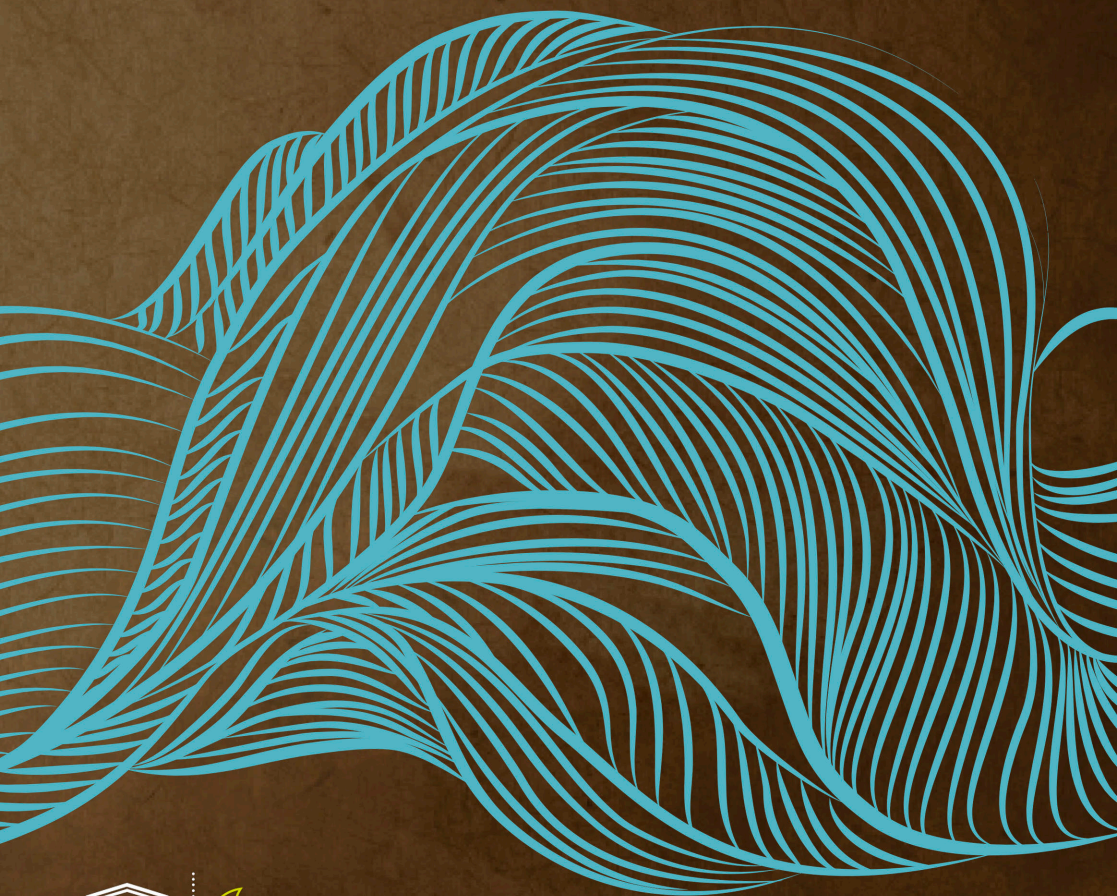


ALTAS HABILIDADES

Saúde, Desporto e Sociedade

Vol. 1

Adriana Vazzoler-Mendonça
Cristina Costa-Lobo
Ana Micaela Medeiros
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
(Orgs.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

CULTURA
ACADÊMICA

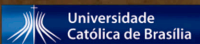
Editora



Os direitos humanos reiteraram a liberdade e a igualdade de direitos para todos, bem como a dignidade humana, como alicerces da nova convivência, num mundo cada vez mais caleidoscópico e interdependente. O direito à educação para todos é um direito fundamental, que abre o acesso a outros direitos, como à saúde, ao trabalho, ao lazer. Todavia, estudantes e docentes se diferenciam por gênero, etnia, língua, religião, origens sociais, capacidades intelectuais demonstradas e outros critérios de um leque amplo. E as sociedades tendem a hierarquizar as diferenças, diferenciar os tratamentos e, não raro, passar um rolo compressor sobre os não correspondentes ao 'normal'. Os divergentes tendem a sofrer um custo, como estudantes superdotadas.os e de altas habilidades. Quem são elas.es? Como se sentem? Sentem-se sós ou isoladas.os? São tratadas.os com igualdade de direitos em suas diferenças? Também são alvos de *bullying* e *cyberbullying*? Com razão e consciência, usualmente nos preocupamos com os socialmente vulneráveis e aqueles a quem o ambiente apresenta dificuldades visíveis. Porém, os caminhos podem ser pedregosos para qualquer diferente. Para uma realidade multifacetada, esta obra é também multidisciplinar: estuda a população de superdotados e de altas habilidades sob vários focos, como a psicologia, as neurociências, a educação, o direito e as ciências sociais, por autoras.es de diversos países, em variados idiomas, que o entrelaçamento mundial e as tecnologias hoje permitem. Portanto, são páginas abertas ao debate científico, tendo como finalidade última a concretização dos direitos humanos em torno da liberdade, da igualdade e da dignidade de cada pessoa e dos grupos que constituem.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cadeira UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Candido Alberto Gomes
Sociólogo

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



editora  .org



ALTAS HABILIDADES
Volume 1

Conselho Editorial e Científico

Ada Cristina Garcia Toscanini	Ivania Hebling Martins
Amanda Rodrigues de Souza Colozio	Jaqueline Puquevis de Souza
Amauri Betini Bartoszeck	Katia Terriot
Andrea Cecilia Toscanini	Lúcia Lamb
Andrew Aus	Marcia Maria Bignotto
Aretusa dos Passos Baechtold	Maria Celi Chaves Vasconcelos
Armando Rezende Neto	Maria Nazareth Ribeiro
Bernadete Bastos Valentim	Maristela Smith
Cândida Helena Lopes Alves	Nathalia Oliveira
Carina Alexandra Rondini	Patricia Neumann
Carla Sant'Ana de Oliveira	Patricia Tanganelli Lara
Carlos Eduardo Sampaio Verdiani	Priscila Zaia
Débora Andrade Pamplona Bezerra	Ramón García Perales
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero	Renata Rodrigues Maia-Pinto
Eduardo Souza Teixeira da Rocha	Ricardo Marinho de Mello de Picoli
Eliana dos Santos Alves Nogueira	Rosemeire de Araújo Rangni
Evandro Antonio Corrêa	Samanta Fabrício Blattes da Rocha
Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro	Solange Muglia Wechsler
Fabiana Ferreira Pimentel Kloh	Tatiana de Cássia Nakano
Gilberto Ferreira da Silva	Veronica Lima dos Reis
Hindiael Aeraf Belchior	



“The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization”.



ALTAS HABILIDADES

Saúde, Desporto e Sociedade

Volume 1

Organizadoras

Adriana Vazzoler-Mendonça

Cristina Costa-Lobo

Ana Micaela Medeiros

Vera Lucia Messias Fialho Capellini



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Gabriele Correa Palmieri; William Fernandes

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108 01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

www.culturaacademica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VAZZOLER-MENDONÇA, Adriana; COSTA-LOBO, Cristina; MEDEIROS, Ana Micaela; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (Orgs.)

Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade: volume 1 [recurso eletrônico] / Adriana Vazzoler-Mendonça; Cristina Costa-Lobo; Ana Micaela Medeiros; Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Orgs.) -- São Paulo : Cultura Acadêmica Editora; Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

401 p.

ISBN Cultura Acadêmica - 978-65-5954-102-7

ISBN Cultura Acadêmica - 978-65-5954-101-0 (Impresso)

ISBN – 978-65-5917-219-1

DOI – 10.22350/9786559172191

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Altas Habilidades; 2. Sobredotação; 3. Psicologia do Esporte; 4. Psicologia; 5. Pedagogia; I. Título.

CDD: 796.01

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação Física / Esporte – Teoria e filosofia

796.01

Agradecimentos

Nada sobre nós sem nós!

Agradeço a todas as pessoas com altas habilidades ou sobredotação que participaram do projeto e da execução destes livros. Temos que sair do armário, falar em primeira pessoa e imprimir nossa marca afetiva em nossas obras!

Agradeço às.aos colegas psicólogas.os que me questionaram: “Adriana, por que você se dedica a uma causa que é de sujeitos privilegiados?”. A partir desse episódio, dei-me conta de que precisamos levar informação sobre este tema a todos os profissionais que trabalham com pessoas. A motivação para a manifestação deste livro no mundo material nasceu dessa impactante experiência.

Agradeço à Professora que me apoiou nesta ideia e deu linha para a minha pipa voar alto. Por motivos pessoais e profissionais ela não pode estar aqui conosco, mas ela sabe que lhe sou grata por todo o crescimento que os desafios nesses dois anos que estivemos juntas me proporcionaram!

Agradeço à minha orientadora do mestrado, Professora Doutora Carina Rondini, por ser vento soprando em meu braseiro de energia.

Gratidão à equipa da organização, internacional e diversa, que praticou os valores que nos são caros em todas as etapas da obra.

Gratidão às.aos autoras.es, pois, se não fosse a generosidade destas.es, não haveria o que ser publicado.

Agradeço também àquelas.es autores que, por diferentes motivos, não puderam permanecer conosco até a publicação. Agradeço por tê-las.os conhecido e por saber que são vozes potentes em nossa causa.

Gratidão às instituições apoiadoras, ao comitê editorial e científico, aos pareceristas, aos revisores de idiomas e de normas APA, ao time de diagramação, editoração, ilustração e design, por seu comprometimento e lealdade.

Gratidão à equipa da editora, pelas orientações e paciência diante de nossa ansiedade.

E agradeço a todas/os que utilizarão este livro como veículo para informar que todas as pessoas com altas habilidades ou sobredotação têm direito a apoios para conseguir estudar, praticar esportes, trabalhar, relacionar-se amorosamente, viver em sociedade com saúde, bem estar, propósito e qualidade de vida.

Adriana Vazzoler-Mendonça

Acknowledgements

Nothing about us without us!

I thank all the gifted people who have been involved in the design and execution of these books. We have to get out of the closet, speak in first person and imprint our affective touch in our work!

I thank the psychologists who have questioned me: "Adriana, why do you dedicate yourself to a cause that is related to privileged subjects?" From this moment on, I have realized that we need to spread information about giftedness to all professionals who work with people. The motivation to produce these books was born from this impacting experience.

I really appreciate the first professor who supported me in this idea and motivation 'giving line to fly my kite high'. For personal and professional reasons, she cannot be here among us, but she knows I am grateful for all the growth that resulted from the challenges we have faced together in the past two years!

I thank my master's degree advisor Prof. Dr. Carina Rondini for being the wind blowing in my ember of energy.

I wish to express my Gratitude to the international and diverse editorial team, volunteers who practiced the values we hold dear in all stages of the work.

I also wish to express my Gratitude to the authors, for if it were not for their generosity, there would be nothing to publish.

I also thank the authors who, for different reasons, had to leave our project before the book release. I thank them for their time and for their powerful voices in our cause.

Finally, I wish to express my Gratitude to the supporting institutions, to the editorial and scientific committee, to the reviewers, to the language and APA standards proofreaders, to the diagramming, editing, illustration and design team, for their commitment and loyalty; and to the publishing team, for their guidance and patience in the face of our anxiety.

Moreover, thanks to all those who will use this book as a means to convey that all gifted people are eligible to be supported to be able to study, play sports, work, relate to others in a loving manner, live in society in full health, well-being, purpose and quality of life.

Adriana Vazzoler-Mendonça

Sumário

Prefácio **15**

Foreword

Geraldo Caliman

Apresentação **18**

Presentation

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Capítulo Zero - Introdução **21**

Chapter Zero - Introduction

Noks Nauta

Seção 1 – Psicologia

Section 1 – Psychology

Capítulo 1 **53**

Sobre-excitabilidades, metacognição e metapercepção nas altas habilidades ou superdotação

Overexcitability, Metacognition and Metaperception in Giftedness

Nathalia Martins da Conceição

Patricia Neumann

Capítulo 2 **80**

Terapia Racional Emotiva Comportamental e sua aplicação ao contexto das Altas Habilidades/Superdotação

Rational-Emotional Behavioral Therapy Applied To the Context Of High Abilities/Giftedness

Gabriela Fabbro Spadari

Tátilla Martins Lopes

Tatiana de Cássia Nakano

Andreza Granja Gava

Seção 2 – Educação

Section 2 – Education

Capítulo 3 107

Altas habilidades/superdotação: contribuição do atendimento psicopedagógico na inclusão escolar

High skills/Giftedness: The Contribution of Psycho-pedagogical Care in School Inclusion

Danitiele Maria Calazans Marques

Lizia da Silva Rebouças

Capítulo 4 127

Contexto escolar y familiar del alumnado de altas capacidades: relación familia-escuela

School And Family Context Of High Ability Students: Family-School Relationship

África Borges

Triana Aguirre

Capítulo 5 148

Desenvolvimiento social y emocional en alumnado con superdotación intelectual

Social And Emotional Development Of Students With Intellectual Giftedness

Ramón García Perales

Alberto Rocha

Ana Isabel S. Almeida

Seção 3 – Neurociências

Section 3 – Neuroscience

Capítulo 6 177

Neurofeedback no suporte emocional, cognitivo e comportamental de pessoas com altas habilidades

Neurofeedback for Emotional, Cognitive and Behavioral Support of People with High Skills

Flávia de Moraes

Juan Pablo Aristizabal

Adriana Vazzoler-Mendonça

Kleber Lopes Lima Fialho

Seção 4 – Psicologia do Esporte, Educação Física e Ciências do Esporte

Section 4 – Sports Psychology, Physical Education and Sports Science

Capítulo 7

207

Formação para inclusão na Educação Física: um olhar para altas habilidades/superdotação

Teacher Training for Inclusion in Physical Education: a Look at Giftedness

Rodolfo Lemes de Moraes

Debora Gambary Freire Batagini

Taís Pelição

José Vinícius Aldá Bonfim

Rubens Venditti Junior

Seção 5 – Direito e Ciências Sociais

Section 5 – Law and Social Science

Capítulo 8

235

Comprendre la douance pour mieux l’appréhender dans l’environnement de travail

Compreendendo a superdotação para melhor entendê-la no ambiente de trabalho

Understanding Giftedness to Better Apprehend it in the Work Environment

Yann-Gaël Jaffré

Laurence Dulon

Yves Richez

Steven Verbeek

Capítulo 9

305

Superdotados: solitude, inserção social e direitos

Gifted Persons: Solitude, Social Insertion, and Rights

Candido Alberto Gomes

João Casqueira Cardoso

Seção 6 – Relatos de Experiência

Section 6 – Experience Report

Capítulo 10 331

Aplicação da zooterapia em altas habilidades/superdotação

Application Of Zootherapy In High Skills/Giftedness

Taiza Fernanda Ramalhais

Maria de Fátima Martins

Luana Isabeli Skotki

Maria Helena Ramalhais Filetti

Capítulo 11 352

Desescolarização, do *homeschooling* ao *worldschooling*: uma possibilidade educativa para pessoas com altas habilidades

Deschooling, From Homeschooling To Worldschoooling: An Educational Possibility For People With High Skills

Viviane do Nascimento Esteves

Hugo Coelho de Oliveira

Posfácio 383

Afterword

Cristina Costa-Lobo

Sobre as Instituições Apoiadoras 385

Sobre as Organizadoras 388

Sobre as/os Autoras.es 390

Sobre a Equipe Técnica 399

Prefácio ***Foreword***

*Geraldo Caliman*¹

Uma pergunta que pode saltar à primeira vista é a relação entre a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e as pessoas com altas habilidades/superdotação. Os jovens desta época pandêmica e da futura época pós-pandemia constituem um dos grupos mais vulneráveis: primeiros a perder o trabalho, têm diante de si incertezas, precariedade e baixa ou nenhuma renda individual. Os que se formam e pretendem ingressar no trabalho se defrontam com obstáculos maiores do que a poucos anos atrás. Pior ainda, esta geração era de crianças quando a recessão de 2008 e dos anos seguintes atingiu as famílias, especialmente as monoparentais: elas foram apontadas como o grupo mais afetado por estes mesmos males, que se repetem em nova recessão econômica, com um cortejo de consequências ainda maior e mais profundo. Entre eles, crianças, adolescentes e jovens, certamente haverá aqueles com altas habilidades ou superdotação. Estes podem florescer ou fenecer, passando despercebidos, sem concretizar as suas potencialidades em favor de si e de outros.

Neste mar de vulnerabilidade, estas pessoas podem se desvanecer nas sombras e até serem desprezadas ou assediadas porque são diferentes, por ignorância, temor de que ‘vençam’ e cheguem rápido ao alto. Aplica-se aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas: somos todos sujeitos dos mesmos direitos. Mais uma vez podemos

¹ Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

recorrer à metáfora das rosas: pessoas com altas habilidades/superdotação têm suas vantagens e possibilidades, mas, como as rosas, vivem num mar de cores, perfume e também espinhos. Cuidadosamente, esta obra se preocupa com os dois ou mais lados da realidade, o seu desenvolvimento, a sua educação e até a sua inserção social. Portanto, o interesse desta Cátedra emana de um documento histórico básico da legislação, relativo aos direitos fundamentais.

Esta Cátedra surgiu da preocupação com as violências nas/das/contra as escolas, ou seja, com a paz e a aprendizagem da convivência. Em 2002 foi fundado, nos termos de um convênio entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília, o Observatório das Violências nas Escolas – Brasil, ligado a outros Observatórios no mundo. Infelizmente, o tema era e é problema de diversos continentes. Além das ações de extensão e de ensino, o referido Observatório conjugou os esforços de professores e estudantes de graduação e pós-graduação, convivendo em equipe, no sentido de pesquisar a realidade. Com o esforço benfazejo e idealista de alto número de voluntários, muitos dos quais aprenderam a fazer pesquisa conosco e alguns foram cursar pós-graduação em outros países, daí brotou uma catadupa de trabalhos científicos, sob a forma de trabalhos de conclusão de curso de licenciatura, dissertações, teses, comunicações em congressos nacionais e internacionais e, em especial, pela sua qualidade, alto número de artigos em revistas credenciadas, capítulos de livros e livros. Parece que, com escassez de recursos, chegou-se à multiplicação deles, com poucos meios e abundantes resultados.

Avaliado o Observatório pela UNESCO, a Organização recomendou que este se tornasse uma Cátedra, mais abrangente. E assim ela foi fundada internamente em 2007, continuando e ampliando os trabalhos. No ano seguinte ocorreu a sua instalação. O fluxo de trabalhos de

investigação, ensino e extensão se ampliou na medida da abrangência temática. Iniciou-se a edição de uma série de livros, ao todo, várias dezenas em papel e em meio eletrônico, em acesso aberto no seu sítio (pedagogiasocial.net/textos e catedra.ucb.br). O percurso de criação dos observatórios de violência e da Cátedra deve-se aos esforços e competência do Professor Doutor Cândido Alberto Gomes da Costa que foi seu fundador e Coordenador até 2011. Assim, tantos talentos interagiram e fizeram, como continuam a fazer, as diferenças.

Ao abraçar esta obra, organizada por lutadoras do bem-comum, imbuídas de idealismo, como nossos jovens e não tão jovens voluntários, saudamos a catalisação de tantos esforços nacionais e internacionais, individuais e grupais, em vários idiomas, no sentido de comporem uma sinfonia de diversos movimentos, andamentos, cores e ritmos, abrangendo este tema urgente para todos nós. A todos os que fizeram esta caminhada até aqui, os nossos agradecimentos.

Marcada pela linha transversal comum dos direitos humanos, ela constitui mais uma peça na construção do conhecimento, com contribuições para o saber fazer. Toda ela, pois, está comprometida com a mudança da realidade, em favor de cada um e das coletividades, nas dimensões de aprender a conviver, com o valor do bem-comum, e aprender a ser.

Apresentação *Presentation*

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Prezado leitor, foi-me dada a honra de fazer a apresentação desta obra produzida em dois volumes e por várias mãos.

Como líder do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, que desenvolve suas pesquisas com o suporte do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas - LaTeDIP - da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – na cidade de Bauru, no estado de São Paulo, Brasil, quero dizer **Gratidão** a todas e todos que colaboram para que nossas escolas e, por conseguinte, nossa sociedade, se tornem mais inclusivas.

Se você considera o respeito à diversidade humana, a valorização das diferenças e a multiplicidade de ideias como elementos importantes na atualidade, certamente deve concluir a leitura desta rica obra. Ela aborda a temática da superdotação por diversos autores de diferentes estados do Brasil, países, instituições e com múltiplos olhares sobre o fenômeno.

Os temas tratados visam à desmistificação de crenças, a fim de que tenhamos subsídios para fundamentarmos as práticas à luz de evidências científicas e, conseqüentemente, oportunizarmos melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com superdotação.

Na atualidade, em que pesem o avanço nas matrículas e a premissa de uma Educação Inclusiva, assegurada pela legislação vigente no Brasil e no mundo, verifica-se que ainda temos muitas escolas que encontram

sérios desafios para garantir o ensino e a aprendizagem com qualidade a **todos** os seus estudantes, sejam eles com ou sem superdotação, com ou sem deficiência.

Em relação a esta constatação, com uma visão otimista de possibilidades de ressignificação do contexto escolar e da sociedade, entendemos que estes livros organizados em dois volumes e em seis seções poderão contribuir para ampliarmos culturas, políticas e práticas mais inclusivas.

Os temas perpassam a Psicologia, a Educação, as Neurociências, o Esporte, o Direito e as Ciências Sociais, considerando os diferentes contextos sociais e todas as fases do desenvolvimento. Por fim, o leitor terá a oportunidade de ler relatos de experiências.

A construção de uma escola inclusiva implica na modificação do contexto educacional, com transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais. Os professores e profissionais das diferentes áreas, que atuam pautados na concepção de inclusão, estão abertos à diferença e à diversidade, prontos para a possibilidade de mudança e reinvenção de sua práxis profissional, de modo a compreender que são eles os mediadores entre o aluno e os conhecimentos que foram construídos historicamente, contribuindo, também, para o desenvolvimento da autonomia do estudante para sua formação integral.

Enfim, a prática pedagógica junto aos estudantes com altas habilidades/superdotação, e também junto aos demais, deveria ter como objetivos principais preparar para a autonomia e independência, desenvolver habilidades, estimular atividades de planejamento, implementar diferentes formas de pensamento e oferecer estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo.

O sujeito com superdotação pode ser nosso aliado no processo de busca de compreensão da realidade, em cada uma das linguagens

científicas com a qual trabalhamos (compreensão matemática da realidade, compreensão física da realidade, compreensão histórica da realidade, compreensão geográfica da realidade, compreensão biológica da realidade etc.).

Por fim, após a leitura do livro, que apresenta evidências, com base na ciência, que o trabalho a ser desenvolvido na área das altas habilidades/superdotação não será fácil, mas possível, as palavras dos diferentes autores poderão inspirar os leitores e aumentar sua motivação para que cultive em sua prática profissional cinco palavras com H.

Harmonia: pois é necessário buscarmos a formação integral das pessoas, sem fragmentar corpo e mente.

Humildade: pois não sabemos tudo e podemos e devemos ter a humildade de trabalhar colaborativamente, de aprender com o outro.

Honestidade: no sentido de compromisso com o serviço à sociedade em que atuamos e com o nosso papel de considerarmos os avanços da ciência para aprimorarmos nossa prática educativa e social, visando a formação integral de todos os nossos alunos em escolas mais inclusivas a cada dia.

Humanidade: pois filho de peixe nasce peixinho e sai nadando, mas filho de humano só se torna humano se ele tiver oportunidade de se humanizar; assim, é primordial, com muita criatividade, ofertar espaços e práticas intencionalmente planejados para nos humanizarmos.

Humor: uma vez que escolas que não produzem alegrias estão contribuindo para o adoecimento da população, procure cultivar o dever com o prazer em cada coisa que fizer. Sorrir ainda é, e sempre será, um bom remédio.

Capítulo Zero - Introdução

Chapter Zero - Introduction

Noks Nauta

What giftedness is all about

It is a great honor for me to write an introductory chapter for this book. About 20 years ago I became personally interested in giftedness and soon after started to work professionally in collecting and distributing knowledge and stimulating research on gifted adults. It appeared that in literature giftedness was almost 100% connected to children. When I realized this and talked with other gifted adults about it, we got the feeling that we did not exist! But we do, and there are even more gifted adults (and seniors) than gifted children when we count them.

Studying gifted adults started off as a hobby for me, and soon became a new profession (though mostly unpaid). My professional background in occupational health made me especially interested in gifted adults at work. Many gifted people told me their stories once they discovered I was interested in these. I found patterns and collaborated with others who were professionally interested. Spreading the knowledge, although very scarce, helped many gifted people to find out about themselves, about their characteristics and behavior. This helped them to feel more positive about themselves and find ways to live a better life. Some needed professional help to use their high intelligence in a more positive way in their lives and to heal wounds (traumas) that may have occurred in relation to their being and feeling so 'different'. For most regular mental health professionals the knowledge on giftedness is still very meagre, but some are really willing to learn more about this population.

I found out that there are huge barriers to research on this group and many preconceived ideas about the gifted in many areas, including within the minds of gifted individuals themselves. These preconceived ideas I would very much like to counter! My efforts in trying to make gifted adults seen in research and in practice (psychology, occupational health, mental health etcetera) now seem to be giving small fruits already. There is still a lot to do and there are many challenges. In an ideal World every human being, regardless of intelligence, can be a happy and healthy person and use her and his gifts in a positive way without any discrimination (either positive or negative).

I am very happy that this book is ready. It is a collection of chapters from different authors from many places in the world and together they offer many ways to look at gifted adults. The different views give different and concrete tools to support the gifted to live their lives in a positive and rewarding way and to add their potential to society.

I support the main purpose of this book as stated by the authors and organizers: to explain to the readers that gifted individuals are atypical, but they are not an elite and they do not want any privileges because of their giftedness. Gifted people want to use their gifts in a positive way, like all people who want to be part of society and add to the whole. What we see is that there are gifted people (although we do not know which part of the gifted population they come from) who cannot use their gifts because of various different factors. Factors within themselves and factors in their environment. Writing this book will hopefully help to diminish mental health problems, diminish and prevent their dropping out, and unlock their gifts for their own benefit and for that of society.

I will now take you through a very interesting journey of what I discovered in the last 20 years, which will hopefully motivate you to read this book, use the knowledge you find here, and spread it further.

What is intelligence?

There is no 100% consensus on the concept of intelligence, but most experts define human intelligence as the intellectual power of humans, described in mental abilities in three so-called strata. Stratum I consists of very narrowly defined, specific abilities (like memory for digit span, vocabulary knowledge); in stratum II the abilities are more broadly defined and can be applied in many situations (like spatial reasoning, verbal ability, processing speed); and stratum III consists of just one factor: the general intelligence 'g'. This model of three strata is the Cattell-Horn-Carroll model of mental abilities (CHC model). There are other models, but mostly the practical implications of different models are similar (Deary, 2001; Warne, 2020).

Research into the neurological basis of g is still in its early stage (Warne, 2020).

Intelligence and education

There is no 100% correlation between intelligence and education. Intelligent people do of course have the capacity to do well in education, but there are also many different factors that may lead to situations where the correlation is much lower. This can be visible in individuals and in groups (and for instance in countries). Therefore we may see intelligent persons who do not do well in education, or even drop out. And we may see people who have no diplomas (for instance because of social factors) but are still very intelligent.

Although intelligence tests may theoretically help to find intelligent people, not having diplomas is a disadvantage for someone's identity and may lead to less reliable scores. The implication of this is that, for instance,

companies should especially look at the performance that people show and at the learning capacities that people have, even without diplomas.

