do exterior, sendo o público-alvo: jovens do ensino médio e superior, em nível de pós-graduação, interessados em pesquisa científica, especialistas que desejam atuar em Pesquisas e Desenvolvimento (P&D) nas empresas e centros tecnológicos. Essas bolsas são concedidas pelo próprio CNPq ou pelas instituições de ensino e pesquisa para as quais o CNPq destina quotas de bolsas (BRASIL, 2021d).

O Anexo II da Resolução Normativa nº 17 (RN-017), que estabelece as normas gerais e específicas para as bolsas por quota no País, afirma que a finalidade da Iniciação Científica (IC), uma das modalidades de bolsas do CNPq, é: “Despertar **vocação científica** e incentivar **talentos potenciais** entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado.” (BRASIL, 2006c, p. 4, grifo nosso). De igual forma, na modalidade de bolsa Iniciação Científica Junior (ICJ) a finalidade é:

Despertar **vocação científica** e incentivar **talentos potenciais** entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação

em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas. (BRASIL, 2006c, p. 13, grifo nosso).

Delou *et al.* (2018) destaca que os termos **vocação científica e talentos potenciais** são comumente utilizados para caracterizar e definir a população cujo potencial cognitivo excede a média. Em outras palavras, ainda que ousada, a afirmação desses pesquisadores encontra lógica ao defender que no Brasil há uma valiosa oportunidade fornecida por uma grande instituição de fomento à pesquisa científica – o CNPq – que prioriza as pessoas com altas habilidades/superdotação como o seu público-alvo, visto que descreve o perfil de indivíduos qualificados para fazer parte do programa, a partir de termos amplamente utilizados na área das altas habilidades/superdotação para caracterizar o perfil desse alunado.

Destarte, a articulação dos interesses das agências de fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação no Brasil ocorre mediante a atuação das 26 Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) que formam o Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), criado em 28 de abril de 2006. Seu objetivo é assegurar a autonomia das fundações e entidades estaduais de amparo a pesquisa e defender a efetiva execução financeira dos repasses das dotações orçamentárias para cada uma das FAPs (CONSELHO NACIONAL DAS FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA, 2021).

Dentre as 26 FAPs, destaca-se a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), que continuamente tem estimulado a ciência e a tecnologia no Estado, mediante a viabilização de condições para que o pesquisador maranhense transforme o conhecimento científico em produtos que contribuam para a redução das desigualdades sociais, a exemplo, cita-se esta pesquisa que tem por patrocinadora a FAPEMA.

Também se ressalta a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que têm criado em parcerias com instituições afins, iniciativas inovadoras de melhorias do ensino em rede pública para alunos talentosos e com vocação científica descobertos ainda no ensino médio. Nesse sentido, foi promovido uma relação estreita entre os alunos talentosos matriculados no ensino médio com estudantes de graduação e pós-graduação, sob a orientação de pesquisadores de alto nível. Os resultados desse investimento foram positivos em todos os níveis esperados (DELOU *et al.*, 2018).

A UFF se sobressai ainda mais no trabalho com alunos superdotados, visto que foi a primeira universidade brasileira a implementar a aceleração do tempo de conclusão dos cursos do ensino superior, por meio do Programa de Altos Estudos, cuja base é o Artigo 47, § 2, do

Capítulo IV, da Lei nº 9.394/1996. Esse Programa une, quando preciso, graduação e pós-graduação para aqueles alunos que demonstram elevado potencial e notável envolvimento com a tarefa (DELOU *et al.*, 2018).

Tais ações evidenciam a grande preocupação, de certa forma ainda restrita a uma instituição ou localidade, em atender às demandas do aluno com altas habilidades/superdotação que frequentemente não se encaixa na sala de aula regular, pois excede e necessita de muito mais do que o docente universitário pode oferecer, por isso é preciso que, quando comprovado o desempenho superior em dada área, esse discente receba mais do que seus pares, para que esse potencial não estagne no lócus propício para o seu desenvolvimento.

Constatar a árdua trajetória que cada indivíduo talentoso precisa percorrer até chegar ao ensino superior, suscita o questionamento se esse potencial cognitivo e criativo chegará intacto na universidade, pois, sem o atendimento especializado necessário durante esse meio tempo, o discente chegará (e quando chega) à universidade com uma coleção considerável de fracassos e decepções. Por isso, é relevante destacar uma das propostas mais promissoras voltadas ao atendimento educacional especializado desse alunado nesse percurso: os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Os NAAH/S foram implantados em cada unidade da Federação brasileira e no Distrito Federal no ano de 2005, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, UNESCO e o FNDE (BRASIL, 2006b). Sua atuação está prevista em três eixos: alunos, famílias e formação continuada dos professores, cujo objetivo é a criação de oportunidades do ensino básico ao ensino superior para os alunos com altas habilidades/superdotação, mediante a promoção de identificação, atendimento e desenvolvimento desse alunado nas escolas públicas de educação básica.

Além disso, o documento de *Orientação de Implantação dos NAAH/S* define que deverão ser estabelecidas parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente as IES, Secretarias de Educação, órgão não governamentais e a comunidade, para que seja possível cumprir o objetivo de oferecer o atendimento especializado para alunos superdotados, suporte aos sistemas de ensino e formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2006b).

Percebe-se por todo o documento uma forte proposição de parceria com as instituições de ensino superior para suporte de ensino específico e ampliação das oportunidades educacionais ao público alvo desses núcleos. Isto significa que, caso o aluno talentoso seja direcionado ao NAAH/S, teoricamente receberá o suporte necessário para ingressar no ensino superior, de tal forma que já terá contato prévio com esse contexto educacional.

A respeito do NAAH/S da capital maranhense, cidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida, Araújo, Rabêlo e Machado (2009) salientam que as propostas desse núcleo estão de acordo com a Política da Educação Inclusiva e os documentos de orientação do MEC. O NAAH/S-MA, também conhecido por Núcleo Joãozinho Trinta, tem buscado realizar ações de identificação e acompanhamento do alunado que apresenta características de altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de ensino.

Ainda segundo essa pesquisa, os fundamentos teóricos das práticas educativas e formativas do NAAH/S-MA estão baseados nas teorias: Inteligências Múltiplas de Gardner, que orienta na identificação das inteligências e atividades oferecidas a cada aluno; os instrumentos de coletas de dados de Zenita Guenter, para a identificação do referido alunado; e a teoria dos Três Anéis e do Enriquecimento Escolar de Renzulli, para as metodologias de ensino.

Nesse sentido, o Núcleo Joãozinho Trinta tem se destacado no trabalho pioneiro realizado em São Luís, a capital do Estado, mediante formações para profissionais da educação, que visam sensibilizar o olhar dos educadores em relação a identificação, o encaminhamento correto para o NAAH/S-MA e o acompanhamento desses alunos, além das atividades realizadas na comunidade que têm expandido o conhecimento na área (MARANHÃO, 2017).

Destaca-se também que, neste ano, o Núcleo recebeu do Governo uma reforma em toda a sua estrutura e ganhou uma ampliação na sua sede. Essa conquista, segundo o coordenador do NAAH/S-MA, Fabiano Tarja, inaugurou a identidade e a visibilidade do Núcleo na capital, o que favorece, por sua vez, a visibilidade a um público tão invisível e desconhecido na sociedade. Ainda nas palavras do coordenador, a proposta central deste ano é investir em talentos escondidos nas escolas estaduais (MARANHÃO, 2021).

Segundo o secretário de Estado da Educação, Felipe Camarão: “[...] Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação, na Cohab, [...] tem sala de atendimento especializado para pessoas com deficiência, o mais bem equipado de todo o Brasil, e auditório.” (MARANHÃO, 2021, não paginado). Informações extremamente relevantes, visto que as altas habilidades/superdotação podem ocorrer simultaneamente a outras condições específicas, como desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física, casos denominados de dupla excepcionalidade (SILVA *et al.*, 2018)²⁰.

O Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) para o decênio 2015/2024 também cita o NAAH/S-MA como uma das ações da rede pública estadual de ensino que

²⁰ Cf. Seção 3.3.

promove o atendimento educacional especializado destinado as pessoas público-alvo da educação especial. Dentro dessa parcela, o PME afirma que fazem parte, os alunos com altas habilidades/superdotação (SÃO LUÍS, 2015).

A partir dessa sequência, percebe-se que os avanços promovidos pelos NAAH/S no Brasil são significativos para as pessoas talentosas, visto que é uma ação de implementação das políticas de inclusão (BRASIL, 2006b). No entanto, segundo Pereira (2019), esses avanços ainda são mínimos se comparados a considerável quantidade de alunos superdotados invisíveis e sem atendimento adequado em todo o território nacional.

Os principais problemas estão no número de atendimento oferecido a esse público, segundo Maranhão (2021), a capacidade de atendimento do NAAH/S-MA suporta apenas 200 alunos; e a centralização dos NAAH/S somente nas capitais dos estados, sugere a impossibilidade ou a grande dificuldade de identificação e atendimento para os indivíduos talentosos residentes nas áreas mais distantes das capitais.

No que diz respeito a educação superior do Estado, no qual foi desenvolvida esta pesquisa, vale ressaltar que o PME considera a necessidade de mudanças no que diz respeito ao aumento da taxa bruta de matrículas nas IES, principalmente entre a população de 18 a 24 anos, e a superação dos desafios da democratização do acesso ao ensino superior:

12.2) Apoiar ações afirmativas de inclusão e de assistência aos estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de Ensino Superior, de modo a reduzir as desigualdades sociais, ampliando o atendimento a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, de forma a apoiar o acesso, permanência e conclusão dos educandos nos cursos de graduação. (SÃO LUÍS, 2015, p. 75, grifo nosso).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, promulgado pela Lei nº 13.005/2014, propõe como estratégia para melhores condições de acesso ao público-alvo da educação especial, em específico as pessoas com altas habilidades/superdotação, à educação superior:

4.6) [...] assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a **identificação** dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

[...]

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).

Pode-se citar, nessa sequência, a partir da estratégia 4.6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a proposta governamental instituída mediante a Lei nº 13.234/2015, que

altera a LDB de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastro e o atendimento na educação básica e superior de alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015).

A proposta do cadastro nacional desse alunado²¹, segundo a secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), Ivana de Siqueira, deveria ser concluída até 2018, para que o cadastro fosse submetido, em um segundo momento, a consulta pública e enviado a Presidência da República (BRASIL, 2017).

No ano de 2018, foi publicado no Portal do Ministério da Educação uma reportagem intitulada “*Cadastro Nacional de superdotados fornecerá dados para a formulação de políticas públicas*”, na qual apenas cita-se que o MEC ainda estava trabalhando nessa proposta e os benefícios que ela traria ao público em específico a partir da perspectiva da professora doutora e pesquisadora Olzeni Leite Costa Ribeiro, do Instituto Expert Brasil, que atuou nos estados para a implantação do atendimento especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2018).

Outra entrevista realizada com a mesma pesquisadora por Oliveira e Célio Sobrinho (2018), acerca desse cadastro, ressalta que ela foi selecionada mediante o Edital nº 08/2016, como Consultor na Modalidade Produto para a regulamentação do cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação matriculados na Educação Básica e Educação Superior, incluindo os diagnósticos do NAAH/S em relação a regulamentação do cadastro.

Segundo a pesquisadora, essa proposta é o primeiro grande passo no reconhecimento desse contingente populacional brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento de uma nação subdesenvolvida, pois no Brasil não há uma cultura de valorização do capital intelectual, visto que a atenção predomina sobre os problemas de aprendizagem, a identificação do que os alunos não sabem na perspectiva de conteúdos fragmentados e fora de contexto (OLIVEIRA; CÉLIO SOBRINHO, 2018).

Assim, a pesquisadora destaca que as altas habilidades/superdotação estão fora da prioridade da educação e das políticas públicas educacionais brasileiras, o que impede o seu avanço e gera grandes desafios. Mas o cadastro é a possibilidade de construir uma base de dados mais ajustada ao conceito da área, pois o diferencial dessa proposta está em criar uma categoria de instrumentação compatível as complexidades da área das altas habilidades/superdotação e não, um conjunto fechado de características (OLIVEIRA; CÉLIO SOBRINHO, 2018).

Sobre as Universidades consultadas pela pesquisadora, todas possuem um setor destinado à inclusão, no entanto, ao ser questionada sobre isso, Olzeni Ribeiro, destacou que há

²¹ Mais informações acerca do cadastro nacional de alunos com altas habilidades/superdotação, Cf. Oliveira e Célio Sobrinho (2018).

uma “Involução da Educação” nesses espaços, pois há falta de compreensão no contexto da educação superior quanto a condição da superdotação ser tão específica quanto a das deficiências e essa desconsideração reflete a exclusão de um contingente significativo de alunos que precisam de atendimento educacional específico (OLIVEIRA; CÉLIO SOBRINHO, 2018).

Nessa sequência, o deputado Paulo Ramos (Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro (PDT-RJ)) apresentou no ano de 2020, 30 projetos de leis e um projeto de decreto legislativo (PDT NA CÂMARA, 2020). Entre eles, destaca-se o Projeto de Lei nº 108/2020, que Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PNAHS) e estabelece as diretrizes para a sua execução, com vigência de dez anos, com elaboração em conjunto a órgãos governamentais responsáveis pelas áreas da saúde, educação, ciência e tecnologia, cultura, esporte, trabalho e assistência social, família e direitos humanos, e outras áreas que possuam afinidade com o tema, além de ser assegurado a manifestação de representantes das pessoas com altas habilidades ou superdotação (RAMOS, 2020).

Esse Projeto estabelece como responsabilidade do poder público, da família, das instituições de ensino e da sociedade a oferta de educação de qualidade as pessoas com altas habilidades ou superdotação, mediante o oferecimento do atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino; assegura também os meios necessários para a efetivação do cadastro nacional, visando facilitar a inserção desses alunos no mundo profissional e acadêmico, além de obter o real quantitativo de estudantes nessa condição (RAMOS, 2020).

No que diz respeito ao ensino superior, o Projeto de Lei nº 108/2020 prevê parcerias entre as instituições de educação básica e superior para o fornecimento de recursos humanos e profissionais necessários no atendimento educacional especializado, informações e experiências ao alunado em específico, para que a educação especial voltada a esse público seja de fato uma modalidade transversal (RAMOS, 2020).

Destarte, esse é o quadro geral do contexto educacional das pessoas com altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro. Percebe-se a mescla da invisibilidade com projetos que visam torna-los mais visíveis, como o Projeto de Lei 108/2020 que prevê no Artigo 3, Inciso III: “estimular a pesquisa científica, a produção acadêmica e a circulação de informações relativas à superdotação e temas afins” (RAMOS, 2020, p. 3).

Salienta-se, nesse sentido, mais uma vez o Plano Nacional de Educação 2014-2024, no que diz respeito às pesquisas na área:

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação** que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação** matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, não paginado, grifo nosso).

A análise desses pressupostos legais e históricos revela que o acesso a educação para a pessoa com altas habilidades/superdotação não é um obstáculo, ou seja, essas pessoas fazem parte da população brasileira atendida na educação básica e no ensino superior. Mas falta-lhes atendimento educacional específico para sanar as demandas das suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais, o que reflete o exíguo quantitativo de pessoas identificadas com potencial elevado na educação superior, segundo o último Censo (BRASIL, 2019).

No aspecto geral, falta-lhes a parte essencial do atendimento educacional especializado: o processo de identificação na educação básica e o complemento dessas práticas na educação superior, visto que o estudo dissertado até este ponto revela o foco da educação especial brasileira: as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. O que relega os estudantes superdotados a invisibilidade na educação e na sociedade.

Segundo Lima (2011), não se pode negar que as legislações voltadas ao acesso e à participação desse alunado no ensino superior explicitam a preocupação das universidades com a diversidade humana, mas na prática ainda há ausência de estratégias que de fato possibilitem uma educação inclusiva.

O questionamento que surge dessa análise é o que fazer para avançar e aproximar a universidade, enquanto propulsora de conhecimento de ordem superior, corpo docente e demais profissionais, dessa temática e dessas pessoas, se mesmo com o apoio legal a pesquisa na área e ambiente propício para seu desenvolvimento, segundo Titon (2019), há escassez de produções científicas sobre o potencial superior, em especial no contexto da educação superior. Ou seja, o número de trabalhos e pesquisas é significativamente menor quando se trata da participação dos discentes com altas habilidades/superdotação no ensino superior.

Além da carência de pesquisas e da falta de continuidade desses estudos, ainda é insuficiente as políticas públicas específicas para esse contingente; ainda são escassos os

programas voltados para o atendimento desses alunos se comparado aos que atendem as pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento; ainda não é possível encontrar a oferta de programas de identificação e atendimento de alunos superdotados nas universidades brasileiras; ainda há grande falta de programas de formação continuada para os educadores brasileiros. De forma resumida, há uma frágil infraestrutura física, material e de pessoal em praticamente todos os níveis de ensino para o acolhimento e desenvolvimento desse alunado (DELOU *et al.*, 2018; LIMA, 2011; LIMA, MOREIRA, 2018; TITON, 2019).

A mudança que a educação brasileira para alunos com altas habilidades/superdotação necessita deve iniciar na formação dos educadores, para que estes estejam preparados a fim de identificar as características do potencial elevado dentro da sala de aula e a partir disso trabalhar junto a outros profissionais elaborando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos. Sobre isso, vale ressaltar a percepção de Delou *et al.* (2018, p. 302):

Assim, não se sustenta o cânone de que os professores não recebem formação para identificar alunos com altas habilidades ou superdotação. Todo professor é apto e não abre mão de avaliar alunos e de determinar o seu futuro na progressão escolar. Se os alunos se destacam por sua capacidade de aprendizagem, o professor é o profissional responsável pela avaliação das aprendizagens dos alunos. Os alunos com altas habilidades ou superdotação fazem parte deste todo.

Percebe-se assim que o foco deve ser sensibilizar o olhar dos educadores brasileiros para todo e qualquer talento deste País. Ou seja, o papel do conhecimento é fundamental na construção da identidade e no reconhecimento social desse contingente de brasileiros invisíveis, que podem colaborar de forma significativa no desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, acredita-se ser essencial o fortalecimento de políticas educacionais a nível federal, estadual e municipal que priorizem o repasse de investimentos em pesquisas científicas em específico na temática das altas habilidades/superdotação, o que irá colaborar para a disseminação sistemática de informações e conhecimentos, principalmente no âmbito acadêmico (no espaço formador de educadores).

Esse primeiro passo começa a garantir avanços – na prática pedagógica – na inclusão desses alunos. Além disso, a disseminação de informações e conhecimento também colabora para a realização do processo de identificação, fundamental antes ou após o processo seletivo / aprovação do exame nacional das universidades brasileiras, e a criação de espaços propícios para reflexões e debates sobre as necessidades acadêmicas e socioemocionais desses alunos no ensino básico, mas, sobretudo, no ensino superior.

Por essa razão, nas próximas seções esses assuntos serão abordados a fim de que a perspectiva do docente se torne sensibilizada aos sinais de grandes talentos em sala de aula e, a

partir disso, consiga planejar estratégias pedagógicas viáveis e estimuladoras de talentos, ainda que sua formação não lhe dê subsídios de conhecimento sobre os possíveis perfis dos alunos das salas de aula brasileira.

Conclui-se que tornar prioridade na educação, a identificação e o desenvolvimento dos jovens com altas habilidades/superdotação, é investir na promoção de um valioso capital intelectual. Ressalta-se que a proposta não é preterir os outros alunos, muito menos os outros grupos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, mas é equilibrar a atenção e o atendimento educacional especializado oferecido a cada um, assim respeitando o direito a educação de qualidade dos jovens brasileiros.

Essa tomada de atitude reflete a concepção de educação que uma nação deseja, ou seja, se em um país, a educação é vista como o setor responsável por promover o respeito as diferenças, a justiça e a inclusão de todos, no qual todos são realmente TODOS, haverá com certeza o aproveitamento de potencial em todas as áreas de conhecimento humano. Pois somente assim, de fato, a sociedade evolui, tornando o mundo um lugar mais digno de se viver.

4.3 Estratégias de identificação e inclusão: percepção docente sobre os alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula

Para Neumann (2019), o processo de identificação das altas habilidades/superdotação é permeado de dúvidas e mal-entendidos, independentemente de qual seja a idade do aluno avaliado, pois a própria concepção acerca das altas habilidades/superdotação ainda é adotada, em território nacional, de forma generalista e com caráter estático. A outra causa, é a priorização das deficiências em detrimento das potencialidades na educação brasileira.

Nessa perspectiva, entende-se que a identificação do potencial acima da média é o ponto mais importante do trabalho a ser desenvolvido com pessoas com altas habilidades/superdotação, pois sem uma identificação adequada e abrangente, uma educação cujo foco seja as potencialidades não ocorre, o que inviabiliza a promoção do desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social do aluno.

Dessa forma, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas para a elaboração de estratégias e instrumentos que consigam identificar pessoas com potencial acima da média, por

isso cita-se a teoria adotada pelo MEC/ Secretaria de Educação Especial (SEESP)²²: Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), de Joseph Renzulli, que está fundamentado nas teorias: Três Anéis, Modelo de Identificação das Portas Giratórias para a formação do pool de talentos e o Modelo Triádico de Enriquecimento.²³

A implementação do SEM perpassa os seguintes passos: a) Indicação por testes; b) Indicação por Professores; c) Caminhos alternativos (indicação por pais, colegas e o próprio aluno; testes de criatividade e motivação); d) Indicação especial (indicação de um aluno com baixo rendimento, mas que em anos anteriores conseguiu se destacar); e) Notificação e orientação aos pais (orientação a família); f) Nomeação por meio de informações da ação (indicação por comportamento de motivação e interesse, entre outros) (VIRGOLIM, 2019).

Compreende-se, a partir dessas etapas, o SEM como uma proposta pedagógica de identificação que objetiva evitar o desperdício de talento, visto que as indicações dos alunos com possível potencial acima da média ocorrem mediante uma variação de fontes que vão desde o professor, colegas, amigos, família e até o próprio aluno, caso ele seja mais velho. Ademais de oportunizar para o aluno cujo desempenho atual está sendo aquém do esperado, possivelmente por influências externas, nova oportunidade para que demonstre o potencial de outrora. Assim, afirma-se que a avaliação do SEM tem se mostrado uma das mais abrangentes atualmente, pois agrega outras formas para além dos testes psicométricos e escores de QI.

Nessa sequência, segundo Lima (2011), seu convívio diário com alunos com altas habilidades/superdotação tem revelado que a identificação desse grupo começa na prática cotidiana com a investigação de inúmeras queixas sobre comportamentos inadequados, desajuste emocional e dificuldades socioafetivas, ou seja, corriqueiramente, não é o potencial cognitivo elevado a condição inicial para a busca da identificação das altas habilidades/superdotação na salas de aula brasileiras.

Essa realidade pode causar certo estranhamento diante do histórico apresentado na Seção 2, acerca do contexto das altas habilidades/superdotação, precisamente quando se destaca que as crianças e jovens mais proeminentes na Idade Antiga, de nações como Grécia (Atenas e Esparta), Roma, Egito, China e África, eram selecionados para serem treinados nas academias ou dinastias das suas sociedades a partir do momento em que percebia-se um desempenho cognitivo notável.

²² O MEC/SEESP disponibilizou em seu portal uma série de quatro volumes de livros didático-pedagógicos (VIRGOLIM, 2007; FLEITH, 2007a, 2007b, 2007c) para auxiliar as práticas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família.

²³ Para maior apropriação das teorias de Joseph Renzulli, recomenda-se a leitura das referências Renzulli (2004, 2014a, 2014b, 2018), Virgolim (2007, 2019, 2014a, 2014b).

Em outras palavras, as fontes bibliográficas que apresentam o percurso histórico do reconhecimento das altas habilidades/superdotação no mundo têm como enfoque a perspectiva educacional, por isso as características mais notáveis eram apenas o desempenho acadêmico e as habilidades artísticas, quando estas se encaixavam nos padrões convencionais de inteligência da sociedade da época.

Dessa maneira, ressalta-se que a característica proeminente até então era a alta inteligência demonstrada em determinado padrão, o que excluía um número considerável de pessoas talentosas que não se encaixavam no perfil convencional, por apresentar uma inteligência “inferior” ou diferente do esperado ou peculiaridades comportamentais, visto que eram desconsideradas as necessidades cognitivas, emocionais e sociais que - hoje - as pesquisas ressaltam.

A compreensão acerca do potencial cognitivo desse grupo em específico passou por uma grande expansão conceitual a partir das décadas de 80 e 90, quando trabalhos como de Howard Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas – Seção 2.1.1) e Robert Sternberg (Teoria Triárquica da Inteligência – Seção 2.1.2) ajudaram a redimensionar e expandir as inúmeras possibilidades de manifestação do potencial superior, além de considerarem as demandas para que esse potencial se realizasse em um desempenho cognitivo de qualidade.

Essa evolução da psicologia cognitiva e das ciências neurais solidificou ainda mais a Teoria dos Três Anéis postulada por Renzulli (2004), acerca dos traços do comportamento de superdotação (Seção 2.1.3), pois a partir desse progresso científico, passou-se a contemplar a modularidade e a multidimensionalidade do potencial cognitivo humano. E as altas habilidades/superdotação começaram a ser percebidas para além dos altos escores nos testes de QI.

Nesse sentido, foram inseridos – na nova e mais abrangente concepção acerca da alta inteligência – fatores como a criatividade, a emoção / afetividade e motivação, ou seja, tanto fatores cognitivos quanto não cognitivos, pois passou-se a perceber que esses fatores em ação confluem em uma pessoa, em determinado tempo e sob certas circunstâncias, evidenciam o comportamento de superdotação.

No entanto, no imaginário popular, a cristalização de um perfil distorcido sobre as pessoas com potencial elevado já havia se estabelecido, devido à falta de informação a respeito do tema e dos fortes preconceitos que impossibilitam o acesso ao conhecimento necessário, de tal forma que – atualmente – segundo o estudo de Lima e Moreira (2018), nas suas vivências como professoras e pesquisadoras na área das altas habilidades/superdotação, há três posicionamentos dos professores:

- a) Os que reconhecem esse alunado como público-alvo da educação especial, mas não se envolvem com esses alunos na prática pedagógica, por isso todas as suas ações permanecessem apenas como parte de um discurso ou recomendação;
- b) Os que reconhecem esses alunos como “problemáticos”, mas compreendem a educação especial para o aluno superdotado como elitista e desnecessária, pois negam a existência da própria superdotação;
- c) E a minoria, que reconhece com propriedade as altas habilidades/superdotação assim como suas características e comportamentos, e, por isso, consegue se envolver com esses alunos na prática pedagógica, visto que busca construir e aplicar uma metodologia diferenciada no atendimento educacional desse público.

No que diz respeito ao contexto da educação superior, o posicionamento dos pesquisadores e docentes nesse espaço versa as percepções que se dividem nos grupos (LANDAU, 2002; LIMA, MOREIRA, 2018):

- a) Os docentes universitários que não acreditam na existência de alunos com altas habilidades/superdotação;
- b) Os docentes universitários que defendem a ideia de que todos os universitários são superdotados, visto que foram aprovados em complexos e competitivos exames de classificação para ingresso nas instituições de ensino superior;
- c) E os pesquisadores que sustentam o fato da frustração e desistência da formação básica e superior ser consequências da ação de ignorar os alunos superdotados.

Na pesquisa realizada por Arantes-Brero e Cupertino (2018), com cinco adultos superdotados (uma mulher e quatro homens), com idades entre 23 e 67 anos, as pesquisadoras descrevem que o “não-saber” de pais e professores acerca das altas habilidades/superdotação gera apreensão, insegurança e medo, o que prejudica consideravelmente o processo de identificação do potencial superior, visto que tanto o ambiente educacional quanto a família são considerados, por Ribeiro e Galvão (2018), os lócus por excelência de expressão e desenvolvimento das potencialidades humanas.

Sem o apoio necessário nesses espaços, que são a base para a formação humana, para a aceitação do que de fato se é, o fardo de ser diferente torna-se desconfortável, o que pode levar esse indivíduo a inibir o seu potencial para se encaixar no “normal” e, assim, pertencer a um grupo. Nesse aspecto, Smith (2008, p. 207) conclui “Na verdade, a necessidade de aceitação leva muitas pessoas a reprimir a superdotação.”. Em vista disso, ressalta-se que o sentir-se

diferente é algo comum entre as pessoas talentosas, pois possuem uma clara consciência de suas peculiaridades, mas precisam de auxílio para nomear o que os torna únicos.

Segundo Titon (2019), a ausência de nomeação das altas habilidades/superdotação é responsável pela negação da identidade dessa pessoa. O que gera a invisibilidade que por sua vez é uma forma de violência simbólica recorrente na família, na escola/academia e na sociedade como um todo. Nesse sentido, a identidade é compreendida como o conjunto de características pelas quais se conhece e reconhece o indivíduo como pertencente a uma determinada comunidade.

Esse constructo identitário demarca e equilibra aquilo em que as pessoas se assemelham e se distinguem. E ao mesmo tempo, acentua o pertencimento a um grupo social específico (nação, família, amigos etc.). Sob o prisma cultural de Hall (2006), a identidade é o que “costura” o sujeito à estrutura (sociedade) e esse constructo é formado a partir da interação do sujeito com a sociedade. Ou seja, a identidade é construída a partir do diálogo do interior do sujeito (fatores biológicos) com o exterior (fatores ambientais), e pode mudar continuamente ao passo que mais grupos culturais cercam o sujeito.

No caso das pessoas com altas habilidades/superdotação, a identidade é formada pelo diálogo entre os aspectos genéticos e ambientais (alto potencial cognitivo, criatividade, motivação). Em outras palavras, a construção da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação é formada por suas características peculiares, as quais não se restringem somente a alta inteligência, e pela compreensão que as figuras importantes para essa pessoa (família, professores e amigos) e a própria sociedade têm a respeito dessa condição específica.

Percebe-se a complexidade da construção identitária das pessoas superdotadas na reflexão de Pérez (2008, p. 79):

[...] as dificuldades para configurar uma das ‘facetas’ da identidade – a de PAH/SD [pessoas com altas habilidades/superdotação] – também parecem afetar as demais facetas, ou seja, a identidade desta pessoa em relação ao seu gênero, à sua etnia, à sua classe social e a outras tantas posições de sujeito, constituindo empecilhos para que a PAH/SD – e a sociedade, tal como ela é hoje – aceite, reconheça e valorize estas diferenças.

Dessa forma, considera-se que a representação cultural da pessoa com altas habilidades/superdotação possui diferenças de foco em cada sociedade e contexto histórico. No entanto, de forma geral, está fundamentada em mitos e crenças populares decorrentes das características peculiares desse grupo, de preconceitos socioculturais e ideológicos e da desinformação sobre a temática. Tais fatores colaboram para a representação negativa, patológica ou distorcida da pessoa superdotada por parte da sociedade e, conseqüentemente, da

própria pessoa talentosa, que tende a esconder o próprio potencial para não ser considerada diferente (PÉREZ, 2003).

Para melhor compreensão, destaca-se o comentário de Carla (nome fictício), adulta superdotada (46 anos) participante da pesquisa de Arantes-Brero e Cupertino (2018, p. 85), que ao procurar formas de entender precisamente a identidade da pessoa superdotada, começou a pensar que se tornava “como um monstro mais palpável, então lia e falava, essa coisa esquisita sou eu?”, por isso questionou continuamente a veracidade do diagnóstico até aceitar: “Sou assim e não tem outro jeito [...]”.

Esses mitos e crenças populares contemplam a ideia romântica da raridade; perfeição absoluta (física e cognitiva); inefabilidade; sucesso garantido em todas as áreas da vida; ocorrência apenas em classes altas e em pessoas de determinada etnia; comportamento egoísta; exibicionista; pessoa frágil (grande possibilidade para o desenvolvimento de doenças mentais); socialmente e emocionalmente inepta; autossuficiente e autodidata; pessoa gênio; não há necessidade de atendimento educacional especializado, pois este fomentará a criação de uma elite perigosa; aceleração e segregação são medidas obrigatórias para o atendimento educacional desse alunado etc.²⁴

Deve-se ter em mente o que Lima e Moreira (2018) explicam acerca do diferencial desse público em relação aos outros alunos da educação especial, posto que os indivíduos superdotados são identificados pela forma como se expressam na sua própria aprendizagem, principalmente nos aspectos acadêmicos, artísticos, psicomotores e outros afins que possam apresentar em seu desempenho.

Assim, acentua-se que a demanda da nomeação do aluno diferente se justifica em ambiente educacional por ser o ponto de partida para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas para o ensino de cada indivíduo, tendo em vista a heterogeneidade inerente ao contingente das pessoas talentosas, e que a nomeação favorece a criação de um espaço com liberdade de experimentação e expressão do potencial de cada um, além de gerar o sentimento de pertencimento.

À vista disso, cita-se a fala de um dos participantes da pesquisa já mencionada de Arantes-Brero e Cupertino (2018, p. 79), denominado Marcos (nome fictício), 67 anos, que explica como foi participar de um grupo de pessoas superdotadas já na fase adulta: “[...] onde todos os anormais são igualmente anormais, portanto, lá dentro, a pessoa se sente normal.