Myths about intelligence

Although intelligence has been studied since the beginning of the twentieth century, Warne (2020) found that in psychology textbooks there is a lot of inaccurate information on intelligence. He also collected 35 myths about intelligence and presented the evidence against these myths in a book. As is the case with many myths, they have already been circulating for a long time. Not only among psychologists but also among gifted people and among people working with the gifted. Here is a summary of three of the 35 myths and the conclusions of the study described in his book:

- *Myth #1. Intelligence is Whatever Collection of Tasks a Psychologist Puts on a Test*
Warne explains that it is not true that intelligence is just a set of arbitrarily chosen tasks that are thrown together on an intelligence test. Any cognitive task measures intelligence to some extent. Combining the scores from these tasks with factor analysis, the *g* factor remains. Intelligence is a unitary ability, regardless of what tasks are used to measure it.
- *Myth #28 Racial/Ethnic Group IQ Differences Are Completely Environmental in Origin*
The chapter in which he debunks this myth is very long and complex. The conclusion, based on many studies, is that it is unlikely that the hereditary factor of intelligence is zero. The hereditarian hypothesis is almost certainly true. Still there are also environmental factors. Warne states that it can help to study the social implications of intelligence and that this may lead to beneficial policies for all people.
- *Myth #34. Intelligence Research Leads to Negative Social Policies; it Undermines the Fight against Inequality*

Warne's message is: judge people as individuals! Fighting inequality requires understanding its causes – and some forms of inequality have a partial origin in *g* differences.

Giftedness and intelligence

Having a high intelligence is not literally identical to being gifted, but there is a big correlation. In all definitions and models of giftedness, a high intelligence is necessary in order to call someone 'gifted'. However, 'giftedness' is seen as a wider concept than just a high intelligence. Many professionals have observed and described that very intelligent people show specific characteristics in other domains than just cognitive capacities. Still we cannot say that this is specific for highly intelligent people, as studying a random group of highly intelligent people and comparing it to a group of less intelligent people is impossible. A (very) high intelligence is an important part of a gifted person's personality, but it always interacts with other characteristics. This is the reason that gifted people are all very different, there is no single type of gifted person.

There is no consensus about the term 'giftedness'. Models and definitions can come from psychology, educational science, biology etcetera. We see in the last 10 to 20 years a development in models that look at gifted people in a more 'existential' way (Van Thiel et al., 2019). Still 'giftedness' is a concept that can be discussed. Maggie Brown started a consensus study in 2018 which led to one publication to date (Brown et al., 2020) and is still being analyzed.

In many definitions of giftedness the minimum score on an intelligence test is set to be at least 2 standard deviations (SDs) above the mean. This is statistically seen as rare, as that group consists of about 2.3% of the population. In many tests this is a score from about 130 of IQ (using an SD of 15). People with scores from +3 SDs (IQ 145+) are then

called highly gifted, from +4 SD (IQ 160+) exceptionally gifted and from +5 SD (IQ 175+) profoundly gifted. There is discussion about the reliability of these scores as many intelligence tests are not constructed to measure in this upper area. The often used adults intelligence test, WAIS IV, offers a reliable measure up to a maximum of about IQ 155.

Besides reliability there is the question of the relevance of measuring above, for instance, IQ 145 (plus 3 SD). There is no good scientific study to tell us about this. We have a lot of stories from people of all ages that illustrate the significance for these people, often starting in early youth, of feeling alienated and having difficulties fitting in at regular schools (Brackmann, 2020; Gross, 2004; Hollingworth, 2015). The stories in these books tell us about how lonely these people feel and how difficult it is for them to find real peers. Still I do not dare to make guesses about the proportion of highly gifted people who have these feelings. As long as we have not studied a large and random number of people with these very high IQs and compared them to people with scores that are significantly lower, it is impossible to make reliable statements. But as already stated, these studies are impossible to perform.

On the other hand, we found that presenting case stories of highly gifted people and how they learned from the knowledge of high giftedness, is beneficial and helpful for many of these people to feel better about themselves. My own observations are mainly built upon stories that I hear within societies for the highly gifted like the Triple Nine Society (TNS) and the International Society for Philosophical Enquiry (ISPE). I also give presentations where I hear these stories. Still we have to be careful not to ascribe everything to intelligence, other factors like high sensitivity and trauma may play a big role too.

Intelligence tests

There are many tests for measuring intelligence. Whether to take a test or not is often a personal choice and many factors should be taken into account. The first test was originally constructed to find out how to help French schoolchildren perform better. Whether or not to use tests to measure intelligence on the upper side of the spectrum for a special purpose should be carefully considered as it has several implications, including ethically.

Intelligence tests should always be performed by a professional who is trained in this, controlling for as many variables as possible.

Research about gifted adults

Doing quantitative research about gifted adults is not easy at all. Methodologically there are at least the following challenges:

- There is no single accepted definition of giftedness, so every researcher needs to give a clear description of the group that is studied;
- There is no way to find a fully random group of gifted adults we could study and/or follow over time and compare with non-gifted adults. I cannot imagine how to assemble such a group.
- In gifted people there are always many other factors interacting in their lives, so how can we know which role the high intelligence plays?

These major barriers lead to my conclusion that we cannot, in a reliable quantitative way, give conclusions about gifted adults as a group. Still we want to know more and we do research.

What we can do and already are doing to expand knowledge is:

- Collect stories about gifted adults in a scientific way, which means good in-depth interviews by a trained interviewer, and analyze them by accepted methods in qualitative research;

- Use data from large groups of people who know or assume they are gifted (had an IQ-test with a score in the upper range, have characteristics that look like the characteristics in giftedness); in these groups we can stratify the subgroups and look for differences; we can only present conclusions about the group we study.

We have to be careful in presenting quantitative results, since all studies of groups of gifted adults suffer from selection bias (like people who are members of Mensa, a worldwide society of highly intelligent people). Conclusions should be drawn in a careful way and cannot be extrapolated to all gifted people.

Rinn & Bishop (2015) performed a systematic review of the literature about gifted adults. They collected literature that was found in official databases. Their conclusion was that there is a limited amount of research that has examined the gifted adult. They also conclude: “Research on eminence and giftedness during adulthood may help researchers and educators to better understand the experiences of gifted children and to give insight into those children who may become eminent adults, but also to help gifted adults better understand themselves and to reach their own potential.”

In an article I wrote in 2013 I already gave the suggestion that we should learn from gifted adults, as their experiences are valuable material for parents and people working with gifted children (Nauta, 2013).

The positive sides of giftedness

Intelligence can be defined as the potential to deal intelligently with circumstances that change all the time. It is also the potential to learn. How do people use their intelligence? I assume that in richer countries intelligent people get more opportunities for education and better jobs if they want to. In poorer countries there may be more social obstacles. I

have no studies of these situations. So my text will be more recognized by people in richer countries.

All potentials and capacities that are part of intelligence are positive. So how come there are gifted people who see their giftedness more as a handicap? This is not the intelligence itself but the factors in and around the person. This is what I am interested in and that fascinates me.

What challenges and caveats do we see in gifted adults?

Many factors interact in everyone from an early age, including several intrapersonal, interpersonal and circumstantial factors. A gifted person may have a favorable, resilient and positive personality, understanding and stimulating people around her or him and grow up in good circumstances (well-educated with loving parents, reading books, having interesting conversations, attending a good school, good finances). A priori no extra facilities are necessary for gifted children. Practice shows something else however, but we do not know which part it is of the gifted person that needs extra attention.

More and more children are now recognized as gifted at schools and are offered classes that more meet their needs. It is important to say that those needs are not only in the cognitive area. Many gifted children benefit from meeting real peers. And developing the idea that they are not weird, they are atypical but also normal. And of course their intelligence wants the proper feeding.

We see quite a lot of parents of gifted children who discover their own giftedness because they have found out about their child's giftedness. There are also parents who deny their own giftedness (based on traumatic experiences maybe) and those parents can be the ones that are too protective and get into conflict with the school of their children.

When some or all of the above mentioned factors are not favorable during the youth of a gifted child, we see many different problems. This is a list of negative experiences and problems we have often heard from gifted adults (sometimes early, sometimes quite late in life). The list is in fact unlimited, based on many stories in real life:

- Feeling different, not feeling connected to others;
- Not feeling understood by parents and other people around them;
- Feeling negative about oneself;
- Losing motivation to learn, and, sometimes, losing motivation to live;
- Developing mental health problems;
- Remembering (or denying) traumatic experiences related to their way of thinking and feeling;
- Not feeling understood by professionals in mental health;
- Difficulty in building stable relationships, anxious and difficult attachment;
- Conflicts in private and professional life, sometimes very damaging to their lives;
- Difficulties in finishing higher education;
- Working in jobs that do not match their skills and personality;
- Leading to the feeling of no fulfillment in life.
- Etcetera

Giftedness itself may be positive, I cannot say that enough: it is the interaction with all the factors in someone's life from a young age that gives an explanation for the stories we hear.

People who discover their giftedness later in life are still happy to get to know themselves better and to learn from situations that are challenging for them.

What are (relevant) characteristics of gifted adults?

Giftedness was for a long time related to children. When I started to look for literature I found hardly any publication on gifted adults. I only

found an article by Lovecky (1986) and books by Jacobsen (1999) and Streznewski (1999). I then started to write down my own observations together with Corten (Nauta & Corten, 2002) and several others who were professionally interested too.

Some gifted adults in The Netherlands wanted to change the idea that gifted adults do not exist and we wanted to describe giftedness in adults. Maud van Thiel (a psychotherapist and a former sociology researcher) therefore started a Delphi study in 2006 with 20 experts who also were gifted themselves. Five written rounds were performed and from the answers she created the so-called Delphimodel of giftedness. She published a Dutch book in 2008 and an English article in 2019 (Van Thiel, Nauta, & Derksen, 2019).

In the framework of the Delphimodel six characteristics of giftedness are described with specific keywords (three in relation to themselves, three in relation to the outside world) and in the interplay there are four terms:

- Six main characteristics:
 - Being: autonomous
 - Thinking: highly intelligent
 - Feeling: multifaceted
 - Wanting: curious and passionate
 - Perceiving: highly sensitive
 - Doing: creation-directed
- Four terms in the interplay:
 - Quickness
 - Creativity
 - Complexity
 - Intensity

When this model was published we got many very positive reactions. It was as if giftedness in adults was now described so that it also existed. The gifted adults felt 'seen'.

Gifted adults living with their giftedness in all domains

As said already, gifted adults are all different in their personalities, they have lived during their youth in many different circumstances, etcetera. What we see is that gifted adults may experience challenges and problems in different domains in their lives. We have no idea which part of the population of gifted adults is living a positive, happy and healthy life, which part has big problems and which part is in between. Some experts in The Netherlands have made an *educated guess* in 2009, guessing that this division would be 1/3 in each group. I cannot support nor refute this. I want to stress that this is not based on research but only on the people we know, for instance as members of Mensa. So there is selection bias in it.

In the following text I describe several domains in the lives of gifted adults and I write what we know, based on research projects, mainly in The Netherlands. These projects were done by people working at universities, by students and by volunteers who are also professionals. The quality of the studies are good to reasonable. They were all done without funding. I hope that there will be sponsors in future in order to perform more research and improve the quality of the research.

Where available I use research from other countries; as far as I have heard the barriers to perform research on gifted adults exist in all countries.

Gifted at work

Looking at the subject of gifted adults at work, there is a large range of topics to describe. The most important is the *fit* between the gifted person and the work. Of course there are gifted people who are very happy and successful at work. We often only look at the cases where it does not go well (these are the ones that speak up), so we may see too much of the negative side. We should really study more success stories and look for the factors that may have helped in these lives and especially the factors that can be influenced.

Here is an overview of topics first, which I then zoom into, describing several issues.

- a) The content of the work
- b) The conditions of the work
- c) Communication at work
- d) The working environment

In case studies we see that when a gifted person becomes unfit for work (sometimes they get really ill), there is always a combination of factors from all of these topics that is not working out well.

a) About the content of the work

Gifted people have a big range of professional backgrounds. Some are more generalist, some more specialist. What they often have in common is a broad interest in many subjects, a tendency to want to know a lot and understand a lot. Also they often have idealistic ideas, they want to do meaningful work. They may find it difficult to choose fitting subjects at university as they think everything is interesting. Choosing a job may be difficult too, as many jobs are described in a way that does not appeal to them.

Looking from the other side, their CVs often do not fit into the idea that employers have. An employer or HR manager who reads that a candidate has diplomas in very different subjects may conclude that this is not a good sign. Instead of thinking that this is a person with many interests (how good!), they may conclude that this person cannot focus, or assume that the person will get bored soon. Many employers want people to fit into their idea of the function. Not really a person with a broad profile and potential.

Then we see that gifted individuals may become disappointed in their jobs, that the work is not challenging enough, that they feel that the values of their organization are different to theirs. We have examples of gifted people who tell us that at work they very quickly see the things that can be improved in the work, especially in the working processes. They have a lot of ideas and want to share these. Managers feel a sense of uneasiness when they do not know this person well and have not built up a relationship with them. So they may feel threatened and get the impression that the gifted employee is too critical and wants to move this boss out. The gifted employee is not intending to do that, but is worried about how the work process goes, and wants to help. This can only work out well when a relationship of trust is built between the employee and the supervisor first. Then the employee may explain how he or she sees the world and how they think. In an atmosphere of trust new ideas can be expressed. The gifted professional needs to see this process from the other side too, in order to get the other party to listen to them. This pattern starts early in life, often at primary school (Van der Waal et al., 2013).

We see a lot of boredom in gifted people, which means that their talents are underexplored or underused. We also see signs and symptoms of burnout which may be a sign that their talents are used in the wrong

way, they become tired from doing things that are not their strengths (Fiedler & Nauta, 2020).

Some develop burnout as they go on and on trying to prove that they are able to do their work very well, even though they are not hitting the right spot. In burnout we also see combinations with conflicts.

It is important that gifted persons are aware of their own talents, and their values, and that they look for jobs and organizations where these are supported.

b) About the conditions of the work

This topic is about primary and secondary conditions: payment, holidays, *et cetera*.

What we often see is that payment in money is not the first condition that a gifted person looks for. Many of them (the ones we have talked to) are far more interested in fairness of payment, and in immaterial rewards like the feeling that it is worth working there.

We also see that gifted people who work (partly) as an independent worker are often more positive about their work (Reijseger et al., 2013; 2014), especially regarding decisions about how to perform the work. And when they have their own independent firm they can choose what they are doing. They can also make their own decisions about time, etcetera. So for some gifted individuals it may be a good choice to start as an entrepreneur or to do that part-time in combination with a paid (regular) job.

c) About communication at work

This issue is by far the most important, at least we hear a lot about it. Communication with colleagues and communication with the supervisor or manager may have a lot of challenges. Especially when there

is a big gap in the way the other thinks and feels, and may have other values and priorities in life. It may help when your manager and colleagues are highly educated but that is not a guarantee for a good relationship.

Many gifted people have told us that they work better when their supervisor gives them room for doing things their own way (Nauta et al., 2012). They also want to feel that their supervisor trusts them. But this is not always the case.

We see a pattern in some gifted people, in which they go from one job to another and experience the same problems in communication over and over again, which means that they do not learn from these situations. It is about having or building a match, a fit between the person and the work.

When a gifted person gets into problems this often starts at an early age. This is a shame, because these children may then be referred into the medical, psychiatric system which is not helpful.... Still I admit that some gifted adults could never fit into any job, and I hope they find other ways to offer their qualities to society. In The Netherlands I know gifted people who have a disability pension based on serious mental health problems. I know some of them personally and I find them quite 'normal', but I also see that working in regular jobs is impossible for them. But what a waste of talent!

There is of course never one solution, but Ido van der Waal, whom I collaborate with, thinks that (imminent) conflicts can be a start for learning. We suppose the gifted persons never did so earlier in life, neither did their (gifted) parents.

We see that, if a gifted person has a conflict at work, the pattern is quite specific. Often the gifted person sees things that can be improved in the work process. They try to communicate this too soon and too intensely. This way their message and suggestions (which may in the core be very

effective) lead to resistance (Van der Waal et al., 2013). Another pattern we see is irritation over values like fairness and honesty. Their emotions when such values are threatened may be very strong.

In conflicts with the gifted, and especially in the so-called ‘cold conflicts’ that build up over time, we often see a ‘loop’: gifted persons go on with their battle for improvement and they are convinced they are right. They do not stop when they perceive that their action does not work. So their actions become even more fierce, as are the reactions. Conflicts then lead to a lot of damage for all parties. The gifted employee becomes ill, sometimes for a long period. Old traumas come up again. In the workplace they may get a lawyer, legal procedures take a long time and a lot of money. And often the gifted person with her/his powerful talents does not come back. In our country there is a disability pension for some of these cases, but many gifted people want to add something meaningful to society.

Instead, gifted persons could learn from these situations which will benefit them, both in professional and private situations. We see these patterns start quite early in the lives of gifted children. I really think people in education and parents can learn a lot from the experiences of gifted adults and the experts who study these stories. There are a lot of lessons for working and living with gifted children. Ido van der Waal and myself hope to publish a book on conflicts in gifted children and a book on conflicts in gifted adults in 2021.

d) About the working environment

Here we see that many (80 – 90%) gifted adults (the ones that we see) are highly sensitive too (Van de Ven, 2016) and at work may suffer from noises, lights etcetera. We suggest this should be openly communicated and gifted persons should give suggestions about how to

improve their own workplace (without asking for it in a demanding way). I always state that high intelligence is positive... ‘Good employership’ (in a law in The Netherlands) should take into account the whole person.

The issues from the four topics often interact. For instance, when the work is not interesting and the working environment is not optimal, we tend to become irritated faster, and when something goes wrong (again) our reactions will be more emotional and firmer. The supervisor will get more and more irritated.

Gifted without work

Emans et al. (2017) performed a study of 174 gifted people who were involuntarily without work. What do we know about gifted persons without work? Which factors contributed to them getting into a situation of unemployment and having problems in finding a job again? Here is a summary of this study in which we see personal factors, work-related factors and the interaction between them.

We found that the most important factor for getting into this situation is the gifted person himself (or herself). After this came factors like the type and level of the work, the manager/supervisor and the company or organization where the person works. Questions about the relationship of each factor with their own giftedness showed that in nearly all factors this relationship is felt by at least half of the respondents to whom the factors apply. Apparently giftedness intervenes in all aspects of someone’s life.

An analysis of the explanations that were given by the respondents points mainly towards the (lack of) challenges within work and the notion that work should be meaningful. Some personal characteristics that are mentioned are: perfectionism, uncertainty, lack of focus, overstimulation, problems in communication and lack of people on the same wavelength.

In a possibly disturbed relationship with the supervisor the respondents indicate incomprehension between the respondent and the supervisor; a conflict; the fact that the respondent is seen as a threat; and the failure of the supervisor in relationship to the respondent.

For the second research question related to not finding another job there are similar results: the most important factor is the persons themselves. Other frequently mentioned factors are: the labor market, the content and the type of the work, the education and private circumstances. When asked about the role of giftedness in not coming back to work, giftedness is mentioned by many respondents in all factors. Again it is clear that giftedness plays a role in many domains of the lives of the respondents.

It is striking that in the factors 'job application procedures' and 'selection committees' the relationship with giftedness is strongly felt. Finding a match with the current procedures and committees is often not easy for the gifted. This can be explained by a difficulty in communicating: not wanting to participate in the role play, introversion, modesty, fear of failure, uncertainty, not being able to sell oneself and other reasons. Also preconceived ideas about giftedness may be present. Another suggestion that respondents made is that standard procedures do not seem to have been developed for gifted people. Their multi-facetedness, creativity, plurality of capacities without the fitting diplomas, and their special characteristics are not appreciated by committees who like to play safe.

Another theme found in the results of this study is education and diplomas. Education and diplomas are difficult in many ways for the gifted: 1) Gifted people frequently do not finish their education. 2) We see that gifted people are able to develop themselves to a high professional level by means of work or self-study, but lack the appropriate diplomas. Then, at a certain point, growing in their job is not possible because of the

lack of diplomas, and neither is applying for another job at the same level. 3) There are gifted people who are too highly educated, and who are then seen as a threat. 4) Potential employers draw the wrong conclusions in the cases of applicants with a variety of very diverse diplomas or studies, or less common diplomas.

The third research question dealt with exploring the needs. The three most important needs to get back to work are: coaching, widening the relevant network, and following a study or course. As for coaching they write about: general career coaching, coaching to get to know themselves better, self-knowledge, self-confidence, searching their talents, fear of failure and how to start their own business. These may be specific points of attention that play a role earlier or more strongly in the gifted compared to other people looking for a job. In the respondents' answers we recognize the problems of gifted adults from other literature, especially boredom (lack of challenge), perception of work, frustrated innovative capacity, searching for meaning, communication problems with colleagues and supervisors, underachievement and fear of failure, being different, missing connection, not recognizing their own talents, labor conflicts and stress.

Overall, this study gives a richly illustrated argumentation of the problems of gifted adults in relation to work, and the mechanisms behind these problems. An interesting follow-up question would be how these problems differ from or overlap with those of non-gifted people looking for a job. It would also be interesting to find out whether these insights are shared by people around gifted people without jobs like HR professionals, supervisors, colleagues and family.

Stimulating factors for gifted adults at work

As already said, the communication with the supervisor is very important. That is to say, how the supervisor gives the gifted worker trust and enough room to work in his or her own way, and how the supervisor allows the gifted worker to do things that fit with their talents, although they may not be exactly the talents that are in the job description. This requires flexibility and courage of a supervisor.

I suggest that supervisors and HR managers start to look at employees in a different way. That they recognize the gifted and talented ones and realize they may have a lot to offer. On the other hand, gifted adults have to get to know themselves better and, if they have not already done so, they have to start accepting themselves and their intelligence.

More and more gifted adults nowadays have discovered their giftedness at school. Later in life they may experience barriers and start to find out about their characteristics. In a leaflet of the Gifted Adults Foundation entitled *Got stuck because a worker is too clever*, we made lists of characteristics and pitfalls, the negative sides, that may show when things do not go well. These lists may help the gifted adults, professionals and supervisors (IHBV, 2014).

Giftedness and relationships

Some researchers have studied intimate relationships in Mensa members. This is not a representative group of gifted adults. Still it is interesting to look at the results as these might be helpful for gifted people in their search for self-knowledge. Dijkstra et al. (2016) sent out questionnaires on relationships and received answers from 196 Dutch Mensa members. She compared them with a control group who filled out the same questionnaires. She found similar levels of relationship quality compared to the control sample, but the Mensa members tended to deal

less constructively with conflicts, and they reported higher levels of fearful attachment.

Falck also performed a study on attachment of Mensa members, and she related attachment styles to relationships at work. Together with her expertise as a psychotherapist for gifted adults she describes the implications of high intelligence and attachment in the lives of the gifted and she shows how to use them in therapeutic ways. (Falck, 2019)

Gifted at the doctor

Gifted adults told us about their visits to a medical doctor (or another health care provider). From these stories we found two main issues: 1) The question of whether some medical symptoms or illnesses could be related to giftedness, like allergic reactions, auto-immune disease or mental health problems; 2) The relationship with health care providers and what that means during the anamnesis and the treatment. I will go into more details about both issues.

Several authors have suggested that gifted children and adults more often have symptoms and illnesses related to giftedness. Professionals working with gifted children mention for instance asthma and food intolerances being more frequent (Webb et al, 2016). All these observations are done in clinical practice and cannot be used as a scientific source. We have no numbers to compare with and we have no idea about the selection of the cases. Karpinski et al. (2018) mention a lot of these symptoms too in a group of adult Mensa members in the USA. This study is methodologically very weak (Warne, 2020).

Gifted individuals tell us that they often experience lower or higher effects of, for instance, anesthesia, or many side effects of medication. In a study by Hattangadi et al. (2017) this hypothesis was not supported. Still

it is possible that there are gifted people who experience this and they need to know this in situations of contact with medical professionals.

Good research methods are needed to find out whether the ideas from the gifted population and from people working with them about medical conditions can really be shown in reliable studies. So we have no proof at the moment that somatic medical conditions are related to high intelligence. Intelligence is mainly positively correlated with a better health in general, which is probably explained by a higher socio-economic status and a more healthy life style.

Another issue is the relationship of the gifted person with the health care provider. In somatic medicine we see the following (based on qualitative research by Ridolpho & Nauta (2017):

- Gifted people report that they have a specific way of describing their symptoms: in more detail, they are more reasoning about their symptoms (for instance, they do not just say: I have a headache ... but give many more specific details).
- They may wait longer than other people before going to the doctor because they do not want to make a fool of themselves by coming up with a futile complaint.
- Gifted people have a big need for (medical) information, they try to find as much out as possible before they go and, in the relationship with the care giver, ask deep questions and want to discuss.
- We heard of gifted people who, because of studying for many hours, knew more details (academically) about a specific and rare disease than the medical doctor, leading to difficult situations. The doctor is the expert, not the patient.
- Medical care givers are not always happy with these patients who may say a lot (not always relevant, sometimes speculative) and ask a lot, so conflicts may arise that are damaging for the relationship and a bad relationship is not a good condition for diagnosis and treatment.

- The way gifted people present their complaints (more detailed and sometimes more rationally than the average patient while at the same time being more emotional and intense in their way of speaking) may give the medical care giver the impression that the situation is not so bad, or even think about a psychiatric diagnosis right away. As they always have their intelligence that keeps them busy, they may appear ill until late in the process of illness. We heard stories in which gifted people could masquerade serious symptoms leading to doctors having no idea how bad the situation really was.

We cannot say how often this happens, but based on stories that are recognized during meetings of gifted adults, I recommend that it is important for both gifted people and medical care givers to be aware of this. The Gifted Adults Foundation published a leaflet entitled *A gifted person goes to the doctor* for medical professionals telling them what the pitfalls may be for these patients (IHBV, 2016).

A specific study by Runyan (2014) is worth mentioning here too. She collected stories of people with chronic neuroimmune diseases, and then found out that many of them were gifted, as she is herself. Her book on the interviews is worth reading and my conclusion was that people with a chronic disease, who also are gifted, are motivated to speak and write about that process. So this is a skewed selection. In the stories by Runyan I recognized again the patterns I describe above, especially in the communication with the care givers. These qualitative studies are valuable because they help in seeing patterns and can help to improve communication.

Gifted and mental health

Are gifted people more at risk of mental health problems? There are two different views on this question: the harmony hypothesis and the disharmony hypothesis. The harmony hypothesis is based on many robust

studies that conclude that intelligence is a good predictor for good health, physical and mental. The disharmony hypothesis is that highly intelligent people are more at risk of mental health problems. In this view the groups that are studied are not representative groups of the gifted population. Gifted people who perform well in many domains of life, often do not call themselves gifted and will not be included in studies of mental health in gifted people.

This does not invalidate the observation that gifted individuals have, during their lives, looked for professional help in mental health (thinking that they had ADHD, Autistic Spectrum Disorder, PTSS or another classification), or had thought about doing so. In fact, a (quick) study (Emans, 2017) in The Netherlands of more than 600 gifted adults confirmed this: 67% had at some time been in contact with a mental health professional, another 12% had plans to do so.

Feeling different from people around you, not fitting in, makes you uncertain and you may think something is wrong with you.

When a gifted person gets into trouble at work and does not know about giftedness, the damage may be huge. Feelings from earlier in their lives come back: having been bullied, having felt traumatized, for instance, and never having realized what this had to do with giftedness. We see gifted adults who see themselves in their children or grandchildren, and because their children or grandchildren appear to be gifted they find out that they may be gifted too. Some already have problems at work.

Erickson (2011), who is a psychotherapist for gifted adults, wrote an article about perfectionism in gifted people. She sees trauma in many of her clients, and she relates traumatic experiences to their youth as a gifted person not being understood and being highly sensitive. 'Perfectionism' is a complex trait. It can be seen as positive, but it can also be very limiting for someone's life and well-being.

Yermish (2010) studied experiences of gifted adults who underwent psychotherapy. Based on that study she gave recommendations for therapists working with gifted clients, that are worth reading.

Recently, a knowledge network on giftedness in psychiatry was set up by people working in mental health care in The Netherlands. This is a very good initiative which will hopefully lead to more effective treatment and to less unnecessary treatment for gifted people. I wish that all this knowledge and the implementation helps many gifted people to find out more about their own characteristics, accept and nourish their giftedness and develop a more fulfilling life.

Gifted seniors

Attention for giftedness in seniors is quite recent. Roeper (2007) wrote an impressive ego-document about how she felt being gifted and old. In The Netherlands we collected stories and published a book in Dutch (Nauta & Schouwstra, 2020) in order to bring attention to these people and their special needs. I myself made a short video message in English (Nauta, 2020)

The combination of giftedness and dementia needs attention too. Friedrichs & Nauta (2019) wrote case reports from the USA and from The Netherlands that look quite similar.

Epilogue

With this short overview I want to motivate readers to collect reliable knowledge and spread it to help gifted people of all ages to make their lives sparkling, beautiful, and rewarding for themselves and for others.

References

- Brackmann, A. (2020). *Extrem begabt. Die Persönlichkeitsstruktur von Höchtsbegabten und Genies*. German: Klett-Cotta.
- Brown, M., Peterson E. R., & Rawlinson, C. (2020) Research With Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward. *Roeper Review*, 42(2), 95-108.
- Deary, I. J. (2001). *Intelligence. A very short introduction* (2 ed). Oxford University Press USA.
- Dijkstra, P., Barelds D. P. H., Ronner, S., & Nauta A.P. (2016). The Intimate Relationships of the Intellectually Gifted: Attachment Style, Conflict Style and Relationship Satisfaction Among Members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*.
- Emans, B. (2017). Hulpverlening schiet vaak tekort. *Talent*, 19, 20-23.
- Emans, B., Visscher, E. & Nauta, N. (2017). Heel slim en toch zonder werk. Hoe kan dat? Rapport van het onderzoek naar hoogbegaafde volwassenen zonder werk. Delft: IHBV.
- Erickson, L. (2011). *Perfectionism: From the inside out or the outside in?* Published Apr 1, 2011. <https://highability.org/611/where-do-you-get-perfectionism-from-the-inside-out-or-the-outside-in/>
- Falck, S. (2019). *Extreme Intelligence: Development, Predicaments, Implications*. Abingdon-Thames: Routledge.
- Fiedler, E. D., & Nauta, N. (2020). Bore-out: A Challenge for Unchallenged Gifted (young) Adults.
- Friedrichs, T. & Nauta N. (2019). Elders with dementia and high intelligence. Two case studies. *Mensa World Journal Issue*, 83, 7-11.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2th edition). London and New York: Routledge.

- Hattangadi, A., Beerthuisen, A., Voerman, J., & Nauta, N. (2017). *High Intelligence and Reporting of Adverse Effects*. Erasmus MC, Medische Psychologie.
- Hollingworth, L. S. (2015). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development. (Reprint from 1975, reprint from book *Gifted Children, their nature and nurture*, 1926). Createspace Independent Publishing Platform.
- IHBV (2014). Leaflet 'Got stuck because a worker is too clever'.
- IHBV (2016). Leaflet 'A gifted person goes to the doctor'.
- Jacobsen, M.-E. (1999). *The Gifted Adult*. Ballantine Books.
- Karpinski, R.I., Kolb, A.M.K., Tetreault, N.A., & Borowski, T.B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 6, 8-23.
- Lovecky, D. V. (1986). Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 572-575.
- Nauta, N. (2013). What can parents, teachers and counselors learn from the knowledge on gifted adults? *NAGC newsletter*, October 2013.
- Nauta, N. (2020) Video: *Why should we pay attention to gifted seniors?*
<https://www.youtube.com/watch?v=gNWoHCY1Xog&t=68s>
- Nauta N. & Corten F. (2002). Gifted Adults at work. English translation of: Nauta N, Corten F. (2002). Hoogbegaafden aan het werk. [Voor de praktijk] *TBV* 2002; 10(11): 332-335.
- Nauta, N., & Ronner, S. (2016). *Gifted workers, hitting the target*. Utrecht: Big Business Publishers.
- Nauta, N., Ronner, S., & Brasseur, D. (2012). *What are good supervisors for gifted employees?*
- Nauta, N., & Schouwstra, I. (red.) (2020). *Hoogbegaafde senioren*. (Gifted seniors) Oud-Turnhout/ 's Hertogenbosch: Gompel-Svacina/ IHBV.

- Reijseger, G., Peeters, M. C. W. & Taris, T. W. (2013). Werkbeleving onder hoogbegaafde werkers. Rapport Meting 1. Universiteit van Utrecht. ('Work experiences of gifted workers', report first measurement. Utrecht University.) Meting 2 2014 Second measurement 2014). <https://www.ihbv.nl/onderzoek-werkbeleving-van-hoogbegaafden-door-universiteit-van-utrecht/>
- Ridolfo, R. & Nauta, N. (2017). *HighIQ Medical Survey*. Delft, The Netherlands: IHBV. Report on website IHBV.
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235.
- Roeper A. (2007). Growing old gifted. In: Roeper, A. & Higgins, A. *The I of the beholder*. Tucson, Arizona: Great Potential Press.
- Runyan, A.M. Gifted and sick. (2014). E-book (Kindle), Amazon.
- Strezniewski, M.K. (1999). *Gifted Grownups: The Mixed Blessings of Extraordinary*. NY: Wiley.
- Van de Ven, R., van Weerdenburg, M., & van Hoof, E. (2016). *Working with intensity: The relationship between giftedness and sensitivity in working adults in Flanders and the Netherlands*. Unpublished manuscript.
- Van der Waal I, Nauta N, Lindhout R. (2013). Labour Disputes of Gifted Employees. *Gifted and Talented International*, 28, 163-172.
- Van Thiel, M., Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness: Giftedness from an Internal Point of View Made Explicit by Means of the Delphi Method. *Advanced Development Journal* 17 (2019): 79-99.
- Warne, R.T. (2020). *In the Know*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Beljan, P., Webb, N.E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F.R. & Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression and other disorder* (2a ed.). Arizona: Great Potential Press, Inc.

Yermish, A. (2010). *Cheetahs on the Couch: Issues Affecting the Therapeutic Working Alliance With Clients Who Are Cognitively Gifted*. Massachusetts School of Professional Psychology. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology.

Database

There is a database for people who want to search literature on gifted adults: HIQ database
<http://www.hiqdatabase.info/>



Seção 1 – Psicologia

Section 1 – Psychology

Capítulo 1

Sobre-excitabilidades, metacognição e metapercepção nas altas habilidades ou superdotação

*Nathalia Martins da Conceição
Patricia Neumann*

Resumo

Neste capítulo, interpreta-se a relação entre sobre-excitabilidade, metacognição e metapercepção nas altas habilidades/superdotação. O método é hermenêutico e elencamos como ponto de partida o perfil acadêmico-intelectual e artístico. As sobre-excitabilidades constituem um modo de processamento de estímulos que geram respostas mais intensas que o esperado. A metacognição envolve o processamento de informações e a metapercepção envolve o processo interpretativo e criativo. Os resultados apontam para que, embora a metacognição e a metapercepção são processos mais visíveis na expressão das áreas acadêmico-intelectual e artísticas, eles também podem ser encontrados em outras áreas e suas combinações, associadas à variedade das sobre-excitabilidades, resulta em sujeitos únicos em seu modo de sentir, pensar e estar no mundo. A compreensão de fatores que compõem a complexidade da pessoa com altas habilidades/superdotação pode auxiliar os profissionais da educação e da saúde a construir possibilidades de atendimento às suas necessidades e demandas.

Palavras-chave: sobre-excitabilidade, metacognição, metapercepção, altas habilidades/superdotação

Sobre-excitabilidad, meta-cognición y meta-percepción en las altas habilidades o superdotación

Resumen

En este capítulo, se interpreta la relación entre sobre-excitabilidad, meta-cognición y meta-percepción en las altas habilidades/superdotación. El método es hermenéutico y escogemos como punto de partida el perfil académico-intelectual y artístico. Las sobre-excitabilidades constituyen un modo de procesamiento de estímulos que generan respuestas más intensas que lo esperado. La meta-cognición alude al procesamiento de informaciones y la meta-percepción al proceso interpretativo y creativo. Los resultados apuntan para que, aunque la meta-cognición y la meta-percepción son procesos más visibles en la expresión de las áreas académico-intelectual y artísticas, ellos también pueden ser encontrados en otras áreas y sus combinaciones, asociadas a la variedad de las sobre-excitabilidades, resulta en sujetos únicos en su modo de sentir, pensar y ser en el mundo. La comprensión de los factores que componen la complejidad de la persona con altas habilidades/superdotación, puede ayudar a los profesionales de la educación y de la salud a construir posibilidades de atención a sus necesidades y demandas.

Palabras-claves: sobre-excitabilidad, meta-cognición, meta-percepción, altas habilidades

Overexcitability, Metacognition and Metaperception in Giftedness

Abstract

The relationship among overexcitability, metacognition and metaperception in giftedness is interpreted in this chapter. The method is hermeneutics, and we list as a starting point the academic-intellectual profile and the of arts. Overexcitability is a way of processing stimuli that generates more intense responses than expected. Metacognition involves the processing of information and metaperception involves the interpretive and creative process. Results point out metacognition and metaperception are more visible processes in the expression of academic intellectual and arts areas, they can also be found in other ones and their combinations, associated with the variety of overexcitability, results in unique subjects in their way of feeling, thinking and being in the world. To understand factors that compose the complexity of the gifted individuals can help education and health professionals build possibilities to meet their needs and demands.

Key words: overexcitability, metacognition, metaperception, giftedness

As altas habilidades ou a superdotação, para usar a terminologia brasileira, é um fenômeno que abrange um amplo rol de elementos a serem investigados, tanto internos quanto externos, bem como suas transrelações¹. Embora a complexidade desse fenômeno nos direcione à multiplicidade consensual, é necessário delimitar um campo teórico que possa servir como análise de implicação, isto é, de conhecer o fenômeno pelo viés da reflexão ativa e que coloque em questionamento definições teóricas cristalizadas capazes de prejudicar os modos de ser e de intervenção. A partir dessa perspectiva, assumimos limitação quanto ao *modus operandi*, ao afirmar que conceitos não abrangem a totalidade de um fenômeno humano, seja ele qual for. Eles ora nos aproximam, ora nos distanciam do fenômeno e permitem que permaneçamos neste movimento de devir e de conhecer.

¹ Termo utilizado pelas autoras para se referir à transdisciplinaridade no campo disciplinar ou de construção do sujeito por meio da subjetivação e do atravessamento como ser complexo. Tal perspectiva de sujeito também tem sido paralelamente desenvolvida na Educação Ambiental Complexa, no Brasil (Taques, Neumann & Solak, 2020).

Como ponto de partida, tomamos o conceito de superdotação no qual este fenômeno é visto como desenvolvimento. Segundo Silverman (1997), tal desenvolvimento é assíncrono, ou seja, ocorrem discrepâncias entre áreas, sejam elas internas ou externas. Áreas internas são o âmbito intelectual, emocional e psicomotor, enquanto as áreas externas são o meio familiar, social e cultural. Nesse sentido, a assincronia se caracteriza pelo desenvolvimento desigual entre áreas internas e, muitas vezes, externas. Deste desenvolvimento assíncrono participam comumente as sobre-excitabilidades emocional, sensorial, imaginativa e/ou psicomotora, além disto, suas inter-relações criam experiências psicológicas e desenvolvimento de consciência qualitativamente diferente daquilo que é tido como padrão. O conceito de superdotação como assincronia tem base em diferentes teorias nas áreas da Psicologia e da Educação, dentre elas está o trabalho de Leta Stetter Hollingworth, Lev Vygotsky, Jean-Charles Terrassier e Kazimierz Dabrowski.

Este conceito de superdotação se insere em uma visão multidimensional e ocupa-se, em especial, com a vulnerabilidade dos indivíduos² superdotados. Vulnerabilidade porque diversas são as dificuldades que podem surgir a partir das discrepâncias de desenvolvimento. Isto leva a vivências internas muito diferentes do padrão, tanto na área intelectual quanto emocional. No meio sociocultural, são indivíduos que, geralmente, destoam do esperado, desde crianças pequenas (Silverman, 1997). Uma peculiaridade do conceito de superdotação como assincronia, segundo Silverman (1997) é que ele permite tanto a compreensão, quanto o atendimento não apenas da superdotação, mas igualmente da dupla-excepcionalidade³.

² Mantemos, ao decorrer do texto, o termo “indivíduo” por fidelidade à epistemologia de Dabrowski.

³ As autoras deste capítulo adotam o termo múltipla condição em vez de dupla-excepcionalidade. De modo sucinto, múltipla condição significa que, uma condição, neste contexto, é um conjunto complexo e transdimensional de características biopsicológicas e socioculturais que dão base para um modo singular de sentir, pensar e agir no mundo consigo e com os outros. Uma condição tem elementos que permanecem ao longo da vida e elementos que mudam.

Assim sendo, é possível discutir uma ampla gama de fenômenos a partir do conceito de superdotação enquanto desenvolvimento assíncrono, assim como a relação entre sobre-excitabilidade, metacognição e metapercepção. A sobre-excitabilidade é um dos elementos que estão na base da assincronia. Para esta discussão, dividimos este capítulo em três momentos. No primeiro, apresentamos o que é sobre-excitabilidade e utilizamos a sigla SE, ao decorrer do texto. Utilizamos, também, a sigla AH/SD para nos referirmos às altas habilidades ou superdotação. No segundo momento, apresentamos a metacognição e a metapercepção enquanto estilos cognitivos e, por fim, debatemos a relação entre esses três fenômenos a partir de uma obra de arte visual composta por uma adulta superdotada. Com base no exposto, a metodologia utilizada foi de cunho fenomenológico por fidelidade à epistemologia de Dabrowski, que desenvolveu o conceito de sobre-excitabilidade, constituinte da Teoria da Desintegração Positiva (TDP), a qual contempla, também, indivíduos com superdotação. Sua obra é, portanto, a base teórica para a investigação das SEs nas AH/SD e, devido a isto, diversas referências datam do século XX, período em que a TDP foi desenvolvida.

A intensidade das vivências: as sobre-excitabilidades

Indivíduos com AH/SD são intensos e vivenciam grande parte de suas experiências que envolvem as áreas intelectual, emocional, sensorial, imaginativa e psicomotora. Dentro disso, há muitas variações, visto que, há indivíduos intensos em todas as cinco áreas, enquanto outros em

O termo 'múltipla' quer dizer algo que é composto, plural, que tem várias dimensões, quando se refere a uma mesma pessoa. Múltipla se aplica tanto à quantia de condições que uma pessoa pode apresentar como, por exemplo, superdotação, cegueira e uma condição de neurodesenvolvimento, quanto também à pluralidade singular em cada condição de cada pessoa. Isto é, mesmo que várias pessoas tenham uma mesma condição, como a superdotação, elas são todas também diferentes, são singulares.

apenas uma área. O arranjo entre os tipos de SE podem se dar, inclusive, de outras formas e quantidades. Além disso, *e.g.*, a área emocional se divide em dois tipos, que se manifestam de acordo com suas particularidades (Dabrowski, 1973). São, portanto, muitas as combinações que fazem com que haja várias semelhanças entre os indivíduos com AH/SD e muitas diferenças.

Falar de intensidade é falar de sobre-excitabilidade (SE). Trata-se de um fenômeno psicobiológico em que o processamento de estímulos gera respostas mais intensas que o comumente esperado. Esse fenômeno foi investigado por Kazimierz Dabrowski durante parte do século XX, no qual dedicou mais de trinta anos de pesquisa para chegar ao que, hoje, compreendemos como SE. Seu trabalho com indivíduos que estavam em hospitais psiquiátricos pelos ditos transtornos mentais, com artistas, com indivíduos superdotados e com biografias de indivíduos eminentes lhe deu a base para compreender a SE (Tillier, 2009). O conceito de sobre-excitabilidade psíquica surgiu a partir do que o autor denominou como “potencial de desenvolvimento” – uma teoria que evoluiu de seu trabalho com indivíduos talentosos sob condições extremas de estresse” (Tieso, 2007, p. 232). Importante destacar que Dabrowski teve como base a observação do funcionamento dos indivíduos que apresentavam algum tipo de talento, mas nem sempre eram superdotados. O público com AH/SD foi uma amostra do amplo rol de indivíduos que o autor pesquisou e trabalhou (Tillier, 2009).

A perspectiva de Dabrowski divergiu grandemente do modo convencional de outros teóricos de sua época, o que fez com que ele se tornasse um dos maiores dissidentes do movimento científico. A ciência psiquiátrica apresentava termos com um viés socialmente negativo em que, frequentemente, eram encontradas menções às psicopatologias, estados ansiosos e depressivos com explicação pela via diagnóstica que

esvaía o sentido do fenómeno enquanto possuidor de significado existencial. Diante da impossibilidade de a lógica científica explicar o movimento de vida como um devir, ele defendeu a tese de que tais sintomas e patologias apontavam para o desenvolvimento da personalidade, dos potenciais e do que ele denominou instinto criativo (Dabrowski, 1970).

Dentro desta visão, a SE se trata de um traço positivo no sentido de ser um propulsor do desenvolvimento humano. Positivo, aqui, sem carácter moral, mas com o significado daquilo que favorece o desenvolvimento da personalidade e da sociedade. Indivíduos com SE apresentam sensibilidade intensa e incomum a estímulos do ambiente interno e externo. Esse fenómeno gera uma amplificação da sua atividade mental e, por conseguinte, há um comportamento desproporcional do esperado socialmente. Conforme o supracitado, (Dabrowski, 1967) cunhou o termo sobre-excitabilidade psíquica para se referir a um conjunto de áreas em que este fenómeno pode se manifestar – são elas a área psicomotora, sensorial, emocional (afetiva), imaginativa e intelectual.

O mesmo apresentou as sobre-excitabilidades (SEs) pela primeira vez em seu trabalho sobre as bases psicológicas da automutilação e de comportamentos suicidas. Segundo seus estudos, uma excitação abrupta e desagradável, muitas vezes, causa um choque emocional nos indivíduos que apresentam algum tipo de sensibilidade psíquica aguçada. A partir de tensões, angústias e sintomas psicopatológicos, pôde-se perceber a manifestação dessas SEs na forma de automutilação (expressão da SE psicomotora), autoagressão psicológica (expressão da SE emocional) e assim por diante (Dabrowski, 1937).

Ainda que as SEs possam ser, também, identificadas em estados psicopatológicos, é necessário ratificar a necessidade de que “considerar todos esses sintomas como potencialmente negativos [...], [mas que] são

necessários no desenvolvimento de um indivíduo e até mesmo ao agir como forças de defesa contra distúrbios graves” (Dabrowski, 1970). Importante ter em mente que, quando o autor usa o termo ‘negativo’, ele se refere ao sentido dado em sua época pela maioria dos psiquiatras que compreendia os sintomas psicopatológicos como amplamente prejudiciais ao desenvolvimento. Os sintomas tinham, portanto, que ser extinguidos do sujeito. Era essa a visão sobre a cura, isto é, curar significava eliminar sintomas. Dabrowski dá um giro completo e contrário a isso, pois, para ele, os sintomas podiam se tornar caminhos para o desenvolvimento dos potenciais, e que nem sempre seria vantagem extingui-los. Um exemplo disso, no Brasil, foi o trabalho desenvolvido por Nise da Silveira (2015) com sujeitos psicóticos institucionalizados. Vários deles puderam retornar ao convívio social através do trabalho terapêutico que se pautou em explorar seus sintomas como caminho para potenciais, em especial, criações artísticas.

Como dito anteriormente, há cinco áreas de manifestação da SE. Indivíduos com SE psicomotora apresentam comumente agitação motora e/ou tiques nervosos e/ou espasmos musculares. Trata-se de uma sensibilidade psicomotora refinada que dá forma, velocidade e reação imediata a determinado estímulo ou, ainda, a necessidade por agir a todo instante. Em período escolar, costuma-se atribuir características como impaciência, desobediência e distração para se referir a essas crianças. A área psicomotora também está associada à falta ou ineficácia de coordenação entre pensamento e ação. É comum ocorrer explosões de energia e atividade, levando a uma inconsistência rítmica, ou seja, “períodos de intensidade excessiva do trabalho seguidos por períodos de menor ou maior duração de capacidade enfraquecida para o esforço necessário” (Dabrowski, 2019, p.7).

Em indivíduos com SE sensorial, a sensibilidade está intimamente relacionada ao aparato senso-perceptual como o processamento de cores, formas, tonalidades e texturas. Indivíduos que apresentam esse tipo de SE compartilham experiências sensoriais variadas, e podem ser vistas em zonas epiteliais, gustativa, olfativa, auditivas e visuais. Há dois tipos de expressão da SE sensorial. Um tipo se refere à excitabilidade relacionada as zonas sexuais, onde o indivíduo apresenta grande interesse em questões sexuais, autoeróticas, de ser notado e visto como centro das atenções. O outro tipo se volta mais por uma distribuição mais ou menos uniforme pelos sentidos como a “atenção excessiva às refeições, preparo dos pratos e o tempo dedicado à alimentação” (Dabrowski, 2019, p.19).

É bastante comum, por causa disso, comportamentos de seletividade alimentar e de restrição/preferências por determinada textura de alimentos. Nesse caso, a peculiaridade com que se dá o processamento de informações pode ser vista como alguma desordem na integração sensorial – algum tipo de transtorno. No entanto, Dabrowski destacou que as diferenças entre os níveis de respostas tidos como *normais* e acima do esperado podem ser compreendidas como a harmonia ou desarmonia entre esferas afetivas, psicomotoras, experiências intelectuais etc. Em outras palavras, pode se tratar muito mais da singularidade do funcionamento e do desenvolvimento de cada indivíduo do que de transtornos (Dabrowski, 2019).

No que tange à SE emocional, ela se caracteriza por intensidade das emoções, consciência afetiva e empática, diálogos internos e busca por profundas e significativas relações interpessoais. Indivíduos emocionalmente superexcitáveis tendem a expressar seu estado emocional por condutas como chorar com facilidade e apresentar oscilações de humor. Em determinados casos, são identificados *sintomas* como

ansiedade, estados depressivos e pensamentos suicidas (Dabrowski, 1937; 2019), sintomas estes facilmente vistos como psicopatologias.

Quanto ao indivíduo com SE imaginativa, há o uso frequente de linguagem metafórica e abstrata. Quem apresenta esta SE costuma “sonhar acordada(o)” e passa a maior parte do tempo no “plano das ideias”, onde se fomenta um intenso senso estético e mistura de realidades fictícias. Além de promover a base para ideias criativas, também tem a capacidade de transferir a tensão para outra realidade. Atrelado a isso, esses indivíduos mostram maior resistência a rotinas, intolerância ao tédio e busca ávida pelo novo (Dabrowski, 2019).

A SE imaginativa pode se juntar à SE intelectual, que é marcada pela intensa curiosidade, busca incessante por conhecimento e alta capacidade de concentração. Quando ambas se associam, o indivíduo costuma experimentar intenso pensamento simbólico, prospecção, metacognição e análise lógica. Além disso, ao evocar saberes de experiências pessoais e novas informações, percebe-se a capacidade de relacionar e expressar esse produto de forma criativa e inovadora. Tal capacidade associativa caracteriza o pensamento divergente (Dabrowski, 2019).

Dabrowski (1970) salienta que não existe uma forma pura de SE. As SEs tendem a se manifestar segundo arranjos e combinações entre si. Por conseguinte, certas características oferecem sinais para uma possível cartografia da subjetividade e identidade do indivíduo, compreendendo a esfera cognitiva e não-cognitiva, como potenciais e talentos. Por fim, as SEs constituem um modo peculiar de processamento de estímulos, resposta e expressão. A singularidade de cada indivíduo faz com que as SEs se desenvolvam de forma diferente, com intensidade variada e realizadas sob diferentes condições, inclusive em diferentes momentos da vida como uma tentativa de adaptação às adversidades. Igualmente, as SEs fazem com que esta singularidade se desenvolva. Singularidade e SE são

fenômenos que mutuamente se influenciam. A exemplo, a força reativa das SEs é tamanha que é um dos fatores que influenciam diretamente no tipo psicológico (perfil introvertido e extrovertido) nos indivíduos com AH/SD. Neste sentido, passamos, agora, à exposição da metacognição e metapercepção como fenômenos relacionados às SEs.

Recursos cognitivos: metacognição e metapercepção

A capacidade humana de combinar os processos psicológicos constitui formas singulares de processamento de informação. O termo estilo cognitivo se caracteriza pelo modo com que o indivíduo utiliza seus recursos cognitivos, que descrevem preferências cognitivas, de aprendizagem e pensamento. Zheng et al. (2012) e Sadler-Smith (2012) destacam que, embora muitos pesquisadores não utilizem propriamente o termo estilo cognitivo, este se mostra consolidado na ciência psicológica.

Pode-se definir cognição como um conjunto de complexidades que tem por objetivo a aquisição de conhecimento. Essas complexidades abarcam um amplo leque de processos mentais como memória, pensamento, linguagem e percepção. Conforme o avanço científico, tornou-se cada vez mais eficaz estudar características comuns ou até mesmo básicas da cognição humana, que sejam capazes de criar uma linguagem organizadora das áreas cerebrais. Esta visão sistêmica, além de explicar a evolução e o funcionamento cerebral, oferece perspectivas de intervenção de distúrbios e patologias (Ardila, 2019). No entanto, ainda se pensa no que seriam habilidades cognitivas básicas e avançadas. Essa problemática parece ratificar que o uso de diferentes termos para denotar o mesmo constructo concerne à particularidade dos estilos cognitivos (habilidades, técnicas e estratégias) adotados por determinada autora ou autor (Sadler-Smith, 2012; Zheng et al., 2012).

Inicialmente, Flavell (1979) culminou o termo metacognição para designar um estado avançado da cognição, no qual ocorre a consciência reflexiva dos processos cognitivos. Atrelado a isto, o papel desempenhado pelos estilos cognitivos está associado à metacognição por diversos motivos, visto que é a partir dessa *ferramenta* que a manipulação de dados pode vir a ser uma função complexa e superior. Sadler-Smith (2012) corrobora ao destacar que a autoconsciência que o indivíduo possui acerca das inclinações no pensamento e na aprendizagem são condições necessárias para a metacognição. Inclusive, a autoconsciência do estilo cognitivo pode ser utilizada na concepção de programas educacionais, o que mostra que a metacognição pode ser desenvolvida. O indivíduo pode, portanto, ser capaz de desenvolver autonomia quanto à utilização de funções cognitivas, característica referente ao pensamento divergente.

Até aqui, tem-se a perspectiva dos estilos cognitivos como uma ferramenta. No entanto, ainda que o debate acerca dos pilares que sustentam uma cognição superior seja instigante, é preciso expandir esta investigação para variáveis que vão além de áreas anatômicas do cérebro ou de preferências para manipular os recursos cognitivos. Diferentes abordagens científicas têm se esforçado para explicar o complexo arranjo dos sistemas psicológicos em que é necessário integrar informações como da perspectiva sociocultural e neurocientífica (Ardila, 2019).

Conforme aponta Ardila (2019), as conexões cerebrais, chamadas de redes neurais ou circuitos, estão mais associadas ao processamento de informação que às áreas cerebrais específicas. Tais circuitos estão envolvidos em um sistema funcional complexo. Em termos de processamento da linguagem, a linguagem gramatical está associada ao desenvolvimento das funções executivas, mesmo que diferentes dados como nomes e verbos, ao serem processados, utilizam diferentes sistemas

de memória. Por consequência, a compreensão da palavra depende de uma rede neural que se interconecta, os *links*.