²⁴ Para um estudo mais aprofundando sobre os mitos e crenças populares acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação, recomenda-se a leitura dos materiais: Pérez (2003, 2011).

Depois cheguei à conclusão que nesses grupos a normalidade não é uniforme, quer dizer, também há uma heterogeneidade muito grande”.

A partir do exposto, reflete-se sobre a necessidade emergente da pessoa superdotada entender a sua condição, só que não apenas ela, mas todos que fazem parte do ambiente que a cerca, em especial a família e os educadores, para que seja possível entender a si mesmo e sentir-se pertencer a algum lugar. Assim, o estranhamento de si mesmo, torna-se algo mais aceitável e confortável, visto que, após a identificação, há a possibilidade de encontrar formas próprias a fim de expressar-se e estar no mundo, ou seja, sentir-se pertencer a sociedade, a uma comunidade.

Esse sentimento de pertencimento é compreendido em relação às questões profissionais e às oportunidades para usar as habilidades acima da média com o propósito de tornar o mundo um lugar melhor, o que gera a satisfação pessoal e profissional. Além também de perpassar a necessidade de reconhecimento por parte do outro, o ser aceito e ser amado pelo que se é (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018).

Sem essas oportunidades de expressão do potencial ou com oportunidades limitadoras, nas quais o potencial cognitivo só será reconhecido e valorizado se estiver dentro de determinado padrão, por exemplo, à moda Einstein ou Newton, a identificação e o sentimento de pertencimento serão processos deficitários, o que prejudicará a pessoa em questão.

De outra forma, cogita-se que um aluno superdotado na área acadêmica repercuta positivamente, se este corresponder às expectativas de seu professor, ou seja, se for do tipo que apenas acumula e estoca o conhecimento já validado socialmente. No entanto, se de alguma forma “ameaçar” a autoridade de conhecimento do professor, questionando para além do convencional ou exigindo mais do que o professor pode dar naquele momento, será visto como um problema ou um aluno rebelde.

Ou, caso as altas habilidades/superdotação estejam nas áreas artísticas e a criatividade seja notável em seu desempenho em sala de aula, esse aluno poderá comportar-se de forma “inapropriada”, com muitos questionamentos e curiosidades, projetando outras formas de aprender ou expressar-se, desafiando as regras e o padrão de respostas, tornando-se, assim, o desafio inoportuno e o problema sem solução em sala de aula, pois as habilidades artísticas não fazem parte das expectativas escolares/acadêmicas e a criatividade frequentemente abala os padrões estáveis do sistema de ensino tradicional.

Portanto, a fim de que as mudanças de fato ocorram nas salas de aula brasileiras, destaca-se que uma das maiores dificuldades para a implantação de medidas efetivas por parte

dos docentes, que deve ser superada urgentemente, é a dificuldade em traduzir as pesquisas e os dados estatísticos sobre as altas habilidades/superdotação para a prática pedagógica diária (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018).

Dessa forma, pensa-se que o objetivo desta seção em específico é **sensibilizar o olhar** dos pesquisadores, familiares, interessados e – sobretudo – dos educadores a respeito das características das pessoas com altas habilidades/superdotação. Não propor uma lista limitada a um perfil, mas evidenciar as possibilidades de traços comportamentais frequentes nesse alunado, ainda mais se o aluno em questão pertencer a algum grupo minoritário (pessoas com deficiência, com problemas de aprendizagem ou síndromes, baixa renda, provenientes de outras culturas e meninas/mulheres).²⁵

Em razão disso, destaca-se mais uma vez o posicionamento de Delou *et al.* (2018), ao referir-se que todo educador está apto para avaliar e determinar o futuro da progressão escolar de seus alunos, no sentido de que, se há destaque na capacidade de aprendizagem ou se há déficits na aprendizagem, o professor é o responsável por identificar tais comportamentos no contingente que forma a sala de aula, para, enfim, propor as mudanças necessárias. E nesse contingente de alunos, estão aqueles com altas habilidades/superdotação que não podem ser ignorados.

Se, atualmente estão sendo, o que falta aos educadores brasileiros é a percepção em relacionar determinadas características (o destaque na aprendizagem, a criatividade, a motivação, por exemplo) a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. E, se lhes falta isso, o problema central está na formação e na continuação desse processo dos próprios educadores, ou seja, percebe-se uma grande lacuna nos currículos dos cursos das instituições que formam os professores e educadores brasileiros no que diz respeito a educação inclusiva.

Posto isto, é relevante esclarecer que o processo de identificação das altas habilidades/superdotação não pode ser compreendido como uma ação simplória, realizada por qualquer profissional sem a especialização e o cuidado necessários. Visto que, esse processo – na prática pedagógica – não é realizado facilmente, em virtude de diversos fatores, como os mitos, os preconceitos, a ausência de formação adequada, a heterogeneidade desse alunado, a possibilidade de dupla excepcionalidade, além das dúvidas e mal-entendidos que são inibidores das altas habilidades/superdotação.

²⁵ A Seção 3.3, intitulada *Dupla Excepcionalidade*, trata mais profundamente acerca desses grupos minoritários e a relação com as altas habilidades/superdotação.

Neste trabalho, pontua-se que o docente em sala de aula é capacitado para avaliar os potenciais dos seus alunos, por isso, frequentemente, antes mesmo da própria família do aluno, o primeiro indicador ou observador de um possível potencial elevado é o professor da educação básica e superior. Destarte, acentua-se aqui a necessidade de desenvolver o olhar sensível sobre cada discente e a urgência em conhecer – previamente – os possíveis perfis dos alunos da sala de aula brasileira, que, segundo a legislação, deve ser um espaço inclusivo.

No que diz respeito especificamente ao contexto do ensino superior, a professora Eliana Regina Titon Hotz, ao apresentar-se no III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e na Educação Profissional Tecnológica, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020), sob a temática “*Inclusão e Exclusão de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*”, explicou que os universitários se configuram conforme o perfil do docente em sala de aula, ou seja, a forma como o docente exige suas respostas, sejam elas padronizadas ou não, limitantes/restritas a uma só percepção ou com liberdade de criação e contestação, influenciará a inibição ou a demonstração do potencial cognitivo superior.

Nessa perspectiva, ao citar sua dissertação de mestrado, ressaltou que os universitários com altas habilidades/superdotação chegam ao ensino superior acreditando que será o docente desse espaço quem abrirá as “grandes portas” para eles, pois estes anseiam fazer aprofundamento em pesquisa, intercâmbios, aceleração de estudos para chegar a pós-graduação, participar de grupos de estudos, conviver em laboratórios e realizar experiências a fim de qualificar sua vivência e formação educacional (TITON, 2019).

Destarte, quando o docente consegue transformar o espaço da sala de aula na universidade em um lugar enriquecido com aprofundamento de conteúdo, autonomia e liberdade de participação para o universitário talentoso, este consegue sentir-se pertencente ao contexto do ensino superior, por ter seu potencial reconhecido e favorecido o seu desenvolvimento no que concerne o nível de ensino que lhe é oportunizado.

Assim, a professora Hotz prosseguiu destacando que a análise da participação dos 15 universitários superdotados em sua pesquisa no mestrado, gerou dados curiosos como a percepção dos discentes em relação ao ensino médio, e não o ensino superior, ter sido o período de maior credibilidade e maior possibilidade de interação, por causa das metodologias de algumas escolas e cursinhos que oportunizaram momentos de ação dos estudantes, maiores desafios e mais produções, ou seja, um significativo aproveitamento do potencial elevado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Nesse sentido, a professora ainda questionou o que falta no ensino superior para que haja a efetivação das atividades de enriquecimento para esse alunado? Ao contestar,

apontou, em primeiro lugar, oportunidades efetivas a esses discentes, a fim de que haja a identificação, o reconhecimento e o aproveitamento do potencial. Em segundo, o permitir-se aprender em todo tempo, precipuamente, enquanto docente. Em terceiro, é necessário que haja a destruição dos preconceitos e mitos, sobretudo o que faz alusão ao aluno superdotado como um especialista já formado, que não possui necessidade de apoio e ajuda.

Na sequência, citou a dificuldade em permear a temática em discussões acadêmicas, experienciada em seu mestrado. Fato de convergência no processo de desenvolvimento desta pesquisa, pois percebeu-se no ambiente acadêmico de formação desta pesquisadora, desinteresse e certa incredulidade em torno da temática escolhida para a dissertação, por uma quantidade de vezes tão significativa que tais experiências serviram como propulsoras para a realização deste estudo.

E por fim, Titon Hotz destacou o questionamento: Qual espaço o docente concede ao seu aluno criativo no ensino superior? Que derivou as próximas indagações: Qual é o espaço de inovação dentro da sala de aula em uma universidade? Quem pode inovar e o quanto pode? Quanto pode ser avançado dentro desse espaço? Porque esses discentes desejam e precisam de algo a mais, caso isso não seja fornecido, haverá conseqüentemente a perda de um valioso capital intelectual que a sociedade brasileira atual não deveria ter como prática usual a tradição de desperdiçar.

Dado isso, com o objetivo de sensibilizar o olhar do docente e sistematizar o início do processo de identificação em sala de aula pela sua perspectiva, acredita-se que o primeiro passo consiste no professor questionar: A superdotação é a mesma coisa que inteligência? Todo indivíduo inteligente é superdotado? A forma de contestar essas perguntas será o guia consciente ou não de sua prática pedagógica.

Destarte, as respostas para esses questionamentos podem ser encontradas na percepção que o docente tem acerca da inteligência humana, que varia entre dois extremos. No primeiro, a inteligência como constructo mensurado unicamente pelos testes de QI, assim a inteligência será um escore em uma escala numérica e uma nota elevada, e isso acarretará um perfil único e estático para o aluno inteligente e para o superdotado.

No outro extremo, as respostas estão fundamentadas em teorias modernas, como as de Gardner, Sternberg e Renzulli, nas quais a inteligência é compreendida para além das habilidades cognitivas, nesse sentido, para além dos escores em testes psicométricos. Assim, ela deverá ser observada e avaliada por outros parâmetros, o que gerará uma forma mais abrangente e inclusiva de se avaliar e reconhecer o potencial em sala de aula. Sobre isso, Virgolim (2019, p. 99) exemplifica: “Assim, ao compararmos Einstein com Pelé, estamos

falando de superdotados em diferentes domínios”, ou seja, apesar de áreas distintas, ambos são reconhecidos como pessoas superdotadas.

Posterior a esse passo, é importante para o docente em sala de aula, cristalizar a distinção entre três realidades que geram confusões no processo de identificação das pessoas talentosas:

a) Criança precoce

Aquela cujo desempenho é maior que o de seus pares em qualquer área do conhecimento, por exemplo: já sabe ler com três ou quatro anos de idade, realiza cálculos mentais a partir dos quatro anos, reconhece diferentes formas nesse mesmo período etc. Para definir o nível de precocidade, basta observar o quão o desempenho dessa criança difere das outras da mesma idade (VIRGOLIM, 2019).

A precocidade é obviamente um sinal de diferença no desempenho cognitivo da criança, pois ela desenvolve habilidades antes do que se espera, por isso precisa de um espaço livre de expectativas e obrigações, com condições adequadas para a formação educacional, pois, geralmente, a criança precoce tende a se equiparar aos pares com o tempo (por volta do ensino fundamental).

Nesse sentido, ser uma criança precoce não é garantia de se tornar um adulto superdotado, mas alguns adultos superdotados reconhecem que foram crianças cujo desempenho era diferencial dos seus pares. Todavia, isso não é regra geral. A precocidade não é sinal de altas habilidades/superdotação, às vezes, o desempenho precoce procede do próprio ambiente familiar e de influências muito próximas a criança.

Contudo, se é oferecido a essa criança um ambiente favorável ao desenvolvimento desse potencial e este permanece superior ao longo dos anos, não se igualando aos pares dessa criança, isso é sinal de que há um possível potencial superior em formação (CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 2021b; MARQUES; COSTA, 2018).

b) Criança Prodígio

Apresenta um comportamento extremo, raro e único, totalmente fora do curso natural do desenvolvimento humano, ou seja, uma criança cujo desempenho cognitivo é tal qual o de um adulto extremamente especializado em uma área do conhecimento. Seu desempenho é tão extraordinário, que são comparados a meteoros ou cometas, ou, nos casos mais extremos, em contextos passados, eram tidos como monstrosidades, isolados do convívio social e explorados para fins lucrativos.

Atualmente, tornam-se espetáculo público por meio das mídias que os apresentam de forma a chocar e surpreender os espectadores, a exemplo da seguinte notícia sob a manchete “Cirurgião aos 7, QI de 140 com 3 anos... é um caso mais impressionante que o outro!”:

Aos dois anos de idade, Jacob Barnett foi diagnosticado com autismo e médicos disseram que ele teria sérios problemas para aprender a falar e escrever. Jacob não apenas mostrou que estavam errados, como também se tornou um dos físicos mais promissores da atualidade. Aos 14 anos, o adolescente estuda para se tornar mestre em física quântica, e acadêmicos apostam nele para ganhar o Prêmio Nobel de Física nos próximos anos. (ROBERTO JUSTUS MAIS, 2016, não paginado).

Pode-se também citar Mozart, o típico prodígio especialista, que aos três anos já tocava cravo, aos quatro, sem orientação formal, aprendia peças com rapidez, aos sete, compunha e se apresentava nos principais salões europeus. Além dele, Leonardo da Vinci, representa o perfil generalista, pois foi capaz de contribuir extraordinariamente em uma variedade de domínios.

Para Virgolim (2007), as crianças prodígios são precoces com habilidades de um especialista extremo, cujo domínio é realizado de forma rápida em um campo específico e aparentemente sem esforço. A dedicação para esse desenvolvimento é muito refinada e focada, visto que a realização das tarefas é uma condição necessária para o bem-estar e satisfação pessoal. Vale ressaltar, que o potencial aqui é restrito, ou seja, não é abrangente a todas as inteligências humanas.

c) Gênios

São aqueles cujo conhecimento e capacidade aparentemente não têm limites, literalmente excepcionais e únicos. Os gênios são reconhecidos por sua precocidade e habilidades superiores nas áreas do conhecimento humano, a exemplo Villa-Lobos, Stephen Hawkins, Picasso, Freud, Oscar Niemayer e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé.

Mas não se pode confundir ou acreditar que toda pessoa com altas habilidades/superdotação é um gênio, pois este será assim considerado a partir das suas contribuições para a sociedade, que devem ser extraordinárias a ponto de inaugurarem uma nova fase na história humana, uma transformação permanente nos seus campos de atuação.

Segundo Virgolim (2007), o termo gênio foi popularizado na década de 20 mediante o trabalho de Lewis Terman, que definiu assim qualquer criança com QI superior a 140, por meio do teste de Stanford-Binet. Nessa sequência, cita-se que o estudo longitudinal realizado por ele com uma amostra de 1.528 crianças superdotadas, não identificou, ao longo do tempo, um gênio como se compreende atualmente, nem mesmo um potencial ainda mais superior dentro da própria amostra selecionada, ou seja, os potenciais dos participantes se mantiveram

dentro da média da superdotação, e não gerou um indivíduo excepcional entre os talentosos ou um ganhador do prêmio Nobel (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Titon (2019) explicita as pesquisas de Terman como o início da associação entre inteligência e o sucesso no ambiente escolar/acadêmico e profissional, ou seja, a ideia de alta inteligência ser sinônimo de um QI elevado foi difundida e cristalizada no imaginário popular como a identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação a partir desses estudos. O que ocasionou a invisibilidade e exclusão de muitos talentos ao longo dos anos.

Deve-se compreender que os gênios são indivíduos raros que, entre os extraordinários (as pessoas com altas habilidades/superdotação), se destacam ao ponto de deixar uma marca permanente na sociedade, resistente mesmo após a própria morte (CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 2021b.) Assim, entende-se que é necessária uma distância temporal entre a produção e o impacto social do indivíduo, para que essa identificação seja realizada com sucesso.

Apesar das diferenças, percebe-se que as confusões geradas por essas três condições prejudicam a identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação, visto que podem gerar expectativas inalcançáveis até mesmo para uma pessoa altamente talentosa, uma pressão desnecessária e a preferência pela rotulação/diagnóstico no lugar do processo de identificação.

Compreende-se, nesta pesquisa, a identificação como um processo educacional (com começo, meio e fim), fundamentado em uma teoria validada por pesquisadores e especialistas. Caso contrário, a prática da identificação estará fundamentada em serviços e ações fragmentados e não conectados, sem consciência interna de objetivos, metas, serviços prestados e avaliação. Nas palavras de Renzulli (2018, p. 20):

Sem uma base teórica firme – e vontade de seguir o caminho traçado – o que ocorre em sala de aula é muitas vezes uma reação a interesses políticos e comerciais ou às vontades dos burocráticos criadores de políticas muito distantes da realidade em sala de aula; ou pode ser baseado em pesquisas questionáveis ou em modismos acadêmicos baseados em ‘inovações’ de gurus sem credenciais, ou até em autoridades locais bem intencionadas, mas não qualificadas; ou em uma combinação destes elementos.

Fundamentado em uma teoria, o processo de identificação deve ser realizado no âmbito escolar/acadêmico por uma equipe multidisciplinar, com profissionais da saúde, da educação e afins; sistematizado por fases que iniciam com a coleta de dados dos aspectos cognitivo, emocional e social, além das áreas de inteligência e interesse; e com objetivos educacionais, não somente de diagnóstico, para que seja possível realizar um mapeamento completo, em outras palavras, realizar as observações dos indicadores de superdotação no comportamento e desempenho do aluno, para que então ocorra o reconhecimento do perfil desse aluno, pois há inerente heterogeneidade entre os indivíduos talentosos.

Assim, não se pode inferir que uma criança precoce é superdotada ou um prodígio. Ou que uma pessoa superdotada é um gênio. Não que essas afirmações invalidem a possibilidade de que a precocidade seja um sinal de superdotação ou que esta seja um indício da genialidade, pois o próprio informativo do Conselho Brasileiro para Superdotação (2021b) situa essas três realidades como gradações de um mesmo fenômeno.

Contudo, é preciso muita cautela, estudos e observações para que a identificação se torne um processo realizado a longo prazo e que o objetivo maior esteja centrado na meta de, independentemente do resultado, desenvolver o potencial cognitivo de cada pessoa de forma saudável, a fim de que cada um consiga realizar o desejo por autodeterminação e competência, e sentir-se pertencer a comunidade (RENZULLI, 2014a).

Isto sistematizado, o próximo passo é compreender que as altas habilidades/superdotação são percebidas mediante o desempenho do aluno em uma área específica do conhecimento, ou seja, provavelmente, o aluno em questão não será o melhor em todas as disciplinas, pois apresentará déficits, mas se destacará consideravelmente em uma (devido as habilidades específicas, como em química, física, dança etc.) ou em mais disciplinas (devido as habilidades gerais, como a verbal geral ou raciocínio numérico), de tal forma que este será o diferencial entre os seus pares.

É importante destacar que a pessoa com altas habilidades/superdotação poderá apresentar a habilidade cognitiva acima ou não tão superior à média, assim como, demonstrar que é capaz de desenvolver esse potencial (CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 2021b; RENZULLI, 2004). Isto significa que esse potencial cognitivo pode já estar desenvolvido (apresentar-se relativamente pronto) ou pode estar predisposto a ser desenvolvido em uma dada área do conhecimento, e isso é percebido por meio de determinados indícios, como o interesse e a facilidade em assimilar os conteúdos de uma disciplina, persistência em determinado assunto, curiosidade sobre alguma temática e questionamentos recorrentes em torno de um dado problema.

Nesse ponto, acentua-se que não é apenas o alto potencial cognitivo o sinal de altas habilidades/superdotação, pois as pesquisas sugerem que a realização no mundo real depende muito menos do desempenho ótimo em testes de inteligência do que de outros fatores pessoais e disposicionais, como o compromisso com a tarefa e a criatividade, também conhecidos como traços comportamentais não intelectivos (RENZULLI, 2018).

Um desses fatores intelectivos é a motivação refinada ou focalizada, a energia direcionada a um problema particular ou área específica do conhecimento. Renzulli (2018) explica que essa energia é um dos ingredientes fundamentais para as contribuições

extraordinárias dos grandes criadores, pois estes conseguiram imergir de tal forma em um problema ou em uma área do conhecimento, que o longo tempo necessário para os estudos, não se tornou um obstáculo inibidor de suas potencialidades.

Ao pensar nesse traço comportamental em sala de aula, o docente deve trazer a memória características como: perseverança, determinação, força de vontade, resistência, trabalho árduo, significativa concentração, autoconfiança e afins. Arantes-Brero e Cupertino (2018), em sua pesquisa com os adultos superdotados, afirmam que todos os 5 participantes demonstraram um grande fascínio por descobrir o porquê das coisas, o que despende de cada um deles horas a fio na busca por conhecimento para suprir esse desejo.

Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa demonstraram um grande medo do vazio, do não saber, que é uma característica da dúvida, que por sua vez gera o sentimento de angústia e ansiedade. No entanto, as pesquisadoras explicam que sem esse contato com o vazio de si mesmo, sem a sensação de lacuna na própria estrutura de conhecimento, o ato de criar não ocorre, pois, a dúvida é essencial para a certeza de que mesmo com o alto potencial, o indivíduo não sabe de tudo. “Não há como criar sem acolher de forma amorosa o nada, pois o vazio é o paradoxo da criatividade.” (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018, p. 82).

Mas a forma como esse acolhimento do vazio ocorre indicará se o aluno prosseguirá ou não na busca de conhecimento, como dito anteriormente, acolher a dúvida é uma tarefa difícil e angustiante, que causa ansiedade e altos níveis de estresse, que podem fazer o indivíduo talentoso abdicar do desejo de conhecer, caso não haja uma orientação voltada para a persistência e o desenvolvimento da resiliência.

Nesse sentido, principalmente na fase adulta, a realização inacabada de projetos é recorrente, pois muitas vezes os primeiros resultados não conseguem atender as expectativas idealizadas por seus criadores, e é justamente nesse ponto que os adultos superdotados percebem a diferença entre o pensamento e a realidade e que há dificuldades a serem enfrentadas até mesmo por quem é cognitivamente superior.

Mas, como a escola e, por certo, a academia, não lhes propõem desafios a altura de sua capacidade cognitiva, cria-se então a sensação e a certeza de que tudo transcorrerá facilmente na vida real, como acontece com as tarefas em sala de aula. Por isso, esse indivíduo não aprende a dedicar empenho diante de obstáculos e frustrações, o que não acontece com alguém com potencial na média e abaixo da média, que é desafiado com o currículo regular da escola/academia e aprende a superar as dificuldades, porque esse currículo atende a demanda do seu potencial cognitivo.

Percebe-se isso claramente na fala do participante Marcos (nome fictício), com 67 anos no período da pesquisa, com habilidades em escrever, linguística (lê e escreve em 5 idiomas) e matemática: “[o potencial acima da média] tornou as coisas muito fáceis na escola, mas não necessariamente na vida, entende? Então, muitas vezes, eu me surpreendi esperando que o mundo viesse a mim com aplausos e na realidade eu fui ignorado.” (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018, p. 86).

O outro fator atrelado a motivação e a habilidade acima da média, é a criatividade que pode ser percebida em sala de aula por meio da curiosidade, originalidade, inventividade e, principalmente, a necessidade de desafiar a convenção e a tradição, não a autoridade do professor, mas aquilo que está proposto, pois o aluno talentoso é capaz de perceber o problema tradicional por diversos e novos aspectos e também problemas ainda nem considerados, o que revela a grande sensibilidade (ou hipersensibilidade) do seu potencial (a forma de ser, estar e sentir o mundo).

E a partir dessas percepções, esse aluno começará a evidenciar persistência no mesmo assunto, que pode ser muito semelhante a teimosia, mas é a sua necessidade de aprofundar o conhecimento na área e encontrar uma solução satisfatória para ele e para os afetados por tal problema. O que resultará em um produto original e, frequentemente, extraordinário, caso haja liberdade e um espaço para a realização e aplicação desse processo.

O processo criativo com base em pesquisas e estudos aprofundados, é o que fez alguns cientistas serem reconhecidos nas comunidades acadêmicas, pois a persistência, a criatividade desafiadora e a motivação focada resultaram em trabalhos que são reverenciados até hoje pela sociedade moderna. Dessa forma, é pertinente acentuar que os traços sozinhos não fazem a superdotação, pois é somente a partir da interação dos três traços que ocorre a manifestação do comportamento de superdotação ou de realizações realmente produtivas-criativas (RENZULLI, 2014a).

Assim, o docente deve compreender que não há – nesse conjunto – uma hierarquia e que os três comportamentos são relevantes e devem ser observados e considerados, pois não necessariamente precisam estar em um mesmo nível/grau de desenvolvimento em um mesmo tempo. Além disso, são suscetíveis a influências externas e internas, ou seja, podem ser modificados positivamente ou negativamente mediante as experiências educacionais, e, geralmente, um traço acaba estimulando o desempenho do outro.

Nesse sentido, Virgolim (2019) explica que muitas vezes o diferencial do aluno pode ser apenas o grande interesse e a motivação focada em um determinado tópico da aula, e não o alto potencial cognitivo. Contudo, essa motivação altamente refinada (o tempo que é

dedicado para a compreensão desse tópico) pode chegar a transformar-se em habilidade específica, caso haja oportunidades concretas de realização. Ou seja, materializa-se assim a relação de estímulo de um traço pelo o outro.

Nessa lógica, é importante ter em mente que as altas habilidades e os talentos acima da média são percebidos em três estágios (VIRGOLIM, 2007, 2019):

- a) Latente: prestes a desabrochar, como se ainda fosse apenas uma semente, devido ao nível de desenvolvimento pré-inicial ou pela ausência de experiências ou influências para que esse talento comece a desabrochar. Importante destacar que apesar do estágio inicial, o docente consegue perceber indícios de que há um potencial predisposto a ser desenvolvido, ou seja, é o aluno que se revela *capaz de*;
- b) Emergente: quando os talentos são revelados nos estágios iniciais de emergência, como se brotasse o primeiro ramo. Nesse período, há sinais de um diferencial significativo, mas esses sinais revelam a necessidade emergente de uma atenção especial e encorajamento para que possa chegar ao próximo estágio;
- c) Manifesto: quando os talentos e habilidades são demonstrados de maneira óbvia ou plena. Ainda há necessidade de orientação e auxílio, mas em grau muito menor que nos estágios anteriores.

Posterior a essa sistematização dos traços que em ação confluyente originam o comportamento da superdotação e as realizações criativas-produtivas, a próxima fase da percepção docente acerca do processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, é diferenciar os tipos de superdotação postulados pelas recentes pesquisas, que estão sistematizados de forma mais ampla na Seção 2.1.3 desta dissertação.

Assim, cita-se Renzulli (2018, p. 23) ao distinguir entre a alta realização ou superdotação escolar, referente ao perfil do aluno com altas habilidades/superdotação que se comporta como bom aprendiz de lições no desempenho escolar tradicional; e a superdotação criativo-produtiva ou como o pesquisador denomina, a “inteligência fora da curva normal”, que faz referência ao aluno talentoso capaz de aplicar o que sabe as áreas específicas do capital econômico, cultural e social (a exemplo, os inventores, designers, autores, artistas etc.).

Sendo assim, há o comportamento da superdotação acadêmica e a superdotação criativa-produtiva, que não se excluem mutuamente, mas a distinção entre ambos é essencial, pois implica nas formas em que esses comportamentos irão se revelar e se desenvolver nos contextos educacionais. A distinção colabora na sistematização da prática pedagógica, que,

segundo o pesquisador, visa promover ou construir uma liderança em um mundo em mudanças, colaborar com o desenvolvimento do capital social e gerar o bem comum.

Destarte, o indivíduo superdotado acadêmico é reconhecido como aquele aluno que se sai bem na escola/academia, com notas elevadas, pois aprende rapidamente e apresenta um nível de compreensão mais elevado que seus pares. Normalmente, são os alunos selecionados para os programas de educação para alunos superdotados, devido aos altos escores de QI alcançados nos testes psicométricos, por isso são chamados também de **consumidores do conhecimento** (VIRGOLIM, 2007, 2019).

Renzulli (2014a) explica que há níveis determinantes dentro desse tipo, embora a identificação desse alunado em específico ocorra mais facilmente, pois sua identificação é quase que exclusivamente mediante as avaliações padronizadas. Nesse sentido, o pesquisador defende a ideia de propostas pedagógicas que ajudem a agilizar o cumprimento do currículo regular nos níveis e ritmos de entendimento avançado, como as técnicas de aceleração e compactação.

O segundo tipo de superdotação é o produtivo-criativo, cujo potencial resulta em produtos originais, pois a potencialidade do aspecto criativo e a motivação são notáveis no uso e aplicação de informação (conteúdo) na práxis desses indivíduos. Segundo Virgolim (2007), é o aluno reconhecido como o **aprendiz em primeira mão**, pois trabalha nos problemas que fazem parte da sua área de interesse e que denotam ser desafiadores.

Nessa conjuntura, Renzulli (2014a) divide esse segundo tipo em dois subgrupos: o talento de escassez (que preserva o avanço do conhecimento humano, descobrindo novas formas de conhecer) e o talento excedente (que eleva a sensibilidade e a sensibilidade humana mediante obras de arte, literatura, música e filosofia), ambos os subgrupos estão melhor descritos na Seção 3.2.

Isto posto, destaca-se ainda que o aluno produtivo-criativo geralmente faz parte do grupo que não consegue alcançar as notas mais altas ou os escores mais elevados nos métodos de avaliação da inteligência. Renzulli (2014a) explica, fundamentado em pesquisas e estudos experimentais sobre a aplicação dos testes de inteligência, que o aluno produtivo-criativo tende a pontuar abaixo do percentil 95 e não acima, o que impede sua identificação e a entrada em programas especializados para a educação de superdotados.

Dessa forma, esse aluno é reconhecido como o bagunceiro em sala de aula, pois não pensa de forma linear, se entedia com a rotina e a repetição dos assuntos nas aulas e tarefas de casa, demonstra um excesso de energia que o impede de permanecer parado por muito tempo, o que dificulta manter atenção nas aulas e seguir os padrões convencionais de comportamentos

adequados. Pois, tudo o que deseja é buscar novas formas de colocar seu conhecimento em prática, por isso é conhecido também como o **produtor de conhecimento**.

Assim, percebe-se que a sociedade como um todo tem desperdiçado e discriminado pessoas com potencial elevado para grandes níveis de contribuição, devido a percepção ainda arraigada ao perfil da pessoa superdotada como um indivíduo cujo escore de QI seja obrigatoriamente superior a 100²⁶. Por isso, vale ressaltar e considerar os seguintes pontos a respeito da criatividade:

- a) A criatividade é uma habilidade inata a todo o ser humano. Mas é manifestada de forma distinta entre as pessoas, inclusive entre as pessoas superdotadas, devido aos fatores: dimensão afetiva, oportunidades e disponibilidade dos meios necessárias para desenvolvê-la.
- b) A criatividade é uma significativa e notável característica do comportamento de superdotação, sobretudo no tipo produtivo-criativo, impulsionada pela motivação e fundamentada no potencial cognitivo ou a inteligência.

Ao fazer a distinção entre essas duas amplas categorias do comportamento de superdotação, mais uma vez destaca-se que, segundo Renzulli (2014a), ambos os tipos de superdotação são importantes, pois podem complementar-se, desde que a educação regular e os programas especializados na educação desse alunado oportunizem a interação entre ambos, encorajando-os de forma igual em seu desenvolvimento individual e em contínuo diálogo e auxílio mútuo.

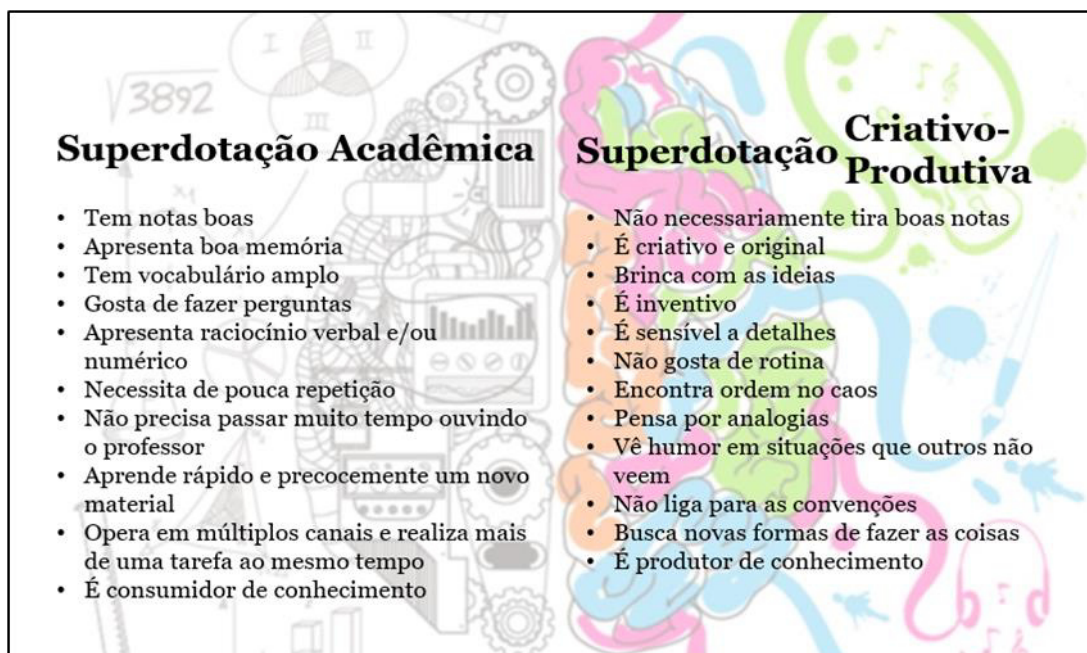
A fim de fixar essa distinção, Virgolim (2019) cita um exemplo a partir do aluno superdotado acadêmico estudante do curso de Artes com interesse na pintura, como aquele que irá buscar o tempo todo aprofundar seu conhecimento nessa área, visando aprender os diversos movimentos artísticos, os principais representantes, as técnicas etc., para que consiga reproduzir com perfeição as obras dos grandes autores. Já o aluno criativo-produtivo, ansiará por deixar a sua marca nos trabalhos desenvolvidos, recriando os padrões e as técnicas estudadas, para que sua visão particular se torne conhecida.