Para que a metacognição (funções metacognitivas e executivas) aconteça, inicialmente é necessário que o indivíduo tenha capacidade de refinar habilidades, estratégias e técnicas para resolução de problemas ou tomada de decisões e, por fim, a internalização de produtos socioculturais já experienciados, para que este material possa reter e acumular conhecimento. Torna-se evidente, até mesmo por fins didáticos, que a emergência do termo *meta* se construa através de duas instâncias ou sistemas: uma cognitiva e uma senso-perceptiva. Entretanto, a velocidade de processamento desses sistemas é tão alta que a consciência a toma como ação única e simultânea. Neste sentido, a metacognição é o ato de pensar sobre o pensamento e de autorregulação das funções executivas com destaque em áreas que envolvam análise crítica, tomadas de decisão complexas e capacidade de síntese (Ardila, 2019; Flavell, 1979).

Com relação à percepção, ela é um processo psicológico que se refere tanto ao fenômeno de estímulos físicos, químicos ou biológicos e seus derivados quanto à interpretação desses estímulos (Goldstein, 2010). Piéron (1996) estipulou esse processo como a tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores mais ou menos complexos. A percepção é um processo ativo, pois envolve tomada de consciência. Esse processo psicológico pode ser nomeado de senso percepção, por se tratar de duas dimensões, a neuronal e a psicológica em conjunto (Ardila, 2019; Dalgalarrodo, 2019; Goldstein, 2010; Grondin, 2016). O aparato perceptual “não resulta simples e passivamente do conjunto de estímulos e sensações; é o produto ativo, criativo e pessoal de experiências que partem de estímulos sensoriais, mas são recriadas na mente de quem percebe” (Dalgalarrodo, 2019, p.105). O sistema nervoso e a atividade mental constroem a percepção por meio de arranjos e combinações de

estímulos sensoriais, aspectos socioculturais e memórias cujos indivíduos atribuem significados (Dalgarrondo, 2019).

Neste sentido, o que seria a metapercepção? Segundo Haroutounian (2002; 2016), a metapercepção seria o paralelo artístico da metacognição. É o estado em que ocorre pensamento artístico e criativo. A metapercepção pode, ainda, ser utilizada para descrever o monitoramento de sentimentos e emoções, assim como a manipulação de elementos interiores. É quando se observa o pensamento abstrato, prospectivo e de senso estético, “o processo de filtragem e manipulação de percepções sensoriais combinadas com tomadas de decisão cognitivas e expressivas, a fim de criar soluções artísticas” (Haroutounian, 2016, p.50).

A metapercepção, contudo, não se restringe à área artística. Trata-se de uma compreensão de ser e estar no mundo de modo qualitativo, de manifestação criativa em que ocorre a sensibilidade estética composta por mecanismos senso-perceptuais, emocionais e avaliativos. A evolução da percepção e cognição se dá tanto por conexões cerebrais quanto por internalização de variados produtos externos. Isto é, se a percepção se refere à “tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores” (Pierón, 1996), a metapercepção estaria associada ao modo com que o indivíduo manipula esses dados em uma rede de circuitos. É por meio dessa manipulação que costumamos observar atividades criativas e resoluções de problemas de maneira inovadora (Pierón, 1996). Dito isto, vamos à discussão da relação entre SEs, metacognição e metapercepção nas AH/SD.

Visita ao meu mundo imaginário: sobre-excitabilidades, metacognição e metapercepção

Existe uma relação de influência mútua entre SEs, metacognição e metapercepção nos indivíduos com AH/SD. Afirmamos isto com base em que as SEs, em especial a intelectual, a emocional e a imaginativa, segundo

Dabrowski (2016), são as principais responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade em conjunto com outros elementos.

A intensidade das vivências internas graças a essas SEs é que favorecem que o indivíduo avance em seu desenvolvimento. Estas três SEs, em específico, participam, salientamos, diretamente no desenvolvimento da metacognição, entendida como o ato de pensar sobre o pensamento, e na metapercepção, vista como o ato de pensar e criar a arte. Segundo Flavell e Wohlwill (1969), um dos caminhos possíveis para elucidar habilidades nas artes é justamente a relação com o desenvolvimento cognitivo. Igualmente, Gardner (1980) defende a necessidade de investigar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e artístico.

Importante delimitar que o pensar do qual nos referimos é o pensamento reflexivo, ou seja, do indivíduo que pensa sobre si e sobre o mundo que, disto, pode resultar em obras científicas e/ou artísticas. Também importante salientar que quando se fala em pensar, tal ato está diretamente relacionado com demais processos como o sentir, que é de onde decorrem as emoções. Além disso, pensar, tanto na metacognição quanto na metapercepção, está vinculado ao ato de criar, elemento fundamental para cientistas e artistas. A criatividade, inclusive, é um dos indicadores de AH/SD considerado por autores como Marland (1971), Benito (1999), Silverman (2010), Subotnik, Olszewski-kubilius & Worrell (2015) e Renzulli (2004), dentre outros. A criatividade, segundo Dabrowski (2016), é a “habilidade para realizar novas e originais abordagens da realidade. Ela se expressa nas novas formulações de problemas e nas produções originais” (p. 88). A criatividade está diretamente ligada à curiosidade, de modo que, onde não há curiosidade, não há criatividade e nem saúde mental. A saúde está diretamente relacionada com atitudes de autoanálise, dúvida, surpresa, inquietude e capacidade de autoeducação (Dabrowski, 2016).

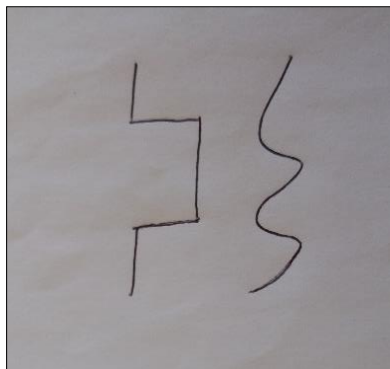
Neste sentido, destacamos o importante papel da metacognição e da metapercepção na aprendizagem e na saúde mental como um todo, sendo que saúde mental, para Dabrowski (2016) está vinculada à capacidade do indivíduo de autoeducação, o que demanda o desenvolvimento de valores como empatia, altruísmo, autenticidade, autonomia e responsabilidade por si e pelo mundo (Dabrowski, 1994). Compreender o mundo e a si mesmo fornece recursos para lidar com adversidades e para tornar a existência mais plena de sentido. Salientamos que a relação entre as SEs, a metacognição e a metapercepção pode ser tão intensa em indivíduos com AH/SD na área acadêmico-intelectual e/ou artística, que pode influenciar estados facilmente considerados psicopatológicos e equivocadamente tratados como tal. A estes indivíduos, ajudá-los a desenvolver a autoeducação é fundamental desde os primeiros anos de vida.

Para melhor aprofundar esta discussão em torno da relação entre SEs, metacognição e metapercepção, apresentamos a obra de Lilian⁴, superdotada na área acadêmico-intelectual e na área de artes visuais. O desenho da Figura 2 foi realizado como parte da sua avaliação de AH/SD em que lhe foi apresentado dois traços sobre um papel (Figura 1) com a orientação de que ela poderia criar a imagem que desejasse a partir dos traços.

⁴ A publicação das informações oriundas da avaliação psicoeducacional de AH/SD foram autorizadas por Lilian Rosa de Assunção, mediante termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), bem como a publicação de sua obra. Ela optou por não usar pseudônimo. Deixamos registrado nosso agradecimento à autora pela contribuição com sua obra a esta discussão.

Figura 1

Traços



A Figura 2 traz a obra criada com base nos traços inicialmente apresentados. Ela nomeou sua obra de “Visita ao meu Mundo Imaginário”.

Figura 2

Visita ao meu Mundo Imaginário



Técnica mista: desenho a lápis e giz pastel seco sobre papel. Autora: Lilian Rosa de Assunção (2020).

Diversos são os elementos desta obra que apontam para a relação entre metacognição e metapercepção. Dois exemplos disso são a discriminação perceptiva e a interpretação criativa. Segundo Codd (2004), discriminação perceptiva é a capacidade que o indivíduo possui em perceber e diferenciar através dos sentidos com profunda consciência. A discriminação perceptiva artística começa com a consciência sensorial afinada. Trata-se de ver o mundo com acuidade, de estar ciente das dimensões do espaço, cor e texturas imperceptíveis por quem simplesmente olha. Já a interpretação criativa é o processo de decisões metacognitivas de reformulação e refinamento que resulta em uma original afirmação personalizada. Além disso, na obra de Lilian, temos características do par metacognição/metapercepção como controle de composição (cor, espaço e movimento tratados com sensibilidade), complexidade e elaboração (capacidade de relacionar informações e observações sobre os objetos) e memória de detalhe (sensibilidade ao detalhe e ao uso da memória que está diretamente relacionada à complexidade). Ambas as características, afirmamos, são potencializadas pelas SEs. No caso de Lilian, em sua avaliação de AH/SD, um dos instrumentos utilizados para avaliar as SEs apresentou altos níveis de SE intelectual, emocional e imaginativa.

Algumas características marcantes da SE intelectual presente em Lilian são uma intensa atividade mental (pensamentos e ideias incomuns), elevado nível de curiosidade e lembrança de detalhes, alta capacidade de observar e perceber aquilo que passa despercebido em outros indivíduos e alta capacidade de planejar atividades com detalhes. Quanto à SE emocional, alguns aspectos presentes são a frequente profunda consciência das emoções e estados internos, a profunda sensibilidade a diversas situações do cotidiano e elevada intensidade dos sentimentos.

Por fim, alguns dos aspectos da SE imaginativa que emergiram na avaliação foram a elevada capacidade em associar imagens e impressões vindas dos sentidos, elevada capacidade de enxergar detalhes que outros indivíduos comumente não percebem, o elevado prazer por fazer muitos planos e ter muitas ideias e a alta sensibilidade aos elementos da realidade a sua minha volta, o que lhe permite a criação de imagens mentais o tempo todo.

Ao encontro disso, Dabrowski (1964; 1967; 1970; 1973; 2016) desenvolveu um estudo complexo acerca da personalidade, sendo as SEs um dos elementos internos que influenciam os processos de desenvolvimento. Em sua proposta, ansiedade, tristeza e crises depressivo-existenciais, o que, atualmente, denomina-se transtornos mentais, em certo grau de expressão, podem ser um potencial de desenvolvimento da personalidade. Já na década de 1960, Dabrowski se atentou à necessidade de ver por outro ângulo expressões psíquicas facilmente vistas como patológicas. Em 1962, ele coordenou uma pesquisa constituída por indivíduos entre 8 e 23 anos, cujo objetivo principal consistia em investigar a relação entre personalidade, habilidades e psiconeuroses. O grupo contou com 80 crianças, das quais 30 eram identificadas com AH/SD e 50 crianças e jovens que estudavam artes (dança, música, artes cênicas e artes plásticas). O estudo mostrou que os indivíduos com AH/SD manifestavam altos níveis de SEs em diversas combinações das cinco áreas.

Um estudo pioneiro⁵ acerca de SEs em artistas tem sido desenvolvido no Brasil. Resultados preliminares de uma amostra com dezoito adultos entre 20 e 49 anos na área de artes visuais e/ou música apontam que os

⁵ Estudo conduzido por Patrícia Neumann. Dados finais ainda não foram publicados por se tratar de uma pesquisa em andamento. Os dados das SE sensorial e psicomotora fogem ao escopo deste capítulo.

18 participantes apresentam níveis de SE intelectual superior, enquanto que, na SE emocional, 16 participantes apresentam em nível superior e somente 2 em nível médio. Por fim, acerca da SE imaginativa, 15 participantes a apresentam em nível superior e 3 de nível médio. Tais dados, ainda que iniciais, vem ao encontro do que foi já encontrado por Dabrowski no século XX em seu estudo com artistas.

De todas as SEs, a que se encontra, nesta amostra inicial, em todos os participantes, em níveis superiores é a intelectual, seguida, na maioria dos participantes, da emocional e imaginativa, também em níveis superiores. No caso de Lilian, artista e indivíduo com AH/SD, é possível visualizar a expressão destas três SEs junto aos processos de metacognição e metapercepção utilizados na composição de sua obra. De dois traços simples, ela foi capaz de criar uma imagem profundamente complexa e simbólica. Se consideramos que, conforme dito por Pierón (1996), a percepção e a cognição se desenvolvem a partir da internalização das experiências internas e externas, podemos pensar que quanto maior for a intensidade destas experiências, mais chance há de que o indivíduo aprofunde em seu desenvolvimento, que tem como uma possível consequência o desenvolvimento de meios criativos para resolver os mais variados tipos de problemas, dos concretos aos abstratos. Inclusive, um desses problemas a serem resolvidos, segundo Dabrowski (1994), é o desenvolvimento e a reorganização de sistemas de valores para orientar a sociedade.

Para Dabrowski (1994, p. 89), “criamos valores a partir da auto-observação, pelo ato de pensar e pelo ato de colocar em prática as nossas ideias. Ao descobrir em nós mais elevados níveis de desenvolvimento e sensibilidade, simultaneamente, nós os criamos”. Tal consideração nos coloca em vias de pensar não apenas no indivíduo com AH/SD isoladamente, mas o meio social como um todo. Indivíduos que sentem e

pensam o mundo mais intensamente – crescemos, indivíduos que apresentam desenvolvimento, *e.g.*, de recursos como metacognição e metapercepção – são incapazes, conforme ressalta Dabrowski (1994), de ficarem indiferentes às misérias do mundo, à humilhação, à tristeza, à dor, à solidão, à desumanidade e à barbárie. É esta intensidade gerada pelas SEs que proporcionam ao indivíduo a possibilidade de diferenciação dos modelos destrutivos de conduta.

Conforme descrito acima, afirmamos que indivíduos que possuem cognição e percepção aguçada e potencializada pelas SEs, apresentam alta capacidade de transdução de processos psicológicos superiores, ou seja, de transformar determinado estímulo (neste caso, dois traços iniciais) em outro de natureza diferente e complexa. Uma obra que não se fecha em si, mas permite ser transformada em muitas outras. Além disso, a relação entre essas particularidades implica em uma maior capacidade de manipulação emocional e sensorial estética, características marcantes da metapercepção.

Ao combinar e criar formas a partir de um "estímulo neutro" (figura 1) – neutro no sentido de não ter direcionamento preestabelecido – temos indicadores de como essas imagens mentais se formam e, além de tudo, de como podem ser transferidas para o plano visível e concreto. A produção a partir de traços lineares, somados à abstração lírica, juntam-se em formas ilógico-geométricas que, posteriormente, se mostram dotadas de sentidos a se notar, principalmente, pela característica surrealista da obra de Lillian, do seu pensamento livre e sua criação de realidades. Nas palavras de Breton (1924), no Manifesto Surrealista, “vivemos ainda sob o império da lógica [...]. Mas os procedimentos lógicos,

em nossos dias, só se aplicam à resolução de problemas secundários. [...] Os fins lógicos, ao contrário, nos escapam” (p. 17)⁶.

Decerto, cômgruo a Breton (1924), esta lógica racional tende a esvair o significado do imediato e existencial. É necessário, portanto, conhecer o objeto a ser conhecido tendo em vista a relação indivíduo e mundo. Ou seja, existe algo mais que a suposta pura racionalidade fundada na modernidade. Este algo além brota na relação entre desenvolvimento cognitivo e artístico que, conforme Flavell & Wohlwill (1969) e Gardner (1980) apontaram, podem ser interpretados, na figura 2, como um dispositivo que (des)equilibra, em constante movimento e *sine qua non* aos dispositivos de desenvolvimento presentes nos estudos de Dabrowski, o que nos permite olhar para as AH/SD para além de um mero conjunto de características.

Na obra de Lilian, ainda que a abstração, aqui, tenha sido utilizada para descrever o monitoramento interno e a produção artística, é imprescindível ressaltar que a mesma, por extensão à filosofia, se refere a capacidade intelectual de isolar um fato ou objeto a ser estudado, de uma realidade complexa a fim de simplificar, classificar ou até mesmo de comunicar de modo rizomático, para mencionar Deleuze e Gattari (2007), suas interlocuções. Salientamos que esse estado reflexivo provoca nos indivíduos com AH/SD a alta capacidade de compreensão situacional, generalização e, também, amplia a capacidade de raciocínio. Dentre os processos psicológicos cognitivos, a abstração está presente tanto na metacognição quanto na metapercepção, ao passo que, ambas apresentam componentes de autorregulação, monitoramento e reflexão, elementos igualmente na base das ciências e das artes.

⁶ *Nous vivons encore sous le règne de la logique, voilà, bien entendu, à quoi je voulais en venir. Mais les procédés logiques, de nos jours, ne s'appliquent plus qu'à la résolution de problèmes d'intérêt secondaire. [...] Les fins logiques, par contre, nous échappent* (Breton, 1924, p.17). Tradução das autoras.

No caso da superdotação acadêmico-intelectual e artística, como o caso de Lilian, embora uma obra de arte sirva como repositório de informações e fonte de conhecimento, o estudo artístico se diferencia enquanto possibilidades de criar, conhecer e adquirir determinadas habilidades. Haroutounian (2002; 2016) afirma que o uso das artes apresenta impacto expressivo no desenvolvimento de atividades acadêmicas, como o pensamento crítico, habilidades e técnicas de comparação, hipótese, análise, resolução de problemas e criatividade. É decorrente, ainda, da capacidade de abstração, ou seja, da operação analítica aguçada, que comportamentos e habilidades comumente vistos nos superdotados podem ser utilizados, inclusive, na sociedade. Essa assertiva se deve ao crescente uso de técnicas (meta) perceptivas e (meta) cognitivas no treinamento de acurácia nos relacionamentos sociais, além da área de detecção de microexpressões faciais, *e.g.*, nas forças armadas (Blanch-Hartigan et al., 2016). Conforme aponta Haroutounian (2016), “pensar e conhecer como um artista” se refere a esta percepção acurada somada à atividade intelectual capaz de produzir a sensação única de estar consciente. Tal funcionamento metaperceptivo e metacognitivo, destacamos, se dá em conjunto e mostra-se em diferentes tipos de criações, sejam as científicas ou as artísticas. Neste texto não abordamos os esportes e a liderança, mas também cabe a tais áreas estudos voltados às SEs, à metacognição e à metapercepção, pois ainda não sabemos de que modo estes elementos se mostram e influenciam o desenvolvimento dos talentos nestas áreas.

Considerações Finais

As SEs em transrelação com os estilos cognitivos metacognição e metapercepção implicam em um lirismo abstrato, cujo resultado dá formas autênticas, espontâneas e expressivas maneiras de ser e estar no

mundo como indivíduo em condição de AH/SD. É devido a essa produção de atividade mental que o indivíduo produz a sensação única de estar consciente, de criar e reconhecer um ambiente de pertencimento com e através da ciência e da arte. Sendo assim, reconhecer características próprias e assumir uma postura ativa frente as mesmas, auxiliam tanto no processo de saúde mental quanto no contexto educativo e, para tal, é necessário ultrapassar a falácia de desigualdade ontológica entre os tipos de AH/SD, ou seja, de que uma área seja superior à outra. Os tipos se relacionam tão somente a áreas de predominância de talentos: área acadêmico-intelectual (voltada, geralmente, às ciências), área artística, de esportes e de liderança. Estas duas últimas áreas, incluída a artística, são as que praticamente nada recebem de atenção da nossa Educação no Brasil. Ainda predomina fortemente a ideia de que AH/SD é sinônimo de quociente intelectual muito superior e nada mais, o que remete à área intelectual-acadêmica, mas ainda de forma amplamente deficitária.

Queremos salientar, por fim, que compreender as SEs, a metacognição e a metapercepção nas AH/SD é fundamental para profissionais tanto na Educação quanto na Saúde. São bases para a construção do atendimento especializado independentemente da idade, pois são elementos que fazem parte da vida do indivíduo com AH/SD do nascimento à morte. A condição de AH/SD é profundamente complexa e suas demandas educacionais e de saúde também são complexas de serem atendidas. Complexidade, aqui, entendida como um conjunto de pontos que se conectam uns aos outros e transformam-se conforme os estímulos que ocorrem. Isto faz com que a indivíduo com esta condição esteja em “aberto” no mundo, sempre com a possibilidade de mudanças. Por isso, tentar colocar as AH/SD em modelos predefinidos é ineficaz e prejudicial ao desenvolvimento dos talentos. Desenvolver talentos deve ser o principal objetivo do trabalho com os indivíduos com AH/SD e, para isso, é preciso

olhar para todas os elementos que compõem e dão suporte para o ser e o existir no mundo. Estes elementos são, *e.g.*, todos os de ordem intelectual, de ordem afetiva e de ordem psicomotora, bem como todos os de ordem social e cultural. Tais grupos de elementos estão em constante influência, estão em transrelações. Estas transrelações precisam ser vistas pelas e pelos profissionais que se dispõem a atender este público para que possam ser aproveitadas conscientemente com vistas ao desenvolvimento individual e social.

Por fim, consideramos que este estudo teve como limitações a ausência de dados empíricos dos fenômenos os quais se pudesse fazer a correlação e aprofundar a discussão. Estudos que busquem avaliar mediante instrumentos a metacognição, metapercepção e as SEs podem enriquecer e ampliar a compreensão sobre as suas transrelações, bem como suas implicações na vida dos indivíduos com AH/SD. Outra limitação foi o próprio recorte da pesquisa no qual se contemplou apenas uma parte de toda a obra de Dabrowski. Um estudo mais profundo se faz necessário em sua obra. Além disso, este estudo deixou de dialogar com maior profundidade sobre todas as áreas em que as AH/SD se manifestam, vide as áreas de liderança e esportes que não foram contempladas.

Referências

- Ardila, A. (2019). In: Damico, J. S. & Ball M. J., eds. The SAGE Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders. *Writing Systems*. New York: Sage: 2122-2126
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Praxis: Barcelona.
- Blanch-Hartigan, D., Andrzejewski, S. A., & Hill, K. M. (2016). *Training people to be interpersonally accurate*. The Social Psychology of Perceiving Others Accurately, 253-269. doi:10.1017/cb09781316181959.012
- Breton, A. (1924). *Manifestes du Surréalisme*. Paris: Gallimard.

- Codd, M. (2004). *Recognizing the Child Gifted and Talented in Visual Art*.
<http://www.growminds.com/TheArts/GTinArt.htm>.
- Flavell, J. H., & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development: essays in honor of Jean Piaget* (pp. 67-120). New York: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Dabrowski, C. (1937). Psychological basis of self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1-104.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1973). *The dynamics of concepts*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1994). The Heroism of Sensitivity. *Advanced Development Journal*, 6, 87-93.
- Dabrowski, K. (2016). *Positive disintegration*. Anna Maria: Maurice Basset.
- Dąbrowski, K. (2019). *Types of increased psychic excitability*. (M. Piechowski, Trans.). *Advanced Development*, 17,1-26. (Original work published 1938)
- Dagalarrondo, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- Deleuze, G. & Gattari, F. (2007). *O Que é Filosofia*. 2ed. Rio de Janeiro: Ed.34.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: the significance of children's drawing*. New York: basic Books.
- Goldstein, E. B. *Sensation and perception*. 5. ed. Wadsworth: Sage, 2010.

Grondin, S. *Psychology of perception*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016.

Haroutounian, J. (2016). *Artistic ways of knowing: How to think like an artist*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press

Haroutounian, (2002). *Kindling the spark: Recognizing and developing musical talent*. New York, NY: Oxford University Press

L-F. Zhang, R.J. Sternberg & S. Rayner (Eds). (2012) *Handbook of Intellectual Styles*. New York: Springer

Marland Jr, S. P. (1971). *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.

Pierón, H. (1996). *Dicionário de psicologia. 10 ed.* Rio de Janeiro: Globo.

Renzulli, J. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 23 (52), 75-131.

Sadler-Smith, E. (2012). *Metacognition and styles*. In L-F. Zhang, R.J. Sternberg & S. Rayner (Eds.) *Handbook of Intellectual Styles*. New York: Springer, pp.153-172.

Silverman, L. K. (2010). In B. Kerr & B. Wells (Eds.). *The encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (pp. 67-70). Thousand Oaks: Sage Publications.

Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36-58.

Silveira, N. (2015). *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Vozes.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 40-65.

Taques, R., Neumann, P. & Solak, T. (2020). O Consumo de Carne, a Crise Climática e a Saúde Mundial pela Perspectiva da Educação Ambiental Complexa. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 15, p. 55-69.

Tieso, C. L. (2007). Overexcitabilities: A new way to think about talent? Patterns of overexcitability. *Roeper Review*, 29, 232-240.

Tillier, W. (2009). Dabrowski without the Theory of Positive Disintegration Just Isn't Dabrowski, *Roeper Review*, (31:2) 123-126.

Capítulo 2

Terapia Racional Emotiva Comportamental e sua aplicação ao contexto das Altas Habilidades/Superdotação

*Gabriela Fabbro Spadari
Tátia Martins Lopes
Tatiana de Cássia Nakano
Andreza Granja Gava*

Resumo

A Terapia Racional Emotiva Comportamental é uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo Albert Ellis, em 1955. Trata-se de uma abordagem transdiagnóstica, pois independente do diagnóstico, apresenta recursos para avaliação e intervenção. No Brasil, alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestarem uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse. Dessa forma, o objetivo do presente estudo é investigar a relação entre crenças irracionais no âmbito das altas habilidades/superdotação. Para isso, será realizada uma pesquisa teórica de cunho narrativo. Considerando que o uso da terapia racional emotiva comportamental transcende um diagnóstico, é esperado que sejam encontradas crenças irracionais relacionadas às altas habilidades/superdotação, bem como recursos terapêuticos - provindos desta abordagem - para pessoas com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chaves: altas habilidades, superdotação, terapia racional-emotiva comportamental

La Terapia Racional Emotiva Conductual y su aplicación al contexto de las Altas Capacidades/Superdotación

Resumen

La terapia racional emotiva conductual es un enfoque desarrollado por el psicólogo Albert Ellis en 1955. Es un encuadre transdiagnóstico, porque, independientemente del diagnóstico, tiene recursos para la evaluación e intervención. En Brasil, los estudiantes con altas habilidades/superdotación se definen como aquellos que tienen un alto potencial, combinado o aislado, en las áreas intelectual, académica, de liderazgo y psicomotricidad, además de expresar alta creatividad, alta implicación con el aprendizaje y con tareas que les interesan. Por tanto, el objetivo del presente estudio es investigar la relación entre creencias irracionales en el contexto de altas habilidades/superdotación. Para ello se llevará a cabo una investigación teórica de carácter narrativo. Considerando que el uso de la terapia

racional emotiva conductual trasciende un diagnóstico, se espera que se observen creencias irracionales relacionadas con altas habilidades/superdotación, así como recursos terapéuticos derivados de este enfoque para este colectivo de personas.

Palabras-claves: altas habilidades, superdotación, terapia racional-emotiva conductual

Rational-Emotional Behavioral Therapy Applied To the Context Of High Abilities/Giftedness

Abstract

Rational emotive behavioral therapy is an approach developed by psychologist Albert Ellis in 1955. It is a transdiagnostic approach, because regardless of the diagnosis, it has resources for evaluation and intervention. In Brazil, students with high skills/ giftedness are defined as those who have a high potential, combined or isolated, in the intellectual, academic, leadership and psychomotricity areas, in addition to expressing high creativity, high involvement with learning and performing tasks of interest. Thus, the aim of the present study is to investigate the relationship between irrational beliefs in the context of high skills/giftedness. Thus, a theoretical research of a narrative nature will be carried out. Considering the use of rational emotive behavioral therapy transcends diagnosis, it is expected that irrational beliefs related to high skills/giftedness are expected, as well as therapeutic resources derived from this approach for people with high skills/giftedness.

Key words: high skills, giftedness, rational-emotive behavioral therapy

Este capítulo discute os princípios da Terapia Racional Emotiva Comportamental, focando especialmente na compreensão das crenças irracionais. A aplicação dessa abordagem em relação aos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/S) será explorada de modo a considerar as orientações que podem ser fornecidas aos diversos envolvidos, tais como o próprio indivíduo, família, escola e professores.