Nesse sentido, destaca-se que ambos os tipos de superdotação podem ocorrer em qualquer área do conhecimento, mas a forma como será demonstrada a atitude perante o conhecimento acumulado, a postura em reproduzir ou produzir a partir do que foi estocado,

²⁶ Classificação de QI: Gênio – acima de 144 pontos; Superdotado – de 130 a 144 pontos; Acima da média – de 115 a 129 pontos; Média alta – de 100 a 114 pontos; Média baixa – de 85 a 99 pontos; Abaixo da média – de 70 a 84 pontos; Baixo – de 55 a 69 pontos; Muito baixo – menos de 55 pontos (CONHEÇA..., 2011).

definirá o consumidor do produtor de conhecimento. Para uma melhor compreensão, destaca-se alguns comportamentos peculiares que podem ocorrer em cada tipo na Figura 5:

Figura 5 - Distinção entre os tipos de comportamento de superdotação



Fonte: Renzulli e Reis (1997 *apud* VIRGOLIM, 2019)

Outro ponto a considerar nesses tipos abrangentes de superdotação, é a definição legal proposta na *Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado 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, p. 11).

Percebe-se que, apesar da generalização desse conceito, há um grande avanço na definição das altas habilidades/superdotação, cujo fundamento é a Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004). Assim, essa condição específica passa a abranger a dimensão cognitiva intelectual (desempenho intelectual acadêmico), a dimensão social e afetiva (liderança), as demais áreas para além das consideradas tradicionalmente na escola/academia, nas quais também predominam o potencial acima da média (artes e psicomotricidade, nesse caso, podem-se incluir os esportes e atividades físicas), a criatividade, a motivação (envolvimento com a aprendizagem) e o interesse por uma área do conhecimento.

A partir dessas considerações, o docente precisa ainda ponderar em suas observações certos aspectos, como a **heterogeneidade** dos alunos superdotados, precisamente,

nos interesses, estilo, aprendizagem, personalidade e necessidades educacionais, caso isso não seja considerado, o aluno receberá um atendimento/acolhimento inadequado ou insuficiente.

Outro aspecto é a **multipotencialidade**, que é a confluência de habilidades acima da média em áreas correlatas, como por exemplo ocorre no desempenho do humorista brasileiro Jô Soares, que reúne notáveis habilidades na música (toca múltiplos instrumentos musicais), na área verbal (é poliglota e escritor de livros e crônicas, além de apresentar altas habilidades como entrevistador), liderança, carisma, capacidade de coordenar grupos, ou seja, as inteligências pessoais (intra e interpessoal) são notáveis (VIRGOLIM, 2019).

O terceiro aspecto compreende as altas habilidades/superdotação como uma consequência de **influências genéticas e ambientais**. Como ainda não se sabe quais os genes responsáveis pela inteligência humana, mas sabe-se que há uma herança genética que envolve o constructo cognitivo, essa influência não se pode controlar. No entanto, no que diz respeito ao ambiente, cabe ao docente e a família enriquecê-lo em estímulos e desafios que ajudem a pessoa superdotada a desenvolver de forma ativa o seu próprio potencial.

Nesse ponto, conclui-se então os passos para o início do processo de identificação em sala de aula a partir da percepção do docente, enquanto o responsável por avaliar a progressão escolar/acadêmica no sistema de ensino brasileiro. Sabe-se que a identificação deve ocorrer por meio de testes, por escalas de comportamento e observações, realizadas da forma mais ampla possível e com todas as fontes disponíveis, tal qual as etapas do SEM citadas anteriormente.

O docente precisa manter em mente que ele é uma das fontes que pode identificar e direcionar o discente para um atendimento educacional especializado, por isso precisa considerar que cada caso é um caso, e a avaliação das habilidades é contínua e progressiva, pois as habilidades e interesses vão mudando, conforme o amadurecimento do ser humano.

Dessa forma, tanto o processo de identificação quanto as observações cotidianas do docente devem priorizar as áreas de potencialidade e interesse do aluno, sem desconsiderar os déficits e as dificuldades, a fim de ser possível auxiliá-lo na construção de um autoconceito positivo, uma autoestima forte e o fortalecimento do desejo em aprimorar os talentos.

Nesse sentido, diariamente o docente realizará o processo de mapeamento do perfil de seus alunos, em específico dos com altas habilidades/superdotação. No que diz respeito ao mapeamento do perfil desse alunado, Pereira (2014) explica que este pode ser realizado mediante atividades lúdicas, conversas e dinâmicas de grupos, elaboração de listas, realizações

de simulações, oficinas, preenchimento de instrumentos educacionais e outras atividades afins.²⁷

A pesquisadora ainda indica as escalas de características e estilos de aprendizagem como instrumentos eficientes que podem beneficiar toda a turma, pois oportuniza a cada um a experiência de descobrir características próprias e unir-se a pares com interesses semelhantes. Uma forma de fortalecer esses laços sociais, são as atividades coletivas de apresentação pessoal, hobbies, aptidões, gostos pessoais e desafios a vencer (PEREIRA, 2014).

É certo que há uma grande negligência na realização do processo de identificação e atendimento desse alunado, precipuamente, no ensino superior, pois torna-se evidente a partir das pesquisas citadas nesse referencial, a falta de continuidade dos estudos, pesquisas e ofertas dos programas voltados para a identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação nas universidades brasileiras. Essa negligência pode ser justificada pelo início recente das pesquisas na área abrangendo todos os níveis de ensino e as recém-criadas políticas públicas educacionais que especificam esse alunado (LIMA; MOREIRA, 2018).

Assim, destaca-se que há emergente necessidade de identificação e atendimento dos discentes talentosos, por isso defende-se – nesta pesquisa – a priorização da identificação desse alunado e rotulação dos serviços de atendimento em todos os níveis de ensino, sobretudo no mais carente atualmente, o contexto da educação superior. Ressalta-se que a rotulação é para o programa ou atendimento educacional especializado e a identificação, enquanto processo contínuo e com objetivos claros e precisos, para o aluno talentoso.

Rotular o serviço e identificar o aluno, exige do docente um posicionamento acerca da alta inteligência fundamentado em teorias que contemplem a modularidade e multidimensionalidade do constructo cognitivo humano, a distinção entre precocidade, prodígio e genialidade, a percepção dos traços comportamentais da superdotação, assim como, seus tipos e peculiaridades.

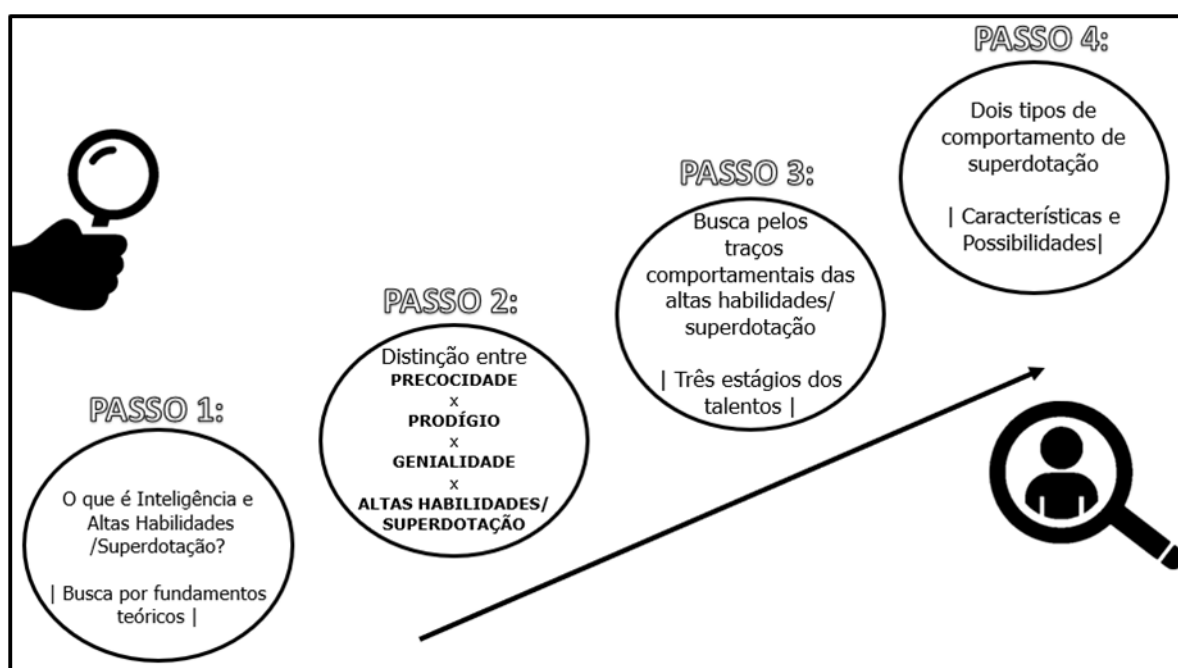
Sem essa base teórica, combater a violência da invisibilidade educacional e social torna-se uma tarefa impossível na práxis do educador em sala de aula. E sem as mudanças necessárias, grandes talentos continuarão desconhecidos e propensos a diversas situações de risco, enquanto poderiam tornar-se os produtores das mudanças que o mundo necessita para ser um lugar digno de se viver.

²⁷ Para maiores possibilidades e direcionamento de instrumentos para mapeamento, recomenda-se a leitura do material disponibilizado pelo MEC (FLEITH, 2007b).

Dito isto, recai sobre o professor a responsabilidade de não apenas dominar o conteúdo da sua disciplina, mas também é necessário ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano para que haja o reconhecimento das características, livre de mitos e preconceitos, e a associação destas com o comportamento de superdotação.

A fim de sintetizar os quatro passos propostos nesta seção para sensibilizar o olhar do docente (pesquisador, especialista, família etc.) sobre essa realidade presente mais invisível em sala de aula, buscou-se sistematizá-los na Figura 6:

Figura 6 – Os passos para a sensibilização do olhar docente sobre os discentes com altas habilidades/superdotação em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora

Como o processo de identificação não pode ter um fim em si mesmo, ou seja, não pode ser planejado sem um objetivo posterior, a próxima seção discorre a partir do questionamento frequente dos docentes: o que fazer com as altas habilidades/superdotação em sala de aula?

4.4 Processo ensino-aprendizagem dos discentes com altas habilidades/superdotação: propostas e estratégias para a formação dos líderes do século XXI

Segundo Renzulli (2014a), o processo de identificação não pode ter fim em si mesmo, pois a busca pela compreensão das altas habilidades/superdotação, e posterior identificação e atendimento desse público, principalmente, no contexto educacional, está (ou deve estar) fundamentada em um propósito. Esse fator primário é tão essencial que se torna o responsável pela forma como se **enxerga** a pessoa com potencial acima da média.

A exemplificação disso na prática pode ser percebida mediante o acontecimento histórico do lançamento espacial do satélite Sputnik pela Rússia, em 1957. Para Smith (2008), essa conquista russa – ousada, corajosa e perigosa – foi como um sopro que feriu o orgulho norte-americano, o que impulsionou os americanos a se esforçarem para vencer a “silenciosa” competição.

Dessa forma, os fundos federais do país foram direcionados para a promoção de programas especializados, produção de meios de identificação de alunos com desempenho acadêmico acima da média, principalmente nas áreas da matemática e ciências, e desenvolvimento de pesquisas cujo o objetivo fosse promover métodos que garantissem experiências educacionais excelentes. Assim, Smith (2008, p. 205) conclui: “Os alunos superdotados eram, então, vistos como um grande recurso nacional - as pessoas que fariam com que os Estados Unidos fossem líderes novamente.”.

Percebe-se, dessa maneira, que implicitamente nos movimentos voltados para o processo de identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação está a ideia de que algo será realizado com os indivíduos que se encaixarem no dado perfil. Nessa lógica, na perspectiva de Renzulli (2014a), há uma substituição do **como** e **quem** para o **porquê** a sociedade precisa se engajar nesse movimento.

O pesquisador então destaca dois grandes propósitos para a educação dos superdotados: o fornecimento de oportunidades para a autorrealização desses indivíduos e aumentar a quantidade de pessoas produtoras de conhecimento e arte, razões que, apesar das críticas, se harmonizam as filosofias democráticas da educação. Um ser humano potencialmente habilidoso, cuja educação lhe proporciona a autorrealização (desenvolvimento e expressão do seu potencial), criará produtos com grandes possibilidades de resultar em valiosas contribuições à sociedade.

Dessa maneira, percebe-se que os dois propósitos se interagem facilmente a ponto de se complementar. E a união de ambos na práxis pedagógica desencadeia uma terceira

proposta: focalizar a educação para a produção criativa em detrimento de orientá-la somente para o acúmulo e estoque de informações e conhecimentos.

Em outras palavras, focalizar em conhecer o *modus operandi* desses alunos – seus interesses, áreas fortes, características etc. – é essencial para que seja possível de fato produzir a próxima geração de líderes, de pessoas capazes de propor soluções para os problemas da sociedade moderna, os “novos” Einsteins, Newtons, Pelés, Mozarts, Jô Soares, cidadãos capazes de produzir contribuições extraordinárias para as ciências e as artes.

Hany (1993 *apud* VIRGOLIM, 2019) também destaca cinco propósitos para a identificação: encontrar no mar de talentos das salas de aulas, aqueles alunos cujo potencial está invisível por falha no sistema educacional (talentos em estágio latente e emergente); adaptar os instrumentos de identificação a cada tipo de superdotação; tornar o direito de atendimento educacional especializado uma realidade para todos os alunos superdotados; sistematizar o acompanhamento dos alunos com supervisão especializada, capaz de atender as suas demandas cognitivas, sociais e emocionais; e avaliá-los de forma contínua e periódica.

Nesse sentido, percebe-se a importância de um olhar abrangente e sensível por parte da equipe multidisciplinar que fará a avaliação dos alunos talentosos, sobretudo, do docente em sala de aula, que é o primeiro responsável por esses alunos, e continua a sê-lo ainda que esse alunado seja atendido por algum núcleo ou programa especializado, visto que o aluno superdotado continuará a frequentar a sala de aula regular.

Em função disso, passa-se a questionar: após a identificação, o que o docente faz concretamente com as altas habilidades/superdotação em sala de aula? Para Renzulli (2014a), o papel da educação do aluno superdotado abrange a preparação para a liderança responsável e ética, ou seja, a construção de cidadãos capazes de aumentar o capital social de cada sociedade. Entende-se aqui como capital social, todas as ações construtivas que visem melhorar a vida em comunidade e as obrigações sociais.

Destarte, diante de um discente com potencial acima da média (esteja ele em qualquer um dos estágios anteriormente mencionados: latente, emergente, manifesto) em sala de aula, reflete-se que, em primeiro lugar, o professor deve-se perguntar acerca de quais papéis esse discente poderá desempenhar na sociedade. É evidente que, apesar das críticas e oposições, foram as pessoas brilhantes, com potencial acima da média, os contribuidores e revolucionários da ciência e das artes, da evolução dos paradigmas e das formas de ver e estar no mundo.

Foram esses grandes líderes que sacudiram os alicerces das tradições e convenções sociais e inauguraram um novo período na história. Mas o que os levou a aplicar o seu capital intelectual em uma ação socialmente construtiva? Sabe-se, por certo, mediante os referenciais

teóricos e as bibliografias, que a maioria das mentes talentosas foram excluídas e rejeitadas inicialmente, e em fase posterior, foram reconhecidas, já bem próximo a adultez média ou apenas, postumamente.

No entanto, mesmo com todas as oposições, rejeições no ambiente educacional e na própria comunidade, ausência de apoio financeiro, muitas vezes, com uma formação realizada em casa, por um parente próximo, como foi o caso de Thomas Edison, esses talentos conseguiram desenvolver-se à base da persistência ante o desafio, tendo a resiliência como fundamento da criatividade que, por sua vez, colaborou para a percepção de perspectivas distintas diante das impossibilidades.

Infer-se, portanto, que se as mentes brilhantes, reverenciadas até hoje, conseguiram desenvolver-se em ambientes tão hostis aos seus potenciais, o que se pode concluir se, ao invés de um ambiente fechado, limitante e excludente, o aluno com potencial acima da média encontrar um espaço propício a expressão e aplicação em situações reais das suas diversas habilidades?

O que se pode concluir se, em oposição a um professor que priorize apenas as dificuldades na aprendizagem, os rótulos em sala de aula e a formação de consumidores de conhecimento, o aluno com potencial superior encontrar um educador que consiga não apenas perceber o seu potencial, mas também consiga identificar as áreas de interesse do aluno, que compreenda a própria limitação diante da demanda cognitiva desse aluno e, ainda, persista na meta de ajudar a construir um produtor de conhecimento?

Reflete-se, a partir dessas indagações, como o desenvolvimento de mentes potencialmente brilhantes seria uma prática frequente e corriqueira se as mudanças necessárias à educação de fato fossem práticas pedagógicas em sala de aula, e não apenas teorias em pesquisas, políticas públicas educacionais e discursos efusivos sobre a inclusão na educação.

Considera-se ainda que ao invés de a sociedade viver apenas dos seus talentos de outrora, crendo que mentes brilhantes, como as mencionadas neste referencial, são raridades temporais e situacionais, o aumento no grupo dos talentos de escassez e os excedentes seria contínuo e real, de tal forma que o capital social atual, cuja situação evidencia um contínuo declínio, poderia equiparar-se (quicá superar) o capital econômico e o intelectual.

Mas, para isso, segundo Mosquera, Stobaus e Freitas (2014), é necessário que os educadores realizem criativamente o ensino, incentivando a liderança e a criatividade dos próprios alunos talentosos. Percebe-se que essa tomada de atitude se fundamenta na *Operação Houndstooth*, uma das quatro teorias que Renzulli (2018) desenvolveu como resposta ao

propósito da educação dos alunos superdotados, cujas recomendações fundamentam o desenvolvimento da superdotação (Seção 2.1.3).

Essa subteoria tem como base o questionamento já citado, o refletir acerca de quais papéis os alunos superdotados irão desempenhar na sociedade, com o objetivo de contribuir para a produção de uma excelente capital social, mediante a identificação dos fatores cocognitivos associados as habilidades humanas, que foram percebidos no comprometimento dos indivíduos cuja responsabilidade social marcou a história, a exemplo Nelson Mandela.

Dessa forma, a partir dessa perspectiva, o docente começa a buscar estratégias para desenvolver a sabedoria e um estilo de vida satisfatório, no qual haja um equilíbrio entre autorrealização e responsabilidade social nas escolhas da própria pessoa talentosa. Renzulli (2018), nesse sentido, questiona quais experiências fizeram os líderes Nelson Mandela e Idi Amin²⁸ atuarem de forma tão oposta?

Entende-se, a partir desse ponto, que o papel do professor se expande, pois o conteúdo sistemático em sala de aula deixa de ser o único foco da prática pedagógica, e a aplicação deste na vida real, com múltiplas perspectivas e alternativas, se torna uma atividade fundamental; o estímulo da visão do aluno para o seu talento e as oportunidades para o desenvolvimento da percepção acerca do que pode ser feito a partir das habilidades acima da média, para além de prêmios (que são muito importantes para a autorrealização), para além de tornar-se o mais novo espetáculo da mídia, para além de apenas receber a rotulação de gênio, também é fundamental.

Nessa mesma visão, Pereira (2014) explica que somente a oferta de ensino dificilmente atrairá a atenção e o desejo de aprendizagem das mentes criativas, como as dos discentes com potencial superior. Uma possível explicação para essa assertiva encontra-se em Arantes-Brero e Cupertino (2018), pois as pesquisadoras afirmam que o mundo contemporâneo é hegemonicamente fundamentado na lógica formal, o que tem gerado a morte da compreensão imaginativa, afastando assim o homem da criatividade originária.

A morte da criatividade humana é vista então como uma espécie de grave doença deste tempo. Segundo Smith (2008), essa doença é um dos mais fortes inibidores da superdotação em sala de aula e no mundo, pois os educadores, na sala de aula, estimulam apenas o realismo em detrimento da imaginação, e a sociedade valoriza as capacidades de conviver com os outros, atingir objetivos e metas, de adaptar-se, mas não de ser criativo ou considerar as diferenças individuais.

²⁸ Mais informações sobre Idi Amin, recomenda-se a leitura de Kaufman (2003).

No entanto, é a sala de aula o espaço propício para que o professor contribua com a configuração de um autoconceito positivo no aluno, oportunizando a ele espaço para conhecer seus talentos e competências, perceber suas diferenças em relação aos seus colegas, como algo inerente à condição humana, além de vivenciar a realização do sucesso em sala de aula.

Nesse aspecto, não se desconsidera o desafio da realidade de uma sala de aula regular brasileira: um grande contingente de mentes com experiências e necessidades distintas. Ainda mais no contexto do ensino superior na atualidade, visto que há reunido nesse espaço o futuro da nação ainda em fase de maturação, heterogêneo, cheio de expectativas de um ensino mais profundo e específico, porém com necessidades de desenvolvimento de habilidades e competências para tal.

No entanto, vale ressaltar que, apesar do reconhecimento da heterogeneidade do público em sala de aula, a forma como o conhecimento é oportunizado/construído, mesmo no ensino superior, ainda é a partir de uma abordagem homogênea, na qual desconsidera-se, primeiramente, o próprio público, frequentemente, os reais interesses e aptidões dos alunos, privilegiando as defasagens e déficits, criticando as dúvidas “simples”, barrando novas perspectivas, tolhendo a imaginação e os questionamentos, tudo em favor da reafirmação da autoridade educacional.

Ressalta-se que é um verdadeiro desafio para o educador brasileiro – em seu espaço de trabalho – otimizar estratégias de ensino e currículo preestabelecido; tempo limitado e desvalorização e desrespeito por parte da comunidade em geral, e da grande maioria dos próprios alunos; expectativas dos alunos talentosos e da família e a lacuna real na formação docente no que diz respeito ao conhecimento acerca das altas habilidades/superdotação.

Por isso, Pereira (2014) pontua que, no Brasil, desde os anos 1970, os *programas de enriquecimento* são a forma mais comum de atendimento educacional especializado para alunos talentosos. Essa possibilidade de atendimento aos alunos superdotados é uma das teorias de Renzulli (2004, 2018) e está presente também na proposta dos NAAH/S, no que diz respeito às metodologias de ensino.

Assim, o Modelo de Enriquecimento Triádico²⁹ é composto por três tipos de enriquecimento, que se complementam em harmonia e interação (PEREIRA, 2019; RENZULLI, 2018):

- a) Tipo I: considerado o catalisador para a curiosidade e motivação do aluno, pois oportuniza o contato com vários problemas, ideias, noções, teorias e habilidades.

²⁹ Para uma leitura mais abrangente acerca dessa teoria, que é a base para um modelo mais atual e abrangente, denominado Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (SEM), recomenda-se o estudo de Renzulli (2014b).

É o momento em que se estimula o aluno externamente (mediante filmes, palestras, reuniões, viagens especiais, conversas informais com pessoas, profissionais, especialistas etc.), a fim de que haja um comprometimento e propósito interno;

- b) Tipo II: uma vez identificada a área de interesse e a inspiração para prosseguir aprendendo (motivação), a fase seguinte é transformar o desejo em ação. No Tipo II, há treinamento individual e grupal, envolvendo habilidade cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas. Há cinco categorias: 1. Treinamento cognitivo; 2. Treinamento afetivo; 3. Treinamento de aprendizagem de como aprender; 4. Procedimentos de pesquisa e referências; 5. Procedimentos de comunicação e escrita, oral e visual. Pereira (2019, p. 72) explica: “Assim, começa ser construído um bom aprendiz, pensador e investigador capaz de usar metodologias próprias da área de conhecimento que lhe interessa, visando a pesquisa e problemas reais e suas resoluções.”.
- c) Tipo III: a partir do início da construção do bom aprendiz no Tipo II, no Tipo III, começam as investigações individuais e de pequenos grupos sobre problemas do mundo real, que evoquem referências pessoais para os alunos, problemas sem solução ou com soluções únicas e problemas criados para gerar impacto em públicos específicos. A culminância dessa fase propõe aprofundar e especializar ainda mais os estudos e os interesses do aluno, a fim de que este adquira um entendimento em nível avançado e especializado, uma visão interdisciplinar, desenvolva de fato um produto que gere impacto, desenvolva um perfil ativo na própria aprendizagem e gere a confluência dos principais traços da superdotação, provocando assim a manifestação das habilidades acima da média. Segundo Mani (2016), o aluno que se destaca nesse tipo (a taxa é de 5 a 10% dos participantes) se torna um especialista em sua área e produtor criativo.

Para Renzulli (2018), esses enriquecimentos podem ser chamados de a “fábrica de montagem da mente”, pois o aluno talentoso é impulsionado a sair do papel de consumidor ou aprendiz da lição para investigador, criador ou produtor de conhecimento. E o professor também adquire uma nova função, sai do lugar de instrutor ou detentor do conhecimento para a combinação de treinador, organizador, administrador, mentor, agente, guia e **colega** de pesquisa e produção.

Percebe-se que o objetivo dessa proposta é fornecer experiências de aprendizagem que normalmente o currículo regular não dispõe, não no sentido de que abordará somente

conteúdos para além do estabelecido na grade, mas na percepção da forma como será abordado e das portas que essa proposta abrirá para a entrada de outros conteúdos paralelos ou suplementares. Ademais de estimular o potencial do aluno com metas para além de notas altas.

Delou (2007) explica que essa mudança pedagógica tem o fim de ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento real do aluno e pode ser realizada na sala de recursos dos núcleos de atendimento educacional especializado ou na própria sala de aula regular, mediante a iniciativa do próprio professor. Nesse sentido, o docente, ao perceber o interesse do aluno, pode começar a enriquecer a experiência educacional de forma paralela as aulas regulares, a partir do momento em que conseguir identificar as disciplinas nas quais o aluno é capaz de avançar ainda mais.

Na sequência, a partir dessas experiências de enriquecimento, caso o aluno revele um desempenho diferenciado dos colegas, de forma a estar sempre em um nível muito avançado ou distante dos seus pares em sala de aula, a proposta educacional indicada para esse caso é a *aceleração*, compreendida como o cumprimento do programa escolar/acadêmico em menos tempo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como direito e possibilidade em todos os níveis de ensino para o aluno superdotado (BRASIL, 1996).

Mas a realização de tal proposta depende da avaliação multidisciplinar dos aspectos: conhecimento acadêmico, capacidade intelectual, desenvolvimento físico e emocional e maturidade. Destaca-se aqui que não é apenas a redução de conteúdos do currículo, mas atingir três objetivos: ajustar o ritmo de ensino as potencialidades do aluno; proporcionar um nível de desafio a fim de evitar a evasão na escola/academia; e reduzir o tempo necessário da formação tradicional para que haja oportunidades precoces de avançar nos níveis de formação (DELOU, 2007).

Uma terceira proposta para a educação do aluno superdotado é a **compactação curricular**, que pode ser confundida com a aceleração. De acordo com Virgolin (2007, 2019), diante do currículo, selecionam-se os aspectos e conteúdos mais importantes para o próprio aluno, baseando-se nas habilidades superiores de seu desempenho, mediante o diagnóstico cuidadoso da situação e o completo conhecimento do conteúdo e objetivos da unidade em questão, assim proporcionando-lhe uma forma mais rápida de prosseguir a partir do conteúdo já dominado, evitando, por exemplo, repetições desnecessárias de exercícios.

A compactação do currículo gera tempo para que o aluno consiga desenvolver outras atividades de enriquecimento sem necessariamente distanciar-se de seus pares em sala de aula; propõe também desafios maiores para seu potencial, a fim de que se dedique ou a área que apresente dificuldades ou a área em que está acontecendo a compactação, recebendo então,

conteúdos da série mais avançada; e ainda, garante uma abertura precisa para a proposta da aceleração (VIRGOLIM, 2007).

Além dessas, a outra estratégia de educação para alunos superdotados, não muito usual no sistema de ensino brasileiro, chama-se **sistema de agrupamento de alunos**, que se configura a partir da formação de pequenos grupos na sala de aula regular ou em classes especiais. Contudo, deve ser praticada com moderação, pois, para Sabatella e Cupertino (2007), é o método mais controvertido, visto que esse agrupamento receberá um tratamento diferenciado na sala de aula, devido ao seu nível de habilidade e desempenho, o que pode gerar associação com as ideias de elitismo e isolamento.

Além do aluno poder sentir-se discriminado, por fazer parte de um grupo que recebe atendimento diferenciado ou os outros alunos se sentirem segregados dos “superiores”. Por isso, é necessário que além da vinculação com o pequeno grupo, haja a construção de uma relação saudável com os outros colegas em classe.

O impacto positivo dessa proposta em específico é a realização de trabalhos dentro desses agrupamentos com pares de nível cognitivo semelhante, o que contribui para o respeito pelas características peculiares de cada um, já que todos estão na mesma condição, e o desenvolvimento do autoconhecimento, da autovalorização e a construção da identidade do aluno com altas habilidades/superdotação (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Dito isto, o MEC apresenta adequações que auxiliam a organização de grupos, estratégias de aprendizagem e a criação de um espaço educacional flexível e dinâmico (BRASIL, 2006a). Mas cada estratégia didática deve ser definida a partir de considerações acerca das observações realizadas durante o processo de mapeamento do perfil do aluno talentoso e, após discussões cuidadosas com toda a equipe pedagógica da instituição que atende esse aluno.

Nesse sentido, durante a elaboração de estratégias pedagógicas que melhor atendam a demanda desses discentes, destaca-se que o professor não pode esquecer-se de considerar os dois tipos de superdotação pontuados anteriormente: o tipo que caracteriza o consumidor de conhecimento e o tipo do produtor de conhecimento, visto que ambos necessitam de abordagens de ensino diferenciadas. Assim destaca-se (PEREIRA, 2014; RENZULLI, 2014a):

- a) No tipo de superdotação acadêmica, o perfil mais conveniente de aluno, a ênfase das habilidades recai sobre a aprendizagem dedutiva, treinamentos estruturados e processos de aquisição, memória e recuperação de informações e reprodução do material aprendido, como é percebido tradicionalmente na sistematização do

ensino. Por isso, o aluno desse perfil é chamado de consumidor de conhecimento, pois acumula conhecimento e memoriza os fatos.

- b) No tipo de superdotação produtivo-criativa, a ênfase está no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, cujo objetivo é impactar um público, por isso utiliza-se uma abordagem indutiva, criativa e orientada para problemas reais, o que coloca o aluno na posição de questionador e autodeterminado em primeira mão. Nesse caso, não é apenas estocar e acumular conhecimento, mas investigar e produzir conforme seu interesse e a forma como ver o mundo.

Assim, Renzulli (2018) explicita que a abordagem dedutiva se fundamenta no modelo de fábricas ou engenharia humana aplicada ao ensino, no sentido de que em sala de aula, ocorre um treinamento voltado para a aquisição de conhecimento e habilidades, que não denota erro na abordagem, mas limita o papel do aluno aprendiz, no sentido de transforma-lo em um “fazedor de lições”, inibindo, dessa forma, as variações de interesses e estilos de aprendizagem.

Quanto a forma de aprendizagem com abordagem indutiva, o pesquisador explica que são as aprendizagens que geralmente acontecem fora da sala de aula formal, como em laboratórios de pesquisa, ateliês, teatros, momentos de conversa, ou seja, nos espaços das atividades extracurriculares. Nessa perspectiva, a aprendizagem se define a partir do interesse do próprio aluno, a partir de métodos de investigação ou produção criativa, cujo objetivo é criar um produto ou serviço destinado a ter um impacto real em um público específico.

Segundo Renzulli (2018), as atividades baseadas nessa abordagem têm produzido melhores resultados na preparação dos jovens como produtores criativos, visto que os resultados da abordagem dedutiva não se mostraram, até então, surpreendentes, tendo em vista que seu foco é a memorização de informações, e grande parte do que é estocado se perde mais facilmente, devido à ausência de aplicabilidade imediata em situações reais que tenham sentido ao aluno em questão (a exemplo, nome de gerais, a tabela periódica, partes de plantas etc. são informações esquecidas rapidamente ao longo dos anos).