Terapia racional emotiva comportamental

Albert Ellis, pioneiro na terapia racional emotiva comportamental (TREC) dedicou, inicialmente, sua formação à psicanálise e, durante sua prática clínica, pode perceber que a melhora, bem como os avanços terapêuticos apresentados pelos pacientes, não eram duradouros, perdendo-se no decorrer do tempo (Delgado, 2019; Ellis & Becker, 1982; Lega, 1999). Dessa forma, Ellis passou a assumir uma postura mais

diretiva, fornecendo maiores orientações a seus pacientes, visando a mudanças de crenças consideradas irracionais, obtendo, assim, resultados mais significativos e duradouros.

Dessa forma, a TREC propõe que, de maneira colaborativa, o clínico e o paciente possam trabalhar no sentido de reduzir emoções e comportamentos indesejáveis, a partir da reformulação do modo como a pessoa avalia os eventos de sua vida (Terjesen & Kurasaki, 2009). Tal interpretação pode ser, segundo os autores, saudável e flexível ou disfuncional e inflexível, sendo que esta última leva a um funcionamento afetivo e comportamental que é prejudicial à saúde.

De acordo com Siqueira (2020), se as interpretações dos eventos ou crenças atuam de modo a dificultar o alcance das metas estabelecidas pelo próprio indivíduo, recebem o nome de irracionais, visto que levam a conclusões errôneas. Ainda de acordo com o autor, o modelo terapêutico da TREC é ativo, diretivo e educacional, possibilitando a modificação de padrões de comportamentos desadaptados. Ao visar que o paciente identifique e questione suas próprias crenças irracionais, habilita-o a substituí-las por outras, mais eficazes e adequadas. Uma vez formuladas e estabelecidas, a TREC se embasa na ideia de que tais crenças podem ser entendidas e manipuladas (Siqueira, 2011), sendo importante ressaltar que os comportamentos que sabotam o alcance das metas são considerados irracionais. Além de mostrar ao cliente quais são suas crenças irracionais, a TREC também busca mostrar como essas crenças foram construídas e como são mantidas, auxiliando-o a pensar de modo mais racional (Matta, Bizarro & Reppold, 2009).

A TREC tem, como intuito, auxiliar o paciente na identificação de seus pensamentos irracionais e/ou disfuncionais, ajudando a substituí-los por outros, considerados racionais ou efetivos (Ellis & Becker, 1982; Lega, 1999). Além disso, a TREC apresenta fundamentos e princípios

específicos:(1) as cognições e/ou os pensamentos dominam as emoções, (2) as crenças irracionais são determinantes de questões emocionais, (3) a maneira mais eficaz de mudar as crenças irracionais seria analisando-as e identificando-as, (4) as crenças irracionais podem ter relações genéticas e sofrer influência ambiental, (5) até mesmo a TREC diferencia as emoções negativas em saudáveis e funcionais ou em emoções negativas, não saudáveis e desadaptativas ao contexto (Delgado, 2019).

De acordo com Ellis (1962, 1994) e Walen, DiGiuseppe & Dryden (1992), a TREC baseia-se no modelo “ABCDE”. Nele, as pessoas experimentam eventos de ativação indesejáveis (A), sobre os quais apresentam crenças racionais e irracionais (B). Essas crenças levam a consequências emocionais, comportamentais e cognitivas (C). Os pacientes que participam da TREC são incentivados a contestar ativamente suas crenças irracionais (D), ou seja, reestruturar essas crenças irracionais e assimilar crenças mais adaptativas (E), isto é substituir crenças irracionais por crenças racionais. Tal processo ocasiona um impacto positivo nas respostas emocionais, cognitivas e comportamentais.

Além das crenças irracionais serem ilógicas, pois não condizem com a realidade, elas são absolutistas e rígidas, gerando emoções não saudáveis e desadaptativas, que atrapalham ou obstruem o alcance de metas e desejos (DiGiuseppe et al., 2014). Outra característica é o fato de serem demandantes, exageradas e pautadas em exigências impossíveis. Nesse sentido, podem contribuir para o desenvolvimento de transtornos emocionais, visto que influenciam, negativamente, provocando alterações de comportamento, estados de ânimo e ações do indivíduo.

O ser humano tem uma característica básica que se refere aos seus desejos, ou seja, deseja que coisas aconteçam ou não aconteçam. No entanto, quando tais desejos se tornam rígidos e exige-se que os desejos

sejam satisfeitos, então ocorre a experiência de problemas emocionais e comportamentais decorrentes dessa demanda absolutista que, normalmente, surge com o emprego de verbos como deveria ou não deveria, tinha que ou não tinha que e precisa ou não precisa. Além dessas demandas, é possível que a pessoa continue atribuindo valor à sua exigência, acreditando que, porque não teve seu desejo satisfeito e deveria tê-lo, então significa que o ocorrido seja terrível e/ou intolerável e/ou digno de um rótulo definidor de si ou do mundo ou de outra pessoa. Tais crenças são chamadas de derivativas da demanda e estão pormenorizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Derivativas das demandas

DERIVATIVAS DAS DEMANDAS	
Tipo	Conceito
Catastrofização	Tentativa de ressaltar aspectos negativos a respeito de um acontecimento, de uma maneira exagerada e não condizente com a realidade.
Intolerância à frustração	Dificuldade de tolerar e lidar com aquilo que não era esperado. Pressupõe um indivíduo ansioso, que sempre quer estar no controle de situações e esperando delas algo. Quando isso não acontece, a maneira de encarar tal situação acontece de forma disfuncional a ela e suas relações.
Avaliação global (de si, do outro e do mundo)	Tende a julgar e/ou avaliar elas mesmas e os outros, diante de situações ou condições de vida de uma maneira geral e absoluta, em função de sua característica, rendimento, aparência, comportamento, entre outras.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dessa forma, percebe-se que os pensamentos e as crenças consideradas irracionais podem desencadear emoções não-saudáveis e comportamentos disfuncionais. Em contrapartida, o componente racional desta teoria compreende o fato de os pensamentos serem verdadeiros e lógicos, favorecendo que os indivíduos alcancem os seus objetivos, podendo ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Sistema de Crenças Racionais

PREFERÊNCIAS	
Conceito	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reconhecer suas expectativas, seus interesses e desejos a respeito de si mesmo, do outro e do mundo; • Expressão de desejo com respeito; • Baseadas em reconhecimento e aceitação de que nem tudo o que se deseja realmente acontece (DiGiuseppe et al., 2014). 	
AVALIAÇÕES RACIONAIS	
Tipo	Conceito
Avaliação Moderada do ruim	Visão mais realista e objetiva dos acontecimentos, considerando a existência de momentos bons e ruins, sendo essa a lógica natural da vida.
Tolerância à frustração	Maior compreensão de que os acontecimentos podem resultar em frustrações e incômodos, mas que é possível lidar com eles.
Aceitação incondicional (de si, dos outros e do mundo)	Aceitação de que as pessoas, as experiências, e o próprio indivíduo podem cometer erros, acertos e inúmeros comportamentos com os quais o indivíduo não compactua, mas que aquilo não necessariamente o define.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As preferências apresentadas estão relacionadas ao objetivo terapêutico, o qual pretende proporcionar maior equilíbrio emocional. Na TREC, o terapeuta, através do debate das crenças e pensamentos irracionais, conduz o indivíduo de forma a reestruturar o seu pensamento, com o objetivo de mudar as perturbações emocionais e apresentar comportamentos mais adequados (Delgado, 2019). Dentro dessa abordagem, o ser humano apresenta uma tendência a desenvolver pensamentos irracionais e transformar suas preferências em demandas absolutistas.

Sendo assim, a TREC considera que a base da perturbação emocional se encontra nos pensamentos absolutistas, sempre acompanhados de “devo” ou “tenho que”, os quais constituem as crenças irracionais sobre seu fracasso e suas frustrações. Desta forma, o enfoque terapêutico visa a identificar estas demandas, fazendo com que o paciente as flexibilize ou as transforme em preferências mais adaptativas.

Dessa forma, o presente capítulo tem como foco compreender as crenças irracionais, bem como as demandas adaptativas em relação aos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/S). Para isso, a seguir abordar-se-á o conceito geral das AH/S e, posteriormente, as compreensões acerca da TREC aplicada às AH/S.

Compreensões acerca das altas habilidades/superdotação

No Brasil, alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestarem uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2010), definição utilizada no presente estudo.

Apesar de importantes avanços que vêm sendo alcançados na temática, em relação aos direitos desse público a atendimentos educacionais especializados, garantido por uma série de leis (Matos & Maciel, 2016; Pérez & Freitas, 2014), na prática, uma série de mitos, estereótipos e rótulos negativos ainda continuam presentes em relação à temática (Heyder, Bergold & Steinmayr, 2018). Tais questões contribuem para o aumento da vulnerabilidade desses estudantes (Pettersson, 2009), ampliando também o risco de desajustamento social e emocional (Neihart, 1999), marcando-se por emoções intensas e conflitantes, resultantes das altas expectativas acerca de sua performance, vindas da família e escola (Borges, Rodriguez-Naveiras & Rodriguez-Dorta, 2018; Francis, Hawes & Abbott, 2016; Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2019).

Crenças relacionadas a dificuldades acentuadas em relação às habilidades socioemocionais e saúde mental dos indivíduos com AH/S se fazem presentes, de modo a inferir que tais estudantes apresentariam mais dificuldades do que os demais (não superdotados), especialmente na

adolescência (Neihart, 1999). Apesar de o fato desse ponto de vista não encontrar amparo na literatura (Worrell, Subotnick, Olszewski-Kubilius & Dixson, 2019) e diversos estudos terem demonstrado que a AH/S atua como um fator de proteção para a ocorrência de problemas internalizantes (Francis et al., 2016), dois importantes conceitos vêm sendo foco de interesse da literatura científica: o assincronismo e *underachievement* (fracasso).

Considerando-se as especificidades desses indivíduos, a primeira característica - assincronismo, - é marcada pela presença de aspectos emocionais e sociais em nível diferente do cognitivo, de modo que as diferentes áreas do desenvolvimento se mostrem não sincronizadas (Cassino-García et al., 2019). Como consequência dessa discrepância entre a idade mental, emocional e cronológica, esses estudantes usualmente reportam que se sentem diferente dos demais, sendo que, nos casos em que não há suporte adequado, os superdotados tendem a apresentar menor confiança nas interações sociais, imaturidade emocional, perda de motivação, ansiedade, estresse, depressão e possível abandono escolar (Murdock-Smith, 2013; Smith, 2017; Yudha & Ropipah, 2019).

O segundo conceito importante refere-se ao fracasso escolar, o qual envolve uma discrepância entre o potencial que o superdotado apresenta e sua real performance (Siegle, 2018). Uma das possíveis hipóteses se ampara na ausência de identificação da AH/S ou falhas na oferta de atendimento educacional especializado. Tais situações podem gerar desajustamento escolar, baixa performance, diminuição da motivação, ausência de desafios, provocando uma performance abaixo do seu potencial (Rimm, 2008). Tais especificidades podem ser alvo de um trabalho dentro da TREC, cujas aplicações, no quadro das AH/S, serão abordadas a seguir.

Terapia racional emotiva comportamental aplicada às altas habilidades/superdotação

Como abordado anteriormente, as cognições determinam as emoções e as ações. Desta forma, cognições irracionais, ou seja, ilógicas e incompatíveis com a realidade, predizem consequências não saudáveis e não adaptativas. Crenças inadequadas ou não adaptativas, referentes às AH/S podem estar presentes no próprio superdotado, nos pais, nas escolas e em outros contextos. Cada um desses focos será apresentado a seguir.

Atenção voltada ao superdotado

O olhar atento a essa população se faz necessário, a fim de que se possa identificar e intervir em relação às principais crenças presentes como, por exemplo, a necessidade de perfeccionismo e autocobrança, associada a altos padrões de desempenho, sensibilidade e intensidade a respostas emocionais (Mendaglio & Peterson, 2007), assim como à equivocada ideia de que os superdotados não enfrentam problemas, independente das experiências vivenciadas (Moon, 2009). O diagnóstico de superdotação pode trazer, em si, expectativas inadequadas de maturidade afetiva, tornando o ajustamento emocional e social, desses indivíduos, mais difícil (Farrent & Grant, 2005).

Junto a essa população, o trabalho com base na TREC pode focar no desenvolvimento de estratégias de *coping*, especialmente, capacitando os superdotados a lidarem com falhas de forma saudável, por meio da compreensão das cognições perfeccionistas, de modo a evitar a manifestação de emoções e comportamentos não adaptativos (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010). A partir desta compreensão, também é possível auxiliar a pessoa com alta habilidade a lidar com as falhas cometidas, por exemplo, usando humor, aprendendo a focar no

desenvolvimento de resolução de problemas e não na ruminação da falha ou da dificuldade em enfrentar algo; inclusive, inserindo-os, ainda que imaginativamente, nestes cenários avaliados como intoleráveis.

Além disso, a TREC pode ser utilizada como suporte para fornecer, às pessoas com AH/S, recursos para compreender o perfeccionismo, por meio de psicoeducação. Um exemplo de uma possível aplicação desse princípio foi relatado por Mofield e Chakraborti-Ghosh (2010), a partir da estratégia intitulada *Line Game*, aplicada em contexto clínico. Nessa atividade, os estudantes são solicitados a criar máscaras que mostram ‘o eu por trás da máscara’, a fim de encorajar o aluno a refletir, de forma criativa, sobre si mesmo, como indivíduos que são, apesar de suas altas realizações.

Na oportunidade de trabalhar em grupo, é possível criar vinhetas descrevendo os cenários mais comuns experienciados por pessoas com AH/S. Na atividade, quando o indivíduo ouve uma vinheta que seja congruente consigo mesmo, dá-se um passo para trás. Desta forma, é possível aprender que suas experiências não são dessemelhantes de seus pares.

Tais exemplos mostram como os conceitos e as técnicas presentes nessa abordagem da psicologia podem ser aplicados para ajudar o superdotado. Dentro desse contexto, citado por Mofield & Chakraborti-Ghosh (2010), é dada importância à reestruturação cognitiva, em uma das etapas, com o objetivo de reformular pensamentos não reais e problemáticos acerca de falha, por exemplo. Isso é feito por meio do ensino de questionamentos que podem ser usados para desafiar os pensamentos disfuncionais.

O questionamento destes pensamentos ou interpretações inferenciais sobre situações de suas vidas pode ser feito de diversas formas, envolvendo, por exemplo, o uso de cartões lembretes ou autoverbalizações

(DiGiuseppe et al., 2014). O superdotado pode, também, ser estimulado a ler uma narrativa pessoal que ele mesmo escreveu e, então, junto com seus colegas, são estimulados a identificar pensamentos irracionais e falas negativas sobre si mesmos, bem como substituir tais pensamentos por autoafirmações mais racionais.

Outra técnica como *mindfulness*, voltada para a ampliação da autoconsciência e consciência do ambiente, por meio do uso de observação focada no presente e não no julgamento, pode auxiliar na redução do stress, em uma melhor regulação emocional, tomada de decisão e eficácia pessoal, sendo apontada como eficaz para o treino de habilidades em pessoas com AH/S (Eberth & Sedlmeier, 2012; Greenberg et al., 2003). Nesse sentido, poderia ser trabalhada, de forma complementar, à TREC.

Acrescentando, a TREC, mesmo sendo uma abordagem dentro das terapias cognitivo-comportamentais, apresenta a particularidade de buscar as crenças irracionais presentes. Tais crenças não se constituem nos primeiros pensamentos acerca da situação, os quais, usualmente, baseiam-se nas interpretações, não sendo necessariamente distorcidas. Do mesmo modo, não necessariamente se referem ao significado dado ao evento, mesmo que esse primeiro pensamento seja negativo. Desta forma, é preciso investigar o que determinado evento representou para a pessoa, a fim de analisá-lo usando o debate lógico, funcional e empírico para promover a flexibilização da crença e, como consequência, uma emoção negativa saudável e um comportamento funcional.

Um exemplo de como essa técnica poderia ser empregada envolve a situação em que uma pessoa com AH/S acredita que foi julgada por outra pessoa, como alguém que não pode falhar porque, afinal, ela é superdotada. Nessa situação, não seria correto, a partir da abordagem da TREC, debater as evidências se a pessoa a julgou ou não, aliada à impossibilidade de ir até a pessoa confirmar o ocorrido. Logo, como

primeiro passo, assume-se a hipótese como verdadeira - “Ok, você foi julgado”.

Em um segundo passo, busca-se pelo que representou, para o indivíduo, o fato de ter sido julgado, bem como as demandas e derivativas originadas desta situação. Por exemplo, ele pode afirmar: “É terrível ser julgado e eu não posso suportar isso. Eu nunca deveria errar pra não ter que passar por isso”. Então, essas avaliações do fato de ser julgado é que deverão ser debatidas, a fim de flexibilizar a crença.

As intervenções junto às crenças irracionais, somadas àquelas de características práticas, podem gerar benefícios nos indivíduos com AH/S, pois um suporte adequado às suas necessidades diferenciadas aumentam as chances de melhor ajustamento. As intervenções práticas teriam o objetivo de auxiliá-los na busca de atividades que também possam aumentar os níveis motivação, trabalhar tarefas de independência e habilidades de comunicação, bem como imaginação, criatividade, curiosidade, flexibilidade cognitiva, persistência, empatia, liderança, e maior abertura a experiências e conscienciosidade (Alhoish, 2019; Angela, & Caterina, 2020; Francis et al., 2016; Mammadov, Cross & Ward, 2018; Nail & Evans, 1997; Reis & Renzulli, 2009).

Tais características podem atuar de modo a mediar o impacto das adversidades vivenciadas por esses indivíduos, de modo a auxiliar seu desenvolvimento saudável (Preckel et al., 2015). Conseqüentemente, com o suporte adequado, eles se mostram competentes e bem adaptados às circunstâncias (Gubbles, Segers & Verhoeven, 2018; Preckel et al., 2015; Smith, 2017), conseguindo lidar, de forma adequada, com a intensidade emocional que, comumente, faz-se presente nesse grupo (Zenasni et al., 2016).

Atenção voltada à família

A compreensão das crenças irracionais apresentadas pelos pais de indivíduos superdotados também é essencial, visto que, nesse espaço, ocorre uma transmissão de valores (Fleith, 2016), sendo que, tanto os comportamentos e as emoções dos pais afetam a criança, como os comportamentos e as emoções destas afetam os pais, as quais podem ser demandantes e ilógicas, acerca da realidade (Joyce, 2006; Sameroff & Fiese, 2000).

Além disso, salienta-se que as crenças irracionais de pais se associam a temas como a criação dos filhos, percepções de seus papéis, autoeficácia, expectativas e atribuições do comportamento de seus filhos (Azar, Nix & Makin-Bryd, 2005). Tais temas de crenças são importantes de serem abordados, pois desempenham um papel importante na percepção dos pais e na avaliação dos comportamentos das crianças, bem como nas suas atitudes em relação à educação dos filhos (Joyce, 1990; Ellis, Wolfe & Moseley 1966). Tais achados também são corroborados por Gute, Gute, Nakamura & Csikszentmihalyi (2008), ao afirmarem que pais presentes que apoiam seus filhos sem excesso de controle contribuem para o desenvolvimento saudável e criativo.

Outra possibilidade de trabalho se faz presente quando crenças irracionais parentais estão relacionadas a emoções de raiva, depressão, ansiedade e comportamentos de isolamento social (Gavita, David & DiGiuseppe, 2014), as quais levam a uma educação inefetiva e a uma atmosfera familiar negativa, com prejuízos nas atividades cotidianas (Hamamcı & Bağcı, 2017). Dessa forma, a TREC propõe que crenças irracionais de pais sejam abordadas, incluindo ansiedades sobre eles mesmos e sobre os filhos, assim a conscientização de que o estilo de criação leva a emoções negativas não saudáveis, influenciando a parentalidade.

Quando se trata de crianças com AH/S, as dificuldades parentais podem ser ainda mais desafiadoras e estressantes (Davis & Rimm, 2004) dada à responsabilidade de ter um filho diagnosticado. Muitos pais podem se sentir sobrecarregados, avaliando-se como incompetentes e desencorajados de compartilhar sobre as AH/S de seus filhos com outras pessoas (Rotigel, 2003; Schader, 2008). As expectativas dos pais podem gerar intensa sensibilidade, dúvidas sobre si mesmos e medo de constrangimento perante o nível de desenvolvimento dos filhos. Além disso, no âmbito familiar, mais amplo do que somente a interação pais-filhos, a percepção da criança sobre o aumento de rivalidade entre irmãos se faz presente.

As características de crianças com AH/S que são identificadas como mais problemáticas na parentalidade são o rápido desenvolvimento, a falta de conhecimento sobre as particularidades e necessidades desta condição, a confusão sobre como desenvolver requisitos para lidar com seus filhos, além da preocupação com o bem-estar emocional e social de seus filhos (Delisle, 2002). Preocupações referentes aos pais direcionavam-se à espera de que o filho fosse perfeito em várias áreas, sendo apontadas expectativas irreais como excelente desempenho em assuntos distintos que eram disseminadas, por meio de frases negativas de desapontamento quando as expectativas não eram alcançadas (Schuler, 2000).

Uma das crenças mais proeminentes em pessoas com AH/S é a de perfeição, pois acreditam que devam sobressair-se extraordinariamente em todas as áreas de suas vidas, podendo levar a importantes implicações psicopatológicas. Portanto, precisam ter o suporte necessário, iniciando com os pais, já que eles podem reforçar essa crença ou invalidar a importância da crença de seu filho (Ford, 1989).

Apontados esses dados, ressalta-se que examinar as crenças irracionais de pais pode ser crucial para a compreensão de

comportamentos e emoções, já que crianças com AH/S são mais sensíveis ao ambiente familiar, sendo então considerado um dos fatores mais significativos de desenvolvimento da criança com esta condição (Dwairy, 2004). Logo, é possível inferir que elas também podem desenvolver crenças irracionais, a partir do padrão de interação com os pais.

A aplicação da TREC com pais tem recebido atenção considerável nos últimos anos, dadas as suas contribuições no desenvolvimento infantil. Envolvê-los se mostra essencial, pois trabalhar apenas com as crianças pode limitar a eficácia das intervenções porque o contexto no qual o comportamento ocorre permanece inalterado (Terjesen & Kurasaki, 2009). As autoras afirmam que as intervenções que incorporam os pais, visando modificar o ambiente e as condições em que as crenças irracionais acontecem, favorecem a diminuição dos comportamentos desadaptativos, aumentando a probabilidade de ocorrência de comportamentos mais adaptativos.

Junto à família, a TREC pode auxiliar no fornecimento de psicoeducação sobre as AH/S, visando ao desenvolvimento de cognições mais saudáveis, de modo a auxiliar no alívio de suas ansiedades, favorecendo a educação dos filhos (Ogurlo, 2016; 2018). Do mesmo modo, pode esclarecer a importância de famílias estimuladoras e atentas aos filhos (Csikszentmihalyi, 1996). Igualmente, a TREC propõe que os pais possam desafiar e contestar, de forma ativa, as cognições que usam para tentar mudar o comportamento dos filhos, de modo que, se eles forem treinados a acreditarem em pensamentos mais saudáveis, seja mais provável que deixem de assumir ideias rígidas e disfuncionais sobre o comportamento de seus filhos (Terjesen & Kurasaki, 2009).

De acordo com os autores, os pais podem ser incentivados a se conscientizar acerca das ideias e crenças que não fazem sentido, causam dificuldades e não são consistentes com a realidade, com o objetivo de

reduzir as práticas parentais negativas que atuam de modo a criar, manter ou contribuir para as dificuldades socioemocionais dos filhos. Uma melhor compreensão dessas práticas pode ajudar os pais a entenderem como elas podem estar relacionadas às crenças irracionais dos filhos.

Por meio da educação emotiva, os pais podem ajudar os filhos a identificarem suas crenças prejudiciais, assim como a forma como eles se relacionam com suas emoções negativas. Além disso, os pais que administram com eficácia suas próprias emoções serão mais capazes de aplicar adequados reforçadores, para promover comportamentos eficazes em seus filhos, avaliando suas expectativas sobre o comportamento de sua prole (Terjesen & Kurasaki, 2009).

Dessa maneira, por meio da psicoeducação e do manejo emocional, a TREC pode ajudar os pais a administrarem suas emoções de forma mais eficaz perante a situações difíceis e desafiadoras, implementando práticas parentais mais eficazes, a partir do momento em que se tornem modelos positivos de crenças racionais de pensar, sentir e se comportar.

Atenção voltada à escola e professores

Nesse contexto, diversos mitos e compreensões equivocadas atrapalham o olhar do professor na identificação e atuação junto aos estudantes superdotados, seja, por exemplo, pela expectativa de comportamento e rendimento exemplares ou pela pouca ou inexistente formação nesse tema (Pérez, 2003). De modo geral, faz-se notar pouco conhecimento dos professores sobre o tema, devido a dificuldades na formação ou ausência desse enfoque em programas de capacitação continuada (Nakano, 2019). A principal dificuldade se situa no fato de que, na maioria dos casos, esses alunos não são vistos como público-alvo da educação especial, indiferente ao previsto em lei (Reis & Conter, 2020).

A ausência de identificação pode trazer diversas consequências, tais como rótulos de criança-problema, indisciplinada, hiperativa e apática às atividades desenvolvidas nas aulas (Sture & Maturana, 2018). O baixo rendimento escolar também pode se fazer presente, juntamente com o *bullying*, o qual pode provocar sentimento de rejeição, limitando sua real potencialidade, tornando-os invisíveis (Reis & Conter, 2020). Outras questões envolvem dificuldades entre pares com presença de provocações, comparações negativas e incentivo de competições não saudáveis, bem como entre professores que foram apontados como promotores de reforços não saudáveis do perfeccionismo, por meio do criticismo excessivo.

Ainda de acordo com Reis e Conter (2020), a real inclusão do aluno com AH/S somente será possível a partir da mudança de atitude do professor, visualizado como um dos agentes mais importantes no contexto escolar. É esse profissional que poderá promover mudanças nas concepções das pessoas que estão inseridas no ambiente escolar, propiciando um ambiente saudável para o pleno desenvolvimento desse aluno.

Há necessidade de ampla formação dos professores, de modo a envolver uma adequada compreensão do quadro, capacitá-los no reconhecimento das características, identificação e planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento do potencial desses estudantes (Sture & Maturana, 2018). A conscientização acerca das principais características (dificuldade de permanecer em atividades repetitivas e rotineiras, gosto por desafios, alto nível de questionamento e interesse por atividades novas) auxiliará o professor a oferecer, precocemente, um ambiente propício ao desenvolvimento pleno do estudante com AH/S, bem como possibilitar sua interação saudável com a turma (Reis & Conter, 2020). Desse modo, possivelmente esse aluno será conduzido ao sucesso e não ao fracasso escolar.

Junto aos atores do contexto educacional, a TREC pode ser utilizada no sentido de desfazer crenças irracionais, tais como aquelas que acreditam que a pessoa com AH/S tem sucesso em todas as áreas e muitos problemas de comportamento, precisando de mais disciplina e que são privilegiados, não precisando de recursos especiais (Alencar, 2007; Antipoff & Campos, 2010; Campos et al., 2016; Campos, Zaia, Oliveira & Nakano, 2019; Galvão, 2020; Souza, 2013).

A TREC também tem se mostrado eficiente para aqueles professores que podem não ter conhecimento sobre como gerenciar o comportamento do aluno de forma eficaz em sala de aula, por meio do ensino de estratégias eficazes de gestão do comportamento e do acompanhamento da sua implementação (Terjesen & Kurasaki, 2009). Pode focar, também, nas cognições e emoções negativas (intolerância à frustração e à ansiedade, por exemplo), que o professor pode estar vivenciando, bem como podem originar crenças irracionais, as quais podem ter um impacto negativo na sua capacidade de abordar o comportamento da criança superdotada na sala de aula.

Junto aos próprios alunos, a TREC deve ressignificar essa necessidade de fazer/ desempenhar bem, dentro de um alto padrão que precisa ser satisfeito. Essa crença irracional envolve uma avaliação global de si como deficitários, caso não atinjam a perfeição demandada. Assim, essas crenças levam a maiores níveis de stress em resposta à falha, comparado a quem não apresenta esta crença (Roberts & Lovett, 1994).

Considerações finais

Considerando que o objetivo deste capítulo foi focar nas crenças irracionais em indivíduos com AH/S, tornou-se possível concluir que tal diagnóstico apresenta uma série de mitos e compreensões equivocadas, os quais podem ser psicoeducados por meio da TREC. Além disso, a

contribuição estendeu-se à compreensão de crenças irracionais, especialmente de perfeição, e como intervir, não somente nos próprios indivíduos com AH/S, mas também nos contextos em que são inseridos, principalmente a família e a escola.

Dessa forma, apesar de haver uma literatura ainda limitada, associando a TREC ao tema de AH/S, foi possível demonstrar que essa abordagem, provida de recursos para tratamentos de perturbações emocionais e comportamentais, independente do diagnóstico, marca-se por prejuízos e déficits ou por capacidades bem desenvolvidas.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, 12(2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- Alhoish, F. K. (2019). Big Five Personality traits relevant to the locus of control among gifted and non-gifted female students. *IUG Journal of Education and Psychology Sciences*, 27(2), 41-55.
- Angela, F. R. & Caterina, B. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>
- Antipoff, C. A. & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Azar, S. T., Nix, R. L. & Makin-Bryd, K. N. (2005). Parenting schemas and process of change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31, 45-48. doi.org/10.1111/j.1752-0606.2005.tb01542.x.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M., Rodríguez-Naveiras, E. & Nieto, I. (2016). Buenas Prácticas en la Respuesta Educativa al Alumnado de altas Capacidades. 3 ° Congreso da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Lisboa).

- Brasil (2010). Políticas Públicas para Alta Habilidade/Superdotação. Recuperado de www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.
- Campos, C. R., Zaia, P., Oliveira, K. S. & Nakano, T.C. (2019). Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial Santa Maria*, 32, 1-20. doi.org/10.5902/1984686X39550
- Cassino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: a relationship model. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Davis, G. A., & Rimm S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Pearson/A and B.
- Delisle, J. R. (2002). *Barefoot irreverence: A collection of writings on gifted child education*. Prufrock Press Inc.
- Delgado, F. (2019). Bases Teóricas, Princípios e Conceitos Fundamentais. Em M.E.N. Lipp, T.M. Lopes, & G.F. Spadari (Orgs.). *Terapia racional-emotiva comportamental na teoria e na prática clínica* (pp. 232-251). Novo Hamburgo: Synopsis.
- DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W. & Backx, W. (2014). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. New York: Oxford University Press.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275-286. doi.org/10.1177/001698620404800403.
- Ellis, A. (1962). *Razão e emoção em psicoterapia*. Nova York: Stuart.
- Ellis, A. (1994). *Razão e emoção em psicoterapia* (rev. Ed.). Secaucus, NJ: Birsçj Lane.
- Ellis, A. & Becker, I. (1982). *A guide to personal happiness*. California: Wilshire.
- Ellis, A., Wolfe, J. & Moseley, S. (1966). *How to raise an emotionally healthy, happychild*. New York: Crown.

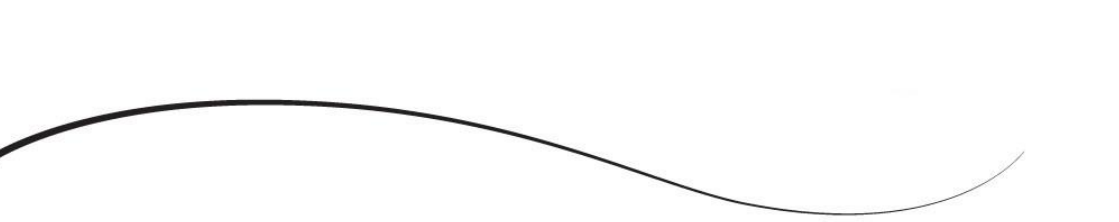
- Eberth, J. & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: A meta-analysis. *Mindfulness*, 3, 174–189. doi:10.1007/s12671-012-0101-x.
- Farrent, S. & Grant, A. (2005). Algumas descobertas australianas sobre o desenvolvimento socioemocional de pré-escolares superdotados. *Gifted Education International*, 19 (2), 142–153. doi: 10.1177 / 026142940501900208
- Ford, M. A. (1989). Students' perceptions of affective issues impacting the social and emotional development and school performance of gifted/talented youngsters. *Roeper Review*, 11, 131–134. <https://doi.org/10.1080/02783198909553188>
- Fleith, D. S. (2016). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>
- Francis, R., Hawes, D. J. & Abbott, M. (2015). Superdotação Intelectual e Psicopatologia em Crianças e Adolescentes. *Exceptional Children*, 82 (3), 279–302. doi: 10.1177 / 0014402915598779
- Galvão, J. A. (2020). Contribuições da Neuropsicologia: Altas Habilidades/ Superdotação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3(6), 41-70. doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/altas-habilidades-superdotacao
- Gavita, O. A., David, D. & DiGiuseppe, R. (2014). You are such a bad child! Appraisals as mechanisms of parental negative and positive affect. *The Journal of General Psychology*, 141(2), 113-129. <http://doi.org/10.1080/00221309.2013.874971>.
- Greenberg, M. T. et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Gubbels, J. & Verhoeven, E. S. E. (2018). Como os perfis intelectuais das crianças se relacionam com seu funcionamento cognitivo, socioemocional e acadêmico. *Estudos de Alta Capacidade*, 29 (2), 149-168.

- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of complex family. *Creativity Research Journal*, 20, 343-357.
- Hamamci, Z. & Bağcı, C. (2017). Analisando a relação entre as crenças irracionais dos pais e os problemas comportamentais e funções familiares de seus filhos. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 733-740.
- Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology, Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Joyce, M. R. (1990). Rational-emotive parent consultation. *School Psychology Review*, 19, 808-314.
- Joyce, M. R. (2006). A developmental, rational emotive behavioral approach for working with parents. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational-emotive treatment of childhood problems* (pp. 177-212). Springer, Boston, MA. doi.org/10.1007/0-387-26375-6_6.
- Lega, L.I. (1999). A terapia racional-emotiva: Uma conversa com Albert Ellis. In Caballo, V. E. (Ed.) *Manual de técnicas e modificação do comportamento* (pp. 425-440). São Paulo: Santos.
- Mammadov, S., Cross, T. L. & Ward, T. J. (2018). Os Cinco Grandes preditores de personalidade do desempenho acadêmico em alunos superdotados: Mediação por eficácia autorregulatória e motivação acadêmica. *High Ability Studies*, 1-23. [doi: 10.1080 / 13598139.2018.1489222](https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222)
- Matta, A., Bizarro, L. & Reppold, C. T. (2009). Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação de vida em estudantes universitários. *PsicoUSF*, 14(1), 71-81. [doi:10.1590/S1413-82712009000100008](https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100008)
- Mendaglio, S. & Peterson, J. (2007). *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Mofield, E. & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multi-dimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 479-513. doi:10.1177/016235321003300403.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Children Quarterly*, 53(4), 274-276. <http://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9, 1-4.
- Nail, J. M. & Evans, J. G. (1997). O ajustamento emocional de adolescentes superdotados: uma visão do funcionamento global. *Roepers Review*, 20 (1), 18-21. doi: 10.1080/02783199709553845
- Nakano, T. C. (2019). Diretrizes curriculares em psicologia: análise da formação para atuação na educação especial. *Revista Examen*, 3(3), 11-37.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Ogurlu, U. (2016). The effect of parent training program for parents of gifted children on parental self-efficacy and awareness. *Millî Eğitim*, 209, 145-159.
- Ogurlu, U. (2018). Irrational beliefs of gifted children's parents in Turkey. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 90-106.
- Pérez, S. (2003). Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 22, 45- 59.
- Pérez, S. G. P. B. & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: Incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-640. doi:10.5902/1984686X14274.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. <http://doi.org/10.1177/0016986209346946>

- Reis, K. C. F. & Conter, L. R. (2020). A inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 35209-35222.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). Mito 1: Os Superdotados e os Talentosos Constituem Um Único Grupo Homogêneo e a Superdotação é uma Forma de Ser que Permanece na Pessoa ao Longo do Tempo e das Experiências. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 233–235.
- Rimm, S. (2008). Underachievement syndrome: a psychological defensive pattern. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp.139-160). Switzerland: Springer.
- Roberts, S. M. & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents’ physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 241-259. doi:10.1177/016235329401700304
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214. doi.org/10.1023/A:1023331422963.
- Sameroff, A. J. Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmentalecology of early intervention. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009>.
- Schader, R. M. (2008). Parenting. In Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 479-492). Waco, TX: Prufrock Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XI (4), 183-196.
- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 285-298). Switzerland: Springer.

- Siqueira, T. D. A. (2011). Crenças irracionais e auto-aceitação em adolescentes. *Revista de Psicologia da IMED*, 3(2), 571-584. doi: 10.18256/2175-5027/psico-imed.v3n2p571-584.
- Siqueira, T. D. A. (2020). Eficácia da abordagem da Terapia Comportamental Racional Emotivo com prisioneiros egressos da casa de detenção Professor Flaminio Fávero. *Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 22(16), 1-23.
- Smith S. (2017) Responding to the Unique Social and Emotional Learning Needs of Gifted Australian Students. In Frydenberg, E., Martin, A., & Collie, R. (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp.147-166). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_8
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M. & Preckel, F. (2019). Multidimensional Perfectionism and the Big Five Personality Traits: A Metaanalysis. *European Journal of Personality*, 33, 176-196.
- Sture, C. A. & Maturana, A. P. P. M. (2018). O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação: as escolas paulistanas e o Instituto Labtalento. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 1(1), 27-42.
- Terjesen, M. D. & Kurasaki, R. (2009). Rational emotive behavior therapy: applications for working with parents and teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(1), 3-14. doi:10.1590/S0103-166X2009000100001
- Walen, S. R., DiGiuseppe, R. & Dryden, W. (1992). *A Practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy* (2nd ed.). Oxford Universa.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Dixon, D. D. (2018). Alunos Superdotados. *Revisão Anual de Psicologia*, 70(1) doi: 10.1146 / annurev-psych-010418-102846
- Yudha, E. & Ropipah, R. (2019). As competências socioemocionais: a reorientação da educação de superdotados na era da revolução industrial 4.0. Anais da 5ª Conferência Internacional sobre Educação e Tecnologia (ICET 2019).



Seção 2 – Educação

Section 2 – Education

Capítulo 3

Altas habilidades/superdotação: contribuição do atendimento psicopedagógico na inclusão escolar

*Danitiele Maria Calazans Marques
Lizia da Silva Rebouças*

Resumo

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre um novo conceito de atuação psicopedagógica voltado para o sujeito com Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de um estudo de caso de atendimento clínico psicopedagógico de dois aprendentes com indicadores de precocidade na educação infantil de cinco anos de idade cronológica, por meio da Psicopedagogia Modular que desenvolve um modelo de identificação do aprendente com Altas Habilidades/Superdotação de maneira dinâmica, interativa, flexível e individual, buscando compreender a funcionalidade do sistema das múltiplas inteligências. As observações apontam que o psicopedagogo tem um papel importante no processo de identificação e de atendimento ao sujeito com Altas Habilidades/Superdotação, assim como proporciona ao profissional e ao próprio aprendente reconhecer suas capacidades e dificuldades em cada sistema da inteligência.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, múltiplas inteligências, identificação, psicopedagogia modular, educação infantil

Altas capacidades: la contribución de la atención psicopedagógica en la inclusión escolar

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre un nuevo concepto de actuación psicopedagógica para el sujeto con altas capacidades. Se trata de un estudio de caso de atención clínica psicopedagógica de dos aprendientes con indicadores de precocidad en la educación infantil, de cinco años de edad cronológica, por medio de la Pedagogía Modular que desarrolla un modelo de identificación del aprendiente con altas capacidades de manera dinámica, interactiva, flexible e individual en que se busca comprender la funcionalidad del sistema de las inteligencias múltiples. La observación ha apuntado que el psicopedagogo tiene un papel importante en el proceso de identificación y atención del sujeto con altas capacidades, y proporciona al profesional y al propio aprendiente reconocer sus capacidades y dificultades en cada sistema de la inteligencia.

Palabras-clave: altas capacidades, identificación, inteligencias múltiples, psicopedagogía modular, educación infantil

High skills/Giftedness: The Contribution of Psycho-pedagogical Care in School Inclusion

Abstract

The goal of this article is to encourage a reflection about a new concept of psycho-pedagogical performance aimed at subjects with high skills/giftedness. This is a case study of a psycho-pedagogical clinical treatment of two five-year-old learners with precocity indicators in early childhood education through Modular Psycho-pedagogy, which has a way of identifying students with high skills/giftedness in a dynamic, interactive, flexible and individual way, through the understanding of the functionality of the multiple intelligence system. Our observations pointed out that the psycho-pedagogue has an important role in the process of identification and assistance to the subjects with high skills/giftedness. The observations show that this method also allows professionals and the learners themselves to recognize their abilities and difficulties in each system of intelligence.

Keywords: high skills/giftedness, multiple intelligences, identification, modular psycho-pedagogy, child education

A psicopedagogia nos últimos anos vem ganhando espaço no ramo da educação em razão das suas contribuições assertivas no processo de aprendizagem, possibilitando um olhar diferenciado em relação ao desenvolvimento humano.

Neste novo conceito de investigação da aprendizagem, o psicopedagogo atua em duas vertentes: psicopedagogia clínica e psicopedagogia institucional. O objetivo da psicopedagogia educacional é estudar, analisar e propiciar condições para que o aprendiz organize e elabore dados e informações, utilizando-os em sua vida. Já a psicopedagogia clínica estuda e analisa bloqueios, para que o aprendiz ultrapasse dificuldades e problemas de aprendizagem de modo a organizar e elaborar dados e informações, utilizando-os em sua vida (Masini & Shirahige, 2003).

Abordamos, neste capítulo, as questões práticas e teóricas na vertente da Psicopedagogia Modular, na vertente clínica.

Numa visão tradicional, a avaliação psicopedagógica tem o objetivo de proporcionar informações sobre os mecanismos intrapsíquicos

responsáveis pelas dificuldades na aprendizagem, reduzindo, apenas, às áreas do conhecimento acadêmico, voltada aos sistemas linguísticos e lógico matemático. Na proposta da avaliação modular são enfatizados os processos cognitivos que compõem os sistemas inteligentes e não apenas os implicados nas dificuldades de aprendizagem.

A Psicopedagogia e as Altas Habilidades/Superdotação: a contribuição da Psicopedagogia Modular

O papel do psicopedagogo no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) permite avaliar as potencialidades em uma dimensão pluralista, contrapondo com as propostas tradicionais desenvolvidas pela Psicologia, cujo foco está centrado no quociente de inteligência (QI). Assim, a avaliação psicopedagógica valoriza as potencialidades do aluno nas diversas áreas de interesse, descentralizando suas limitações e fracassos e focando em suas habilidades e sucessos (Veiga, 2014).

Nesta vertente, novos estudos e teorias surgem e se agregam ao objetivo da construção de uma identificação voltada a uma realidade multifacetada do aluno com AH/SD. Diante desta compreensão, destacamos a Teoria da Psicopedagogia Modular, desenvolvida em 2005, pelos autores Emilio Garcia e Elizabeth Veiga (Veiga, 2010). Esta proposta psicopedagógica está em acordo com os processos mentais e as habilidades envolvidas em cada inteligência da Teoria Triárquica de Sternberg, relacionando-os com cada sistema inteligente proposto por Howard Gardner (inteligências linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal). Assim, este capítulo integra dois corpos teóricos: Teoria Triárquica da mente (Sternberg, 1997) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994,1995).

A avaliação psicopedagógica proposta por Veiga (2014) iniciou-se a partir do Programa de Avaliação das AH/SD, que objetiva promover, criar e aplicar ações e programas que favoreçam o desenvolvimento global da criança com AH/SD. A autora explica que as etapas que envolvem o procedimento são:

- Entrevista Evolutiva Modular: consta de um roteiro de perguntas focadas no desenvolvimento da criança, pontuando aspectos de precocidade, antecedentes familiares, perguntas específicas para levantamento de informações sobre a inteligência intrapessoal, interpessoal e da área de AH/SD investigada (Veiga, 2014).
- Entrevista estruturada familiar: realizada em duas sessões junto à família, com a finalidade de levantar os aspectos funcionais. Utiliza-se o genograma como recurso para identificar possíveis mitos familiares, e a técnica do brasão da família, simbolizando o conceito de AH/SD (Veiga, 2014).
- Entrevista modular centrada na aprendizagem (EMCA): realizada com a criança, requer um ambiente que deve ofertar recursos que contemplem as oito inteligências propostas por Howard Gardner. Pode ser individual ou em grupo e apresenta duas modalidades de acordo com a idade da criança. O objetivo da EMCA é identificar a(s) inteligência(s) que a criança utiliza para resolver suas tarefas cognitivas, quais são as facilidades e dificuldades encontradas em seu uso, bem como auxiliá-la a descobrir as outras potencialidades cognitivas para solucionar as tarefas (Tolardo et al., 2012; Veiga, 2014).
- Testes psicológicos (aplicados e analisados por psicólogos): aplica-se o teste de inteligência WISC, com a análise fatorial: compreensão verbal, organização perceptual, resistência à distraibilidade e velocidade processual (Veiga, 2014).
- Provas cognitivas modulares e provas das relações interativas psicopedagógicas: explora-se mais sobre o sistema cognitivo do aluno nas provas cognitivas modulares e intervenções psicopedagógicas, como por exemplo, o método de caixa de areia para auxiliar na identificação do perfil psicológico. Durante o uso da caixa podem ser abordados os seguintes temas: cena livre, confecção de miniatura e argila, confecção da caixa em grupo e confecção individual, enquanto o grupo observa (Tolardo et al., 2012; Veiga, 2014).

- Contato com a escola (ocorre em três momentos): a) visita de observação, b) entrevista com professores e coordenadores, c) levantamento sociográfico.

Tolardo et al. (2012) ressaltam que os instrumentos formais são importantes na avaliação psicopedagógica, no entanto, os instrumentos informais propostos pela avaliação modular pode proporcionar ao psicopedagogo conhecimentos mais amplos sobre o sistema cognitivo do sujeito do que normalmente são observados nas medidas formais. As autoras ainda afirmam:

O uso de instrumentos informais dá ao indivíduo a oportunidade para mostrar sua aprendizagem por meio de várias modalidades, capacitando-o a avaliar seus pontos fortes e fracos, como articular o que aprendeu e como aplicar suas estratégias de pensamento nos diferentes sistemas inteligentes que favorecem sua aprendizagem. Esse papel ativo no seu processo de avaliação torna-se menos ameaçador, e o avaliando assume seu devido lugar que é de parceiro, nesse processo. (Tolardo et al., 2012, p. 24).

Nessa vertente, a avaliação modular é desenvolvida num ambiente enriquecedor de recursos de acordo com Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e da Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Sternberg.

Teoria das inteligências múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas surgiu em meados dos anos 1980 por um psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner, que trabalhava em dois projetos. O primeiro com indivíduos que haviam sofrido alguma forma de dano cerebral; e o segundo se tratava de questões de desenvolvimento humano e cognição com crianças que apresentavam diferentes formas de expressar suas habilidades em artes.

Durante o desenvolvimento desses projetos, Gardner observou que alguns indivíduos com danos cerebrais, cuja linguagem havia sido muito

prejudicada, apresentavam grande capacidade em outras áreas, como por exemplo, a espacial. O mesmo identificou que algumas crianças apresentavam determinado potencial herdado de seus pais biológicos, mas que não eram observados por meio dos testes psicométricos de inteligência.

Inconformado com esses resultados, Gardner desafiou a crença de que a “inteligência” podia ser medida objetivamente e reduzida a um simples número ou escore de QI. Assim, o autor começou a pesquisar estratégias que implicavam na definição de uma inteligência e de um conjunto de critérios para aquilo que realmente deveria significar inteligência, desfragmentando assim, uma inteligência limitada que se resumia a uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas, particularmente, as que são valorizadas na escola (Armstrong, 2001; Gardner, 2010).

Desta maneira, em uma perspectiva mais ampla e pragmática sobre o conceito inteligência, e vislumbrando uma gama de capacidades do indivíduo em resolver problemas e criar produtos em ambientes ricos e naturais, Gardner desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas caracterizada por oito categorias ou inteligências, sendo elas (Gardner, 1994, 1995):

- Linguística: capacidade de usar as palavras na forma escrita ou oral;
- Lógico-matemática: capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios;
- Espacial: capacidade de perceber o mundo visuoespacial e transformá-lo;
- Corporal-cinestésica: capacidade de usar o corpo para expressão e produção de algo;
- Musical: capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais;
- Interpessoal: capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das pessoas;

- Intrapessoal: capacidade de se conhecer e agir com base nesse autoconhecimento; e
- Naturalista: capacidade de conhecer e discriminar questões referentes à fauna, flora e meio ambiente.

Segundo essa teoria, um alto nível de habilidade em um tipo de inteligência não significa nível igualmente elevado em outro tipo. Gardner (1994) considera que os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão das inteligências. Segundo Alencar (2007), a Teoria das Inteligências Múltiplas reafirma a importância de uma abordagem multicategorial na concepção das AH/SD.

Teoria Triárquica da Inteligência Humana

Outro psicólogo que trouxe uma nova visão ao conceito de inteligência foi Robert Sternberg (1997) a partir da Teoria Triárquica da Inteligência Humana. De acordo com esse modelo, a inteligência pode ser associada ao mundo interno e externo do indivíduo, bem como a sua experiência, a qual é considerada o mediador entre os dois mundos. Para Sternberg (1997) a inteligência abrange três fatores conforme a Figura 1.



Fonte: Sternberg (1997)

A Inteligência Analítica refere-se ao processamento da informação que implica três processos mentais: (i) metacomponentes, que planejam, supervisionam e avaliam a ação; (ii) componentes de execução, que se refere às ações para obter os resultados desejados; e (iii) componentes de aquisição de conhecimento, que determinam um conjunto de processos para maximizar o nível de conhecimento a partir das informações que extraem de todas as experiências que o meio proporciona. Essa dimensão relaciona a inteligência ao mundo interior do sujeito, identificando os processos mentais, ou seja, estruturas e mecanismos que regem um comportamento inteligente. Nesse processo a inteligência analítica revela uma capacidade para analisar, julgar, avaliar e comparar (Sternberg, 1997; Tolardo et al., 2012).

A **Inteligência Criativa** especifica os processos ocorridos quando a pessoa enfrenta situações mais ou menos novas nos diversos contextos ao longo da sua vida. O pensamento criativo requer 12 estratégias: (i) redefinir o problema; (ii) questionar e analisar suposições; (iii) desenvolver ações criativas; (iv) gerar ideias; (v) reconhecer as duas faces do conhecimento; (vi) identificar e superar obstáculos; (vii) assumir riscos razoáveis; (viii) tolerar ambiguidades; (ix) desenvolver a auto eficácia; (x) descobrir interesses verdadeiros; (xi) adiar a gratificação; e (xii) modelar a criatividade (Sternberg, 1997, Tolardo et al., 2012).

A **Inteligência Prática** relaciona-se ao mundo externo, em que se identificam três tipos de atividades que caracterizam a conduta inteligente: (i) a adaptação ao ambiente; (ii) a transformação do ambiente; e (iii) seleção do ambiente. Dá-se ênfase especial à relação do sujeito com o meio, analisando a conduta inteligente em determinado contexto. Essa inteligência sustenta a capacidade de o sujeito, diante de uma situação-

problema, articular os oito sistemas inteligentes para resolver as tarefas cognitivas que, integradas, levam-no à solução.

A partir das duas teorias acima descritas, apresentamos dois estudos de caso tendo como base a avaliação modular. De acordo com Tolardo et al. (2012), ao vivenciar cada atividade proposta pelo psicopedagogo, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre os fatores que interferem em sua aprendizagem, ou seja, suas preferências, sentimentos, compromissos com a tarefa, e seu comportamento em relação ao processo de aprender.

Para ambos os estudos de caso a avaliação diagnóstica objetiva:

- Construir conhecimentos acerca dos aspectos psicopedagógicos, psicológicos, sociais e acadêmicos sob a perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano;
- Responder às demandas da família e da escola que tinham como hipótese a precocidade e as AH/SD;
- Verificar e analisar indicadores de AH/SD a partir da perspectiva de Renzulli (2004) e das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995, 2010);
- Esclarecer família e escola sobre o perfil psicopedagógico e psicológico da criança, bem como propiciar orientações pertinentes, intervenções e encaminhamentos, visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Apresentação do caso J

O estudo apresenta informações sobre uma criança de quatro anos com indicadores de AH/SD, a qual chamamos de J. A criança reside com a mãe, pai, irmão com diagnóstico de dupla excepcionalidade: autismo e AH/SD. Em casa, a mãe promove atividades que visam a atender a curiosidade e o interesse dos filhos.

J foi encaminhado por uma professora especialista na área, mas que naquele momento não realizava avaliações de alunos na cidade do Rio de Janeiro. O mesmo foi indicado devido as observações e relatos de suas professoras e equipe pedagógica da escola, assim como o relato da mãe

que afirmava que seu filho apresentava desde muito cedo facilidade para o aprendizado, características não comuns em pares da mesma faixa etária e maturidade acima da média.

No momento do estudo, J estava na educação infantil - pré 2 - mas com marcos em seu desenvolvimento que chamaram a atenção das professoras, principalmente por já saber escrever algumas letras e palavras, saber identificar e ler todo o alfabeto e palavras simples, encontrando-se na fase alfabética. Sua fala era muito articulada e rebuscada para sua idade, assim como seus questionamentos eram bem elaborados e complexos.

Segundo relatos dos familiares e de profissionais da escola, J apresentava conhecimento, fala e maturidade diferenciados, além de interesses e facilidades acadêmicas desde muito cedo. Segundo os relatos, recentemente vinha se distanciando cada vez mais dos colegas de sua faixa etária.

Sob a hipótese de AH/SD, foi realizada uma avaliação interdisciplinar com atuação profissional multidisciplinar entre profissionais da Psicologia e da Psicopedagogia. A multi e interdisciplinaridade no atendimento permitem uma troca construtiva e assertiva para a avaliação e evolução do paciente.

Dessa forma, foram realizados oito encontros, sendo seis direcionados para avaliação, um para anamnese e um para devolutiva. Os testes foram aplicados pela psicóloga em quatro encontros e a avaliação psicopedagógica, em dois.

Durante a *anamnese*, a mãe de J relatou precocidade (uma das características das AH/SD) em relação às demais crianças da família e escola tais como a capacidade que J tem em realizar tarefas mentais acima da sua faixa etária, assim como as físicas, com mais desenvoltura e facilidade que outras crianças.

A precocidade é uma temática discutida na área das AH/SD por diversos autores (Marques, 2013; Martins, 2013; Martins & Chacon, 2016; Vieira, 2005; Winner, 1998) que assinalam ser o aluno precoce aquele que apresenta maior destaque em comparação aos seus pares da mesma idade. Essas características de potencialidade acima da média podem sinalizar indicadores de AH/SD ou apenas ser uma fase prematura do desenvolvimento cognitivo, podendo se estabilizar à média com o decorrer do tempo. Porém, independentemente de qual for o motivo que faça o aluno apresentar capacidades elevadas, sua diversidade demanda de atendimentos educacionais especializados.