Destarte, não se desconsidera nem uma das duas abordagens de ensino, mas ressalta-se as suas diferenças e resultados, pois é necessário considerar a heterogeneidade do comportamento de superdotação e os tipos de potenciais, ou seja, os diferentes desempenhos das pessoas talentosas. Visto que, como citado inicialmente, o professor deve considerar essas diferenças e suas respectivas demandas para que consiga selecionar as estratégias pedagógicas necessárias.

Nesse sentido, como último ponto a ser destacado, cita-se a função da autodisciplina na garantia de sucesso do aluno com altas habilidades/superdotação. Não é o QI elevado ou a própria identificação de habilidades superiores a garantia de sucesso escolar/acadêmico, mas a autodisciplina o fator de maior expressividade nos melhores resultados em pesquisas realizadas no contexto do ensino superior, além de características como otimismo, persistência e inteligência social (RENZULLI, 2018).

Por essa razão, a última pesquisa a ser dissertada nesta seção, é a denominada de Funções Executivas – Liderança para um mundo em mudanças de Renzulli (2018), na qual são estudadas as habilidades que capacitam o ser humano a responder positivamente diante de situações inesperadas e problemas sem resposta previsível. Ou seja, as funções executivas podem ser compreendidas a partir das tomadas de decisões, resolução de problemas e liderança altruísta e ética, precisamente quando o indivíduo, diante da imprevisibilidade do cotidiano, consegue produzir respostas originais e criativas e resolver a situação.

Percebe-se, nas pesquisas citadas, que essa proposição de desenvolvimento de habilidades não cognitivas tem se revelado importante para o sucesso acadêmico dos estudantes, nas decisões tomadas no ambiente profissional e no aumento do capital econômico das nações mais desenvolvidas na atualidade.

Destaca-se, nesse ponto, que o objetivo não é desprezar as habilidades cognitivas, pelo contrário, a proposta é intensificar o desempenho cognitivo das pessoas talentosas a partir das funções executivas, que, por sua vez, são colaboradoras no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico/profissional.

Essa proposta de Renzulli (2018) é relativamente nova, mas já prevê a busca pelos potenciais traços de liderança dos jovens, além de auxiliar o professor a determinar quais experiências curriculares serão melhor desenvolvidas em cada indivíduo ou grupo. A partir de uma vasta pesquisa na trajetória de líderes e com pessoas altruístas, que fazem a diferença na sociedade, o pesquisador pontua cinco categorias:

- a) Orientação de ação (o que motiva o indivíduo ao sucesso?);
- b) Interações Sociais (quais traços proporcionam uma boa interação social?);
- c) Liderança Altruísta (quais características estão relacionadas a empatia e a confiabilidade?);
- d) Autoavaliação Realista (quais características demonstram a consciência das próprias habilidades, autoavaliação realista e eficácia?);
- e) Consciência da Necessidade dos Outros (que compreende a sensibilidade, acessibilidade e fortes habilidades de comunicação).

A importância de reunir essas funções nas pesquisas acerca das altas habilidades/superdotação se explicita na indagação inicial desta seção: quais possíveis papéis o aluno com potencial superior poderá exercer na sociedade? É bem verdade que essa nova dimensão da superdotação no contexto do ensino superior ainda é prematura, no entanto, deve ser percebida como um fecundo ponto de partida para grandes descobertas.

O que se pretende – nesta seção – é ampliar a percepção acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos talentosos identificados ou com indicativos de altas habilidades/superdotação, a fim de que seja possível a compreensão da necessidade de oferecer a eles um fundamento científico de qualidade e com possibilidade de especializações nos níveis mais elevados, sempre prezando a liberdade de expressão e de pensamento.

No entanto, pontuar os fatores cocognitivos, as funções executivas e objetivos como o aumento do capital social, a expansão do grupo de produtores de conhecimento, a formação de líderes compassivos e éticos para o século XXI, tem o intuito de alargar a percepção do docente, do pesquisador, dos interessados, da própria pessoa com altas habilidades/superdotação e de seus familiares, para que a educação desse público em específico seja diferente da tradicional, cujo o objetivo visa apenas o sucesso material. Assim, Renzulli (2018, p. 40) defende:

Os papéis sociais antecipados que as pessoas de alto potencial desempenharão devem ser o principal fundamento, tanto para apoiar programas especiais quanto para formular as experiências de aprendizagem que irão preparar os estudantes de hoje para papéis de liderança responsável no futuro.

É bem verdade que todos desejam deixar sua marca no mundo ou algo verdadeiramente significativo para alguém em específico, por isso, para aqueles que possuem um arsenal maior para tal realização, é necessário criar condições e oportunidades educacionais capazes de auxiliar no desenvolvimento de seus talentos e na percepção da responsabilidade social de cada um.

Isto posto, conclui-se este levantamento teórico a partir da visão atual sobre as altas habilidades/superdotação, como uma condição humana multidirecional, formada por um conjunto de características únicas no desenvolvimento e relações humanas, aspectos cognitivos, emocionais, de personalidade, influências do meio social, histórico e cultural, que podem ser percebidos em variações de capacidade, habilidade e nível superior de desempenho (PEREIRA, 2014).

Contudo, ressalta-se que a condição de altas habilidades/superdotação não gera garantias de sucesso na escola, na academia, na profissão nem na vida pessoal. Pois como visto, essa condição demanda auxílio e atendimento específico para as dimensões cognitivas,

emocionais e sociais. Ainda que essas pessoas sejam capazes de atingir sua própria autorrealização e, geralmente, tenham um senso de destino bem delineado, precisam de auxílio.

Não obstante haja uma lacuna explícita na formação do educador brasileiro, ainda é este o profissional que todos os dias acompanha direta ou indiretamente esse alunado em formação, por isso pensa-se na urgência de criação de ações políticas que de fato contribuam para a formação continuada dos professores, de modo que esta abranja o preparo para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula regular e assim, os índices de desperdício de talentos diminuam e aumente o número de alunos potencialmente habilitados identificados nas escolas e nas universidades brasileiras.

Assim sendo, a partir dessa sensibilização no olhar e na escuta docente, as chances de inclusão são ampliadas e a democratização do ensino concretizada nas salas de aula brasileiras. Com o estímulo necessário nas academias, os potenciais se revelam e as pesquisas são ampliadas e continuadas nos outros níveis de formação, para que as informações e o conhecimento necessário acerca das altas habilidades/superdotação sejam disseminados a fim de que a sociedade, enfim, reconheça seus grandes talentos ainda invisibilizados.

5 MÉTODO

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o início de uma pesquisa necessariamente ocorre a partir de uma pergunta, de uma inquietação, da busca por respostas que, de alguma forma, satisfaçam o anseio inicial pela resolução do problema proposto. Evidentemente, o fato de acontecer a busca por respostas - a pesquisa em si - não implica a certeza de encontrar o que se deseja ou espera, no entanto, algo será achado e, se bem trabalhado, analisado e estudado, a pesquisa gerará resultados relevantes e/ou significativos sejam em aspectos intelectuais e/ou práticos.

Dessa forma, esta pesquisa, intitulada *A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior*, surgiu mediante a inquietação gerada pelo questionamento de como vem ocorrendo a inclusão desses alunos na UFMA/Campus Dom Delgado.

Ambicionou-se, portanto, analisar o processo de inclusão na referida IES, assim como identificar esses discentes, conhecer o processo de ensino-aprendizagem e descrever o atendimento educacional especializado ofertado a esse alunado, além de analisar as percepções dos participantes desta pesquisa em relação ao contexto de inclusão dos universitários talentosos no ensino superior.

Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, pois, de acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa é habitualmente realizada por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e são as mais recorrentes em organizações como as instituições educacionais, visto que seu objetivo é gerar maior familiaridade ao problema identificado, ou seja, torná-lo mais explícito a comunidade acadêmica.

Em outras palavras, a pesquisa exploratória tem como objetivo preencher as lacunas existentes em determinando estudo ou levantar informações pertinentes sobre um assunto cuja compreensão não está completa. Por isso, Gil (2002) explica que esta pode adquirir em um primeiro momento, a forma de uma pesquisa bibliográfica ou estudo de caso, justamente o passo inicial para o levantamento de informações pertinentes sobre a temática proposta.

Desse modo, buscou-se referenciais teóricos tanto no segmento legal quanto no acadêmico, a fim de que fosse encontrada a raiz do problema propulsor desta pesquisa ou uma realidade ainda não percebida ou compreendida. Para tal, ressalta-se que foi possível percorrer diversos períodos temporais e territórios geográficos a partir do levantamento bibliográfico das pesquisas já realizadas na área, que, por seus achados e propostas inovadoras, como Lima

(2011), Renzulli (2004, 2014a, 2014b, 2018), Titon (2019) e Virgolim (2014a, 2014b, 2018, 2019), entre outros grandes nomes, se tornaram a base para os estudos desenvolvidos mais recentemente e os que estão em desenvolvimento.

Consequentemente, houve um minucioso cuidado no que diz respeito à disseminação dos dados levantados mediante a pesquisa bibliográfica inicial, devido a possibilidade de encontrar incoerências ou até mesmo incompatibilidades entre algumas informações, ou interpretações equivocadas nos materiais selecionados para o estudo e a análise nessa primeira fase.

Destarte, além de exploratória, esta pesquisa também tem caráter descritivo, pois seu objetivo está centrado na identificação das condições do processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto do ensino superior na capital maranhense, especificamente na instituição federal de ensino superior da região. Desse modo, Gil (2002) explica que a segunda etapa do tipo de pesquisa referido é a realização das entrevistas com um grupo selecionado de participantes com experiências relacionadas ao problema da pesquisa.

Assim, os participantes desta pesquisa estão divididos em três grupos para melhor sistematização e verificação de informações. Em virtude da Resolução nº 510/2016, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/UFMA, que estabelece a preservação da identidade dos participantes de pesquisa, estes foram identificados por meio de letras e números e/ou seus cargos na instituição.

O primeiro grupo de participantes deste estudo refere-se aos discentes matriculados na UFMA/Campus Dom Delgado, com *status* de matrícula ativo, identificados ou com indicativos de altas habilidades/superdotação. Foram identificados, portanto, quatro discentes, cujo perfil está apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Perfil dos Discentes participantes

(continua)

DISCENTE	D1	D2	D3	D4
GÊNERO	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
IDADE	20	27	19 anos	17 anos
CURSO	Licenciatura em Teatro	-Licenciatura em Teatro -Graduação em Design (concluída)	Educação Física Bacharelado	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

Quadro 4 – Perfil dos Discentes participantes

(conclusão)

DISCENTE	D1	D2	D3	D4
PERÍODO	2º período	2º período	1º período	3º período
PROFISSÃO	Estudante	Estudante	Bailarino	Estudante
OCUPAÇÃO	Estudante	Ilustradora	Estudante	Professora de Inglês
ÁREA DAS AH/SD	Categoria Espacial (Artes Visuais) Categoria Linguística* Caso de dupla excepcionalidade**	Categoria Espacial (Artes Visuais) ^a	Categoria Corporal-Cinestésica	Categoria Lógico-Matemática Categoria Linguística
ÁREA(S) DE DIFICULDADE	No momento, dimensão social e emocional, devido a dupla condição.	Filosofia e Sociologia	Prática de esportes	Ciências Humanas, principalmente as que exigem leituras decorativas.

Nota: *A classificação da área das altas habilidades/superdotação da aluna está conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (GARDNER, 2010; VIRGOLIM, 2019); ** Coocorrência de duas condições: Altas Habilidades/Superdotação e Síndrome de Borderline).

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

O segundo grupo é composto pelos docentes e coordenadores de curso em que os universitários estão matriculados. A seleção destes ocorreu mediante a indicação tanto da coordenação quanto dos próprios alunos participantes. Nesse sentido, é importante ressaltar que não foi possível realizar entrevistas com mais professores do Curso de Educação Física Bacharelado e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, visto que não houve retorno dos docentes contatados desses cursos. No entanto, os coordenadores dos referidos cursos são também professores dos mesmos e dos discentes participantes desta pesquisa.

O perfil dos docentes participantes está apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil dos Docentes participantes

DOCENTE	P1	P2	P3	P4	P5	P6
GÊNERO	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
IDADE	60	56	37	55	38 anos	44 anos
FORMAÇÃO	- Graduação em Educação Artística/Artes Cênicas - Mestre em Ciências Sociais - Doutora em Arte	- Graduação em Educação Artística - Mestre em Políticas Públicas - Doutora em Teatro	- Licenciado em Filosofia - Licenciado em Teatro - Especialista em Filosofia, Ética e Política - Mestre em Artes - Doutorando em Teatro	- Graduado em Filosofia - Especialista em Filosofia Contemporânea - Mestre em Filosofia - Doutor em Filosofia	- Bacharel em Educação Física - Doutor em Ciência do Esporte	- Mestre em Química - Doutor em Química - Pós-Doutor em Energias Renováveis
PROFISSÃO	Professora Universitária -Coordenadora do Curso de Teatro até o período de maio de 2021	Professora do Departamento de Artes Cênicas	Professor Universitário no Centro de Artes Cênicas	Professor Universitário do Curso de Teatro	Professor e Coordenador do Curso de Educação Física Bacharelado	Professor e Coordenador do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

O terceiro grupo é formado pelos profissionais que fazem parte da equipe da DACES da UFMA, pois este setor é responsável pelo acompanhamento do alunado público-alvo da Educação Especial, desde o acolhimento, desenvolvimento a formação exitosa nos cursos de graduação da UFMA.

Os profissionais foram selecionados em virtude do critério de atuar diretamente com o público-alvo desta pesquisa. Assim, os participantes são a Diretora e a Assistente Social da DACES, cujo perfil está disposto no Quadro 6:

Quadro 6 – Perfil dos Profissionais da DACES

PROFISSIONAL DA DACES	DIRETORA	ASSISTENTE SOCIAL
GÊNERO	Feminino	Feminino
IDADE	52	34
FORMAÇÃO	- Graduação em Biologia e Letras/Português - Mestra em Educação - Doutora em Informática na Educação	- Serviço Social
PROFISSÃO	- Professora Universitária - Diretora da DACES/UFMA (desde 2019)	Assistente Social da UFMA (desde 2013)

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Desta feita, esta pesquisa foi desenvolvida na UFMA/Campus Dom Delgado, em São Luís, Maranhão. Segundo o site oficial da instituição, a UFMA, com mais de cinco décadas de existência, tem contribuído para o desenvolvimento do Estado e da Região, mediante a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, e também pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com atividades que abrangem ações de organização social, produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e valorização da cultura (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2021).

Nesse sentido, a UFMA, cuja missão e função social é formar pessoas críticas e reflexivas, capazes de atuar ativamente na defesa de uma sociedade democrática, plural e inclusiva, por meio da DACES, elaborou e publicou recentemente, o *Guia de Acessibilidade: Orientações básicas* (SILVA *et al.*, 2020), com o propósito de disseminar informações relevantes sobre os aspectos fundamentais que envolvem o público-alvo da Educação Especial.

Com o foco de atingir toda a comunidade acadêmica e assim informar, orientar, direcionar e instrumentalizar com conhecimento de qualidade, para a promoção do pleno desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação³⁰ no espaço da Universidade e em outros espaços sociais, este Guia se destaca em razão do seu objetivo ser concernente a proposta desta pesquisa,

³⁰ Terminologia adotada pelo Guia de Acessibilidade da DACES/UFMA (SILVA *et al.*, 2020), por essa razão, sinalizada nas referências desse documento no decorrer do texto desta pesquisa.

e pelo fato de que foi a DACES, o setor da instituição responsável pela produção desse material, pois essa Diretoria foi o primeiro espaço a ser sondado dentro do lócus desta pesquisa.

Tendo em vista o espaço abrangente que compõe a Universidade, a DACES, localizada no prédio Castelo Branco, do Campus Dom Delgado em São Luís, Maranhão, pode ser considerada o instrumento especificador dos espaços onde a pesquisa em campo se iniciou. Assim, explica-se, segundo o que está proposto no Guia de Acessibilidade, que a DACES da UFMA, está vinculada à PROEN, sendo o setor responsável pelo fomento, articulação e atuação direta na inclusão de discentes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (SILVA *et al.*, 2020).

Segundo Silva *et al.* (2020), a Diretoria começou a partir do Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE), instituído em 2009 na UFMA. A institucionalização desse espaço ocorreu mediante a participação da Universidade no Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, pelo Governo Federal.

Após algumas mudanças e também com o apoio da aprovação da cota para pessoas com deficiência em 2007 na UFMA, o NAPPEDE tornou-se o Núcleo de Acessibilidade (NUACES), em 2015, e por fim, a Diretoria de Acessibilidade em 19 de novembro de 2019, mediante a Resolução nº 223-CONSAD, que atualizou a estrutura organizacional da UFMA, vinculou a DACES à PROEN e ampliou os atendimentos para abranger ainda mais estudantes participantes do público-alvo da educação especial.

Assim, o Guia ainda dispõe que o objetivo desse setor é propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas referentes ao processo de inclusão dos discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, entre eles aqueles com altas habilidades/superdotação, visando o acesso, a permanência e a conclusão exitosa dos alunos matriculados nos cursos de graduação da Universidade (SILVA *et al.*, 2020).

Destaca-se assim as competências da DACES:

- a) Orientar a comunidade acadêmica quanto aos dispositivos legais referentes à acessibilidade e inclusão do país.
- b) Disponibilizar recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados para a garantia do acesso, aprendizagem e permanência de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e **altas habilidades ou superdotação** na UFMA.
- c) Contribuir com soluções que possam minimizar e/ou eliminar às dificuldades que surgirem em relação à acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e **altas habilidades ou superdotação** na UFMA.
- d) Propor aquisição e adaptação de mobiliários e material didático pedagógico para acessibilidade, de acordo com as recomendações da legislação vigente.
- e) Promover práticas de acessibilidade e inclusão em parcerias com os diversos setores da UFMA e instituições externas à Universidade.
- f) Promover e apoiar campanhas educativas e de mobilização, com vistas ao rompimento das barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação e

informação, relacionadas ao processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista permanência das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e **altas habilidades ou superdotação** na UFMA.

- g) Contribuir para a construção e efetivação de políticas de acessibilidade.
- h) Buscar parcerias com os diversos setores institucionais, somando-se à entidades privadas, órgãos públicos, grupos representativos. (SILVA *et al.*, 2020, p. 17-18, grifo nosso).

É relevante destacar que o Guia também apresenta a possibilidade de realizar pesquisas nesse setor, desde que os procedimentos para a solicitação sejam devidamente seguidos. Assim, caso o pesquisador deseje buscar pelos serviços da DACES, atendimentos e pelos estudantes vinculados a esse setor, isso quando essas informações não são encontradas em meio eletrônico, é necessário que envie uma solicitação para o e-mail daces.proen@ufma.br, com a proposta e objetivo da pesquisa, vínculo do aluno e autorização para a realização do estudo. Sendo que a privacidade dos estudantes e servidores da DACES será preservada, mediante a não informação dos dados pessoais dos mesmos (SILVA *et al.*, 2020).

Ainda segundo o Guia, a Diretoria é formada por uma equipe composta pela Diretora, Equipe Administrativa (Assistente e Auxiliar em Administração), Equipe Multiprofissional (Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais), Transcritores de Sistema Braille (5) e Tradutores Intérpretes de Linguagens de Sinais (12). Atualmente, o Técnico em Assuntos Educacionais está de licença para a realização de um doutorado na Universidade de Coimbra e só retornará em 2025 (SILVA *et al.*, 2020).

Portanto, a pesquisa desenvolvida foi realizada na UFMA/Campus Dom Delgado, especificamente na DACES e nos Cursos de Música, Teatro, Educação Física e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da instituição.

5.1 Procedimentos éticos da pesquisa

Segundo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais exigem respeito ao livre exercício dos direitos dos participantes assim como a sua concepção, avaliação e realização de modo a prever e evitar possíveis danos aos envolvidos na pesquisa. Assim, a Resolução nº 510 considera a ética em pesquisa o respeito pela dignidade humana e a proteção devida àqueles que, por livre exercício de seus direitos, aceitem participar da pesquisa científica (BRASIL, 2016b).

Nesse sentido, o documento esclarece, no capítulo I, Dos Termos e Definições, no Inciso XVI, que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais são aquelas voltadas

[...] para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção. (BRASIL, 2016b, p. 4).

Sobre os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, destaca-se o reconhecimento da liberdade e autonomia dos envolvidos na pesquisa; a liberdade acadêmica e científica; a defesa dos direitos humanos e o respeito aos participantes. Além disso, ressalta-se o empenho na disseminação dos resultados da pesquisa de forma acessível ao grupo ou população pesquisada, o que colabora para a ampliação e a consolidação da democracia.

A Resolução ainda propõe como princípios éticos a confidencialidade das informações, da privacidade dos envolvidos, da proteção de sua identidade, e do uso da sua imagem ou voz; a recusa de todas as formas de preconceito e o compromisso em evitar os riscos ou vulnerabilidade dos participantes. Por isso, faz também parte dos princípios, o compromisso de assistência a eventuais danos materiais e imateriais, ocasionados durante ou pela própria pesquisa (BRASIL, 2016b).

Destarte, seguindo os protocolos do procedimento de análise ética no sistema CEP/CONEP, mediante a Plataforma Brasil, o Projeto de Pesquisa desta dissertação foi submetido, no dia 17 de julho de 2020, à avaliação para atender as determinações contidas na Resolução nº 510/16, do CNS, para Ciências Humanas e Sociais, sendo aprovado em 17 de setembro de 2020, sob o Número do Parecer 4.284.219.

Além da aprovação do CEP, a pesquisa também foi autorizada pela PROEN da UFMA, mediante a Declaração de Concordância assinada pela pró-reitora de Ensino, Isabel Ibarra Cabrera, solicitada em 26 de junho de 2020 e recebida no dia 7 de julho de 2020, conforme Anexo A.

Sobre os riscos da realização desta pesquisa, a Resolução enfatiza que o pesquisador deve estar atento aos possíveis riscos que podem acontecer no decorrer dos procedimentos metodológicos, por isso é necessário serem adotadas medidas de precaução e proteção, para evitar os danos ou atenuar os efeitos destes (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a pesquisa realizada, não gerou condições de riscos físicos, visto que a coleta de dados ocorreu mediante o espaço virtual (conversas via rede social WhatsApp) e/ou ligações via smartphone, devido ao contexto de medidas sanitárias impostas pelo Governo durante a Pandemia do *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19).

Os possíveis riscos que poderiam acontecer eram os de cunho psicológico e/ou emocional, por exemplo, o receio ou constrangimento em responder a alguma pergunta da entrevista e assim expor uma condição indesejada, entre outros afins. Para tal, foi

disponibilizado aos participantes desta pesquisa, na conversa prévia a entrevista, a possibilidade de escolha quanto ao meio e a forma como a entrevista ocorreria, poderia ser via ligação de aparelho telefônico, ou mediante o *WhatsApp*, sendo possibilitado ainda a chamada de vídeo, ou respostas em áudio ou por escrito.

Também foi possibilitado, para os casos de constrangimento, o direito de não responder ou mesmo, a opção de ausentar-se da pesquisa, ainda que o participante já tivesse assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a ele, à pesquisa e à UFMA.

Esse documento foi enviado via e-mail para aqueles que aceitaram participar deste estudo, sendo esclarecido a eles que o TCLE garante a confidencialidade das informações e do sigilo referente ao participante, o ressarcimento de despesas geradas ao vir participar das entrevistas assim como o direito de assistência e indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Na sequência, registra-se que não houve nem um caso de dano real ou constrangimento durante a coleta dos dados, apenas a explicitação da sensação de segurança dos participantes quando para estes era explicado o objetivo da assinatura do TCLE.

A respeito dos benefícios diretos e indiretos aos participantes, conforme o TCLE (ANEXO B), cita-se em primeiro lugar os diretos, como a oferta de maiores esclarecimentos sobre a temática abordada, informações significativas sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior; oportunidade de se manifestar sobre o processo ensino-aprendizagem em relação à inclusão de discentes com as referidas características especiais assim como propor melhorias ao contexto investigado.

Em relação aos benefícios indiretos, os conhecimentos produzidos pelo presente estudo visam promover reflexões e debates no meio acadêmico de modo a contribuir com o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Portanto, a pesquisadora, ciente de suas responsabilidades, cumpriu o disposto na Resolução nº 510/2016, do CNS, em relação as nuances éticas das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de modo que resguardou as informações coletadas, priorizando o sigilo da identidade dos participantes para então tornar os resultados públicos – sendo estes favoráveis ou não – mediante esta dissertação e posteriores publicações.

Assim, o compromisso ético da pesquisadora pautou-se nos princípios de:

- a) Resguardar a identidade dos participantes;
- b) Respeitar os valores sociais, morais, religiosos dos participantes;

- c) Esclarecer previamente como se dará a pesquisa de modo a respeitar o direito à informação do participante;
- d) Compromisso de zelar pelo bem-estar do participante de maneira a deixá-lo à vontade sem causar possíveis constrangimentos.

Em consequência, os impactos esperados pelo desenvolvimento e posterior publicação desta dissertação é trazer visibilidade aos discentes com altas habilidades/superdotação na instituição de ensino superior na qual foi realizada esta pesquisa bem como para a relevância das formações inicial e continuada de docentes no contexto da Educação Inclusiva.

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, pois as técnicas de interrogação – questionário, formulário e entrevista – possibilitam a obtenção de informações a partir da perspectiva dos pesquisados. A preferência pela técnica de interrogação entrevista permeia a certeza de que essa forma consegue abranger um número maior de pessoas e gerar certo auxílio ao entrevistado que tem mais dificuldades em responder, além de proporcionar uma avaliação clara sobre o seu comportamento não-verbal (GIL, 2002).

Nesse sentido, ressalta-se que os fatores externos ao indivíduo tendem a influenciar diretamente diversos comportamentos que, frequentemente, se apresentam em dois extremos nos casos das pessoas com potencial acima da média: ou potencializa as habilidades, fortalecendo o comportamento extrovertido, falante e animado, ou inibi o potencial, gerando a necessidade de omissão do potencial, o que torna a pessoa mais calada, reservada e com dificuldade de expressar-se abertamente sobre o assunto, já que deseja passar “despercebida” em meio a multidão.

Por essa razão, a entrevista neste estudo é do tipo semiestruturada, porque apresenta maior flexibilidade e, quando conduzida de forma adequada, adquire a forma de uma conversa tranquila, permitindo, então, que os participantes fiquem mais confortáveis, o que evita possíveis danos e situações de vulnerabilidade psicológica/emocional. Além de possibilitar maiores informações, já que o participante estará mais suscetível a expressar suas opiniões que são material necessário sobre o assunto em pauta.

Acerca dos benefícios desse tipo de instrumento, estes foram percebidos no decorrer da realização das entrevistas, visto que os participantes conseguiram falar abertamente sobre sua condição e a sua relação com a Universidade, com os docentes e colegas em classe, e com os profissionais da DACES. E, como destacado previamente, não houve registro de dano real, situações de constrangimento ou desistência da entrevista.

Posto isto, os três roteiros de entrevista, conforme Apêndices A, B e C, foram propostos a partir dos pontos-chave de interesse desta pesquisa e fundamentados no referencial teórico construído, sendo eles: o conhecimento legal a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação enquanto público-alvo da Educação Especial; o processo de inclusão desse alunado no ensino superior, especificamente na instituição lócus da pesquisa, desde o momento da identificação, acolhimento, AEE e acompanhamento disponibilizado pela DACES, previsto legalmente (BRASIL, 2011), ao processo de desenvolvimento do potencial desses discentes em sala de aula (e fora dela). Ademais, os roteiros ainda possibilitaram um espaço para opiniões e críticas sobre as mudanças necessárias ou não no sistema de ensino da educação superior na instituição.

Isto posto, constata-se que a perspectiva desses discentes, dos docentes e dos coordenadores dos cursos desses discentes, e dos profissionais da DACES, pois são os que trabalham diretamente com esse alunado, foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

5.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Visto a impossibilidade de abranger toda a comunidade alvo desta pesquisa, justamente pela ausência de recursos suficientes para tal intento, as cifras atuais apresentadas anteriormente de alunos talentosos não reconhecidos pelo sistema do ensino superior e a grande quantidade de cursos ofertados no lócus da pesquisa, cujo sistema ainda não possui algo em específico para a identificação desse alunado, se torna perceptível a real situação de inacessibilidade a toda população acadêmica, por isso optou-se pelo critério de amostra não probabilística.

Assim, precedentemente a realização da coleta de dados por meio dos instrumentos técnicos selecionados, adotou-se os procedimentos éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, precisamente as pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, como já esclarecido na seção anterior (5.2.2 Procedimentos éticos da pesquisa).

Em um primeiro momento, no dia 17 de julho de 2020, foi encaminhado ao CEP/CONEP, mediante a Plataforma Brasil, o Projeto de Pesquisa desta dissertação, junto a Declaração de Concordância para a realização da pesquisa na UFMA, assinada pela pró-reitora de Ensino, Isabel Ibarra Cabrero.

O parecer de aprovação do CEP/CONEP foi recebido no dia 17 de setembro de 2020, sob o n.º 4.284.219. Assim, segundo o Comitê de Ética da UFMA, o projeto apresentado

está elaborado adequadamente e com todos os elementos necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Posteriormente, as primeiras sondagens em busca dos discentes matriculados na instituição identificados ou com indicativos de altas habilidades/superdotação ocorreram na DACES da UFMA, primeiro presencialmente e depois, via e-mail, devido as medidas sanitárias propostas pelo Governo, em virtude da Pandemia da COVID-19.

Entre os dias 21 e 28 de setembro de 2020, manteve-se contínuo contato com a DACES, via e-mail, para que fosse possível identificar os discentes pertencentes ao público-alvo desta pesquisa. Assim, no dia 28 de setembro de 2020, a DACES, mediante e-mail, explicou que a Diretoria não dispõe de cadastro específico para alunos com altas habilidades/superdotação, pois registra apenas os que ingressam por meio das cotas para pessoas com deficiência ou àqueles que atestam essa condição posteriormente.

Contudo, ainda que a DACES não possua um sistema de cadastro desses alunos, ela disponibilizou um documento intitulado *Tabela de alunos com altas habilidades*, o qual, informou, foi retirado do banco de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)/UFMA, pois nesse espaço, os alunos podem autodeclarar a sua condição.

Dessa forma, apresenta-se a seguir, mediante o Quadro 7, a primeira sinalização de cadastro a respeito do perfil de universitários autodeclarados com potencial acima da média, fornecida pela DACES tal qual retirou do banco de dados do SIGAA. Salienta-se que os discentes foram identificados mediante A1, A2 e A3, em consonância ao estabelecido na Resolução nº 510/2016, do CEP/CONEP/UFMA.

Quadro 7 – Quadro de alunos com altas habilidades matriculados na UFMA/Campus Dom Delgado (SIGAA/DACES)

Nome	Modalidade	Curso	Ingresso	Forma de Ingresso	Status	Nível
A1	Presencial	Música	2016.1	Processo Seletivo – Ampla Concorrência	Ativo	Graduação
A2	Presencial	Teatro	2016.1	Sistema de Seleção Unificada (SISU) – Escola Pública	Ativo	Graduação
A3	Presencial	Não confirmado	2016.1	Aluno Especial	Ativo	Graduação

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Tendo em vista que os cursos da Universidade, nos meses seguintes, estavam retornando as aulas, de forma extraordinária, por meio remoto, seguindo as restrições das medidas sanitárias adotadas pelo Governo, em virtude da Pandemia da COVID-19, e também devido a finalização das disciplinas pertinentes à grade curricular do mestrado da pesquisadora, a busca começou no mês de outubro de 2020 e prosseguiu até dezembro de 2021.

De antemão, explicita-se que sobre o discente A3 não foi encontrado o curso ou matrícula ativa na instituição. Acerca dos outros dois discentes do Quadro 4, somente em março de 2021, obteve-se retorno, via e-mail, do Curso de Música da instituição, no qual indicava tanto o contato do discente A1 quanto de alguns docentes que possivelmente poderiam colaborar com esta pesquisa. No entanto, os docentes indicados não retornaram o contato, via e-mail e via WhatsApp, realizado pela pesquisadora, mas o aluno A1 respondeu positivamente ao convite de participação da pesquisa.

No dia 11 de março de 2021, a primeira entrevista foi realizada com o discente A1. Todavia, ao iniciar a entrevista, o discente informou que desconhecia a razão pelo seu nome estar no documento de universitários que se autodeclararam com altas habilidades/superdotação, pois não realizou tal ação e não considera seu potencial como acima da média. Nesse caso, pode-se inferir que houve um erro no sistema ou uma pequena confusão no preenchimento dos dados pessoais do discente, tendo em vista que, segundo a DACES, são os próprios alunos que autodeclararam a sua condição.