Quem é J? Dados da *anamnese*

Segundo relato da mãe, J nasceu de uma gestação não tranquila, por conta da sua profissão, diretora de escola pública. Nasceu de 39 semanas, andou e balbuciou com 1 ano e 2 meses, reconheceu números aos 3 anos, escreveu com 4 anos. Demonstrou interesse por livros desde muito pequeno. Relata acreditar que J é “hiperativo”, com dificuldade de se manter sentado, falando frequentemente, porém em ambiente formal, o mesmo demonstra mais controle. J questiona regras e tem dificuldades para aceitá-las, gerando desistência. Apresenta grande interesse por: cozinhar (desde 2/3 anos), plantas e sua morfologia, ciências, e lego (com o qual cria diferentes objetos).

Durante o processo de *anamnese* foram aplicados roteiros e formulários relacionados: aos indicadores de AH/SD, às características de precocidade, ao desenvolvimento da criança e às inteligências.

J é um menino de quatro anos, alegre, simpático, cheio de energia, agitado, falante, questionador, curioso, esperto e a frente dos marcos referentes à sua idade. Devido às suas características e conforme seu comportamento em sala de aula - agitado, curioso, questionador,

perfeccionista, comprometido com as tarefas -, J se diferencia das outras crianças, indo muito além em relação aos conteúdos e demonstrando frustração quando não consegue atingir a perfeição.

O aluno J apresenta características descritas pela autora Sabatella (2008) como: flexibilidade de pensamento, senso crítico elevado; criatividade; perfil desafiador, leitura ávida, perfeccionismo, dentre outras. Parece ter uma atividade cerebral acelerada, o que vai ao encontro do pensamento de Gagné (2005) que afirma que a superdotação está relacionada ao funcionamento do cérebro, baseando-se em habilidades, aptidões e atributos humanos específicos.

A avaliação psicopedagógica

Os instrumentos utilizados na primeira sessão foram: sondagem pedagógica, provas projetivas, jogos para averiguar as funções executivas (memória, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) e observação qualitativa centrada na aprendizagem.

A sondagem pedagógica investiga: o nível escolar que o avaliando está em relação aos pares de sua turma, o rastreamento dos possíveis alertas em relação às inteligências, as dificuldades que pode apresentar e, principalmente os indicadores de AH/SD relacionados ao envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média e criatividade (Renzulli, 2004).

As provas projetivas realizadas investigaram a relação de J com a aprendizagem, o espaço escolar, a figura do professor e seus pares. Também se investigou a relação educativa da família e do modelo de aprendizagem reproduzido para J, como também as possíveis relações e questões socioemocionais que dificultam seu desenvolvimento em relação a aprendizagem.

Os jogos utilizados contribuíram para observar e analisar as funções executivas, levantando hipóteses para o raciocínio clínico em relação a

aprendizagem, inteligências, habilidades e dificuldades que norteiam o desenvolvimento do J.

A avaliação qualitativa centrada na aprendizagem avaliou o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, características que ficam mais evidenciadas para avaliação de indicadores de AH/SD como: sensibilidade, criatividade, liderança, musicalidade, motricidade, imaginação, flexibilidade dentre outras.

Nesta primeira sessão psicopedagógica, devido à sua velocidade de processamento e precisão, as variadas atividades foram realizadas em curto período de tempo. Foi possível observar a boa relação interpessoal que estabeleceu com a avaliadora, indicando flexibilidade e ávida curiosidade por conhecimento - acima da média para sua faixa etária. Seu excesso de energia, algumas vezes o levaram a não seguir as regras e lidar com as frustrações. Apresentou dificuldades em descartar os distratores durante as atividades, principalmente escolares, fazendo com que se levantasse da cadeira ou se mantivesse com a postura adequada. J demonstrou inquietude, comportamentos impulsivos, falas atropeladas e rápidas demais, o que pode ser confundido em sala de aula com desatenção ou hiperatividade, porém, tais características remetem a excitabilidade psicomotora, oscilação emocional e comportamento assíncrono, ou seja, uma discrepância entre o cognitivo e emocional, podendo desenvolver possíveis vulnerabilidades comportamentais, possíveis discrepâncias comportamentais tais como, sentir de forma mais intensa e de modo diferente das outras pessoas, excessiva sensibilidade, vulnerabilidade diante de frustrações, dificuldade de relacionamento com os pares da mesma idade por ter interesses e pensamentos diferenciados (entre outras), sentimento de rejeição, bem como elevada ansiedade e cobrança.

A excitabilidade, expressa em maior sensibilidade, consciência e intensidade, é inata e indica uma capacidade elevada para responder a

estímulos. Normalmente é encontrada em maior grau em sujeitos com AH/SD. Dabrowski (1964) descreve cinco áreas da sobre-excitabilidade: intelectual, imaginativa, sensorial, psicomotora e emocional. Explica que “aquele que manifesta várias formas de superexcitabilidade, vê a realidade de uma forma diferente, mais forte e mais multifacetada” (Dabrowski, 1964, p. 143). Dentre tais áreas, a psicomotora e a emocional são observadas em J.

Na segunda sessão, foram realizadas atividades específicas para a criatividade, jogos voltados para funções executivas (raciocínio, planejamento e resolução de problemas), atividades motoras, atividades de rastreio da leitura e jogos psicopedagógicos. Nessa sessão deu-se continuidade a observação clínica e avaliação direcionada para indicadores de AH/SD.

Os jogos e atividades voltados para avaliação das funções executivas são importantes no processo, para a realização de um raciocínio psicopedagógico clínico assertivo, pois estão diretamente associadas a aprendizagem, por exemplo, na leitura duas funções executivas são relevantes: a memória de trabalho que armazena as informações e a flexibilidade cognitiva que está ligada à capacidade de abstração.

Atividades motoras e de criatividade objetivaram sequenciar a observação e análise das inteligências. O rastreio de leitura visou compreender e ampliar a avaliação do desenvolvimento da escrita/oralidade, para excluir algum possível transtorno de aprendizagem.

No caso do J ocorreu a suspeita da presença de um transtorno de fala, o qual foi observado durante as atividades de leitura. O mesmo apresentou dificuldade em articular algumas palavras por conta das letras “r” e “l”, trocando um fonema por outro, o que alertou para dislalia, posteriormente confirmado pela fonoaudióloga.

Cabe ressaltar que um transtorno de fala está ligado por exemplo a musculatura, antecedentes patológicos e familiares, anatomia da língua não adequada, dentre outros, mas isso não está atrelado à capacidade de leitura e de compreensão, ao contrário da dislexia, que é dificuldade em relação à leitura e à escrita.

As diferentes estratégias, instrumentos formais e não formais contribuem essencialmente para a construção assertiva do raciocínio clínico, que é fundamental para uma boa avaliação psicopedagógica. Também foi possível constatar que J, tem um desenvolvimento acima da média em relação às questões inerentes à linguagem e ao raciocínio lógico.

A avaliação psicopedagógica mostrou que J apresenta: velocidade em realizar as atividades, destreza em solucionar problemas, pensamento abstrato, elevado esforço, dedicação e perfeccionismo na realização de atividades, sensibilidade aos detalhes, ideias rápidas e originais.

Além disso, J apresentou características socioemocionais e indicadores de AH/SD como:

- desempenho educativo elevado, o que sugere alta capacidade de estabelecer relações entre duas ou mais ideias (edução de ideias) e incorporar uma ideia correlata a partir de uma ideia inicial (edução de correlatos).
- alto desempenho em formular boas estratégias para a resolução de problemas e, quando necessário, rapidamente alterar a estratégia usada para atingir o objetivo.

Diante destes resultados, inferimos que J apresenta características que integram os três anéis de Renzulli, apresentando, portanto, o perfil de uma pessoa com AH/SD.

Análise do Caso M

O caso aqui apresentado é de um menino de 4 anos, que mora na capital de São Paulo no qual daremos o nome fictício de M para preservar a identidade da criança e da família.

A família solicitou avaliação psicopedagógica de M que apresentava, segundo suas observações, um desenvolvimento intelectual acima do esperado, suspeitando-se de AH/SD.

O diagnóstico foi realizado em um total de sessões sendo 8 (oito) sessões psicopedagógicas.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA; Anamnese; Prova das Inteligências Múltiplas (Marques & Costa, 2018); Avaliação das funções executivas; Questionário para Identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (escola) - QIIAHSD-Pr (Pérez & Freitas, 2016); Questionário para Identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (responsável) - QIIAHSD-Pr (Pérez & Freitas, 2016); Lista de Observação dos indicadores de precocidade na infância (Marques & Costa, 2018); IAR - Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização: manual de aplicação e avaliação; avaliações diagnósticas da aprendizagem.

Com base na análise dos dados obtidos durante o processo de avaliação, constatou-se que M apresenta inteligência acima da média quando comparado com pares etários nas inteligências: linguística, matemática e espacial. Com base na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, M apresentou capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Observou-se, também, que sua inteligência é do tipo analítica (segundo teoria de Robert Sternberg), sugerindo que as estruturas e habilidades que regem o seu comportamento inteligente e fazem o

processamento da informação, trabalham facilmente com as capacidades de analisar, julgar, avaliar e comparar. M apresenta uma motivação escolar intrínseca, ou seja, opta por atividades que possibilitam o aprimoramento de suas habilidades conhecimentos, busca novas informações, tenta organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios e procura aplicá-lo a outros contextos. Apresenta estratégia de aprendizagem metacognitiva, ou seja, reflete sobre o seu conhecimento e busca novas soluções por meio da análise do caminho já percorrido na aprendizagem, conseguindo superar obstáculos.

Além disso, M apresentou uma capacidade acima da média muito superior à sua idade nas seguintes categorias:

- Matemática: resolveu as operações matemáticas, inclusive de conteúdos que ainda não estudou em seu ano escolar.
- Escrita: apresentou alto potencial na escrita de palavras isoladas em diferentes níveis de dificuldade.
- Leitura: apresentou desempenho acima do esperado para a sua idade, demonstrado pela facilidade em associar fonemas e interpretar o significado das palavras.

M, no período de avaliação, apresentou indicadores de precocidade como: constrói histórias vívidas e dramáticas, apresenta ideias originais e inesperadas, agilidade mental, prazer em atividades intelectuais, boa memória, amplo vocabulário, facilidade em realizar relatos ricos e detalhes (Martins & Chacon, 2016).

A identificação precoce do aluno atendido pelos serviços da Educação Especial se torna importante, pois, possibilita a implementação de práticas inclusivas que favorece a ampliação de oportunidades ao alunado. Em se tratando de aluno com precocidade, a identificação nos primeiros anos de vida proporciona: (i) situá-lo em um ambiente educativo adequado; (ii)

desenvolver práticas pedagógicas que estimulem suas potencialidades; (iii) proporcionar aos pais e professores melhor compreensão em como ajudar a criança; e (iv) evitar problemas futuros como desajustamento social, frustração e, principalmente, desprezo pelo seu próprio potencial (Benito, 2009).

De acordo com suas idades, M e J ainda se encontram no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, assim se faz necessário que se dê continuidade a avaliação psicopedagógica em um período de dois anos para verificar a constância, persistência e o desenvolvimento das características acima mencionadas.

O que acontece depois da avaliação?

Guenther (2011) menciona que reconhecer sinais de precocidade no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil para a instituição educacional, tampouco para os professores, pois a escola ainda está voltada a um ensino mais propenso a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média. Além disso, embora a precocidade não seja uma característica *sine qua non* para AH/SD, pode ser um sinal de sua existência, retratando a necessidade de atendimento educacional especializado a tais alunos.

Ressaltamos que o importante é que o(a) professor(a) saiba observar, reconhecer e valorizar essas capacidades ainda na Educação Infantil, pois, quanto mais cedo forem identificadas as habilidades da criança, mais tempo terão para trabalharem com ela, vislumbrando o desenvolvimento dessas capacidades, que tanto são prejudicadas pela falta de identificação nas escolas.

Grandes são os desafios para a identificação e o reconhecimento da pessoa com AH/SD; em razão disso, considera-se relevante a formação continuada para que profissionais como professores, psicopedagogos,

psicólogos, dentre outros, sejam capacitados, pois só assim crianças com AH/SD sairão da invisibilidade e poderão desenvolver seu potencial.

Referências

- Alencar, E. S. (2007). O papel da escola na estimulação do talento criativo. In D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 151-162). Artmed Editora.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Artmed Editora.
- Benito, Y. M. (2009). *Superdotación y Asperger* (2ªed.). Editorial EOS.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown & Co.
- Gagné, F. (2005). De dons a talentos. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed., pp. 98-119). Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1994). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Artes Médias.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médias.
- Gardner, H. (2010). *Inteligências Múltiplas ao redor do mundo*. Artmed.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. UFLA.
- Marques, D. M. C. (2013). *Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. São Carlos, São Paulo.
- Marques, D. M. C., & Costa, M. P. R. (2018). *Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas*. Pedro & João Editores. <https://ebookspedroejoaeditores.files.wordpress.com/2019/04/altas-habilidadesdanitieleebook.pdf>
- Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental: indicação e situação de (des) favorecimento em sala de aula*.

- [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista]. Marília, São Paulo.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2016). Características de Altas habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília*, 22(2), 189-202.
- Masini, E. F. S., & Shirahige, E. E. (2003). *Condições para aprender*. Vetor Editora.
- Pérez, S. G. B.; & Freitas, S. N. (2016). *Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Apphendere.
- Renzulli, J. S. (2004). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. In S. M. Reis, & J. S. Renzulli (Eds.). *Identification of students for gifted and talented programs*. Corwin Press & The National Association for Gifted Children.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e Superdotação: Problema Ou Solução?*. Ibpex.
- Sternberg, J. R. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Paidós.
- Tolardo, S. H., Batista, A. O., Veiga, E. C., Mitsunaga, E. M., & Kowalski, M. A. J. (2012). *Psicopedagogia Modular: uma modalidade de avaliação interventiva*. Ed Vozes e Ed. Champagnat.
- Veiga, E. C. (2010). A Psicopedagogia Modular: uma nova perspectiva no campo da avaliação. *Psicologia Argumento*, 28(60), 11-15.
- Veiga, E. C. (2014). Altas Habilidades/Superdotação e a Psicopedagogia Modular: avaliando potencialidades. *Revista Educação Especial*, 27(50), 641-648.
- Vieira, N. J. W. (2005). *Viagem a “Mojave-Óki!” Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de quatro a seis anos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Artes Médicas.

Capítulo 4

Contexto escolar y familiar del alumnado de altas capacidades: relación familia-escuela

*África Borges
Triana Aguirre*

Resumen

La adecuada relación entre familia y escuela es imprescindible para el desarrollo armónico del alumnado, ya que constituyen los entornos básicos de su formación. No obstante, en el caso del alumnado de altas capacidades, en muchas ocasiones la relación entre progenitores y docentes no es lo fluida y conveniente que debería ser. Por una parte, los progenitores en muchas ocasiones consideran que no se está dando la correcta respuesta educativa que precisa su hijo o hija, y por parte del profesorado la queja estriba en que hay excesiva injerencia de los progenitores o que no valoran su labor. Se analiza en este capítulo la contribución de cada contexto en el desarrollo del alumnado de altas capacidades, se presentan los puntos de controversia y se señalan posibles soluciones, incluyendo la mediación escolar, para mejorar las relaciones familia-escuela.

Palabras-clave: altas capacidades, escuela, contexto, familiar

Contexto escolar e familiar dos alunos com altas habilidades: relação família-escola

Resumo

A relação adequada entre família e escola é essencial para o desenvolvimento harmonioso dos alunos, já que eles constituem os ambientes básicos de sua formação. Entretanto, no caso de alunos com altas habilidades, em muitas ocasiões a relação entre pais e professores não é tão eficaz e conveniente como deveria ser.

Por um lado, os pais sentem que seus filhos não estão recebendo a resposta educacional correta que eles precisam. E por outro lado, os professores reclamam que há interferência excessiva dos pais e que eles não valorizam seu trabalho. Este capítulo analisa a contribuição de cada contexto no desenvolvimento de estudantes de altas habilidades, apresenta os pontos de controvérsia e aponta as possíveis soluções, incluindo a mediação escolar para melhorar a relação família-escola.

Palavras-chave: altas habilidades, escola, contexto, família

School And Family Context Of High Ability Students: Family-School Relationship

Abstract

The adequate relationship between family and school is essential for harmonious student development since it is their basic formation environment. However, in the case of gifted students, mostly occasions the relationship between parents and teachers is not as fluid and convenient as it should be. From parent's perspective, they often feel that their child is not receiving proper educational response, while teachers complain about parents' excessive interference and under value their work. This chapter analyses the contribution of each context in the development of gifted students, presenting points of controversy and possible solutions, including school mediation, aiming to improve family-school relations.

Keywords: high abilities, school, context, family

Familia y escuela son los dos contextos fundamentales en el desarrollo infantil, pues es donde se dan los aprendizajes, tanto curriculares como de socialización. Se presenta a continuación una exposición amplia de ambos contextos y de su interacción. El capítulo finaliza con la forma de solucionar los conflictos que aparecen en el contexto escolar. Este capítulo presenta tanto el contexto familiar como el escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales, así como la relación de ambos y alternativas para la resolución de posibles conflictos.

El papel de la familia en el desarrollo del alumnado de altas capacidades

La familia juega un papel fundamental en el desarrollo infantil, pues es en este contexto donde se toman las importantes decisiones que irán delimitando la vida de la familia, en general, y de los menores en particular (De la Torre, 2007). Constituye el núcleo educacional de la sociedad, cuyo objetivo es formar personas que tengan valores íntegros, coherentes, con pleno desarrollo de sus potencialidades (Parada, 2010). La familia ha de responder, como un sistema que es, a las necesidades de sus integrantes (Sauquillo et al., 2016).

Entre las funciones de la familia cabe destacar el fomento de la socialización, pues los aprendizajes que debe hacer el alumnado de altas capacidades no se limitan a conocimientos curriculares, sino que el desarrollo se lleva a cabo en un contexto social, formado por profesorado, pares y familia. Ésta última juega un papel fundamental como agente de socialización, pues en su seno se crean lazos afectivos, relaciones íntimas, sentimientos de dependencia, por las vivencias comunes compartidas desde el nacimiento (Hernández-Jorge & Borges, 2010).

La literatura sobre características de los progenitores de menores de altas capacidades es escasa. El estudio de Morawska y Sanders (2008), cuyo objetivo es analizar diversas características de los progenitores con vástagos de altas capacidades, encontraron que éstos informan tener buen ajuste personal, niveles bajos de conflicto marital, además de que sus estilos educativos coinciden con medias normativas en muestras comunitarias. Finalmente, aunque afirman que no son permisivos en su estilo educativo, muestran niveles altos de verbosidad y reacción excesiva en la aplicación de disciplina educativa.

Diversos autores señalan la importancia de tener reglas y límites bien definidos para favorecer la estabilidad de sus hijos (Jiménez et al., 2010). En cambio, si el modelo educativo predominante en la familia es de cambios constantes en las relaciones familiares, unido a mensajes contradictorios o dobles, conduce a que los niños o adolescentes tiendan a acudir a amigos y compañeros del centro educativo (Velasco Enríquez & Quiroga-Garza, 2018).

Es obvia la importancia de la familia en el desarrollo infantil, pero en el caso de las altas capacidades, los progenitores intervienen también en dos aspectos fundamentales: en la detección del talento y la alta capacidad y en la búsqueda del programa educativo idóneo, que dé respuesta a sus necesidades y esté acorde a su capacidad.

El ambiente familiar juega un papel fundamental desde el punto de vista motivacional, pero es importante señalar que puede tanto potenciar al niño o a la niña como frenarlo en el desarrollo de sus capacidades (Sękowski & Siekańska, 2008).

Un aspecto importante que aparece reflejado en la literatura es la influencia de las variables sociales del entorno familiar en el diagnóstico y la respuesta educativa al alumnado de altas capacidades: una clase social más desfavorecida disminuye la probabilidad de ser detectado por el profesorado y de participar en programas para alumnado de altas capacidades: (Donate & Borges, 2018).

Importancia de los progenitores en el proceso de detección del alumnado de altas capacidades

En la literatura sobre altas capacidades se diferencia entre detección e identificación. Mientras la primera hace referencia a la sospecha de que un niño o niña tenga altas capacidades, la identificación supone un diagnóstico realizado a través de instrumentos psicológicos estandarizados.

La detección la realizan fundamentalmente tanto padres y profesorado, con la finalidad de señalar la posible existencia de una alta capacidad (Zaia et al., 2018). Puede ser informal, esto es, se supone que el niño o la niña podría tener alta capacidad, o formal que generalmente cuenta con cuestionarios o protocolos que completan personas de su entorno, habitualmente profesorado y progenitores, como ocurre en la Comunidad Autónoma de Canarias y en países como Brasil o México (Zaia et al., 2018).

La importancia de la detección radica en ser el primer paso para proceder a la posterior identificación y, en función del resultado obtenido, poder pasar a dar la respuesta educativa específica que este alumnado

precisa recibir (Borges & Hernández-Jorge, 2018). No obstante, los progenitores no siempre tienen la adecuada información para la detección. Se ha comprobado que los padres y las madres sobreestiman la capacidad de sus hijos, llevándolos a valorar basándose en ideas preconcebidas que no son ciertas (Tambasco et al., 2019), lo que supone un desperdicio de recursos, ya sea la identificación pública o privada. Para prevenir estas ideas erróneas, es fundamental dar formación a la población para ir eliminando mitos (Pérez-Tejera et al., 2020).

Problemas a los que se enfrentan los progenitores

Una vez que el diagnóstico se confirma y el niño o la niña tiene alta capacidad, los progenitores se encuentran en ocasiones con la dificultad de qué hacer (Borges et al., 2006). La reacción de los progenitores ante el diagnóstico de alta capacidad va desde negarlo por el miedo que esta etiqueta pueda suscitar, sobre todo en lo que respecta a concepciones erróneas y mitos, especialmente el de desajuste personal y social (Pérez et al., 2017), a resultar un alivio, pues el diagnóstico pone nombre a las características distintas del niño o la niña (Rotigel, 2003), hasta tener una mayor exigencia, debido a altas expectativas, o sentirse orgullosos de tener un vástago de tales características (Gómez & Valadez, 2010).

A los progenitores se les plantean miedos educativos de diverso tipo: incertidumbre, no lograr los objetivos, consecución de estímulos adecuados, exceso de control o, por el contrario, sobreprotección o permisividad excesiva, falta de tiempo para dedicarle a su hijo o hija, miedo a que pueda darse inadaptación social y falta de control de la situación por parte de los padres (Borges et al., 2006). Además, los progenitores pueden verse desbordados, al carecer de información por parte de las instituciones educativas (Higueras-Rodríguez & Fernández-Gálvez, 2017; Rotigel, 2003). Por otra parte, los progenitores se plantean

que tener un hijo o hija de altas capacidades llevará a un mayor desembolso económico, al tener que suplir su formación con docencia extracurricular (Lopez-Aymes et al., 2013).

En un estudio más reciente (Flores et al., 2018), se repiten los miedos a no saber atender sus capacidades. Además, también se ven influidos por las preocupaciones en la socialización, pues si bien la mayoría de los progenitores informan que su hijo o hija socializa bien, algunos de ellos señalan que tienen dificultades en esta área, tales como que les cuesta hacer amigos o ser aceptados por sus pares.

Los progenitores y la búsqueda de respuesta educativa y de soluciones

Un papel especialmente importante de los progenitores de alumnado de altas capacidades es el que desarrollan en la búsqueda de una adecuada respuesta educativa. Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), en un estudio con alumnado de altas capacidades de primero de primaria, encontraron que los progenitores les llevan a actividades extraescolares para mejorar su potencial de aprendizaje, tanto con contenidos curriculares como extracurriculares. También facilitan su socialización, llevándolos a contextos donde se puedan relacionar con sus pares. Sin embargo, la elección de la respuesta educativa más adecuada no es tarea sencilla, pues ni siquiera hay un acuerdo científico sobre cuál es la mejor (Dettman & Colángelo, 1980), por lo que los progenitores difícilmente pueden tener claro qué programa educativo será el mejor para su hijo o hija.

Esta búsqueda de recursos educativos, junto con las preocupaciones y las dudas que se han comentado en el epígrafe anterior, llevan a los progenitores a buscar recursos para encontrar tanto respuestas sobre qué supone tener un hijo o una hija con altas capacidades, como buscar respuestas educativas que permitan desarrollar sus potencialidades. Es

innegable que precisan formación y asesoramiento (Higuera-Rodríguez & Fernández-Gálvez, 2017), ya que necesitan apoyo al igual que sus hijos.

En esta búsqueda de ayuda se dan dos enfoques. En primer lugar, el apoyo informal, donde los progenitores buscan información y ayuda sin que tal formación no tenga una estructura de contenidos (Horvat et al., 2003). En un orden de menor a mayor estructuración se pueden mencionar la búsqueda de información escrita, las asociaciones y federaciones, que surgen a veces de los grupos de autoayuda, y las escuelas de padres y madres.

El primer recurso es acudir a material escrito, tal como libros o páginas web. Si bien los primeros, aunque no muy numerosos, constituyen una forma de entender la realidad que supone las altas capacidades y las respuestas educativas que se precisan para un fomento adecuado de las potencialidades, la información que se da en Internet es preciso tomarla con cautela, pues en ocasiones los documentos carecen de autoría y/o de fecha de publicación, o bien determinadas páginas web vierten opiniones o consideraciones sin el respaldo científico necesario.

En lo que respecta a las asociaciones, se orientan a trabajar con progenitores de niños y niñas de altas capacidades de forma individual o colectiva (Fernández & Sánchez, 2010). Por lo general se crean a partir de la unión de progenitores, preocupados por la falta de respuestas sociales o escolares. Algunos ejemplos de estas asociaciones son MENSA, que se encuentra en muchos países, la National Association for Gifted Children (NAGC), en Estados Unidos, siendo una de las más veteranas y que cuenta con muchos recursos, como congresos locales y nacionales anuales, revistas especializadas, etc.; la Associação de Pais e Amigos de Apoio ao Talento (ASPAT) en Brasil, la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS), en México, la Asociación de Altas Capacidades ASA de Málaga, en España, o la Associação Nacional para o Estudo e a

Intervenção na Sobredotação (ANEIS), en Portugal, por mencionar solo una muestra.

Las escuelas de padres y madres tienen un plan de formación sistemático para las familias en temáticas psicopedagógicas y ambientales, que se llevan a cabo en periodos extensos de tiempo con el objetivo de mejorar la educación familiar en la infancia (Crisol & Romero, 2018). Es importante contar con ambos progenitores en esta formación, pues tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos (De la Torre, 2007).

Los programas específicos para padres y madres no son demasiado frecuentes dentro de la atención al alumnado más capaz. Cabe señalar los siguientes programas: Programa de Crianza Positiva (Almeida et al., 2016), desarrollado en Portugal por ANEIS desde 2013; el programa *Encuentros*, que forma parte del Programa Integral para Altas Capacidades creado en la Universidad de La Laguna en 2004 (Borges et al., 2016), y que, en su versión para progenitores, se imparte también en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde 2013 (López-Aymes, et al., 2017) y Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades (PROPHAC) (Flores y Valadez, 2016).

Relaciones familia – escuela

Como se ha comentado, la familia y la escuela suponen los dos contextos fundamentales para el desarrollo infantil, siendo por tanto prioritario la existencia de una adecuada vía de comunicación entre ellos.

La colaboración entre ambos contextos supone una sinergia necesaria para la evolución del niño y la niña, pues mientras el profesorado es experto en educación, los progenitores conocen a sus hijos y son valiosos orientadores de la realidad del niño o la niña.

El contexto social, como ya se ha señalado en la primera parte de este capítulo, juega también un papel importante en las relaciones con la escuela. Así, Castellanos et al., (2015) observaron que la relación de los progenitores con el profesorado era más frecuente en las escuelas privadas, en contraste con las públicas o con las rurales indígenas.