No mesmo mês, conseguiu-se o retorno da coordenação do Curso de Teatro, com a confirmação de que a discente A2 está realmente matriculada na instituição com status ativo. Iniciou-se então os contatos, via *e-mail*, *WhastApp* e ligação telefônica, com a discente, com três docentes e dois colegas de curso da aluna.

Um dos docentes do Curso que retornou ao contato inicial, informou, via WhatsApp, que ainda não havia sido professor da aluna A2, mas que a conhecia, pois a Assistente Social da instituição havia informado aos docentes do Curso sobre esse caso em específico, visto que a aluna apresenta dupla excepcionalidade, Síndrome de Borderline e Superdotação, por isso orientou uma visita à Assistente Social da instituição.

No dia 22 de março, realizou-se a primeira entrevista com a Assistente Social da DACES, via ligação telefônica, a fim de conseguir mais informações sobre os discentes com potencial superior. Segundo ela, a Universidade não dispõe de um sistema de identificação para esse alunado em específico. Geralmente, passam despercebidos, pois não entram por cotas, mas pela ampla concorrência, com notas elevadas, e só se tornam conhecidos em casos, como da

aluna A2, quando o aluno apresenta dificuldades no decorrer do curso, por isso a coordenação ou docentes buscam apoio na PROEN e, assim, são encaminhados para a DACES.

A Assistente Social ainda informou que chegaram a DACES, dois ou três alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, mas que não era possível ajudar ou direcionar a esses alunos. Em paralelo a esse momento, encontrou-se uma colega dessa aluna que também frequenta o mesmo Núcleo de Apoio em que A1 recebe atendimento e que também está matriculada na Universidade. Em conversa com essa colega, descobriu-se que esta também possui identificação de altas habilidades/superdotação nas Artes Visuais.

Também destaca-se que – em pesquisas na rede social Instagram desse Núcleo, conhecido como NAAH/S “Joãosinho Trinta” – foi encontrado mais um aluno com identificação de altas habilidades/superdotação aprovado no Curso de Educação Física Bacharelado da instituição. Outra discente também foi indicada por sua mãe, que ao ouvir sobre esta pesquisa em sala de aula, indicou a filha que está em processo de identificação, pois apresenta indicativos de alto potencial. Essa aluna iniciou o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, com apenas 16 anos.

Além dos discentes, alguns professores e a então coordenadora do Curso de Teatro também foram contatados, cujas entrevistas foram realizadas, nos meses de maio e junho de 2021. A entrevista com o coordenador e professor do Curso de Educação Física Bacharelado foi realizada em setembro de 2021. Ressalta-se que os outros dois professores desse curso que foram indicados não conseguiram participar das entrevistas, pois não retornaram às solicitações da mesma. Em dezembro de 2021, o então coordenador do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia aceitou participar da pesquisa, mas não foi possível que mais algum docente desse curso participasse, pois também não retornaram ao contato.

Cita-se também as profissionais da DACES, a Assistente Social e Diretora, que ao serem convidadas responderam positivamente, sendo entrevistadas, respectivamente, no mês de março e julho de 2021. No mês de novembro, conseguiu-se contatar o Técnico em Assuntos Educacionais da DACES, visto que encontra-se em licença para o doutorado em Portugal. Mas na primeira conversa, este apresentou uma recusa a sua participação na entrevista, devido a não ter tido contato com universitários talentosos na UFMA.

Dessa forma, as entrevistas realizadas ocorreram via WhatsApp ou ligação telefônica. A fim de apresentar o quadro geral de participantes envolvidos nesta pesquisa, sistematizou-se os dados de identificação de cada um no Quadro 8:

Quadro 8 – Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	CURSO
DISCENTES	D1	Feminino	20	Licenciatura em Teatro
	D2	Feminino	27	Licenciatura em Teatro
	D3	Masculino	19	Educação Física Bacharelado
	D4	Feminino	17	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
DOCENTES	P1	Feminino	60	Licenciatura em Teatro
	P2	Feminino	56	Licenciatura em Teatro
	P3	Masculino	37	Licenciatura em Teatro
	P4	Masculino	55	Licenciatura em Teatro
	P5	Masculino	38	Educação Física Bacharelado
	P6	Masculino	44	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
PROFISSIONAIS DA DACES	Diretora	Feminino	52	Atendem aos discentes público-alvo da Educação Especial matriculados nos cursos de graduação da UFMA.
	Assistente Social	Feminino	34	

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Destaca-se que a realização das entrevistas somente ocorreu após uma conversa prévia sobre a pesquisa e seus objetivos, a apresentação do TCLE, o esclarecimento dos termos e a plena e livre concordância dos participantes em prosseguir com a intenção de participar da entrevista, com a garantia de que, a qualquer momento, poderiam optar por não responder dada pergunta ou finalizar a entrevista, ainda que o roteiro não estivesse sido exposto completamente.

No que tange à análise dos dados, enquanto interpretação do que foi coletado por meio dos instrumentos técnicos, ou seja, a compreensão e sistematização das informações encontradas para as possíveis respostas do problema propulsor da pesquisa, neste estudo, será realizada por indicativos da análise de conteúdo, fundamentados em Bardin (2016) e Minayo (2009).

As técnicas de análise de conteúdo, segundo Minayo (2009), permitem uma interpretação mais profunda das falas dos entrevistados, indo além da mera descrição das informações coletadas, considerando os significados no contexto desses dados coletados. Para Bardin (2016), o tratamento, nessa fase da pesquisa, é dividido cronologicamente em três polos:

- a) Pré-análise: a organização do material coletado para a esquematização de um plano de análise;
- b) Exploração do material: a análise propriamente dita, ou seja, a aplicação sistemática do que foi estabelecido na pré-análise, a exemplo, dos procedimentos aplicados manualmente ou mediante o auxílio de programas específicos em computador. Bardin (2016) explica que é o momento da codificação, decomposição e enumeração sob as regras formuladas;
- c) Tratamento dos resultados: a fim que de se tornem significativos e fieis, e assim, o pesquisador possa propor inferências e interpretações, conforme os objetivos propostos ou que se relacionem as descobertas inesperadas.

Essa proposta também encontra base em Gil (2002), quando este aponta que a categorização dos dados deve ser realizada com minuciosa atenção, em contraste com o referencial teórico e com leituras que subsidiem a percepção do conteúdo manifesto e do conteúdo latente. Sendo assim, compreende-se que desde a conversa prévia, aos comportamentos antes, durante e ao final das entrevistas, tudo se torna fundamental na análise dos dados que será realizada ao final da coleta de todos os dados necessários a composição desta pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados dos dados coletados e análise e discussão dos mesmos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, os resultados serão apresentados e discutidos a partir de categorias, pois, segundo Bardin (2016), grande parte dos procedimentos de análise de dados são organizados a partir de um processo de categorização, que consiste em reunir os dados em grupos de elementos com características comuns, determinados com base em critérios estabelecidos (semânticos, lexicais, sintáticos, expressivos etc.), a fim de fornecer de forma condensada uma representação simplificada dos dados coletados, revelando por vezes índices invisíveis a visão geral.

Assim, escolheu-se por critérios de agrupamento os objetivos específicos desta pesquisa, pois fundamentaram a construção dos instrumentos de coleta de dados, os roteiros das entrevistas semiestruturadas aplicados aos participantes deste estudo. Dessa forma, cada categoria reúne os dados coletados das entrevistas dos discentes, dos docentes e das profissionais da DACES/UFMA.

A partir da análise dos critérios, agrupou-se sob a orientação da diferenciação/aproximação os dados em unidades, que permitiram uma descrição mais exata das características do conteúdo das entrevistas. Dessa maneira, as unidades/categorias estabelecidas serão apresentadas segundo a perspectiva dos três grupos participantes deste estudo: docentes (1º grupo); discentes (2º grupo) e profissionais da DACES/UFMA (3º grupo).

a) **1ª Categoria:** A identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação na Instituição de Ensino Superior

No que diz respeito à identificação desse alunado, questionou-se o conhecimento da comunidade acadêmica sobre eles e como possivelmente se sentem na instituição. Para os profissionais da DACES/UFMA, setor responsável em atender o público-alvo da Educação Especial na Universidade, questionou-se como o processo de identificação e o acompanhamento desses alunos ocorrem. Além de como essa informação é transmitida aos coordenadores, docentes e outros discentes.

O agrupamento dessas perguntas visou identificar os discentes com altas habilidades/superdotação na instituição e evidenciar o que acontece após essa identificação, ou seja, qual o propósito de identificar esse alunado no ambiente educacional superior, pois, como defende Renzulli (2014a), a busca pela identificação desses alunos não pode ter fim em si mesma. Ou seja, o objetivo é tão importante quanto o próprio processo, visto que ele define a

forma como a pessoa com potencial acima da média é percebida e compreendida pela comunidade que a cerca.

Nesse sentido, levou-se em consideração que esse processo pode perpassar três estágios: discentes autodeclarados no próprio sistema da Universidade (SIGAA), segundo a DACES; discentes com indicativos de altas habilidades/superdotação, ou seja, que ainda estão em processo de identificação, quase concluído ou não; e discentes identificados com potencial superior por profissionais especializados (docente especializado, psicopedagogo e psicólogo).

Assim, nessa categoria, quanto a aluna D1, segundo a então coordenadora do Curso, os docentes foram informados acerca de sua condição, tendo em vista que a mesma apresenta dupla excepcionalidade, altas habilidades/superdotação e a Síndrome de Borderline. Nesse caso, a própria aluna informou a sua condição à coordenadora do Curso, no período a docente P1, tendo em vista a sua dificuldade em manter contato com os docentes via e-mail, pois, devido a Pandemia da COVID-19, as aulas estavam acontecendo no formato remoto síncrono e assíncrono.

Nas palavras da docente, então coordenadora do curso:

Eu vendo, por exemplo, que tinha que ter muito cuidado com a aluna, porque as vezes ela demonstrava no texto uma certa irritabilidade, sabe? Ela usava uns termos as vezes que... Meio que notava, sabe? Um pouco agressivo no texto, e aí eu disse assim, porque a aluna colocou... Ela se denominou, né? Essa **coisa** do altas habilidades, né? E até então, eu **nunca** tinha ouvido falar nisso. (P1, grifo nosso).

Como os problemas percebidos no diálogo com a coordenação e com os demais docentes persistiram, a irritabilidade acrescida de ausências com maior frequência nas aulas, a coordenadora entrou em contato com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) da instituição e esse setor a direcionou para a assistente social da Universidade. Sobre essa interação, a coordenadora P1 explicou:

Eu fui pra PROAES, e a PROAES me indicou a assistente social, e a gente começou a conversar, e eu expliquei a situação, e disse assim: Amiga, eu preciso, essa aluna está precisando de orientação, ela está questionando, porque que a instituição ainda não a acolheu, é a primeira situação que a gente está vivendo dessa forma na coordenação do curso, né? Então assim, olha, eu preciso de direcionamento pra saber como é que eu dialogo com essa aluna, que eu percebo que nos textos dela, as vezes, ela está extremamente irritada, ela as vezes manda e-mail que as vezes é um pouco agressivo, e como eu não sei como lidar com essa situação, eu preciso de orientação. Aí entrou uma colega [Assistente Social] no meio, e ela foi muito boa, porque ela conhece essa situação. Aí eu vim saber por meio da colega que existe um número significativo de alunos que estão nessa mesma condição, né?

A coordenadora ainda informou que os diálogos com a Assistente Social resultaram em uma reunião com o diretor do setor do Estado responsável pelo atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades/superdotação. Isto posto, os dados coletados das entrevistas com os profissionais da Diretoria de Acessibilidade da UFMA, confirmaram que

esse setor é o NAAH/S da capital maranhense, conhecido como Joãozinho Trinta. Sobre a reunião, P1 relatou:

A gente teve uma reunião com a assistente social, com o setor do Estado, veio o diretor, eu acho, foi muito legal a conversa. E ali, eu fiquei sabendo que na UFMA, tem um número grande de pessoas nessa situação, que se tratam nesse local. [...] Então assim, eu estava sempre chamando a colega da assistência social pra ela me orientar como dialogar com a aluna, tá? E aí... Isso foi que levou... Ela disse P1, eu vou me reunir com fulano de tal, que ele é o chefe do setor do Estado, por sinal, o setor que ela... Ela participava desse atendimento no Estado. Máximo. Aí eu fui. Aí lá eu fiquei sabendo por ele que tem um número muito grande de alunos que não são identificados na UFMA [...].

A partir desse primeiro contato, a coordenadora ainda informou que sentiu a necessidade de expor aos demais docentes do Curso a condição dessa discente em específico, visto que foi informada sobre a internação da aluna:

Aí depois a gente levou esse assunto pra o colegiado do curso, até porque essa aluna tava fazendo disciplina com outros colegas e os colegas não conseguiam diante da urgência do trabalho remoto, do número expressivo de alunos na tela, sabe? O professor tendo duas horas de trabalho, sabe? Tendo que trabalhar conteúdo. Ele não tinha como perceber que essa aluna tinha esse problema ou a ausência da aluna era por um problema assim, sabe? Porque só depois que eu soube que a aluna precisou ser internada, eu tive que comunicar os professores que trabalhavam com ela. Aí eu fiquei sabendo por alguns que ela não tinha aparecido nas aulas outros disseram que ela se inscreveu e nunca tinha aparecido, então coisas assim. [...] Aí eu achei de levar a assistente social pra essa reunião, pra ela contar, inclusive nos comunicar desse número X de alunos nesse quadro, foi que a gente... pra que todo mundo ficasse alerta. Isso aconteceu.

Até o presente momento, a aluna D1, segundo a coordenação e a DACES, ainda está matriculada no Curso, mas apresenta um quantitativo de ausência elevado e dificuldades em manter contato com os docentes e com a própria coordenação. No entanto, segundo a DACES, a aluna está recebendo acompanhamento especializado de profissionais da área da Saúde.

Quanto a aluna D2, apenas uma dos quatro professores do Curso de Teatro que participaram desta pesquisa, sabe de sua condição, devido a própria aluna tê-la declarado durante aulas específicas. Os outros dois foram informados no momento da pesquisa. Quanto aos alunos D3 e D4 os mesmos informaram que até o momento nem seus docentes nem seus coordenadores de curso sabem de sua condição, o que foi ratificado pelo coordenador de D3, o docente P5. Sobre D4, o coordenador de Curso, o docente P6, informou que tem conhecimento sobre o indicativo de superdotação dessa aluna, mas não porque recebeu algum comunicado formal da instituição, apenas por comentários do corpo docente do Curso.

No que diz respeito à perspectiva dos discentes, vale ressaltar que apenas D1 e D2 informaram a sua condição a alguns docentes e colegas. Sobre isso, D2 expressou: “Eu falei pra alguns, mas já tive impressão de que alguns deles pensaram que isso não era nada demais.

Há falta de conhecimento sobre superdotação.”. E D3 concluiu: “Eu acredito que seria importante eles saberem, porque eu acredito que devem ter muitos outros, as pessoas acabam não sabendo muito disso, eles não sabem nem o que é, né?”.

Na perspectiva dos profissionais da DACES, os alunos D2, D3 e D4 não são reconhecidos pelo sistema da Diretoria de Acessibilidade da Instituição. Apenas a aluna D1 é identificada, porque a mesma buscou ajuda em sua coordenação e esta buscou apoio da PROAES que a direcionou a DACES.

Nesse caso, a discente é reconhecida mais pelas dificuldades originadas da segunda condição do que pelo potencial acima da média. De igual forma, a Diretoria informou que todos os alunos que chegaram a ser atendidos pelo setor com características de altas habilidades/superdotação, receberam atendimento específico da equipe multiprofissional responsável por isso. No entanto, esses alunos somente foram reconhecidos por apresentarem dupla excepcionalidade e o AEE foi oferecido mais pela segunda condição do que pelo potencial cognitivo acima da média.

O que ratifica Pérez e Rodrigues (2013), quando estes pontuam que em casos de dupla excepcionalidade, sobrepõe-se a condição de deficiência, transtorno/síndrome ou dificuldades de aprendizagem. Fator contribuinte para o fortalecimento da invisibilidade de talentos, pois o foco recai somente nos aspectos prejudiciais ao desenvolvimento.

Sem a identificação, os discentes superdotados não são reconhecidos como tal pela comunidade acadêmica, fato observado nas respostas do questionamento se os demais colegas sabem da condição dos discentes participantes desta pesquisa. Para os docentes, somente P2 informou aos demais alunos a condição de D2, mediante uma apresentação em sala de aula que a própria aluna fez sobre altas habilidades/superdotação. Quanto aos demais alunos, nem os professores nem os colegas sabem de seu potencial acima da média.

Nesse sentido, questionou-se como esses discentes se sentem na Universidade na perspectiva dos professores. De forma geral, a instituição foi descrita pelos docentes como um espaço ainda hostil, no qual o acolhimento por determinado grupo foi percebido tal qual a indiferença por outros. O que gerou certa preocupação de dois professores (P2 e P3) quanto a forma como a sala acolheria D2. Na fala do docente P5: “Como eu não sabia, eu acho que ele acaba passando como se fosse mais um.”, o que acentua ainda mais a condição de invisibilidade.

Para o docente coordenador P6, os discentes com potencial superior da instituição se sentem:

Se sente desabrigado, isso é fato. [...] Então não é raro essas pessoas com altas habilidades/superdotação também ter essa deslocação social. Então é um fator que dificulta muito a inclusão deles, né? Então hoje na UFMA, que a maioria deles, por

essa condição social na verdade no relacionamento, na interessoalidade, ele acaba se sentido mais isolado e menos incluído e não tem aquele acolhimento de estímulo a sua alta habilidade, a superdotação dele. Ou de compensação para aquelas áreas onde ele tem alguma dificuldade. Então, não é uma impressão, eu vivi, nós vivemos e é fato. [Professor citou o caso de um aluno com TEA e indicativos de altas habilidades/superdotação que, durante o curso, não foi identificado pela instituição.]

Segundo os próprios discentes, na UFMA, como universitários, se sentem “Em um espaço propício as minhas aspirações.” (D1). Para D2: “Eu me sinto igual a personagem Hermione de Harry Potter ou Amy Santiago de Brooklyn 99. Sempre acabo me destacando nas aulas e com isso eu acabo ajudando meus colegas que não conseguem acompanhar”.

Para D3:

Muito bem, porque o espaço da universidade tem me permitido, mesmo que a experiência na universidade ainda seja curta [...] o espaço em que eu estou inserido, os professores que eu tenho tido, tem me incentivado muito em matérias que estão relacionadas a cultura, ao lazer, então, dentro desses espaços, eu tenho conseguido encontrar muitas coisas que são do meu interesse e me desenvolver. Então para mim, a minha vivência com a universidade em relação as minhas habilidades, em relação aos meus interesses ela tem sido muito positiva.

No caso de D4, com a experiência de sempre lidar com colegas mais velhos nas salas de aulas e como entrou na Universidade com apenas 16 anos, a discente descreveu:

Quando a gente estava tendo o período presencial tinha sim, sempre tem essa questão das pessoas acharem ‘Ah, você é muito nova, então você é menos capaz’ ou então não te quererem no grupo delas, porque você aparenta ser muita nova e portanto, você talvez vá depender deles. As pessoas não têm muita noção. Elas têm pré-conceitos na maioria das vezes, quando você vai fazer trabalho ou grupo de provas. [...] E os professores também acham isso. Os professores quando sabem a sua idade, eles geralmente costumam até a te dar menos oportunidades que os outros, porque acham que pela nossa idade, ‘Ah, porque é muito nova para fazer um projeto’ ‘muito nova pra isso e pra aquilo’.

Em relação aos professores, D4 ainda informou que a maior dificuldade é

[...] a falta de flexibilidade dos docentes, porque é a maioria as vezes não tem uma flexibilidade em relação a forma de aprender, tem muitos que têm a aquela forma, aquele método que eles passam para você e você tem que seguir aquilo, você não pode aprender a mesma coisa só que de outra forma [...].

Quando as profissionais da DACES foram questionadas sobre como ocorre o processo de identificação desse alunado na Instituição e como a comunidade acadêmica se apropria de tais informações, relataram:

Na verdade, eu entrei na DACES em 2019, a partir de que eu entrei na DACES, eu abri essa possibilidade, abri essa possibilidade pelo próprio regimento, o regimento nosso foi atualizado... Está em processo de aprovação, mas nós já colocamos nos documentos, inclusive já foram publicados pela PROEN, já teve um regimento, colocou os objetivos da DACES lá e montou o regimento. E lá consta o atendimento as altas habilidades/superdotação, transtornos globais, que a gente colocou TEA... [cortou a ligação].

Eu tô falando assim, quando a gente organizou o regimento da DACES, que ainda está em processo de aprovação na PROEN, mas a PROEN já colocou lá no regimento geral dela, nossos objetivos, da Diretoria de Acessibilidade, e entre esses objetivos, tem o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, tá? Então, aí agora que a gente tá oficializando esse... Esse público-alvo da Educação Especial, porque dentro da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consta três

categorias que é transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e com deficiência, né isso? (DIRETORA). Como ocorre a identificação na DACES. A gente dentro das possibilidades, daquilo que o aluno apresenta tenta oferecer um suporte. A gente acolhe, conhece esse aluno, vai fazer a identificação, cadastra ele no setor, né? Aí vai fazer a entrevista, né? Anamnese social ou um atendimento socioeducacional e a partir disso, eu vou identificando demanda, e a partir da identificação dessa demanda, eu vou construir estratégias. Algumas que vão depender só de mim, outras de outros profissionais, de outros setores ou de outras políticas públicas e aí a gente vai montando, né? Um atendimento na medida do possível articulado com outros profissionais. (ASSISTENTE SOCIAL).

A partir dos dados coletados na Diretoria, percebeu-se que os universitários com altas habilidades/superdotação são um público que foi oficializado recentemente para ser atendido no setor, sendo a maior dificuldade do processo de identificação desses discentes na instituição a ausência de especialistas na Universidade e de um processo voltado especificamente para esse alunado.

Até então, as únicas formas de identificação são a entrada pelas cotas, quando apresentam dupla excepcionalidade, ou a possibilidade do discente de autodeclarar a sua condição no SIGAA/UFMA. Nas palavras da Diretora:

Para que diretamente seja atendido pela DACES, esse aluno entra pelo sistema de cotas e aí imediatamente, a gente participa desse processo de matrícula, que a gente chama de acolhimento. Acolhimento é o momento que nós compomos a equipe da perícia, né? Nós formamos a equipe da perícia e aí nós atendemos aquele aluno naquele momento que ele traz o diagnóstico do seu médico, aí tem um médico conosco na mesma equipe da perícia, né? E aí é o momento conosco, onde nós temos um instrumento que a gente faz umas perguntas até pra ver... Pra o assistente institucional que faz esse acompanhamento fazer um relatório da situação do aluno, pra poder nós encaminharmos para as coordenações dos cursos e chegar até os professores essas informações, se o aluno tem determinada deficiência, tem determinada condição e pra facilitar para os professores tomarem conhecimento e, possivelmente, nos procurar para dar alguma orientação relativa a isso.

Quando isso não acontece, quando ele entra na ampla concorrência, aí ele entra sem que a gente fique sabendo. Depois que ele se autoidentifica com alguma necessidade especial, aí a gente encaminha para ele. Ele manda os documentos, encaminha para perícia, a perícia pra poder a gente ter aquela comprovação de que ele tem a deficiência. E aí sim, que a gente vai passar a ter o atendimento com ele.

Quando ele já entra pelo sistema de cotas, isso aí já é mais tranquilo, porque aí a gente já acolhe ele, já recebe da PROEN a lista de quem entrou pelo sistema de cotas, e aí a gente começa a fazer o encaminhamento e o acompanhamento do aluno.

Assim, evidencia-se o que Costa e Rangni (2011) encontraram em suas pesquisas, o atendimento especializado para pessoas com altas habilidades/superdotação ainda é ínfimo se comparado com o atendimento ofertado a pessoas com deficiência ou transtornos/síndromes ou dificuldades de aprendizagem.

O foco desses atendimentos especializados nos núcleos e/ou diretorias das instituições de ensino superior, em sua maioria, está na incapacidade ou nas condições que prejudicam em detrimento de outras características do discente, como o potencial cognitivo acima da média (PEREIRA, 2019).

Essa perspectiva é claramente percebida nas contínuas comparações realizadas pelos próprios docentes:

É que nem... O que que a UFMA faz com os alunos que são surdos-mudos ou que são cegos ou com deficiência visual, eles nos comunicam, nós somos comunicados que nós temos alunos nessa condição. Isso já faz com que a gente se prepare, tá entendendo? (P1).

Então naquele momento eu não pude dá atenção a ela, eu posso te dizer assim, entre ela e o aluno surdo, o aluno surdo me demandava mais atenção. Por conta inclusive, da presença de um intérprete. Isso posso te garantir. (P2).

[...] tanto em especialização quanto em graduando, a gente quase não tinha nem um tipo de orientação em relação a algum tipo de aluno especial e quando tinha era em relação as deficiências ou características de surdo-mudo. [...] eu nunca vi a UFMA tratando sobre isso. A grande preocupação é surdo-mudo, que há uma demanda muito grande, tem que ter o intérprete da turma. Mas esse tipo de sujeito, eu acho que eles precisam levar em consideração. (P3).

Nós, enquanto coordenador, eu recebo sim, informações de discentes com necessidades de algum portador de necessidade especial, em termo de deficiência no movimento, algumas situações que envolvem algumas alterações físicas, tipo deficiência visual, nós recebemos essas informações que vem da PROEN e da PROAES, dos setores responsáveis. [...] Como docente, já me solicitaram mudar a estrutura do slide e fazer provas específicas para deficiente visual. (P5).

Chega pra nós aqui a lista de alunos com deficiência no começo de cada semestre, mas é assim é o aluno com visão monocular, baixa visão, limitação motora, é sempre com alguma limitação. Esse diagnóstico com altas habilidade/superdotação de áreas etc, não chega pra gente. Só chega das demandas que têm deficiência, tá certo? [...] porque veja, a máquina da UFMA de acesso, de identificação de alunos especiais, é para alunos especiais com deficiência, pra tentar nivela-los ali no piso do que é o atendimento geral da UFMA. (P6).

Nesse sentido, P6 ainda relatou o caso de um aluno já formado do Curso diagnosticado com TEA, com indicativos de superdotação em uma área específica, sobre o qual também não foram informados oficialmente. Com o suporte da esposa desse aluno, que apresentou laudos médicos e orientações de como relacionar-se com ele, P6 reconheceu que todas as adaptações curriculares e metodológicas possuíram somente um foco: “Então veja, não foi um atendimento para a qualidade dele, não foi um atendimento para a habilidade, o destaque dele. Foi um atendimento para a deficiência dele.”.

Ainda na perspectiva da identificação, mediante as falas dos participantes, percebeu-se três perfis distintos a partir da visão ou representação que cada grupo tem a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, Bardin (2016) explica que essa imagem/representação é um estereótipo ou uma ideia que se tem ou a imagem que surge quando se pensa em determinado objeto.

Essa representação é partilhada por membros de um grupo social, no entanto não pode ser considerada necessariamente a sua realidade objetiva. O estereótipo, nesse sentido, não é uma estrutura inata, mas cognitiva, influenciada pelo meio cultural e pela experiência pessoal, cujas raízes estão fincadas na dimensão afetiva e emocional e ligadas ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado.

Dessa forma, a fim de que fosse percebido o estereótipo do discente com altas habilidades/superdotação a partir da perspectiva do docente, analisou-se descritivamente o conteúdo das entrevistas, visto encontrar representações condensadas e explicativas para tal fim. Assim, agrupou-se, mediante as falas dos professores, representações com aproximações semânticas, cujo teor relaciona as altas habilidades/superdotação a:

- a) Uma patologia, como é percebido na fala de P1: “[...] que eu tinha uma aluna que fazia parte também da **categoria** dela, como eu digo, que tinha o mesmo **problema** que ela”; “[...] “[...] E ali, eu fiquei sabendo que na UFMA, tem um número grande de pessoas nessa situação, que **se tratam** nesse local.”; e P4: “[...] Eu não entendo muito disso. A aluna sempre pareceu **normal, regular**, não pareceu **deficiente**.”; P3: “[...] mas a coordenação não passou nem um tipo de **laudo** ou **diagnóstico**.”. Além da repetição de palavras como **laudo** e **diagnóstico** no que se refere a identificação desse aluando (grifo nosso).
- b) Ao estereótipo do aluno gênio, autossuficiente e livre de qualquer necessidade, como é percebido nas falas de P1: “[...] E isso, pra mim, sempre soou altas habilidades, aquele aluno que é superdotado. Eu digo, meu Deus, deve ser muito bom ter um aluno assim, porque ele caminha na frente de todo mundo e por sinal, pra mim, ele pode ajudar a turma também a correr, né?”; P2: “[...] Aluna que domina o assunto.”; e P3: “[...] Aluna excelente.”. P6: “[...] Então, a principal característica da galera que é superdotada e tem altas habilidades, é essa percepção de interpessoalidade dos medianos, de nós meros mortais.”.
- c) A representação cultural do “aluno arrogante”, porque sabe mais, ou do aluno “problemático” e “diferente”, como é evidenciado nas falas: P3: “[...] Porque ela pode ser taxada como a **menina nervosa**, como a menina que é **chatinha**, tá entendendo?”; No posicionamento de P4: “Não consigo imaginar, por não super valorizar nenhum aluno durante as aulas.”, percebe-se certo preconceito quanto ao atendimento específico desse alunado. Analisa-se ainda P5: “[...] quando a pessoa se enxerga acima da média talvez tenha um efeito rebote aí. Que a pessoa passa a se sentir **detentor do conhecimento** e ter uma postura **arrogante**.” (grifo nosso).

Assim, o perfil do discente com altas habilidades/superdotação para os docentes de uma forma geral fundamenta-se em dois extremos: no primeiro, o aluno problemático e/ou deficiente (ou com características patológicas); no segundo, o aluno excelente, superior a grande

massa “mediana”, que pode apresentar característica de arrogância, por acreditar “saber demais”.

Sobre essa perspectiva, vale confrontá-la com o relato do discente D3, acerca de sua própria experiência e de outras que ouviu em um evento exclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação:

Esses dias, eu estava numa palestra no NAAH/S, só para alunos, né? Lá na mesa e muita gente comentando que às vezes nem gostava de falar que tem altas habilidades, que é classificado como uma pessoa com superdotação, as pessoas acabam vendo aquilo como algum tipo de prepotência ou algo assim, então deixavam essas habilidades num canto mais de talento, só de talento, não trazendo para essa classificação.

E com o relato da discente D4 sobre a sua percepção acerca da visão de seus docentes e colegas a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação:

[...] a maioria das pessoas acreditam que ‘Ah, esse negócio de superdotação é uma coisa assim de gênios, de Einstein, é uma coisa assim, é uma coisa de grandes cientistas e tal!’ e aí eles têm um padrão de superdotação que eles acham que vão ver a pessoa lá um cientista louco de alguma forma, e eles não conseguem enxergar as pessoas normais, no caso. Eles acham que você tem que ter um padrão para superdotado [...].

Para os próprios discentes com altas habilidades/superdotação, o seu perfil é composto pelas características: elevado potencial cognitivo; interesse específico em determinada área do conhecimento; ser contínuo questionador; ter facilidade em dominar o conteúdo, em destacar-se na turma e em tornar-se o orientador dos colegas; ter dificuldades em relacionar-se com os colegas; necessidade por aprofundamento de conteúdo, de ser desafiado, de estímulos por parte dos docentes, de ir além do que o professor ensina, de conviver com pares, de identificação; apresenta desejo de contribuir com a sociedade; além de áreas de dificuldades, por vezes, um modo de aprender diferente e até mais rápido que os colegas, e elevado senso de organização.

Segundo os profissionais da DACES, o perfil do discente com altas habilidades/superdotação se aproxima bem mais do exposto pelos discentes, pois pontuaram como características: habilidades acima da média em determinada área do conhecimento e dificuldades em outras, necessidade de potencializar as habilidades e de suprir as áreas de maior carência cognitiva, por isso a relevância do AEE, e demandas sobretudo psicossociais. Tal perfil aproximado justifica-se pela formação especializada das profissionais que compõem a Diretoria.

Nesse sentido, os dados dessa categoria apresentam três pontos relevantes: primeiro ponto, a invisibilidade do discente com altas habilidades/superdotação no ensino superior, não

porque não há discentes com essas características matriculados na instituição, pois como afirmam os participantes:

Porque certamente existe, e eu já tive informações de que sim, aqui tem outros alunos, inclusive uma pessoa que trabalha no... Núcleo de Altas Habilidades, o Joãozinho Trinta, disse que na universidade tem mais estudantes, que se a gente quisesse, ele poderia nos repassar essa listagem, e que a gente não sabe. (ASSISTENTE SOCIAL). A gente teve uma reunião com a assistente social, com o setor do Estado [NAAH/S], veio o diretor, eu acho, foi muito legal a conversa. E ali, eu fiquei sabendo que na UFMA, tem um número grande de pessoas nessa situação que não são reconhecidas pela universidade. (P1).

Essa invisibilidade é justificada tal qual Pérez e Rodrigues (2013) destacam: pela ausência de formações e informações para os professores das salas de aula regular, a permanência de mitos e crenças no imaginário popular, como a ideia do aluno superdotado ser um gênio ou necessariamente ter uma condição patológica, as representações culturais ultrapassadas que originam certo temor e preconceito no que diz respeito a aceitação desses alunos em sala de aula.

A ausência de conhecimento é tão prejudicial a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação que gera crenças equivocadas e irreais, até mesmo o questionamento de sua existência e se apresentam realmente algum tipo de necessidade (TITON, 2019). Tal fato é claramente expresso nos comentários:

E aí eu não sei se isso é cabível, se isso é ético a instituição nos informar [...] A gente tem que ter muito cuidado, pra que a gente não mantenha esse recorte de que ele é isso, a outra turma não é. Até porque uma coisa é eu ter uma turma de alunos assim, eu não tenho. Esse aluno ele tá junto com todos os outros alunos. Então, pra mim, eu vou dar a minha aula normalmente. Eu até disse isso na reunião, né? Que eu achava essa coisa é muito complicada, delicada, né não? Como é que eu trabalharia com ele? A não ser que eu tivesse uma turma só pra ele, aí eu ia te dizer. Mas fora isso, pra gente, ele é um aluno como outro qualquer. E a gente vai levando. (P1). Eu não sei te dizer, se esse aluno se sentiria mais confortável em ser identificado ou não ser identificado, não sei te dizer. Talvez, alguns possam se sentir mais a vontade em ser identificados outros prefiram não ser, mas não consigo afirmar uma coisa nem outra. (P5).

Esses posicionamentos revelam equívocos em dois sentidos: o professor da sala de aula regular, ainda que tenha um aluno com necessidades educacionais específicas que seja atendido por um setor/núcleo da instituição, continua sendo o primeiro responsável por esse aluno, pois o trabalho dos profissionais especializados ocorrerá em sintonia com o trabalho realizado pelo professor na sala de aula regular, ou seja, o aluno não deixará de frequentar a sala de aula (BRASIL, 2011).

O próximo equívoco diz respeito a identificar ou não esse aluno. Sem identificação não haverá o desenvolvimento adequado do discente com capacidade acima da média, pois ainda que tenha habilidades cognitivas e um desempenho elevado, este ainda apresenta necessidades cognitivas, sociais e emocionais, que quando não atendidas a contento, originará

alguns problemas, como o assincronismo ou desajustamento ou desenvolvimento irregular (PALUDO, 2018).

Em segundo lugar, os dados coletados relevam que a forma como esses alunos são identificados (ou como não estão sendo identificados) justifica a carência de programas dentro da instituição para esse fim e para a potencialização desses talentos. Além da ausência de informações transmitidas à comunidade acadêmica (coordenadores de Curso, docentes e outros discentes) acerca desse alunado e sobre essa temática.

Por fim, sem a identificação e a transmissão de informações adequadas sobre as altas habilidades/superdotação, o relacionamento com colegas, docentes e coordenadores tende a ser prejudicado, como é o caso de alguns discentes participantes desta pesquisa. Segundo os docentes, de forma unânime, a preparação para receber esses alunos é essencial, sem ela, esse alunado torna-se mais um na multidão, ou seja, passa despercebido aos docentes em virtude da quantidade significativa de alunos em uma sala de aula, o que é potencializado no formato de ensino híbrido atual.

Tais dados denotam que, normalmente, o foco da instituição para um atendimento educacional especializado está nas pessoas com deficiência e/ou transtornos/síndromes, ainda que o público com altas habilidades/superdotação apresente necessidades cognitivas, sociais e emocionais que assegurem a eles um atendimento especializado. Essa realidade justifica a atual carência acentuada de identificação de alunos talentosos e ausência de informações a respeito dessa temática na instituição.

b) **2ª Categoria:** Processo ensino-aprendizagem na IES

Quanto ao processo ensino-aprendizagem dos discentes com altas habilidades/superdotação no ensino superior, questionou-se como este ocorre atualmente, como deveria ser e se os professores sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem com esse alunado em sala de aula.

A busca por conhecer esse processo no ensino superior encontra fundamento em Renzulli (2014a), quando destaca dois propósitos para a educação dos superdotados: garantir oportunidades de desenvolvimento a fim de que alcancem a autorrealização e assim aumentar o grupo de produtores de conhecimento que contribuam de forma significativa para a sociedade, enriquecendo ainda mais o seu capital social, econômico e intelectual, o que se torna também um relevante propósito para a identificação desses discentes.

Se o propósito é aumentar o número de criadores na sociedade, então o ensino deve focalizar no incentivo cada vez maior do desenvolvimento da criatividade e não unicamente no

acúmulo, memorização e estoque de informações/conhecimentos sem aplicação na vida real. Dessa forma, explicita-se, portanto, uma espécie de tríade (autorrealização – formar criadores – desenvolver a criatividade) que pode orientar a educação do superdotado.

Outro ponto importante na educação desse alunado, refere-se ao conhecimento do seu *modus operandi*, pois é essencial para que se desenvolva uma aprendizagem de qualidade, ou seja, conhecer suas características, áreas de maior desempenho, áreas de maior dificuldade, áreas de interesse, método mais eficaz para abordar e aplicar os conteúdos, projetos para o futuro, entre outras, é fundamental na prática docente, pois o ambiente educacional é um dos lócus por excelência do desenvolvimento e das expressões das potencialidades humanas, sobretudo da criatividade (RIBEIRO; GALVÃO, 2018). Nesse sentido, pode-se concluir que o lócus por excelência de formação do pesquisador excelente é o ensino superior, devido a sua estrutura e proposta curricular.

Assim, para os docentes participantes desta pesquisa, o processo ensino-aprendizagem atual tem se realizado com esses alunos a partir do que eles perceberam de maior potencial em sala de aula, ainda que alguns não soubessem das altas habilidades/superdotação até o momento da entrevista. Tanto P1 quanto P2 trabalharam de forma a potencializar aquilo que suas alunas demonstraram de maiores habilidades.

Nesse sentido, P1 informou que sua maior dificuldade foi em ajudar a aluna a não se perder, pois ela sempre pesquisava ou estudava além do que era solicitado e, muitas vezes, perdia o foco do assunto estabelecido pela docente. Com uma proposta pedagógica diferenciada, P3 explicou sobre essa mesma aluna:

Para escrever, ela escrevia muito bem e nas provas... Mas ela sempre me dizia que ela tinha muito problema em apresentar trabalhos... E aí a gente fez... Como ela já era muito inteligente, já não fazia muito sentido passar artigo para ela ou fazer prova, aí eu falei 'A gente vai só apresentar trabalho até tu largar de ser minha aluna. Porque é essa aí que é tua deficiência.'. Aí foi evoluindo. No final, ela estava dando aula em pé, ela deu aula na verdade, o último trabalho que a gente fez junto. Aquela evolução, né? Foi bem legal.

Os docentes P4 e P5 não se posicionaram em relação a esse questionamento por afirmar desconhecer esse processo e as especificidades do ensino para esse público. Na fala de P6:

De fato não tem ocorrido, minha leitura de fato é essa. Não tem um ensino-aprendizagem direcionado pra os discentes com altas habilidades/superdotação. É a minha percepção e a minha constatação do ambiente em que eu habito academicamente, não tem nenhum tipo de diferenciação dos discentes no geral para os discentes com altas habilidades. Então a resposta pra mim assim é muito objetivamente não há um diferencial pra os discentes com altas habilidades/superdotação dos demais.

Vale ressaltar o que P5 destacou sobre o formato de ensino atual:

O que nós temos percebido são professores que ainda não mudaram, não se adaptaram da melhor forma que deveriam ainda ao formato remoto e discentes que continuam ainda com uma postura passiva em relação ao aprendizado, na expectativa de vir receber aulas expositivas que na cabeça deles, eles podem ou não prestar atenção, fazerem uma prova que seja compatível com o que entendem ou acham que sabem e serem aprovados. Sem serem desafiados e nem se permitirem a esse desafio.

Nesse sentido, questionou-se se os docentes sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem desse alunado em sala de aula e, de forma geral, todos os seis docentes responderam que não sabem, tendo em vista o despreparo ocasionado pela falta de informação e formação e também pela ausência de adaptação na prática educativa seja no formato presencial ou no remoto. Dados que se tornam evidentes nas falas de:

Mas eu vou te ressaltar assim, que independente, não se chega numa situação ótima de ensino-aprendizagem com aluno de altas habilidades ou com alunos surdos, cegos, deficientes de uma maneira geral, se a gente não tem o processo formativo corrente, vamos dizer assim. Porque são situações diferentes e complexas, né? Para as quais a gente... Essa turma mais antiga como eu, não tem uma formação. (P2).

Acho que deveriam ter uma formação, um monte de nível de formação, né? E paciência enfim, nessas questões ali. E eu... se tu for me perguntar se sim ou se não, eu acho que está mais para o lado do não. Não sei se a universidade tem algum programa, eu ainda não passei por nenhum, nem me convidaram, mas não sei se ela tem algum programa para esses vários tipos de possibilidades de discentes. (P3).

Os discentes não sabem, porque eles não foram preparados para isso. Na verdade, muitos dos docentes são contratados por uma via de concurso, pois o seletivo não avalia necessariamente a habilidade/capacidade didática do docente, na verdade vai um pouco pela parte pedagógica, muito superficialmente, mas prima-se muito pela parte técnica. Então a questão do ensino em si de uma maneira geral não é contemplada. Então, eu convivo com muitos docentes que nunca deram uma aula na vida, deram a aula do concurso. Não tiveram preparo para isso. [...] é preciso ter um trato didático pedagógico. Então o docente não sabe dar esse trato para o discente regular na sua grande parte e menos ainda ter algum tipo de treinamento, qualquer tipo de formação, pra identificar e conduzir o ensino pra alunos com altas habilidades/superdotação. (P6).

A antecipação da informação sobre os alunos que serão recebidos em cada período foi a possibilidade de mudança na prática pedagógica mais citada, tendo em vista que esta pode gerar a sensibilização do olhar docente em meio a pluralidade dos discentes. Nesse sentido, os professores explicaram:

[...] Por isso, eu tô te dizendo a importância da gente saber, antes de iniciar o semestre, olha nós temos aqui, essa turma tem dois alunos com altas habilidades. O que a gente não sabe, sabia? Não lembro de ter recebido como coordenadora nenhum destaque, sabe assim, como a gente é chamado... Por exemplo, agora mesmo, a gente vai ter um aluno com baixa visão, a gente vai ter um aluno que não tem audição. A gente é chamado antes, ou seja a gente já prepara tudo, no sentido de saber que nessa turma de 35 alunos, tem um que ele tem um diferencial, que a gente vai ter que ter essa atenção. Tá bom?

Então, a gente não tem isso. Nesse sentido, eu acho que isso complica um pouco. Entende? Porque a gente acaba tendo que viver a coisa, no susto da situação. (P1).

Como docente da UFMA da área de humanas, nós deveríamos ser mais informados desses processos que acontecem com as pessoas que fazem uma instituição de ensino, quer sejam elas alunos, professores e técnicos administrativos. (P4).

Eu acho que a gente tendo esse suporte para diagnosticar, nós poderíamos sim, fomentar mais ainda esse nicho, não dando atendimento diferenciado, mas dando oportunidades diferenciadas para eles, para exercitar, para praticar, para desenvolver

ainda mais essas altas habilidades e trazer, na verdade, para os colegas, para os alunos, para a própria instituição esse diferencial que é potencializar o aproveitamento dessas altas habilidades. (P6).

Na perspectiva dos discentes, o processo ensino-aprendizagem foi caracterizado a partir dos termos “maçante”, “arcaico”, “desinteressante”, “embrionário”, “igual”, “difícil”, “inflexível”, “impessoal”, pois a forma como se tem ensinado até então, tem se revelado inadequada, visto que ocorre de forma igual para todos. A discente D1 explica: “[...] se ao aluno regular algumas metodologias são arcaicas e desinteressantes, imagina a um AHSD?”.³¹

Além disso, pontuaram a ausência de desafios e a inflexibilidade nos métodos utilizados para ensinar e aplicar aquilo o que se aprendeu. Sobre isso, a aluna D2 destaca: “[...] já se o aluno superdotado quiser ir além, ele tem que procurar, pesquisar e ler por fora. Talvez o professor indique o que fazer no intervalo ou no final da aula se perguntar pra ele. Mas esse desafio de ir além, pra mim, é nada mais do que tirar 10.”.

E a aluna D4 destacou a ausência de discussões com os docentes sobre as metodologias usadas no ensino atual, pois estas têm dificultado seu desenvolvimento, visto que:

[...] eu tenho uma certa dificuldade com a falta de flexibilidade dos docentes, porque é a maioria dos docentes as vezes não tem uma flexibilidade em relação a forma de aprender, tem muitos como eu falei, geralmente eles têm a aquela forma, aquele método que eles passam para você e você tem que seguir aquilo, você não pode aprender a mesma coisa só que de outra forma, porque até os cálculos... [...] então mesmo que eu ache a resposta de outra forma, ele vai me dá como errado, porque eu não fiz da forma como ele quis [...] Em várias coisas eu tenho o meu jeito próprio de desenvolver, não é errado, é um jeito que eu chego e acho certo, as vezes chego as respostas certas muito mais rápido, só que acaba tendo nessa barreira, porque os professores falam, ‘Não, não pode fazer desse jeito, você tem que fazer da forma que eu mandei, e se você não fizer dessa forma é errado.’.

Ademais disso, vale ressaltar a dificuldade de D3 em se enquadrar no ritmo dos colegas, pois:

[...] eles não têm conhecimento prévio de anatomia, de fisiologia e conhecimentos que a gente traz do ensino médio, então eu acabo percebendo que os professores não conseguem avançar em algumas coisas, porque quase todo mundo da turma não tem os conhecimentos é... [...] Então por exemplo, conhecimentos que eu tenho, mas que não adianta, porque a maioria da turma não tem, então acaba dificultando um pouco.

O ensino remoto também foi descrito como impessoal, não apenas por causa da distância física, mas também pela ausência de discussões com os docentes e entre os discentes e a falta de engajamento por parte de todos. Sobre isso, pontuaram que muitos discentes não participam das aulas on-line de forma ativa, alguns docentes exigem as câmeras desligadas durante as aulas e não oportunizam o tempo para questionamentos e apresentação de dúvidas.

A respeito se os seus docentes sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação, os discentes responderam que não, pois não há

³¹ Uma das siglas que fazem referência as Altas Habilidades/Superdotação.

conhecimento acerca dessa temática por parte dos docentes. O que se tornou ainda mais evidente no período do ensino remoto, devido a ausência de adaptação das metodologias presenciais para o ambiente digital, e mais ainda para o atendimento das necessidades cognitivas do referido alunado.

Para a Diretoria, a prática pedagógica seria melhor desenvolvida e mais efetiva se houvesse uma comunicação de qualidade entre os docentes e discentes, na qual muitos pontos poderiam ser esclarecidos. Mas, a DACES também pontuou que alguns docentes têm se mostrado receptivos ao alunado público-alvo da Educação Especial. Nas palavras das profissionais:

Eles [universitários superdotados] têm sua forma muito específica de aprendizagem e ele consegue ali na sua interação, quando também ele se coloca pra o professor, sempre aponto isso, ninguém melhor do que você mesmo pra dizer da forma mais adequada pra você ter êxito na sua aprendizagem. Então, tendo esse momento de diálogo, sempre oriento pra que eles tenham e quando isso não acontece gera o problema, né? Gera dificuldades, depois acaba na Diretoria e a gente precisa ir dialogar com esses professores e com esses alunos também, né? (ASSISTENTE SOCIAL).

Então como é o caso de altas habilidades, as vezes nós temos percebido como resistência de alguns professores com relação a inclusão, não tudo, mas, eu tô falando assim, de um modo geral, de uma maneira mais ampla, os professores têm se preocupado sim, em entender mais os alunos, em possibilitar mais as condições para que eles possam ter acesso ao conhecimento. (DIRETORA).

Ainda destacaram a angústia, o desespero e a sensação de impotência que alguns docentes sentem ao se deparar com alunos com necessidades educacionais específicas, sentimentos gerados pela ausência de conhecimentos a respeito dessas realidades. Nas palavras da Assistente Social, profissional que atua diretamente com os docentes da instituição:

[...] todo professor quando olha para o aluno que é fora o padrão dele, né? Ele tem um desafio, né? Ele se assusta, alguns se sentem impotentes, ficam angustiados, pedem ajuda, pedem esclarecimentos, mas depois de alguns diálogos e que a gente vai fazendo alguns esclarecimentos, isso vai se acalmando. Principalmente quando ele percebe que ele não está sozinho na jornada, que vai ter uma equipe pra dá um suporte, né? Que vai ter alguém para dar alguma orientação e lógico que vai exigir dele aí um pensar, um delineamento da sua sala de aula, né? [...] Tanto que, dos diálogos que a gente conseguiu estabelecer ficou muito claro isso, os professores demonstraram que não estavam preparados, mas que estavam disponíveis, né? Estavam abertos para aprender [...].

A ausência de conhecimento durante e depois da formação dos docentes, segundo os dados coletados na Diretoria, tem como maior consequência uma prática pedagógica que não atende as necessidades cognitivas de todos os alunos em sala de aula, neste caso, dos alunos com altas habilidades/superdotação.

No entanto, a Diretora ressaltou alguns projetos que estão em desenvolvimento em alguns cursos da Universidade, pois estes têm como temática principal a acessibilidade dentro

da instituição, tendo em vista a colaboração docente na formação desses discentes. Mas, apenas foram citados projetos voltados para discentes com deficiência auditiva e visual.

Sobre como deveria ser o processo ensino-aprendizagem para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior, os discentes destacaram em primeiro lugar que os professores devem ter a compreensão do que são as altas habilidades/superdotação para que seja possível indicar esse aluno a DACES e relacionar-se de forma que haja interação e inclusão, além de adaptação das aulas e até mesmo dos conteúdos.

Também citaram o desejo por espaços propícios para o estudo e a pesquisa além da sala de aula, e até para reuniões com outros discentes que fazem parte desse grupo; um ensino motivador e desafiador que gere oportunidades de aprofundamento e enriquecimento curricular; liberdade de estudar e aprofundar a sua área de interesse na pesquisa e nos trabalhos; oportunidades de desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares; e professores ouvintes e dispostos a debater e aprender novas formas de demonstração do potencial humano.

Quanto aos docentes, os posicionamentos foram diversos, exceto por P1 e P4 que se posicionaram de forma similar, ambos defendem a ideia de que a responsabilidade desse alunado pertence a instituição e aos setores responsáveis, pois não desejam supervalorizar nenhum aluno. P2 destacou a adaptação das metodologias e como é importante a percepção pedagógica a respeito de quais alunos estão ficando à margem do processo, para que haja uma intervenção e reintegração.

P3 ainda destacou que apesar de sua formação não possuir nada relacionado a Educação Especial e por isso seu conhecimento ser ínfimo, na sua perspectiva, o professor dever ser do tipo acessível aos alunos, porque há demandas que somente se resolvem no interpessoal, e companheiro, para que o discente não se sinta sozinho na graduação. O que afirmou ter realizado com a docente D2, cujo resultado foi o êxito da aluna ao final da sua disciplina.

O docente P5 pontuou, primeiramente, que os professores devem conhecer o perfil desse alunado para que este seja identificado ou indicado ao setor responsável para realizar esse processo. A ausência de identificação e conhecimento torna impossível a adaptação da aula, dos materiais e do atendimento às demandas do aluno.

Além disso o docente, enquanto professor e coordenador de curso, ainda ressaltou que a Universidade precisa se mobilizar não apenas para a identificação desses alunos, mas também para estimulá-los a conversarem continuamente com seus docentes e com suas coordenações, caso suas necessidades não estejam sendo atendidas ou caso precisem de um suporte pedagógico maior.

Sobre isso, P1 ainda destacou:

Então, se a gente já sabe que existe, é mais fácil a gente se organizar, né? Organizar o olhar, organizar o direcionamento das coisas, não discriminando ninguém, mas sabendo que tem alguém ali com algumas limitações a mais ou a menos, isso eu acho importante dizer, entende? Porque a gente inclusive tem a quem recorrer, se houver casos, há necessidades.

O coordenador de curso P6 pontuou a necessidade de ter um setor específico na Universidade ou um centro de triagem para a identificação, que passaria essa informação as Coordenações de Curso e aos Centros da instituição e assim o atendimento a esse alunado se tornaria:

[...] mais pessoalizado, mais individualizado, para fomentar e explorar essas habilidades e mais uma coisa importante: potencialmente, identificar as dificuldades, porque não é raro esses alunos ter um déficit, ter dificuldade numa área específica. É muito bom em exatas, em matemática é um gênio, mas tem dificuldades em artes. Então assim, dá oportunidades de ele exercitar também as áreas que ele tenha dificuldade, isso não é raro acontecer, é um outro recurso que pode ser adotado. Então acho que o atendimento precisa ser descentralizado pra poder ser personalizado. Mais eu reitero e resgato, é preciso que se faça o diagnóstico dessas altas habilidades/superdotação para que então a gente possa direcionar, de acordo com a demanda, as ações institucionais. Porque no meu ponto de vista, eu acho que a gente teria um ganho muito muito muito exponencial se nós conseguíssemos fazer um diagnóstico desses discentes com altas habilidades, com superdotação. A gente trabalha numa área de engenharia, que assim, não raramente a gente nota, alunos com grande desenvoltura em certas áreas, em certos aspectos e a gente tem um número muito grande de alunos, muito heterogêneo em termos de afinidades de engenharia. Nós temos hoje, 1.500 alunos ativos, então assim, é um universo que favorece muito a ocorrência e a identificação, o diagnóstico desses discentes e como isso deve ser conduzido.

Para as profissionais da DACES, a cooperação, no sentido de os docentes serem abertos a escutar seus alunos e adaptação da prática pedagógica que corresponda as necessidades reais do aluno ou de cada caso são as principais características de um processo ensino-aprendizagem efetivo. No entanto, se há dúvidas ou temores, os docentes e coordenadores não devem hesitar em buscar ajuda na Diretoria.

Como é perceptível nessa categoria, o processo ensino-aprendizagem realizado na instituição até então tem sido prejudicado pela ausência da identificação, sobretudo, pela não existência de um sistema ou profissionais especializados para tal e pela falta de capacitação dos atuais docentes da instituição em relação ao público-alvo da educação especial. De outra forma, o ensino-aprendizagem ocorre segundo as demandas da educação superior, no entanto não atende de forma específica a uma parcela dos universitários, àqueles com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, Mosquera, Stobaus e Freitas (2014) explicam que o professor precisa realizar sua prática de forma criativa, incentivando a liderança dos seus alunos. Renzulli (2018) por sua vez pontua que esse ensino criativo deve fazer o professor questionar primeiramente quais os papéis que seus alunos talentosos poderão desempenhar no futuro, ou seja, o que eles

podem fazer com a superdotação na vida real? Visto que o seu objetivo é alimentar o desejo de contribuir com a sociedade e assim expandir o seu capital social, intelectual e econômico.

Mas tal prática docente só será possível se o foco estiver além do conteúdo sistemático, pois somente a oferta de ensino não atrairá as mentes criativas, como as dos superdotados (PEREIRA, 2014). Em outras palavras, a prática docente deve visar a aplicação na vida real, ser flexível para mudanças e novas/múltiplas perspectivas, ser acessível a todos os alunos, oportunizar espaço e tempo para o reconhecimento das próprias habilidades e interesses, ser enriquecida com conteúdos específicos para os alunos com potencial superior e apresentar desafios que engajem as mentes mais expansivas e críticas.

Quanto ao professor, este deve ter o olhar sensível sobre seus alunos, estabelecer um ritmo de aprendizagem para a classe e averiguar se todos conseguem acompanhá-lo, quem são os que ficam à margem e quais são os que vão mais além, ademais disso ser cuidadoso no relacionamento com os discentes, tanto no nível coletivo quanto no individual, pois, segundo a professora Titon, os universitários se configuram conforme o perfil do docente em sala de aula (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Percebe-se também nessa categoria, a importância da Diretoria de Acessibilidade para a realização do processo ensino-aprendizagem com qualidade e efetividade, pois estes profissionais são especializados em atender os discentes do público-alvo da Educação Especial, mas também estão capacitados para orientar a comunidade acadêmica, principalmente docentes e coordenadores, a como receber/atender de forma correta esse alunado.

Assim, a Universidade possui um setor preparado para o atendimento desses alunos e para a orientação de seus docentes quanto às suas especificidades. No entanto, as falhas na identificação desses discentes têm prejudicado o trabalho da Diretoria e dos próprios docentes/coordenação de cursos no que diz respeito ao atendimento/ensino dos universitários com altas habilidades/superdotação na instituição.

Finaliza-se a análise dos dados dessa categoria com a constatação do docente P6 que conclui que sem a identificação adequada, há um desperdício de recursos humanos da instituição, pois poderiam estar investindo no processo ensino-aprendizagem desses alunos em duas áreas: na que eles apresentam elevado desempenho e na de inferior desempenho e, dessa forma, suplementar e complementar o ensino-aprendizagem para obter, enfim, um desenvolvimento satisfatório e a saída exitosa da Universidade.

c) **3ª Categoria:** AEE ofertado pela DACES/UFMA

No que concerne ao AEE, questionou-se se os discentes já receberam algum tipo de atendimento especializado pela instituição e/ou se já receberam esse atendimento por parte dos seus docentes e se os participantes conhecem a Diretoria de Acessibilidade da UFMA. Esta última pergunta alia-se ao propósito desta categoria: descrever o AEE ofertado pelo setor responsável da instituição, neste caso, a DACES.

Segundo o Decreto nº 7.611/2011, o AEE consiste no conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos, e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

No que se refere ao ensino superior, o Decreto também determina apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Inciso VII, 2º Parágrafo, Artigo 5º). Mas, ao explicitar o propósito desses núcleos, eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com deficiência, nada é apontado em específico para o alunado com altas habilidades/superdotação no ensino superior (Parágrafo 5º, Artigo 5º) (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, quando questionadas se os alunos identificados na instituição com altas habilidades/superdotação recebem(ram) algum tipo de AEE, as profissionais da DACES puderam responder apenas pela aluna D1, pois é a única reconhecida pelo setor. Dessa forma, ambas responderam que sim, mas o atendimento ofertado diz respeito especificamente as demandas no âmbito da saúde mental. Segundo a Assistente Social:

Então eu fiz esse acolhimento inicial e quando identifiquei essa problemática, logo depois ela estava no processo de internação mesmo, e quando retornou eu acionei os responsáveis, né? Pela saúde mental dentro da Universidade, fiz encaminhamento, dialoguei com os profissionais, dialoguei com os professores e também e principalmente dialoguei com a aluna. Tenho feito esse acompanhamento considerando essas especificidades. Então assim trabalhar com a área humana, né? Mas aliado a isso, eu estive em contato sempre com a coordenação do curso pra dar as coordenadas, ou melhor, pra construir junto as coordenadas. Então é isso. A gente dentro das possibilidades, daquilo que o aluno apresenta, tenta oferecer um suporte.

Quanto a que tipo de atendimento educacional especializado vem sendo desenvolvido pela Diretoria, especificamente para discentes com altas habilidades/superdotação na instituição, a Diretora respondeu:

Hoje, nós estamos no processo de monitoria. O projeto de monitoria é que tem acompanhado os alunos nas atividades acadêmicas, porque nós temos um profissional que está afastado para o doutorado, ele volta em 2025. Então, nós temos que contar com o que temos. Aí nós temos os bolsistas no projeto de monitoria coordenado pela assistente social e ela faz esse acompanhamento junto com os alunos.

Nessa perspectiva, a Assistente Social explicou que após a identificação desses discentes, por meio das cotas ou da própria autodeclaração no sistema da Universidade – SIGAA, ocorre o cadastro no setor, seguido por um atendimento socioeducacional, uma entrevista ou conversa na qual a profissional irá identificar as demandas mais urgentes do aluno, mediante um instrumento de coleta de dados, e a partir disso, um relatório é construído para orientar a elaboração de estratégias de atendimento e ensino, e, posteriormente, repassá-las às coordenações e aos demais docentes.

Essas estratégias são pensadas com o apoio de outros profissionais da instituição e em alguns casos com o apoio de políticas públicas. Segundo a Diretora, a PROAES e seus profissionais fazem parte dessa equipe multiprofissional que busca encontrar as melhores soluções para o aluno e também contribuir com capacitações e orientações para os profissionais do curso (coordenação e docentes) de como proceder com esse aluno.

Quando os docentes participantes desta pesquisa foram questionados sobre o atendimento educacional especializado, percebeu-se que os mesmos não possuem muito conhecimento a respeito dessa temática. Sobre isso, de forma unânime, justificaram que suas formações não são na área da educação especial e até então não foram capacitados pela instituição para receber esse alunado.

Segundo os docentes, não houve AEE oferecido aos alunos, nem por eles nem pelo setor responsável, exceto para D1, pois esta discente recebeu suporte dos profissionais da área da Saúde. Sobre eles terem oferecido algum tipo de atendimento específico, apenas P5 relatou sua experiência de adaptação de suas aulas para que um universitário com deficiência visual pudesse acompanhá-las de forma efetiva. Em suas palavras:

[...] Como docente, mudar a estrutura do slide e fazer provas específicas para deficiente visual. Já foi solicitado muito cordialmente para que eu alterasse cores e tamanhos de fontes de slides para maiores do que eu usava, apesar de usar o tamanho adequado, mas tinha um discente que para ele, aquele tamanho era inferior do que ele conseguia enxergar. Então eu fiz essa alteração no meu slide, inclusive fiz uma prova separada com tamanho de fonte *arial black*, aquilo que atendia a necessidade dele, isso eu fiz enquanto docente, enquanto coordenador não.

Ainda sobre essa experiência, P5 ressaltou a importância de vivenciá-la, pois:

Esse docente que chegou para mim e apresentou as necessidades dele, isso serviu de grande importância não só para aquele semestre, mas para os outros também. E eu já passava a perguntar sobre isso para a turma. Pessoal, alguém está com dificuldade de enxergar desse tamanho de slide e nessa cor? Se tiver e não quiser se manifestar publicamente, me fala depois da aula que eu mudo. Então eu já parei de usar até alguns contrastes de cores baseado nessa situação que poderia acontecer. Mas foi extremamente importante que esse discente chegasse até a mim e falasse ‘Professor, essa é a minha necessidade.’.

No que diz respeito aos discentes, apenas D1 sinalizou ter recebido atendimento educacional especializado na instituição. Quando questionados se já conheciam a DACES,

apenas a aluna D4 respondeu positivamente, mas ainda indagou que não sabia que esse tipo de atendimento era oferecido nesse local.

Quando os professores foram questionados se conheciam a DACES, cinco alegaram não conhecer a Diretoria. P1 informou que o contato mais próximo que já estabeleceu foi com a Assistente Social, em virtude da aluna D1, e com os profissionais de Libras, devido as necessidades dos alunos surdos do Curso. Nesse sentido, P1 ainda esclareceu:

Essa profissional [Assistente Social] foi só pra falar desse assunto [altas habilidades/superdotação] só por causa dessa aluna [D1], que ela dizia que ia processar a instituição, porque ela tinha que ter o acompanhamento. Isso fez com que eu buscasse a PROAES, que me passou para essa diretora que me indicou essa assistente social.

Somente P6 (grifo nosso) afirmou conhecer a Diretoria e salientou o público-alvo desse setor:

A gente tem uma parceria muito próxima, inclusive na condução de medidas pra contemplar alunos com deficiência, aí a gente conduz e dialoga. Mas, exatamente por essa condução tão próxima, que a gente sabe, que mesmo os alunos com deficiência têm uma dificuldade enorme de serem atendidos. Então assim, a gente nunca precisou de nenhum suporte da DACES em relação a alunos com altas habilidades/superdotação, porque a demanda não foi nascida. A aluna que nós temos hoje que a gente sabe por comentários que ela se enquadra nessa condição, não há um comunicado oficial, não há demanda institucional, então consequentemente ela mesma não se manifestou. Então assim, nós não temos nenhuma demanda de altas habilidades que tenha nos levado a encaminhar essa demanda a DACES. Mas temos o conhecimento e o reconhecimento da DACES quanto a sua ação a fazer mais que o possível no acolhimento de inclusão dos **alunos com deficiência**.

A docente P2 apresentou uma solução para que a Diretoria se torne mais próxima dos docentes: criar uma espécie de informativo que fosse inserido no colegiado dos professores. Ou seja, que no momento dessas reuniões, haja um profissional da DACES e estabeleça um diálogo com os docentes a fim de que eles possam ser preparados e capacitados para receber esses alunos em específico. P4 ainda ressaltou que a Universidade precisa divulgar melhor suas ações, no sentido de que todos conheçam setores como a DACES, fundamental para uma educação de qualidade.

Quanto a própria DACES, na perspectiva da Diretora:

Na verdade, a DACES tem sido muito presente ultimamente [risos]. Eu acho que não tem uma semana que não tem uma notícia, uma situação, algo que a DACES chega a fazer. A DACES tem o canal no Youtube, tem o e-mail, vou divulgar aqui, que é interessante que vocês coloquem, para que quanto mais pessoas saibam de nosso contato, melhor. [...] pelo e-mail daces.proen@ufma.br e temos também o e-mail específico do pessoal dos **transcritores** braille@ufma.br.

Informou, ainda, que há salas de acessibilidade com tecnologias assistivas para facilitar a mobilidade dos alunos dentro da instituição, nos prédios da Biblioteca, no Centro de Ciências Humanas (CCH) e no Centro de Ciências Sociais (CCSO), há o Núcleo Setorial de

Acessibilidade. Em andamento, há o projeto de ampliação dessas salas, para também incluir laboratórios de recursos audiovisuais e o atendimento pedagógico aos alunos.

A partir desses dados, percebe-se que a ausência de identificação não afeta apenas a realização efetiva do processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula regular, mas também prejudica diretamente o oferecimento do atendimento educacional especializado para o alunado com altas habilidades/superdotação, pois se não há universitários reconhecidos no sistema, então não há necessidade de ofertar o AEE.

Além disso, mais uma vez torna-se evidente a carência de informações e capacitações para os docentes da instituição a respeito da Educação Especial. Percebe-se um distanciamento, tanto teórico como prático, por parte dos docentes com essa temática. O que gerou a ideia de que a responsabilidade do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial é apenas dos profissionais especializados. Ou seja, a responsabilidade do professor da sala de aula regular centra-se apenas nos outros alunos.

Nesse sentido, destaca-se que tanto o AEE para alunos com potencial acima da média como a capacitação de professores e gestores na perspectiva da educação inclusiva são garantias legais estabelecidas no Decreto n.º 7.611/2011. E esse atendimento educativo é realizado em conjunto com os professores da sala de aula regular, no sentido de suplementar aquilo que o aluno tem aprendido em sala de aula. Ou seja, o professor regular é tão responsável por esse aluno quanto o professor especializado.

Assim, por mais que a Diretoria de Acessibilidade tenha ampliado seus meios informativos e comunicacionais, ainda é evidente uma falha em seu relacionamento com as coordenações de curso, docentes e discentes, pois a maioria dos participantes desta pesquisa evidenciaram considerável desconhecimento a respeito da existência da DACES e de qual a sua função na instituição.

Por fim, considera-se dado relevante o relato do professor P5, pois este ao ser solicitado para que adaptasse seu material de aula a fim de que se tornasse acessível ao aluno com deficiência visual e ao perceber o efeito que isso causou no ensino-aprendizagem desse aluno, tornou essa adaptação uma prática contínua em suas aulas e em seus materiais de ensino. Na sua prática pedagógica, agora, é corriqueiro indagar os alunos se mais alguém precisa que algum aspecto do material ou da aula seja modificado.

Percebe-se, então, uma possibilidade de mudança na prática docente. No entanto, para tal, é necessário que as informações cheguem até as coordenações de curso, aos docentes e aos próprios discentes. Se todos estiverem preparados e munidos com conhecimento de

qualidade, o atendimento educacional especializado é ofertado e efetivado no processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação no ensino superior.

d) **4ª Categoria:** A perspectiva do processo de Inclusão na Universidade

No que tange ao processo de inclusão de universitários com altas habilidades/superdotação no ensino superior, questionou-se por que esses alunos são considerados público-alvo da Educação Especial, pois, em sua maioria, as crenças cristalizadas no imaginário popular defendem a ideia de que se apresentam elevada capacidade cognitiva, não precisam estar incluídos nesse público e nem ter os mesmos direitos que esses alunos, o que leva até mesmo alguns professores universitários a duvidarem da existência da superdotação (LIMA; MOREIRA, 2018).

Também buscou-se investigar como é o convívio desses alunos com seus colegas, docentes e coordenadores a partir da visão de cada grupo participante. Pois, segundo essas respostas, eles poderiam explicitar qual a sua visão sobre o processo de inclusão desse alunado na instituição e se a própria Universidade se encontra preparada para receber e incluir esses alunos no ensino superior.

Assim, entende-se que a inclusão ou a prática educativa inclusiva se fundamenta na concepção dos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis, objetivando avançar em direção a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do ambiente educacional (BRASIL, 2008).

Ou seja, procura-se confrontar as práticas discriminatórias vigentes até então e criar alternativas para superá-las, a fim de que todos, independentemente de sua condição, possam fazer parte da sociedade como cidadãos reconhecidos com dignidade e respeito. Para tal, é necessário a eliminação de barreiras físicas, de comunicação, de informação, mas sobretudo, as atitudinais.

Nesse sentido, ao serem confrontados sobre a razão pela qual os discentes com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial, os discentes destacaram o potencial que essas pessoas possuem para contribuir com a sociedade, desde que suas habilidades sejam melhor exploradas e desenvolvidas, além do suporte que precisam para desenvolver também as áreas em que possuem maior dificuldade. Somente D4 iniciou sua fala admitindo que não sabia desse enquadramento no público-alvo da educação especial.

Os docentes, por sua vez, tendo como justificativa a carência de informações sobre a educação especial em suas próprias formações, alegaram não conseguir aprofundar muito o

assunto, mas, a partir do discutido no momento das entrevistas, pontuaram que esse alunado precisa fazer parte desse público de forma efetiva, porque há a necessidade de identificação e de acompanhamento além do oferecido pelos professores da sala de aula regular e estes precisam de uma orientação também, pela falta de formação/capacitação.

Ademais disso, esses alunos precisam ser estimulados, instigados e desafiados para se desenvolverem da forma correta, por isso há a necessidade de ser alvo de pesquisas para que conhecimento e informações pertinentes façam parte do sistema educacional e este possa atender adequadamente cada aluno.

Sobre isso, P6 destacou:

Então assim, tem muito pouco de recurso de formação docente da área de altas habilidades. [...] a gente tem alunos com altas habilidades não diagnosticadas, acho que esse na verdade é um problema crônico que é o não diagnóstico, porque é um problema, não porque vai trazer algum prejuízo para o aluno, mas porque vai trazer uma falta de ganho. Alguém tem que explorar melhor essas habilidades, promovendo os estudos e aprofundamento. [...] nossos recursos são poucos, falo como instituição, como Estado, máquina pública de ensino, nosso aparato ele é um tanto precário, de modo que é insuficiente mesmo para atender onde há deficiência, onde há baixas, onde há dificuldades de aprendizado, muito menos suficiente pra se dedicar ao público com altas habilidades. Então, acho que sim, que deve ser considerado público-alvo, mais um público-alvo, não é preciso que reduza recursos para os outros que também precisam de recursos, para alcançar o piso de competição, de aprendizado, mas que seja de fato uma resposta complementar de modo a aproveitar melhor o recurso humano que se tem a mão.

Segundo a Diretoria de Acessibilidade, o que justifica a participação dos alunos com altas habilidades/superdotação no público-alvo da educação especial, é a necessidade de suporte especializado para o desenvolvimento das suas habilidades, como metodologias e didáticas diferenciadas, que considerem suas especificidades, além de suporte nas áreas de maior dificuldade e, sobretudo, atendimento especializado para as demandas psicossociais.

Assim, necessitam de suplemento pedagógico na área de elevado desempenho e complemento nas áreas que apresentam dificuldades. Nas palavras da Diretora:

Então, ela [universitária superdotada] precisa desse atendimento especializado tanto para potencializar a habilidade que ela tem como também para dá o suporte para aquela outra área do conhecimento que ela tem mais dificuldade de compreensão, entender, em lidar com esse conhecimento, porque eu tenho amigos que pensam que essas pessoas com altas habilidades conhecem todas as áreas do conhecimento, dominam todas as áreas do conhecimento, não é verdade. Então por isso, que o atendimento educacional especializado é importante tanto para suplementar quanto para complementar.

Esses dados explicitam a importância do aluno com potencial acima da média ser reconhecido como parte do público-alvo da educação especial, pois sem esse reconhecimento, o acesso, a participação e a aprendizagem no ambiente educacional e consequentemente, na sociedade, são limitadas ou nem mesmo consideradas.

O atendimento educacional especializado e as demais garantias de participação e inclusão no sistema educacional são estabelecidos na Política de Educação Especial, que prevê também orientação ao sistema de ensino para que este promova respostas às necessidades educacionais, garantindo um atendimento transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, formação de professores e demais profissionais da Educação, participação da família e da comunidade, acessibilidade e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Questionou-se também como é a convivência desses universitários em sala de aula com os colegas, docentes e coordenadores. Quanto a isso, os discentes responderam que o ensino remoto tem prejudicado um pouco esse relacionamento, tornando-o impessoal. D1 destacou que quando não é mal interpretada, no sentido do outro ter uma leitura equivocada do comportamento de superdotação, o convívio com os docentes é estimulante, no sentido de perseguir seus próprios interesses, e com os colegas, deixa de ser desgastante.

D2 afirmou ouvir de um de seus professores que é a aluna que ele sempre quis ter. Essa discente revelou certa preocupação, pois é muito questionadora durante as aulas, pois gosta de anotar tudo. E com os seus colegas de classe, seu relacionamento é positivo. De igual forma, os universitários D3 e D4 responderam, apesar de D4 destacar ainda uma comunicação problemática com sua coordenação e docentes.

Para os professores, o relacionamento com esse alunado pode ser descrito em sua maioria como positivo, até porque, quando percebido alguma dificuldade, os docentes provocaram situações e trabalhos para melhorar as interações. Somente P5 e P6 destacaram o ensino remoto como um período difícil de socialização e por isso não conseguiram responder a essa questão. P5 ainda pontuou que o ensino remoto tornou a relação interpessoal mais distante e à vista disso, certos alunos passam despercebidos. A solução para esse problema seria:

Se esse aluno se manifesta ao docente nesse momento de ensino remoto, eu entendo que é mais possível que os docentes consigam perceber isso e buscar estratégias específicas, mas se isso não acontece, nós temos um quadro que acaba acontecendo nas pesquisas, que são muitos alunos presentes virtualmente falando com os nomes, mas algumas vezes existe pouca interação, esses são relatos que acabo recebendo de alguns professores. Então se esse aluno escolhe interagir pouco, seja qual for a necessidade dele, acaba ficando mais difícil perceber essa necessidade e propor algo que atenda a essa situação. (P5).

Para as profissionais da DACES, falar sobre o convívio desses discentes com a comunidade acadêmica se torna mais difícil, porque seu contato maior é com o discente e alguns docentes e/ou coordenadores. Como somente D1 é reconhecida pelo setor, seu posicionamento foi acerca apenas dos problemas que essa aluna apresentou na dimensão da saúde mental e o que se pontuou até então segundo a docente P1.

Assim, destaca-se que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam necessidades sociais devido ao elevado potencial, como a preferência por se relacionar com pessoas com semelhante capacidade cognitiva, que geralmente pertencem a uma faixa etária superior, ou se sentem inadequadas socialmente ao perceber a relativa diferença de comportamento com seus pares etários, o que gera os comportamentos inadequados, como o isolamento social (VIRGOLIM, 2007).

Nesse sentido, Paludo, Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014) explicam que quanto mais o outro for significativo para a pessoa talentosa, como a mãe ou o professor ou até mesmo um amigo muito próximo, maior será o impacto e as marcas que as ações dessa pessoa deixarão nas crenças que o indivíduo talentoso tem sobre si mesmo e que constroem a sua identidade.

Ou seja, ratifica-se o estabelecido por Gardner (2010): geralmente, o social e o cultural definem o futuro das pessoas talentosas, ou seja, o reconhecimento como tal e a validação de seu potencial pela sociedade indicam se são aceitas ou rejeitadas pelo seu entorno social/cultural e contribuem diretamente para como se comportam socialmente.

Sobre o papel do professor, Virgolim (2019) destaca que este possui uma função fundamental na vida do aluno talentoso, pois é quem orientará como compreender e aplicar as habilidades no mundo real e ajudará o referido aluno a encontrar sentido no seu mundo interno e externo, fazendo-o alcançar seus interesses e atingir suas metas. Sem esse apoio, o aluno talentoso tende a se isolar ou a ser isolado por suas peculiaridades que se tornam “gritantes” em sua socialização.

A partir dessa realidade, percebe-se que a inclusão é um processo mútuo, pois, como explica o docente P3: “É um esforço, né? É um esforço tanto da parte da comunidade para se socializar quanto dele [aluno com altas habilidades/superdotação] para se socializar.”. Apesar das dificuldades e do temor gerado pela ausência de conhecimento, os docentes, em sua maioria, se revelaram interessados na temática e preocupados com a invisibilidade desses universitários.

Assim, questionou-se como os participantes veem o processo de inclusão dos discentes talentosos na Universidade e se a instituição se encontra preparada para incluir esse alunado. Segundo os próprios universitários talentosos, o processo de inclusão na UFMA é bem intencionado, mas no que diz respeito aos alunos talentosos, é lento e pouco explorado, pois não há como incluir algo que pouco se conhece.

A ausência de conhecimento, de identificação, de metodologias adequadas, de espaços de pesquisa específicos para esses alunos, de engajamento para incluir esse público tem explicitado, para os discentes, que a instituição espera receber o superdotado “padrão”: um

aluno genial que não precisa de apoio, como explica a discente D2: “[...] porque pra eles os alunos superdotados só são mais alguém que se matriculou na faculdade e que só é mais esperto que os outros.”.

Quanto à UFMA, se ela está preparada para inclui-los, os universitários rebateram que há estrutura física, científica e humana para tal, no entanto, a ausência de capacitação dos profissionais da instituição sobre os alunos com altas habilidades/superdotação gera a inutilidade desses recursos no processo de inclusão desse público.

A consequência desse déficit na inclusão é percebida na fala da aluna D4:

[...] eles [professores e coordenadores] precisariam tomar ciência disso aos que ainda não têm essa noção, para depois começar a ter essa maior flexibilidade, e no que diz respeito a forma de administrar essa disciplina, para que os alunos com superdotação pudessem se desenvolver de forma melhor, porque eu tenho certeza de que se fosse dado essa maior flexibilidade, essa maior atenção por parte disso, eu já teria me desenvolvido de forma muito melhor, inclusive não desenvolvi o quanto poderia.

Segundo os docentes, a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na instituição é uma temática nova, pois três dos seis docentes nunca ouviram nada sobre isso na Universidade até o momento da entrevista. Nas palavras da professora P1:

Por exemplo, se tu me dissesse assim, ‘Professora, como é que a senhora acha dentro da UFMA, o que tem se destacado, no sentido de grandes contribuições, é o trabalho com esses alunos ou é o trabalho que é desenvolvido com os alunos de Libras?’ Então, eu vou colocar esses alunos de Libras e esses alunos aí, é muito mais evidente, se destaca, pra mim, muito mais o trabalho que é feito com os alunos de Libras.

Para o docente coordenador P6, o questionamento acerca da inclusão desses alunos na instituição é de fácil resposta, porque:

Essa aí é fácil, muito fácil, porque é invisível. É invisível pra mim, é invisível pra todos docentes como um todo. Não alcança os docentes, a coordenação, se os discentes têm algum acolhimento, a gente não percebeu isso. Então hoje a percepção muito clara e objetiva que nós temos dos programas de inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA é nenhuma. Isso não é uma informação subjetiva, é objetiva e pessoal. Não estou dizendo que não exista, só estamos colocando claramente que em nosso universo ele é invisível.

Dessa forma, os docentes pontuaram que essa temática precisa ser incluída de forma urgente nas reuniões do colegiado, para que o conhecimento chegue com antecedência e estes possam sensibilizar o olhar e a escuta na prática docente, além de que, nos casos identificados, possa haver um planejamento adequado. Tal qual ocorre nos casos de alunos com alguma deficiência ou transtorno/síndrome.

Sobre a UFMA está preparada para inclui-los, os professores afirmaram que há um processo que pode gerar condições para atingir tal propósito, no entanto, se houver um quantitativo coerente de profissionais especializados que atenda as demandas desses alunos. Nesse sentido, P1 exemplificou que a quantidade de psicólogos que a PROAES disponibiliza é inferior a quantidade de universitários que precisam desse atendimento. Fato confirmado pela

Diretora da DACES que reconheceu a desproporcionalidade da quantidade desses profissionais para a demanda dos alunos da instituição.

O docente P2 ainda rebateu que para incluir, a instituição precisa investir mais na formação e capacitação de seus profissionais, pois é preciso conhecer antes esse público, seu perfil, suas peculiaridades, para então planejar as aulas, escolher a didática mais eficaz e assim engajar o aluno em um processo ensino-aprendizagem que seja compatível as suas necessidades.

Sobre isso P6 ainda explicou que a instituição tem pessoas preparadas, mas

[...] não há um aparato institucional montado, habilitado ou que eu tenha conhecimento, pra acolher essa demanda de discentes com altas habilidades. Então assim, na minha leitura, não tem como incluir, não tem um programa que capacite os docentes pra isso [...].

No que tange a perspectiva da Diretoria de Acessibilidade, apesar de perceberem o processo de inclusão na instituição com otimismo, destacaram que a ausência de um sistema de identificação para esses alunos prejudica o oferecimento de condições para que suas habilidades sejam aperfeiçoadas. Segundo a Assistente Social:

Porque assim, ele faz parte do público-alvo da Educação Especial, mas a Diretoria de Acessibilidade, ela não tem... Ou melhor, a Universidade não dispõe de um sistema de identificação pra esse aluno, por quê? Porque como ele é um aluno que entra com altas habilidades, ele geralmente não vem por cota de pessoa com deficiência, ele vem pela ampla concorrência, ele não passa tanto pela gente, né? Então considero até precipitado te fazer uma avaliação mais complexa dessa dimensão da inclusão, né?

As profissionais ainda pontuaram que o processo de inclusão de todo o público-alvo da educação especial é contínuo na instituição, de forma que ainda está em andamento, mediante projetos de cursos de extensão e capacitação, oferecimento de bolsas para os universitários se engajarem nesse trabalho e em pesquisas. Ainda está havendo expansão estrutural e de disseminação de conhecimentos e informações, além de novas contratações para as funções de tradutores/intérpretes de Libras.

De uma forma geral, percebe-se que a inclusão na Universidade ocorre de forma mais concreta nos casos de universitários que apresentam alguma deficiência ou transtorno/síndrome, pois estes entram pelas cotas e, por isso, o sistema da instituição consegue identificá-los de forma mais assertiva. Ou quando os mesmos autodeclaram a sua condição por meio de laudos médicos na PROAES ou DACES. No entanto, até mesmo essa inclusão é criticada por um dos professores participantes desta pesquisa: “[...] a UFMA não se encontra preparada para sequer incluir aqueles com deficiência de maneira satisfatória muito menos para diagnosticar, acolher e explorar e potencializar mais ainda os alunos com altas habilidades.”.

Assim, a ausência de um sistema de identificação na Universidade ou de profissionais especializados para tal tem interferido de forma negativa no processo de inclusão

dos discentes com altas habilidades/superdotação, de tal forma que esse público não é percebido pela comunidade acadêmica. A falta de informação e capacitação para docentes e coordenadores têm alimentado crenças equivocadas a respeito desses alunos, além de invisibilizá-los aos olhos dos professores.

E por fim, a falta de reconhecimento/identificação, acolhimento e atendimento especializado têm gerado a perspectiva nos discentes de que suas potencialidades não são importantes para a instituição ou que até mesmo a superdotação não é algo real ou útil para ser desenvolvido no ensino superior.

Diante dos fatos, inicialmente, questionou-se o que são altas habilidades/superdotação? Tendo em vista o tema desta dissertação, cujo propósito visa explicitar uma realidade que ainda é pouco conhecida e cuja compreensão social, até então, é permeada por confusões, mitos e crenças equivocadas, além de preconceitos e estigmas, o fato gerador da indagação recorrente entre docentes é se realmente existe essa “coisa” que é conhecida por altas habilidades/superdotação (LIMA; MOREIRA, 2018).

A consequência dessa condição é percebida na invisibilidade social das pessoas que apresentam esse diferencial. O que é ratificado pelo quantitativo aquém de pessoas identificadas, pois mundialmente, como apresenta Hakim (2016), a OMS estima que 3% a 5% da população mundial são de pessoas com potencial elevado do tipo acadêmico. Já segundo a visão da psicometria, essas pessoas se situam na curva dos 2% de Gauss.

Estima-se, ainda, que em cada sala de aula do ensino superior, há dois ou três alunos com habilidades cognitivas acima da média, latentes e invisíveis no (ou pelo) sistema educacional vigente. Nesse sentido, percebe-se uma visível ausência de interesse em investir nesse patrimônio intelectual, sobretudo em território nacional, tendo em vista a dificuldade que esse público enfrenta por uma educação adequada no País (OLIVEIRA, 2021).

Assim, entende-se que o maior percalço das pessoas com altas habilidades/superdotação não se encontra no acesso à educação, pois esses alunos estão devidamente matriculados em escolas e Instituições de Ensino Superior e, geralmente, não precisam do auxílio de cotas, pois apresentam real capacidade cognitiva para aprovações em vestibulares e seletivos.

Contudo, a taxa de alunos identificados ainda está abaixo da expectativa, pois não lhes é ofertada uma educação adaptada às suas especificidades, visto a pouca ou nenhuma informação e conhecimento divulgado sobre a temática, a ausência de formação continuada / capacitação para os profissionais da educação e as inúmeras confusões com realidades próximas

(prodigialidade, precocidade, genialidade e bom desempenho escolar/acadêmico), além dos casos de dupla excepcionalidade, segundo autores consultados (PÉREZ; RODRIGUES, 2013).

Dessa forma, a presente pesquisa buscou explicitar o que são altas habilidades/superdotação a partir de visões contemporâneas sobre a inteligência que transformaram e ampliaram esse conceito e, conseqüentemente, o contexto da superdotação, pois não há como estudar/pesquisar essa temática sem perpassar a compreensão do constituinte humano mais valorizado na evolução da espécie, a inteligência.

Citou-se ao longo deste estudo autores contemporâneos, Gardner (2010) que se referem à expansão do expandiu o constructo cognitivo e de como democratizar as formas de desempenho da capacidade humana, a fim de possibilitar uma realidade em que cada ser humano possua uma inteligência mais dominante e um desempenho maior em dada(s) área(s) do conhecimento e péssimo/baixo desempenho nas demais áreas, o que não anula a inteligência desse indivíduo.

Ou seja, a partir de Gardner (1995, 1998, 2010), Ser inteligente é não significa possuir mais a obrigatoriedade de genialidade em todas as áreas do conhecimento, o que possibilita que todos os seres humanos sejam inteligentes, de forma específica. Nesse sentido, Gardner (2010) ampliou lexical o léxico e o conceito de conceitual a inteligência humana, o que se fortalecem a partir das teorias de um dos outros pesquisadores e se replica a outros pesquisadores es a partir da década de 1980.

Na visão de Robert Sternberg, que se interliga facilmente a anterior, a inteligência é a capacidade humana para a adaptação ao meio, sendo manifesta a partir de três formas distintas (PÉREZ, 2008) que podem ser aplicadas as nove inteligências de Gardner (2010). Sternberg ainda propõe – de forma inovadora – a sabedoria, a experiência pessoal e o bem comum como elementos que fazem parte do contexto da inteligência humana (SIMONETTI, 2012).

Assim ambas as visões contribuem teoricamente para a pesquisa aplicada de Renzulli (2014a), que de forma pioneira gerou a área interdisciplinar Educação do Superdotado, ao propor a superdotação a partir de três traços confluentes: a habilidade acima da média (inteligência), a criatividade (pensamento divergente) e a motivação (interesse refinado), que recebem continuamente influências internas e externas ao indivíduo e são direcionadas a áreas específicas do conhecimento humano.

Renzulli (2004) tal qual Gardner (2010) apresenta um novo perfil de inteligência acima da média, livre da estaticidade, inflexibilidade e hereditariedade de outrora. A partir da década de 80, passa-se a perceber o indivíduo superdotado por meio de uma perspectiva

multidimensional, não apenas mediante o extraordinário desempenho lógico-linguístico e, sobretudo, como uma pessoa com necessidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nessa sequência, a expansão conceitual nos modelos de inteligência e superdotação passou também a compreender fatores não cognitivos, como a criatividade (essencial para produzir respostas para além da curva padrão), a personalidade, a responsabilidade social, a autorrealização e a dupla excepcionalidade (casos em que as altas habilidades/superdotação são coocorrentes de outra condição).

Assim, o potencial acima da média é compreendido a partir de um modelo cognitivo-contextual, no qual o ambiente externo é quem ofertará o reconhecimento, a validação, o desenvolvimento e influenciará o destino dessas pessoas, visto que sem a validação social desse indivíduo e daquilo que ele é capaz de criar/produzir, este se tornará invisível socialmente, ainda que tenha uma mente brilhante.

Perspectiva que é real no ensino superior, pois como revelam os estudos de Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) e Titon (2019), as poucas pesquisas nesse contexto com essa temática refletem a descontinuidade dos programas educacionais que deveriam atender esses alunos quando chegam as universidades do País.

Nesse sentido, quando confrontados a estimativa da OMS (HAKIM, 2016), o Censo da Educação Superior brasileira (BRASIL, 2019), no qual apenas 1.551 universitários são reconhecidos com potencial acima da média, e a própria legislação que tem esses indivíduos como público-alvo (BRASIL, 2008, 2011, 2014), percebe-se que muito falta das propostas na prática pedagógica real.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando aos objetivos pretendidos, esta dissertação surgiu a partir da inquietação que indaga em que medida ocorre o processo da inclusão do alunado com altas habilidades/superdotação na instituição UFMA/Campus Dom Delgado. Vale ressaltar que nos anos de 2018 e 2019 ocorreu a primeira tentativa de realização desta pesquisa na instituição, no entanto nenhum aluno fora identificado dentro desse público.

O retorno à instituição se justifica devido as mudanças realizadas, em novembro de 2019, na estrutura e no atendimento da DACES/UFMA, setor responsável por identificar, acolher e orientar para uma formação exitosa todos os graduandos público-alvo da educação especial. E, recentemente, foi adicionado à DACES, como parte do seu regimento, atender aos graduandos com altas habilidades/superdotação.

Assim, ambicionou-se analisar como vem ocorrendo o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na referida instituição. Essa proposta geral desdobrou-se em objetivos específicos, como identificar esses discentes na instituição; conhecer o processo ensino-aprendizagem disponibilizado a esse alunado; descrever o atendimento educacional especializado ofertado pela DACES/UFMA a esses discentes e, por fim, analisar a percepção dos participantes desta pesquisa acerca do processo de inclusão no ensino superior, especificamente na instituição UFMA/Campus Dom Delgado.

Dessa maneira, diante das limitações desta pesquisa, geradas por não haver um sistema de identificação na Diretoria de Acessibilidade da Universidade para esses discentes, dificuldades no estabelecimento de comunicação com coordenações e com os docentes da instituição, devido as medidas sanitárias estabelecidas na Pandemia da COVID-19, a pesquisa realizou-se na referida instituição, com a colaboração de quatro discentes com indicativos e/ou identificados com altas habilidades/superdotação, matriculados nos cursos de Teatro, Educação Física Bacharelado e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; com seis docentes, sendo três destes coordenadores dos referidos cursos desses alunos e com dois profissionais da DACES/UFMA. Ao todo, foram doze participantes que se dispuseram a contribuir com o desenvolvimento deste estudo.

Isto posto, ressalta-se, preliminarmente, que os dados coletados foram analisados mediante categorias orientadas a partir dos critérios estabelecidos tal qual os objetivos específicos desta pesquisa, que em conjunto atendem ao anseio geral deste estudo. Dessa forma, foi possível estabelecer quatro categorias que revelaram como o processo de inclusão de universitários com altas habilidades/superdotação vem ocorrendo na instituição.

De início, explicita-se que atingir o primeiro objetivo específico – identificar esses discentes na Universidade – foi uma tarefa repleta de dificuldades e obstáculos, visto que, a DACES, o setor responsável pelo acolhimento, acompanhamento e o principal fornecedor do AEE aos graduandos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, entre estes, os universitários com altas habilidades/superdotação da instituição, ainda não dispõe de um cadastro oficial desse alunado.

O que se percebe mediante os dados coletados, até então, é a busca contínua da instituição em estar preparada para garantir o acesso, a permanência e a saída exitosa de universitários com deficiências e/ou com transtornos do espectro autista, mas ainda não há um sistema ou espaço específico ou programa especializado voltado unicamente à identificação e desenvolvimento dos universitários talentosos. Ainda que isso seja uma proposta da DACES desde o ano de 2019 (PEREIRA, 2019).

Até o presente momento, o único cadastro encontrado se originou da busca nos dados do SIGAA/UFMA, no qual os próprios alunos, no ato do cadastro, podem autodeclarar a sua condição. Mas, até este revelou problemas nessa identificação, pois, dos três discentes cadastrados, apenas uma se confirmou dentro do perfil investigado.

Nesse ponto, ressalta-se que a DACES possui conhecimento e o cadastro dessa discente. Contudo, a identificação foi gerada mediante as dificuldades causadas pela dupla excepcionalidade da aluna, que possui altas habilidades/superdotação e a Síndrome de Borderline. Pelos dados coletados, entende-se que a universitária recebe AEE voltado apenas para a área da saúde mental, ou seja, nada relacionado ao seu alto potencial.

Assim, encontrar esses discentes na instituição tornou-se um verdadeiro desafio, visto que não há o cadastro destes, somente propostas para tal, ainda que, em mais de um momento, registrou-se relatos nas entrevistas acerca do diretor do setor do Estado, o NAAH/S Joãozinho Trinta, responsável pelo oferecimento do AEE aos alunos talentosos da educação básica da capital maranhense.

Os relatos apontam que em reunião com a DACES, este afirmou que existem muitos discentes matriculados na UFMA, identificados pelos profissionais especializados do Núcleo com altas habilidades/superdotação, sem o conhecimento da instituição. Ainda foi relatado o interesse do diretor em disponibilizar à DACES a indicação de quem seriam esses discentes, no entanto, para além disso, nada mais foi esclarecido. Percebe-se, então, uma possibilidade efetiva de mudanças no acolhimento desses alunos, que, aparentemente, tem sido deixada “de lado”.

De outra forma, não é que não tenha universitários talentosos na instituição, os dados coletados ratificam isso, pois participaram desta pesquisa quatro universitários com altas

habilidades/superdotação, mas apenas uma é reconhecida pela Diretoria de Acessibilidade. O que falta para esse alunado é um sistema de identificação específico e até mesmo interesse desta IES em encontrar esses discentes, para que seja possível realizar o acolhimento, o desenvolvimento efetivo e a formação exitosa, como o Guia de Acessibilidade da Universidade (SILVA *et al.*, 2020) propõe como seus objetivos.

Portanto, conclui-se inicialmente que, ainda que se façam presentes como parte do público a ser alcançado de forma específica na instituição, os universitários com altas habilidades/superdotação não possuem oportunidade para identificação, pois não há sistema para esse fim, nem mesmo profissionais especializados nessa área. Ainda que haja a possibilidade de mudança desse fato, mediante o apoio do NAAH/S Joãozinho Trinta, nada foi realizado com esse propósito até o presente momento.

Destaca-se que o foco da identificação do público-alvo da educação especial na Universidade é voltado unicamente para as deficiências e transtornos/síndromes, fato percebido nas falas dos docentes. A consequência disso é revelada na invisibilidade dos discentes talentosos e também nos estereótipos ainda sobrecarregados de crenças equivocadas, preconceitos e estigmas a respeito desses universitários, como foi destacado nas perspectivas dos docentes, coordenadores e dos próprios universitários, ao relatarem seus relacionamentos com os colegas.

A ausência de informações, conhecimento e capacitação docente para o atendimento desse público em sala de aula também tornou-se explícita no posicionamento dos coordenadores e professores, que revelaram desconhecimento sobre as altas habilidades/superdotação e necessidade de serem informados, antecipadamente, se há universitários com esse perfil em suas salas de aula, para que possam buscar mais conhecimentos a respeito, realizar um planejamento e escolher as metodologias a serem utilizadas, além do apoio necessário do setor da instituição responsável por esses alunos, nesse caso, a DACES.

Na perspectiva dos universitários talentosos, a ausência de identificação tem lhes tirado oportunidades de maior desenvolvimento. Em meio a isso, a falta de conhecimento dos docentes sobre essa realidade e, geralmente, a descrença a respeito das altas habilidades/superdotação têm impactado de forma negativa a sua jornada no ensino superior.

Posteriormente, a fim de atingir o segundo objetivo específico - conhecer o processo ensino-aprendizagem desses discentes - explica-se que houve uma busca para perceber se a autorrealização, a criatividade e a formação do pesquisador excelente é o propósito da educação do superdotado no ensino superior e os achados dessa pesquisa.

Assim, durante as entrevistas com os discentes identificados, sinaliza-se que necessita-se de professores que saibam o que é altas habilidades/superdotação, enriquecimento e aprofundamento de conteúdo nas disciplinas, metodologias adaptadas às suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais, um ensino desafiador e motivador, oportunidades para discutir a própria forma de ensinar dos docentes, liberdade para revelar seu desempenho de forma específica, além de auxílio nas áreas de maior dificuldade, espaço para interação com outros talentosos e para realização de pesquisas na área de interesse.

O não recebimento de um processo ensino-aprendizagem adaptado ocorre por causa da não identificação desses alunos na instituição. Se não há identificação, não há docentes preparados para receber e ensinar esses universitários. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem está sendo prejudicado devido a falta de um sistema de identificação.

Conjuntamente, percebe-se que a falta de formação/capacitação docente para receber esses alunos também é outro fator que tem prejudicado o processo de ensino e, algumas vezes, o próprio relacionamento professor-aluno, visto que os próprios docentes declararam não estar preparados para realizar um ensino adaptado a esse público, pois desconhecem as suas especificidades. Mas revelaram interesse em aprender mais sobre a temática.

Ademais, o ensino remoto também foi citado como um formato que tem transformado o processo ensino-aprendizagem em um ensino impessoal, que tornou os alunos passivos e os professores distantes, devido à ausência de adaptação das metodologias para o espaço virtual e a falta de momentos de interação entre os alunos e com o professor.

Nesse ponto, destaca-se como a intervenção da Diretoria de Acessibilidade seria bem-vinda, com orientações e auxílios mediante informações, capacitações, ajuda na escolha de metodologias e até mesmo estratégias para a otimização do tempo do aluno e do professor antes, durante e depois das aulas.

Na sequência, atingiu-se também o terceiro objetivo específico, descrever o atendimento educacional especializado ofertado aos discentes com altas habilidades/superdotação pela DACES, pois, segundo as duas profissionais entrevistadas desse grupo, o AEE na instituição consiste no acolhimento, na identificação, no cadastro e no atendimento educacional especializado propriamente dito, que é o suplemento curricular da área de maior interesse e elevado desempenho, e complemento das áreas em que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem.

Contudo, pelos dados coletados na instituição, esse atendimento só ocorre nos casos dos universitários com potencial superior, quando estes apresentam dupla excepcionalidade ou alguma dificuldade que os impede de prosseguir com a sua formação. Ou seja, não é pela

valorização do potencial cognitivo elevado ou pelo desejo de desenvolver ainda mais a capacidade do aluno, mas pelas dificuldades e prejuízos que o aluno possui ou causa em sala de aula.

No que diz respeito a como funciona o atendimento educacional especializado, a DACES disponibiliza-o até então mediante o processo de monitoria, composto por bolsistas universitários e coordenado pela Assistente Social da DACES. Todavia, verificou-se que a única aluna identificada por esse setor recebe o AEE voltado apenas para a saúde mental, nada até o momento sobre o potencial superior, o que ratifica a defesa anterior.

Quanto aos outros três discentes participantes, estes não recebem AEE, pois não são identificados. De outra forma, sem identificação tanto o processo ensino-aprendizagem quanto o oferecimento desse atendimento específico são plenamente prejudicados, a ponto de não serem ações práticas disponibilizadas de forma adequada e efetiva a esses universitários.

Nesse sentido, não se desvaloriza, nesta pesquisa, os grandes avanços que a DACES tem realizado mediante suas contínuas ações e projetos, pois eles têm criado um ambiente educacional mais inclusivo aos acadêmicos. No entanto, ressalta-se a percepção de que, ao analisar os dados coletados e o Guia de Acessibilidade da instituição há uma evidente priorização das outras parcelas do público-alvo da educação especial em detrimento dos universitários talentosos.

Os dados levantados dos docentes/coordenadores e discentes revelam, também, o quase total desconhecimento destes em relação ao setor da DACES, mesmo que esta tenha evidenciado inúmeros projetos e ações que divulgam seu objetivo e sua missão à comunidade acadêmica. Considera-se, então, ser necessário promover melhorias na ponte comunicativa entre a Diretoria e os Cursos de Graduação da instituição, especificamente, com os docentes e coordenações.

Por fim, atingiu-se o quarto e último objetivo específico desta pesquisa - analisar as percepções dos discentes, dos docentes e dos coordenadores desses discentes e profissionais especializados da DACES em relação ao contexto da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na UFMA/Campus Dom Delgado.

De uma forma geral, considera-se que o processo de inclusão na instituição, na percepção dos universitários talentosos, ainda é lento, devido a falta de conhecimento, precisamente, dos seus docentes sobre essa temática, a falta de espaços específicos para um ensino mais desafiador e motivador, para além do único objetivo de tirar nota dez nas avaliações e trabalhos, e ainda, a falta de formas de combater os mal entendidos quando autodeclaram aos

docentes e colegas de turma a sua condição, ou quando o desempenho cognitivo se destaca em sala de aula.

Em contrapartida, a percepção docente a respeito desse alunado ainda é confusa e repleta de lacunas, que, inevitavelmente, foram preenchidas por interpretações errôneas, percepções equivocadas e certos estigmas, preconceitos e temores. De uma forma geral, compreende-se que os docentes se voltaram para a falta, em sua própria formação, de conhecimento relacionado à temática e até mesmo a carência de preparo da própria instituição em receber esses alunos e comunicar/preparar/capacitar seus docentes para que estes possam organizar um planejamento pedagógico em torno do público que receberão.

Nesse ponto, precisa-se destacar que os docentes entrevistados, continuamente, compararam o tratamento da instituição disponibilizado aos discentes com deficiência auditiva e/ou visual ao tratamento dispensado aos discentes com altas habilidades/superdotação, questionando-se sempre a respeito de que se estes são parte do público-alvo da Educação Especial, reconhecidos legalmente, por que não há a mesma atenção a eles?

Em uma perspectiva geral, os docentes explicaram que o processo de inclusão desses discentes na instituição é deficitário e/ou invisível, devido a falta de informação e conhecimento, em virtude da ausência de um processo formativo, que, por sua vez, gera o despreparo e a concepção errônea de que diferenciar o aluno em sala de aula, ainda mais no contexto do ensino superior, criará uma espécie de risco aos demais alunos, posicionamento percebido em alguns docentes desse grupo.

Segundo as profissionais da DACES, mesmo que o processo de inclusão na instituição seja visto de forma otimista, ele ainda está em desenvolvimento, por meio dos cursos de extensão, algumas capacitações para os servidores da instituição, projetos de trabalho e de pesquisa para os discentes e contratação de outros profissionais.

Assim, essa categoria explicita um processo de inclusão lento e pouco explorado na instituição no que diz respeito aos universitários com altas habilidades/superdotação, pois é prejudicado pela ausência de informação, conhecimento e identificação. Vale destacar que a Universidade foi reconhecida como um espaço com estrutura física, científica e humana, devido a todo o trabalho que tem realizado nos últimos cinquenta e cinco anos, porém sem a capacitação para receber, incluir e investir nesses discentes, logo, o uso de seus recursos tem sido inadequado.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados e da análise destes reunidos nas quatro categorias aqui dissertadas, conclui-se que a forma como vem ocorrendo o processo de inclusão dos discentes com altas habilidades/superdotação na instituição apresenta percalços na sua

efetivação prática. Há muito a ser realizado para que se cumpra a proposição legal a respeito da inclusão no ensino superior dos discentes com capacidade acima da média, devido às necessidades educacionais específicas desse alunado, para além do acesso, que não é um problema propriamente dito, mas garantir a permanência e a saída exitosa desses discentes, respectivamente, durante e ao fim do processo formador.

Entende-se que o ensino superior, a Universidade, é o espaço propício para a criação e aprofundamento dos estudos na área de interesse do discente, desde que seja oportunizado a ele os estímulos necessários e desafios, para que permaneça com o interesse em continuar galgando níveis mais elevados, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, aplicando sua formação na criação de produtos originais e criativos que possam contribuir com as demandas da sociedade.

Contudo, sem um sistema de identificação, o processo ensino-aprendizagem, o oferecimento do atendimento educacional especializado e a inclusão são processos prejudicados, cuja consequência é perceptível mediante a invisibilidade das pessoas com altas habilidades/superdotação, os preconceitos e estigmas que estas sofrem ao se autodeclarar e os estereótipos criados pela sociedade, fundamentados em crenças ultrapassadas e equivocadas sobre como devem ser e se comportar.

Explicita-se a urgência em disseminar informações e conhecimentos acerca das altas habilidades/superdotação, desmistificando estigmas e estereótipos cristalizados em torno dessas pessoas, possibilitando, assim, o processo de desvinculação da associação entre ser talentoso e ter uma condição patológica ou ser talentoso e ser um gênio em todas as áreas do conhecimento humano.

No que diz respeito ao ensino superior, é necessário que haja liberdade de pensamento e de expressão, docentes cientes de que a diversidade humana também apresenta excesso no que diz respeito ao potencial cognitivo, todavia, isso não deve se tornar motivo de medo ou angústia, mas uma possibilidade extraordinária de colaborar com o desenvolvimento de um futuro(a) criador/criadora de conhecimento.

Nesse sentido, pensa-se que o talento não lapidado ou não potencializado é um recurso intelectual desperdiçado, além de uma violência aos direitos humanos. Quando se reflete sobre isso no ambiente em que esta pesquisa foi realizada, consegue-se visualizar, a cada ano, o desperdício contínuo de grandes talentos, fortalecido em virtude da ausência de identificação.

O economista Castro, em uma de suas obras, explica que os países mais bem sucedidos atualmente são aqueles que operam bem na economia do conhecimento, valorizando

e potencializando seus cidadãos que apresentam uma capacidade acima da média, pois priorizam a lapidação dessas habilidades para o bem nacional (CASTRO, 2008).

Sinaliza-se também que se faz necessário ampliar a percepção da comunidade acadêmica para além da visão capacitista e da incapacidade, pois, percebeu-se a priorização do atendimento específico aos alunos que entram na Universidade por meio das cotas de pessoas com deficiência ou que atestam essa condição posteriormente ou que apresentam problemas e dificuldades que possam vir atrapalhar sua formação.

Assim, destaca-se que as mudanças devem começar na percepção docente, mas, para tal, faz-se necessário a construção de uma comunicação mais eficiente entre os setores da instituição e do Estado que podem, de fato, contribuir de forma mais assertiva para essas transformações, a fim de que a instituição, na qual foi realizada esta pesquisa, cumpra efetivamente a missão de formar pessoas críticas e reflexivas, capazes de atuar ativamente na defesa de uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

Sugere-se, portanto, respeitosamente e reconhecendo o patamar da UFMA/Campus Dom Delgado, a mudança de postura em relação aos discentes com altas habilidades/superdotação, pois, precisa-se considerar que, inevitavelmente, foram as mentes brilhantes que mudaram os paradigmas da história humana, por isso, estes podem ser a fonte das transformações que a Universidade tanto necessita.

Reconhece-se a estrutura da instituição no que diz respeito à dimensão física, científica e humana, mas destaca-se a ausência de atendimento educacional especializado para os universitários talentosos, tanto em salas específicas de ensino como nas salas de aula regular.

Dessa forma, propõe-se que a instituição se posicione de forma inovadora e pioneira no Estado e na Região como uma Instituição de Ensino Superior preparada para a identificação e desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação em todas as áreas do conhecimento, pois a Universidade já dispõe de cursos variados com riqueza no ensino, na pesquisa e na extensão.

Nesse sentido, a capacitação de professores, mediante o oferecimento de cursos pela DACES/UFMA e até mesmo o NAAH/S Joãozinho Trinta, setores com profissionais especializados para a identificação e atendimento desse alunado, prepararia os docentes para a primeira sinalização na instituição de possíveis universitários talentosos nos primeiros semestres dos cursos. Esses universitários com indicativos de altas habilidades/superdotação seriam encaminhados à Diretoria que, em possível parceria com os profissionais do NAAH/S, realizariam o processo de identificação.

Essas ações, quando há um processo de identificação precoce, colaboram para um desenvolvimento mais enriquecido e fortalecido, ou seja, trabalhos específicos a ser realizados com esses discentes em um maior período de tempo. Sugere-se também que assuntos nessa temática poderiam ser abordados nas reuniões dos colegiados docentes e até mesmo em momentos de reunião da comunidade acadêmica no geral, tendo em vista também encorajar os próprios alunos talentosos a se manifestarem em suas coordenações e salas de aula.

Acredita-se que o professor está apto para examinar seus alunos e determinar o futuro da progressão educacional de cada um, pois é formado para avaliar a aprendizagem dos alunos e os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte desse todo. Assim, o que se propõe é a sensibilização do olhar e da escuta docente para alunos talentosos, suas especificidades, a manifestação do seu desempenho e do interesse específico, independente de qual área.

Uma vez que as altas habilidades/superdotação foram vistas, nesta pesquisa, a partir de visões contemporâneas de vários autores, sobre a inteligência que transformaram e ampliaram esse conceito e, conseqüentemente, o contexto da superdotação, pois não há como estudar/pesquisar essa temática sem perpassar a compreensão do constituinte humano mais valorizado na evolução da espécie, a inteligência.

Assim, junto a identificação precoce, as mais diversas atividades curriculares e extracurriculares que a Universidade oferece à comunidade acadêmica, desde grupos de pesquisa, laboratórios, intercâmbios, monitorias, bolsas estudantis para a realização de projetos de pesquisa, atividades e ações de extensão, podem vir a ser, se bem trabalhadas e sistematizadas de forma a atender às necessidades educacionais específicas dos discentes talentosos, formas de enriquecimento e aprofundamento do potencial cognitivo superior desses alunos.

Propõe-se também o incentivo à pesquisa nessa área como uma forma de expansão teórica e prática, e de disseminação de informações e conhecimentos de qualidade. Os próprios universitários talentosos, para além dos objetos de pesquisa, podem ser encorajados a se tornarem os novos pesquisadores no campo interdisciplinar da educação do superdotado no ensino superior e demais áreas de conhecimento, e assim garantir a inovação científica para a instituição e a sociedade.

Os índices de pesquisas no ensino superior nessa área aumentariam exponencialmente, o que resultaria na expansão do estudo da área, disseminação de informações/conhecimentos e indicadores que apontem se os objetivos das leis que incluem as pessoas com altas habilidades/superdotação como parte de seu público, estão se cumprindo de forma efetiva ou não, visto que nesta pesquisa encontrou-se percalços na inclusão desses

discentes no ensino superior. De outra forma, as leis existem, mas o controle da efetivação destas nas práticas educacionais ainda é realizado de forma lenta ou quase inexistente.

Além disso, as pesquisas contribuiriam na criação de estratégias para uma educação inclusiva na prática, ou seja, um sistema educacional que potencialize e atenda às demandas cognitivas, emocionais e sociais desse alunado, pois o que está em vigência tende a priorizar as dificuldades, deficiências e transtornos/síndromes.

Conclui-se, portanto, que, se a instituição disponibilizar um espaço específico e profissionais especializados para a identificação, o atendimento educacional especializado, o desenvolvimento acadêmico, a formação do pesquisador excelente, respeitando as matizes das altas habilidades/superdotação, com uma equipe preparada para a realização do AEE, e docentes capacitados para essa realidade que utilizem metodologias adaptadas às necessidades educacionais desse alunado, que contribuam para a permanência, formação exitosa e inserção no mercado de trabalho, efetivamente a missão e função da Universidade de formar a futura geração transcorrerá respeitando, enfim, o direito de todos a educação.

Investir em pessoas com altas habilidades/superdotação não é priorizar uns em detrimento de outros, mas é valorizar o patrimônio intelectual que normalmente encontra-se nas sombras no sistema educacional e, conseqüentemente, na sociedade. É aumentar o reservatório do capital intelectual, mediante a formação de produtores de conhecimento e arte, verdadeiros criadores capazes de sanar as demandas atuais da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, enriquecer o capital social, intelectual e econômico da nação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2-3, p. 29-37, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xbLHH3fhfbj76DwSMDNhxzd/?lang=pt#:~:text=O%20estudo%20examinou%20a%20extens%20seus%20colegas%20e%20professores>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008. Acesso em: 6 abr. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CUPERTINO, Christina. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas Habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juará, 2018. p. 69-96.

ARAÚJO, Ana Lourdes Alves; RABÊLO, Eneluce de Jesus Reis; MACHADO, Graças de Maria Belo Lima. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Maranhão: programa de trabalho. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 5., 2009, Londrina, Paraná. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/publicacao-deanais/anais2009.php>. Acesso em: 31 maio 2021.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARMSTRONG, Thomas. Quando culturas se conectam: a teoria das inteligências múltiplas como um bem-sucedido produto de exportação norte-americano. *In*: GARDNER, Hhoward; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana (org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 31-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bityli.com/58L5n>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/UKIn4>. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **RN-017/2006**. Bolsas por Quota no País. Brasília, DF: CNPq, 2006c. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/85/o/RN-017-2006.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Intitucional**. Brasília, DF: CNPQ, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Bolsas e auxílios**. Brasília, DF: CNPQ, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/apresentacao>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alunos com altas habilidades ganharão cadastro nacional**. Brasília, DF, 1 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/58001-alunos-com-altas-habilidades-ganharao-cadastro-nacional>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro nacional de superdotados fornecerá dados para a formulação de políticas públicas**. Brasília, DF, 4 de janeiro de 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoas/acordo-gratuidade/33501-noticias/educacao-no-ar/58941-cadastro-nacional-de-superdotados-fornecera-dados-para-a-formulacao-de-politicas-publicas>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Financiamento Estudantil. **O que é o FIES?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatística Educacionais. **Resumo técnico Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. **Sobre**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a. (Saberes e Práticas da Inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: <https://url.gratis/A6Lvw>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro I. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 3 jun. 2021.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 161-198.

CASTRO, Claudio de Moura. Diamantes descartados. **Veja**, Rio de Janeiro, p. 22, 7 maio 2008. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/DIAMANTES-DESCARTADOS.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. *In*: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 283-308.

CONHEÇA as classificações da tabela de QI. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 20 out. 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2011/10/20/interna_ciencia_saude,274726/conheca-as-classificacoes-da-tabela-de-qi.shtml. Acesso em: 23 jun. 2021.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. **Informativo educativo**. [Brasília, DF]: Conbrasd, 2021b. Disponível em: https://conbrasd.org/docs/3_INFO/INFORME_EDUCATIVO.PDF. Acesso em: 1º jun. 2021.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. **Institucional**. [Brasília, DF]: Conbrasd, 2021a. Disponível em: <https://conbrasd.org/institucional.php>. Acesso em: 1º jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA. **O Confasp**. Brasília, DF: Confasp, 2021. Disponível em: <https://confap.org.br/pt/confap>. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA, Maria da P. R. da; RANGNI, Rosemeire de A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208-217, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSTA, Ricardo Jorge Fortes da. **Avaliação de percepções de inteligência: operacionalização do modelo de inteligência de sucesso de Robert Sternberg em gestores**. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13037>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho *et al.* As altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e avanços no Brasil. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juará, 2018. p. 287-305.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altashabilidadeessuperdotacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DEMENTIEVSKI, Ivan. Na corda bamba do Daguestão: a arte de se equilibrar entre montanhas. **Russia Beyond**, Moscou, 10 out. 2018. Disponível em: <https://br.rbth.com/estilo-de-vida/81347-corda-bamba-daguestao-equilibrar-montanhas>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altashabilidadeessuperdotacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altashabilidadeessuperdotacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007c. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altashabilidadeessuperdotacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320/pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. O nascimento e a difusão de um “Meme”. *In*: GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qui; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 16-30.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da URFGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. **Revista AMazônica**, Manaus, v. 10, n. 3, p. 95-108, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=18453>. Acesso em: 1º abr. 2021.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Sousa (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 3 mar. 2021.

HAKIM, Claudia. **Superdotação e dupla excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema**. Curitiba: Juará, 2016.

HAKIM, Claudia. **Superdotação e dupla excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema**. Curitiba: Juruá, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOSDA, Carla Beatriz Kunzler; CAMARGO, Renata Gomes; NEGRINI, Tatiane. Altas habilidades/superdotação e hiperatividade: possíveis relações que podem gerar alguns equívocos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 4393-4406. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2539_1700.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

KAUFMAN, Michael T. Morre Idi Amin, ditador acusado de genocídio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1708200315.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. Inteligência e criatividade dentro do espectro autista. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 213-237.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciências, 2002.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. O professor frente à identificação do estudante com altas habilidades/superdotação na universidade. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 271-286.

MANI, Eliane Moraes de Jesus. Professores de Sala de Recursos: embates e desafios em altas habilidades/superdotação. *In*: COSTA, Maria da Piedade Resende da; MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Altas habilidades/superdotação: pesquisa e experiências para educadores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. p. 67-99.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Governo inicia 2021 com entregas de equipamentos educacionais em São Luís e São José de Ribamar**. São Luís, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=293048>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Núcleo de Atividades “Joãosinho Trinta” está com matrículas abertas**. São Luís, 13 fev. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/nucleo-de-atividades-joaosinho-trinta-esta-com-matriculas-abertas/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARTELLI, Ana Carolina Cyrino Pessoa. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47377>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBBAUS, Claus D. Vida adulta: superdotação e motivação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, p. 233-246, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4292>. Acesso em: 1º jul. 2021.

MOSQUERA, Juan José M.; STOBAS, Claus D.; FREITAS, Soraia N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. *In*: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 265-282.

NAKANO, Tatiana de Cássia; OLIVEIRA, Karina da Silva; ZAIA, Priscila. A questão do gênero na criatividade. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juará, 2018. p. 141-160.

NEUMANN, Patricia. Por que identificar altas habilidades/superdotação na vida adulta? *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, TALENTO E SUPERDOTAÇÃO, 2., 2019, Guarapuava. **Anais [...]**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro Oeste, 2019. p. 1-19. Disponível em: <https://evento.unicentro.br/anais/altashabilidades>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula de O.; RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim.; CAPELLINI, Vera Lucia M. Fialho. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: a análise de dissertações e teses brasileiras. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MtVWX4vsdBQLYC7LjdY6SbL/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Superdotados enfrentam 'jornada' por direito à educação adequada nas escolas. **G1**, São Paulo, 15 jun. 2021. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/15/superdotados-enfrentam-jornada-por-direito-a-educacao-adequada-nas-escolas.ghtml>. Acesso em: 1º nov. 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Um diálogo sobre regulamentação do Cadastro Nacional de Alunos com altas habilidades/superdotação: entrevista com a Professora Doutora Olzeni Leite Costa Ribeiro. **Revista Educação Especial em Debate**, Espírito Santo, v. 3, n. 6, p. 156-172, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23632>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: Unesco, 1998a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-87fbc969-b0f7-4c9e-92d2-303f5eefe93a>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, 1990. Brasília, DF: Unesco, 1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=c11ceea7-b744-4eb8-8d76-cc8dfcf7355b. Acesso em: 3 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Brasília, DF: Unesco, 1998c. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=4e3689e1-b7ef-43f8-8e2a-9062c3f89b9c>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OSHIMA, Flávia Yuri. O Brasil desperdiça seus talentos. **Época**, Rio de Janeiro, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/02/o-brasil-desperdica-seus-talentos.html>. Acesso em: 1º dez. 2019.

OUROFINO, Vanessa T. A. T. de; FLEITH, Denise de Sousa. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008. Acesso em: 5 abr. 2021.

PALUDO, Karina Inês. **João Feijão, o superdotado amigo**: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação. 2018. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65381>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PALUDO, Karina Inês; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René. **Altas habilidades/superdotação**: identidade e resiliência. Curitiba: Juará Editora, 2014.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2006.

PDT NA CÂMARA. **Atuação Legislativa 2020 – Paulo Ramos**. Brasília, DF: PDT NA CÂMARA, 2020. Disponível em: <http://www.pdtnacamara.com.br/atuacao-legislativa-2020-paulo-ramos/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

PEREIRA, Débora T. S. **O contexto da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior**. 2019. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras / Espanhol) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez., 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20413>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 2 maio 2019.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; RODRIGUES, Sheila Torma. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2013.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

RAMOS, Paulo. **Projeto de Lei nº 108, de 2020**. Institui a Política Nacional de Incentivo ao Desenvolvimento da Pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação e estabelece as diretrizes para a sua execução. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1860788. Acesso em: 9 jun. 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2011a. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, set/dez. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>. Acesso em: 2 jun. 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas Habilidades na Educação Superior. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da; MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Altas habilidades/superdotação: pesquisas e experiências para educadores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. p. 163-182.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RENZULLI, Joseph. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 19-42.

RIBEIRO, Olzeni Costa; GALVÃO, Afonso T. Expertise, criatividade e altas habilidades/superdotação: um estudo na busca de fronteiras. *In*: VIRGOLIM, Angela. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 113-139.

ROBERTO JUSTUS MAIS. Conheça a trajetória das mais impressionantes crianças prodígios do mundo. **R7**, Rio de Janeiro, 20 fev. 2016. Disponível em: <https://recordtv.r7.com/roberto-justus-mais/fotos/conheca-a-trajetoria-das-mais-impressionantes-criancas-prodigios-do-mundo-10092018#/foto/4>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altashabilidadesuperdotacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de São Luís: 2015-2024**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: https://saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Daniel Minahim Araujo da. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados: um estudo de frequência de sintomas e alterações físicas menores**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Psiquiatria, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-01042014-092229/publico/DanielMinahimAraujodaSilvaVersaocorrigida.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SILVA, Fernanda Souza da *et al.* **Guia de acessibilidade**: orientações básicas. São Luís: Edufma, 2020.

SILVA, Mônica Rodrigues Martins Braz da *et al.* Superdotação e dupla excepcionalidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 7, p. 1-8, jan./mar. 2018. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/09/01-M%C3%B4nica_SUPERDOTA%C3%87%C3%83O-E-DUPLA-EXCEPCIONALIDADE.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

SIMONETTI, Dóra Cortat. Altas habilidades: revendo concepções e conceitos. *In*: INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Teorias sobre altas habilidades e superdotação**. São Vicente, 29 maio 2012. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/teorias-sobre-altas-habilidades-e-superdotacao/>. Acesso em: 1º dez. 2020.

SMITH, Deborah Deutsch. Superdotação e altas habilidades. *In*: SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2008. p. 199-225.

SOUTO, Waleska K. S. C. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental**: um estudo de caso. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.pgpd.unb.br/images/Dissertacao_Waleska_Karinne_Soares_Coutinho_Souto.pdf. Acesso em: 3 abr. 2021.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF. v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005. Acesso em: 2 jan. 2021.

SPIEGATO. O que é Houndstooth? *In*: SPIEGATO. **Blog Spiegato**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://spiegato.com/pt/o-que-e-houndstooth>. Acesso em: 24 jun. 2021.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. *In*: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juará, 2018. p. 239-270.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307?show=full>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. **Busca no Tede**. São Luís, 2021. Disponível em:

<https://tedeabc.ufma.br/jspui/;jsessionid=C3C49396D0F2A94130064D576C3306F2>. Acesso em: 20 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Histórico da UFMA**. São Luís: Ufma, 2021. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/institucional/historico>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Inclusão e Acessibilidade. Inclusão e exclusão de estudantes com altas habilidades. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA*, 3., 2020. **Apresentação oral** [...]. Natal: UFRN, 2020. 1 vídeo (1h 58 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1jtfuK0BHI&t=498s>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 7, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 18 jun. 2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. A. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades superdotação: uma visão histórica. *In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014a. p. 23-64.

VIRGOLIM, Angela M. R. A. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao>. Acesso em: 3 mar. 2021.

VIRGOLIM, Angela. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. *In: VIRGOLIM, Angela (org.). Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juará, 2018. p. 43-68.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **CID – 11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**: distúrbios do neurodesenvolvimento. 11. ed. [Geneva]: WHO, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/120443468>. Acesso em: 5 abr. 2021.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Cláudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, fev. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>. Acesso em: 1º mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Discentes com Altas Habilidades/Superdotação

IDENTIFICAÇÃO:

Gênero: _____

Idade: _____

Curso: _____

Período: _____

Profissão: _____

Ocupação: _____

- 1ª Na sua opinião, por que os discentes com altas habilidades/superdotação são considerados público-alvo da Educação Especial?
- 2ª Como você se sente sendo discente com altas habilidades/superdotação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)?
- 3ª Seus colegas sabem que você tem altas habilidades/superdotação? E os seus professores?
- 4ª Como é o seu convívio com os demais colegas em sala de aula? E com os seus docentes?
- 5ª Como você vê o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 6ª Para você, como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 7ª Na sua opinião, os docentes sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 8ª Na sua opinião, a UFMA se encontra preparada para o processo de inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 9ª Você precisou de algum tipo de atendimento educacional especializado na UFMA? Caso afirmativo, que tipo e por qual motivo?
- 10ª Você conhece a Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA? Já precisou de algum atendimento educacional especializado da DACES? Caso afirmativo, qual foi e por qual motivo?

- 11^a Você já recebeu algum tipo de atendimento educacional especializado por parte de seus professores? Caso afirmativo, qual (is) e como foi (foram) realizado (s)?
- 12^a Para você, como deve ser o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS DOCENTES DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Docentes de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

IDENTIFICAÇÃO:

Gênero: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

- 1ª Na sua opinião, por que os discentes com altas habilidades/superdotação são considerados público-alvo da Educação Especial?
- 2ª Para você, como o discente com altas habilidades/superdotação se sente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)?
- 3ª Os demais alunos sabem que têm um colega com altas habilidade/superdotação em sala de aula?
- 4ª Na sua percepção, como é o seu convívio com o discente com altas habilidades/superdotação em sala de aula? E como é o convívio dele com os demais colegas?
- 5ª Como você vê o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 6ª Para você, como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 7ª Na sua opinião, os docentes sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 8ª Na sua opinião, a UFMA se encontra preparada para o processo de inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 9ª Você sabe se o aluno com altas habilidades/superdotação precisou de algum tipo de atendimento educacional especializado na UFMA? Caso afirmativo, que tipo e por qual motivo?
- 10ª Você conhece a Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA? Já precisou de algum suporte da DACES em relação ao aluno com altas habilidades/superdotação? Caso afirmativo, qual foi e por qual motivo?

- 11^a Você tem realizado algum atendimento educacional especializado em relação ao discente com altas habilidades/superdotação em sala de aula na UFMA? Caso afirmativo, quais são e como são realizados?
- 12^a Para você, como deve ser o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFISSIONAIS DA DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE DA UFMA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Profissionais da Diretoria de Acessibilidade da UFMA

IDENTIFICAÇÃO:

Gênero: _____

Idade: _____

Formação: _____

Profissão: _____

- 1^a Na sua opinião, por que os discentes com altas habilidades/superdotação são considerados público-alvo da Educação Especial?
- 2^a Para você, como o discente com altas habilidades/superdotação se sente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)?
- 3^a Na sua percepção, os demais alunos e os docentes sabem que possuem em sala de aula um discente com altas habilidade/superdotação?
- 4^a O que você sabe sobre o convívio do aluno com altas habilidades/superdotação com os demais colegas em sala de aula? E com os seus docentes?
- 5^a Como você vê o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 6^a Para você, como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?
- 7^a Na sua opinião, os docentes sabem trabalhar o processo ensino-aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 8^a Na sua opinião, a UFMA se encontra preparada para o processo de inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- 9^a Você sabe se o aluno com altas habilidades/superdotação precisou de algum tipo de atendimento educacional especializado na UFMA? Caso afirmativo, que tipo e por qual motivo?
- 10^a Na sua percepção, os discentes com altas habilidades/superdotação e os seus docentes conhecem a Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA? Eles precisaram de algum atendimento educacional especializado e/ou suporte da DACES? Caso afirmativo, qual foi e por qual motivo?
- 11^a Qual atendimento educacional especializado vem sendo desenvolvido pela DACES em relação aos discentes com altas habilidades/superdotação na UFMA?

- 12^a Para você, como deve ser o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior?

ANEXO

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA PARA PESQUISA NA UFMA**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

AUTORIZAÇÃO

Considerando a solicitação encaminhada a Pró-Reitoria de Ensino pela discente Débora Thalita Santos Pereira, AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” orientada pela Prof. Dra. Thelma Helena Costa Chahini.

São Luís, 07 de julho de 2020.

ISABEL IBARRA
CABRERA:65975073120

Assinado de forma digital por
ISABEL IBARRA
CABRERA:65975073120
Data: 2020.07.10 13:12:21 -0300

ISABEL IBARRA CABRERA

Pró-Reitora de Ensino

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Participante.

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada *A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA*, cujo objetivo geral corresponde analisar como vem ocorrendo o processo da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Dom Delgado.

A Pesquisa conta com a orientação da Profª Drª Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá dentro dos espaços da própria universidade, em salas reservadas para este fim, ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos sobre a temática abordada, conhecimentos sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva de discentes com altas habilidades/superdotação na Educação Superior; oportunidade de se manifestar sobre o processo de ensino-aprendizagem em relação à inclusão de discentes com as referidas características especiais, assim como propor melhorias ao contexto investigado. Em relação aos benefícios indiretos, os conhecimentos produzidos pelo presente estudo visam promover reflexões e debates no meio acadêmico de modo a contribuir

Com o processo ensino-aprendizagem de discentes com altas habilidades/superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de aplicação de um questionário misto. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail deborathalita2011@hotmail.com ou pelo celular (98) 9 9967-6092. Débora Thalita Santos Pereira (Mestranda em Cultura e Sociedade pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF: MA Município: SAO LUIS.** CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____

Pesquisadora Responsável

Participante