Por otra parte, el sistema escolar no está en general preparado para atender a las necesidades del alumnado de altas capacidades (Soriano de Alencar, 2008), pues la enseñanza regular está orientada al alumnado de rendimiento medio o bien con dificultades para alcanzar el adecuado rendimiento, mientras que el de altas capacidades se tiende a dejar de lado por el sistema, a la vez que se percibe con desconfianza por el profesorado, que entiende que sus preguntas y demandas suponen un cuestionamiento y un reto, más que un genuino deseo de saber (Higueras-Rodríguez & Fernández-Gálvez, 2017).

Con frecuencia, la relación de la familia con la escuela no es lo adecuada que debería ser (Pontón & Fernández, 2001). En ocasiones, el profesorado considera las demandas de los progenitores respecto a sus hijos como irracionales (Georges, 1988). Borges et al. (2016) encontraron, en una muestra de 274 progenitores de alumnado de altas capacidades, que el 70% de los encuestados señalaba que sus hijos tenían algún tipo de problema en la escuela (aburrimiento, falta de motivación, bajo rendimiento, problemas de conducta, problemas en la relación con los pares o con el profesorado), y el 38% que ellos mismos habían tenido dificultades con distintos estamentos (profesorado, tutores y/o dirección del centro).

Las demandas de una y otra parte son distintas y a veces pueden darse roces. Mientras los progenitores están preocupados porque sus vástagos desarrollen el máximo de sus potencialidades, tengan unas clases motivadoras que eviten el aburrimiento y les facilite un adecuado

rendimiento, el profesorado demanda que se valore su labor, se reconozca su capacidad y experiencia, llegando a considerar, incluso, que en ocasiones la presencia de los progenitores en el centro es excesiva, con exigencias que interfieren en su actividad.

Es preciso que se dé un claro entendimiento entre progenitores y escuela, de cara a entender las necesidades de los menores más dotados (Rottingel, 2003). Es fundamental que el centro educativo sea receptivo con las familias del alumnado de altas capacidades, trabajando profesorado y progenitores de forma conjunta, siendo importante que los segundos sigan las indicaciones de los primeros, debiendo ser ambos contextos transparentes para que se den las mejores condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sauquillo et al., 2016).

En este sentido, conviene seguir algunas recomendaciones. El profesorado debería formarse adecuadamente para ayudar a los progenitores, aclarando dudas y mitos sobre altas capacidades; ponerse en el lugar de los progenitores de alumnado de altas capacidades, que con frecuencia se enfrentan a la escuela con altos niveles de ansiedad; deben mostrar una actitud colaboradora y dar pocas directrices, pero claras y concretas; fomentar las tareas para casa, que son tan necesarias para que el alumnado desarrolle hábitos de estudio, que serán imprescindibles para alcanzar éxito académico. A su vez, los progenitores deberían pensar con antelación lo que quieren exponer, presentar sus demandas de forma clara y no exigente, evitando la confrontación con el docente.

El profesorado ante las altas capacidades intelectuales

Como se ha visto hasta ahora, la familia es una pieza fundamental para el alumnado de altas capacidades. De manera paralela, el contexto escolar supone, sin duda, un espacio idóneo para el adecuado desarrollo de este colectivo.

A pesar de que la conceptualización de las altas capacidades intelectuales se mantiene en constante debate, diversos autores, a través de sus modelos explicativos, establecen que la alta capacidad intelectual, no solo se conforma de factores individuales, sino que es necesario tener en cuenta otros aspectos externos como el contexto escolar, el ambiente social y la interacción con los iguales (Gagné, 2004).

En lo que se refiere al ámbito escolar, el personal docente desempeña un papel de extrema relevancia, tanto en lo que se refiere a la detección de este alumnado como la implementación de una adecuada respuesta educativa.

Las diversas controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto no solo dificultan la labor de detección, sino que perpetúan mitos sobre este alumnado (Pérez et al., 2017). Estos se pueden organizar en cuatro grupos: por un lado, los mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades, como el carácter innato o considerándolo un rasgo estable (Soriano & Castellanos, 2016). Por otro lado, los mitos relacionados con las características físicas y personales de estos niños, incluyendo su salud y considerando que son poco aficionados a la actividad física (Riba & Extremiana, 1998). Como se ha comentado, también existen mitos sobre el ajuste personal y social de este alumnado (Azevedo & Metrau, 2010), que han sido ampliamente rebatidos y, por último, aquellas creencias que tienen que ver con el aspecto académico y las relativas al entorno escolar, donde se genera la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto (Azevedo & Metrau, 2010).

Dado que el profesorado no está libre de creencias erradas cuando se hace referencia al alumnado de altas capacidades, es común atribuirles conductas como, presentar buen comportamiento, ser obedientes en lo que se refiere a las normas del centro o tener un alto rendimiento

académico, de esta forma y no respondiendo a las expectativas atribuidas a este colectivo, el profesorado puede llegar a la conclusión de que no son los/las mejores alumnos/as (Croft, 2003).

Además de las creencias inadecuadas sobre este alumnado se encuentra, a su vez, la falta de formación específica del profesorado, quien debe llevar a cabo una adecuada respuesta educativa específica (Russell, 2018). En esta línea es necesario tener en cuenta que la atención a los alumnos con un nivel de desarrollo superior ha sido uno de los deberes pendientes del sistema educativo (Benavides, 2008), y ha sido ampliamente comprobado que; el ambiente educacional tradicional no está suficientemente preparado para atender sus diversas necesidades (Soriano de Alencar, 2008). Una manera de solventarlo es incorporando, desde el inicio, en la formación de los/las maestros/as contenidos que permitan dar una respuesta educativa personalizada y adaptada a las capacidades e intereses de estos niños y niñas (Acosta & Alsina 2017).

Croft (2003) señala que el alumnado de altas capacidades puede verse más influido por las actitudes de sus docentes que por las de sus iguales, ya que el profesorado más exitoso desarrolla áreas específicas de especialización que no están incluidas en el currículo general, lo que resalta aún más la importancia de los docentes para este colectivo.

La mediación técnica de resolución de conflictos

La mediación es un proceso alternativo de gestión de problemas que conceptualiza el conflicto desde una visión positiva, genera alternativas conducentes a su resolución y donde los intereses de las partes son tenidos en cuenta. Por esta razón, los participantes tienen el protagonismo de su proceso, lo que aumenta la satisfacción de las partes, su autoestima y fomenta comportamientos de ayuda a los demás (Bernal, 2013). Además, se trata de un sistema cooperativo de gestión y resolución de conflictos,

que facilita la comunicación entre las partes para que traten de plasmar los intereses comunes en un acuerdo viable y estable que resulte satisfactorio para ambas (García Villaluenga, 2006).

Al contrario de lo que se pueda creer, el principal objetivo de la mediación no es alcanzar un acuerdo a toda costa, sino reanudar una comunicación sana. Por ello el proceso de la mediación está enfocado, sobre todo, a tratar de conseguir restablecer la comunicación para que las partes se escuchen, se traten con respeto y hablen sobre sus problemas, de forma que puedan expresarse en un ambiente adecuado (García Tomé, 2008).

La cultura de la mediación, de paz y de diálogo se puede extender a todos los ámbitos, pues allá donde hay conflicto hay mediación, y está especialmente indicada en aquellos casos en los que las partes implicadas tengan, de una manera u otra, que seguir manteniendo la relación en el futuro. Por ello, la mediación puede implicar asuntos de carácter familiar, intergeneracional, comunitaria, civil, mercantil, laboral, penal, sanitaria, administrativa, intercultural, universitaria y escolar (Soletto et al., 2013).

La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos

La mediación escolar se presenta como una estrategia educativa en auge que interviene en el conflicto y al mismo tiempo lo previene. La vida académica del alumnado consiste en actividades enfocadas a la enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en un contexto social, donde están presentes el profesorado y sus compañeros/as, ampliándose incluso al entorno familiar, en el que, como hemos visto, los progenitores desempeñan un papel fundamental. Cada uno de estos agentes contribuye al desarrollo del estudiantado (Hernández-Jorge et al, 2010).

La realidad de esta herramienta es ofrecer un espacio personal y de confianza a los alumnos que han pasado por una situación complicada

para que puedan expresarse con libertad, hacerles verdaderos protagonistas de sus problemas y de sus soluciones, alejando a la figura de autoridad clásica y promoviendo un buen clima de convivencia en el aula (De la Hoz, 2019).

Se trata de un recurso de notable utilidad educativa que crea un contexto pacífico donde el alumnado puede volcarse más fácilmente en sus responsabilidades y participar activamente en las decisiones. Además, contiene aspectos tanto formativos, como afectivos y sociales, esto es, herramientas que atienden a las personas individualmente y a la institución en la que conviven. No solo se trata de un procedimiento para resolver conflictos, al mismo tiempo trata de generar en los diferentes agentes de la comunidad educativa los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación y la responsabilidad social (Ibarrola-García & Iriarte, 2013).

La mediación escolar mantiene los principios básicos de voluntariedad, confidencialidad y neutralidad, así como la búsqueda del equilibrio entre las partes, fomentando el diálogo para construir un acuerdo eficaz y duradero en el tiempo, donde se trabaje desde el yo y de lo que me ocurre, y no desde el tú y de lo que me has hecho (De la Hoz, 2019).

En resumen, genera un impacto positivo en la vida de los centros escolares, ya que sensibiliza a la comunidad, genera una buena convivencia en las aulas, establece espacios de reflexión, fomenta la empatía, facilita soluciones alternativas y dota al alumnado de habilidades que le permitan conciliarse con sus iguales ante un desencuentro (Ibarrola-García & Iriarte, 2013).

La importancia de la mediación escolar para el alumnado con altas capacidades

Poniendo el foco en el alumnado con altas capacidades intelectuales, diversos estudios han señalado que el contexto escolar parece estar relacionado con un menor rendimiento de este, dada la existencia de las clases desmotivadoras y con poco reto intelectual, baja calidad de los programas educativos y un ritmo de aprendizaje inferior al que precisan (Cho et al., 2008).

Además, las tareas habitualmente desarrolladas en los centros educativos basadas en la repetición pueden producirles falta de atención y desmotivación (Pérez & Domínguez, 2006) dando lugar, en ocasiones, a conductas inadecuadas en clase. En ocasiones, estos escolares no tienen el mejor comportamiento en las aulas, como se podría esperar respondiendo al mito de su alto rendimiento (Aguirre, 2020).

La gran mayoría de los problemas que se observan este colectivo tienen que ver con la desmotivación y frustración frente a un programa académico caracterizado por la monotonía, repetición, retos limitados y por un clima en el aula poco favorable a la expresión de un mayor potencial (Soriano de Alencar, 2008).

Un estudio reciente se pone de manifiesto la importancia de la gestión de conflictos en el aula por parte del profesorado (Aguirre, 2020), un conflicto sin resolver, o mal resuelto, enturbia las relaciones entre alumnos/as y la relación con sus docentes (De la Hoz, 2019).

El profesorado observa que su alumnado con altas capacidades presenta conflictos que se basan en disputas entre compañeros/as o bien éstos de molestan por las conductas del alumno/a con alta capacidad lo que puede estar relacionado con su desmotivación con las tareas propuestas a la clase (Aguirre, 2020).

Dada la escasa formación específica del profesorado para el adecuado desarrollo de la respuesta educativa a este alumnado y las estrategias que educativas que emplean para solventarlo (Russell, 2018), entre los conflictos que se centran en el profesorado predominan aquellos en los que el alumnado lo cuestiona (Aguirre, 2020). Además, en ocasiones este alumnado, es percibido con desconfianza por profesores que se sienten presionados con sus preguntas y comentarios (Soriano de Alencar, 2008).

Aguirre (2020) asegura que el profesorado que está adecuadamente formado en gestión de conflictos utiliza estrategias cercanas a la mediación como el consenso, la reflexión, el diálogo, la búsqueda de acuerdos y la propia la mediación. Lo que hace que la resolución de problemas sea menos impositiva o basada en el reglamento del centro y más mediacional.

El profesorado sin duda es una pieza clave tanto en la convivencia del aula como en el desarrollo de este colectivo. Es necesario que, para responder de forma adecuada al alumnado de mayor capacidad, los docentes deben estar adecuadamente formados en altas capacidades, y gestión de conflictos, ofreciendo así una atención integral a estos niños y niñas asegurando un adecuado desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Referencias

- Acosta, Y. & Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92.
- Aguirre, T. (2020). La importancia del profesorado en la gestión de conflictos del alumnado con altas capacidades. *Talíncrea* 7(13), 99-111.
- Almeida, A. I., Rocha, A., & Fonseca, H. (2016). Programa parentalidade positiva: programa de intervenção parental de crianças e jovens sobredotados. *Sobredotação*, 15(1), 113-130.

- Azevedo, S. M. L. & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Benavides, M. (2008). *Caracterización de sujetos con talento en resolución de problemas de estructura multiplicativa* [tesis]. Universidad de Granada.
- Bernal, T. (2013). *La mediación. Una solución a los conflictos de pareja*. Colex.
- Borges, A. & Hernández-Jorge, C. (2018). Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación. *Talíncrea*, 4(8), 40-48.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. & Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa Encuentros: la integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *Revista AMAzónica*, 18(2), 213-236.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M., & Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
- Cho, S., Ahn, D., Han, S., & Park, H. (2008). Academic developmental patterns of the Korean gifted during the 18 years after identification. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 784-789.
- Crisol, E. & Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en educación infantil*. Síntesis.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In Colangelo, N. y Davis, G. (eds.). *Handbook of gifted education* (pp. 558-571). NAGC- CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education.
- De la Hoz, C. (2019). Mediación escolar: un proceso de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*. 57, 177-186.

- De la Torre, G. (2007). *Formación de padres de niños y adolescentes con altas capacidades a través de las tecnologías de la información y la comunicación* [tesis]. Universidad Complutense de Madrid.
- Dettman, D. F., & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 158-161.
- Donate, N. & Borges, A. (2018). La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades. *Talíncrea*, 4(8), 3-14.
- Fernández, M., & Sánchez, M. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. MAD, S.L.
- Flores, J. F., & Valadez, M. D. (2016). PROPHAC Programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, A. Borges, J. Betancourt & R. Zambrano (eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 127-141). Manual Moderno.
- Flores, J. F., Valadez, M. D., Borges, M. A. & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- García Tomé, M. (2008). La mediación familiar en los conflictos de pareja. *Documentación social*, 148, 43-60.
- García Villaluenga, L. (2006). *Mediación en conflictos familiares: una construcción desde el derecho de familia*. Reus.
- George, R. (1988). Tracking and ability grouping. *Middle School Journal*, 20(1), 21-28.
- Gómez, M. A., & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y de hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15 (17), 67-85.
- Hernández-Jorge, C., & Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faísca*, 15, 36-49.

- Higueras-Rodríguez, L., & Fernández-Gálvez, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American educational research Journal*, 40(2), 319-351.
- Ibarrola-García, S. & Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 17(1), 367-384.
- Jiménez, C., Murga, M. A., Gil, J. A., Téllez, J. A. & Trillo, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito familiar. *Educación*, 21(13), 125-153.
- López-Aymes, G., Roger, A. S., & Mercado, A. A. (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. En A. Bazán y C. Butto (eds). *Psicología y contextos educativos*, (pp.102-118). Universidad Pedagógica Nacional.
- López-Aymes, G., Rogers Acuña, A. S. & Castellano Simons, D. (2017). Evaluación del programa Encuentros dirigido a padres y madres con hijos de altas capacidades en México. *Talíncrea*, 4(7), 27-37
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.
- Parada Navas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, J., Borges, A. & Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talíncrea*, 4(1), 40-51.

- Pérez, L. F. y Domínguez, R. (2006). El concepto de superdotación como base de experiencia y propuestas. En L.F. Pérez, (coord.). (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencia de intervención educativa*. (pp.17-50). Síntesis.
- Pontón, M. L., & Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 223-245.
- Riba, S. S., & Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 3-25.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303.
- Sauquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., & Camino, A. I. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Sękowski, A., & Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19(2), 155-171.
- Soletto, H., Carretero, E., & Ruiz, C. (2013). *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos*. Tecnos.
- Soriano de Alencar, E (2008). Dificultades socio-emocionales del alumnado con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-64.
- Soriano, E. I., & Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- Tambasco, A., Curbelo, S., Pérez-Tejera, J., Rodríguez-Naveiras, E. & Borges, A. (2019, junio,19-21). *Falsos positivos en la identificación de Altas Capacidades Intelectuales*

[Comunicación]. Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades, La Laguna, España.

Velasco, M. F., & Quiroga-Garza, A. (2018). Factores sistémicos asociados a la experiencia escolar de adolescentes con alto potencial intelectual. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1051-1074.

Zaia, P., Nakano, T.C., & Peixoto, E.M. (2018). Scale for Identification of characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(1), 39-51.

Capítulo 5

Desenvolvimiento social y emocional en alumnado con superdotación intelectual

Ramón García Perales

Alberto Rocha

Ana Isabel S. Almeida

Resumen

La comprensión de las características sociales y emocionales de aquellos escolares con superdotación es una cuestión básica de la labor docente. Desde los centros educativos se ha de ofrecer una respuesta educativa integral que incluya todos aquellos ámbitos en los que el estudiante más capaz se desenvuelve, ya sea en su entorno educativo, social y/o familiar. El presente capítulo pretende incidir sobre la conexión entre aspectos socioemocionales y alta capacidad, así como su influencia en el desenvolvimiento personal y contextual de estos niños en edad escolar. Para ello, se ha desarrollado una revisión sistemática sobre esta cuestión para sugerir líneas de actuación para el diseño de programas específicos. La inclusión escolar de estos estudiantes continúa siendo una asignatura pendiente de los sistemas educativos, con la consecuente pérdida de capital humano para la sociedad. La generalización de intervenciones educativas especializadas es vista como una necesidad primordial para evitar situaciones de fracaso y abandono escolar temprano, entre otras posibles consecuencias negativas.

Palabras-clave: superdotación, desenvolvimiento, aspectos socioemocionales, contextos, inclusión educativa

Desenvolvimento social e emocional de estudantes com sobredotação intelectual

Resumo

Compreender as características sociais e emocionais de alunos sobredotados é uma questão básica de ensino. Os centros educativos devem oferecer uma resposta educacional abrangente, que inclua todas as áreas em que o aluno seja capaz de atuar no seu ambiente educacional, social e/ou familiar. Este capítulo, tem como objetivo refletir sobre a conexão entre aspectos socioemocionais e altas capacidades, bem como a sua influência no desenvolvimento pessoal e contextual dessas crianças em idade escolar. Para isso, uma revisão sistemática sobre essa questão foi desenvolvida para sugerir linhas de ação para o desenho de programas específicos. A inclusão escolar desses alunos continua a ser uma questão pendente nos sistemas educacionais, com a consequente perda de capital humano para a sociedade. A generalização de intervenções educacionais especializadas é vista como uma

necessidade premente para evitar situações de reprovação e abandono escolar precoce, entre outras possíveis consequências negativas.

Palavras-chave: sobredotação, desenvolvimento, aspectos socioemocionais, contextos, inclusão educacional

Social And Emotional Development Of Students With Intellectual Giftedness

Abstract

Understanding the social and emotional characteristics of gifted schoolchildren is a basic matter of teaching. The educational centers must offer comprehensive educational response including all areas in which the most capable student operates, even if is not available in their educational, social and / or family environment. The present chapter aims to influence the connection between socio-emotional aspects and high capacity, as well as its influence on the personal and contextual development of these school-age children. Thus, a systematic review on this question has been developed to suggest lines of action for the design of specific educational programs. Inclusion of these students to the school environment, continues to be a pending issue in the educational systems, with the consequent loss of human capital for Society. The generalization of specialized educational interventions is seen as a primary need to avoid situations of failure and early school leaving, among other possible negative consequences.

Keywords: giftedness, development, socio-emotional aspects, contexts, educational inclusion

Los escolares con altas capacidades intelectuales forman parte de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo. A pesar de ello, un porcentaje elevado no es identificado y, por lo tanto, sus necesidades no son atendidas, lo que puede perjudicar la trayectoria personal y académica del alumno que puede sentirse abandonado e incomprendido por su entorno escolar, familiar y social. La desinformación, los estereotipos sociales y los consiguientes perjuicios socioemocionales aumentan la gravedad de esta situación. Desde todos los sectores de la sociedad se deberá luchar para cambiar esta realidad y poder favorecer su integración social en igualdad de condiciones que el resto de sus pares (Pfeiffer, 2018; 2019).

La socialización y las interacciones positivas con pares favorecen el desarrollo del bienestar físico, psíquico y social. El ser humano se

caracteriza por su capacidad de sentir, entender y controlar sus propias emociones y las de los demás, lo que le permite integrarse y desarrollarse en sociedad. Una de las características más importantes de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, es su comprensión diferenciada del mundo en el que viven, lo que en algunas ocasiones puede causar desajustes en su desarrollo considerando el contexto que les rodea. La identificación y conocimiento de características asociadas a altas capacidades, es una cuestión fundamental por parte de todas aquellas personas que de una u otra forma participan en el día a día de estos escolares, independiente de su entorno contextual (García-Perales & Palomares, 2020).

De esta forma, a lo largo de este capítulo se busca hacer una aproximación a las características sociales y emocionales de los escolares más capaces, considerando de forma especial dos grupos dentro de este alumnado que suelen mostrar estas dificultades: a) alumnos con superdotación intelectual y bajo rendimiento académico y b) la incidencia de la alta capacidad femenina. Por último, se muestra la importancia del abordaje enfocado en el ambiente que rodea al alumno, con vistas al diseño de propuestas específicas de intervención educativa, por ejemplo, para el trabajo tutorial de la inteligencia emocional.

Desarrollo de la idea

En una propuesta educativa individualizada, globalizada y de calidad para el alumno con altas capacidades intelectuales, hay que estar atento a las características sociales y emocionales del mismo (García-Perales & Almeida, 2019). Es primordial en la formación y labor docente poseer informaciones sobre estas características (Acereda, 2017). Una educación integral e inclusiva deberá favorecer el conocimiento de todas las necesidades, intereses y motivaciones de cada escolar. Hay que recordar

que el ser humano es un ser social por naturaleza y que las relaciones interpersonales se forjan por medio del comportamiento. Aquellos escolares con más habilidades sociales y emocionales, mantienen interacciones de mayor calidad y satisfacción con adultos y pares, y logran mayor éxito y competencia en tareas de la vida cotidiana. Por otro lado, hay que ser consciente de que el desarrollo evolutivo no es armónico y que la presencia de disincronías crea disonancias entre áreas en el desarrollo evolutivo, unas con elevada maduración y otras con una manifestación inferior de acuerdo al criterio de edad cronológica. Por ejemplo, es algo frecuente en estos escolares encontrar casos de discrepancia entre la edad biológica y la madurez social o emocional.

Inteligencia social y emocional

En el trabajo de las características sociales y emocionales, en cualquiera de los contextos señalados, cobra una especial importancia el concepto de inteligencia emocional. Goleman (1996) la define como el conjunto de dichas competencias y/o destrezas sociales y emocionales, delimitando cinco componentes esenciales: autoconsciencia (propio reconocimiento y entendimiento emocional y sus efectos sobre los demás), autorregulación (control de los impulsos y decisiones), motivación (persistencia hacia la realización de objetivos), empatía (ponerse en el lugar de los demás entendiendo sus reacciones y emociones) y habilidades sociales (interacciones en común con otras personas tras la existencia de puntos en común). Bar-On (1997) mantiene la conceptualización desarrollada por Goleman insistiendo que la inteligencia emocional comprende competencias socioemocionales interrelacionadas que favorecen la manifestación de comportamientos inteligentes. Mayer & Salovey (1997) definen que la inteligencia emocional sería la habilidad de percepción, uso, comprensión y manejo de las emociones para facilitar el

pensamiento, considerando en especial el concepto de adaptación bajo la puesta en funcionamiento de cuatro habilidades emocionales: percepción, evaluación y expresión, facilitación, comprensión y manejo.

Goleman (1996) y Bar-On (1997) conciben la inteligencia emocional como un conjunto estable de rasgos cuyo entrenamiento es poco viable. Sin embargo, Mayer & Salovey (1997) enfatizan la posibilidad de aprendizaje y perfeccionamiento. Por otro lado, se deberán prevenir algunas falsas creencias con respecto a la inteligencia emocional como (Extremera & Fernández, 2015): poseer inteligencia emocional es sinónimo de ser simpático con los demás; contar con inteligencia emocional implica poseer una gran sensibilidad; las mujeres muestran una mayor inteligencia emocional que los hombres; la inteligencia emocional es determinada genéticamente; las personas con elevada inteligencia emocional son buenas y tienen un comportamiento de referencia y, finalmente, que el aprendizaje emocional es un proceso sencillo que lleva poco tiempo. Este trabajo tutorial es considerado un componente esencial de la actividad docente, formando parte de la orientación académica y profesional que busca favorecer la atención a la diversidad de todo el alumnado y la prevención de dificultades de aprendizaje. Sus dimensiones son: a) la personal (conocimiento de las características distintas del conjunto de escolares que conforman su grupo de tutoría); b) la escolar (prevención e intervención ante dificultades educativas u otras incidencias o cuestiones); c) la familiar (implicación y comunicación fluida con el entorno educativo) y d) la social (integración en aquellos lugares donde el alumno se desenvuelve en su día a día). Ello justifica su trabajo e integración en aquellas clases con escolares con altas capacidades para ofrecer a estos alumnos un desarrollo integral.

Características sociales y emocionales de los escolares con alta capacidad intelectual

El desarrollo integral de un individuo está influenciado por multitud de dimensiones que configuran su globalidad (García-Perales, Jiménez & Palomares, 2020). Entre ellas, aparecen las de naturaleza social y emocional. Ambas predisponen al sujeto e inciden en su desarrollo en la sociedad. Se caracterizan por su mutabilidad, es decir, si se proporciona al niño experiencias vitales adecuadas y autocontroladas, él contará con la posibilidad de reeducar, mejorar o perfeccionar sus respuestas ambientales y crear sus propias metas educativas (Bailén, 2020). Esto es fundamental en los escolares con altas capacidades intelectuales.

Dentro de los principales componentes sociales y emocionales de este alumno, se perciben varias y diferentes características. A nivel social, destaca la escasa motivación externa para el desarrollo de actuaciones, gusto por asumir responsabilidades, asumir riesgos en las elecciones y toma de decisiones, gran observador, disfrute en organizar cosas y en el ejercicio del liderazgo, aunque la incapacidad comunicativa puede provocar rechazo de sus pares. Es común observar preferencia por la compañía y conversación con personas adultas, excesivo desarrollo de la moral y la ética, lucha contra lo convencional y rutinario, conflictividad hacia aquellas personas consideradas como un freno a su potencial, rechazo hacia aquellos que no están de acuerdo con sus ideas y se imponen mediante su autoridad sin entender primero sus propuestas y elevada sensibilidad a la crítica proveniente del entorno que le rodea (Candeias, 2002; Jiménez, 2010; Renzulli, 2002).

A nivel emocional, estos alumnos manifiestan elevado sentido del humor, sarcasmo, ironía y dobles sentidos, elevada fluidez en el discurso, actitud inconformista, buen autoconcepto, perseverancia e implicación intensa en ciertas situaciones, elevada capacidad de imaginación y

fantasía, perfeccionismo en las tareas desarrolladas, curiosidad elevada hacia aquellos temas que le interesan, tendencia a querer tener todo controlado, búsqueda de crear y a veces imponer sus propias reglas en los juegos, obsesión por temas trascendentales como la vida o la muerte, introversión, timidez y vergüenza, miedo, ansiedad y soledad, limitarse a hacer lo que el adulto espera de él para contar con su conformidad (Bar-On, 2006; Jiménez, 2010; Renzulli, 2002).

Por otro lado, existen características que inciden en la interacción social de estos escolares, no propiamente de carácter social y emocional y que derivan en rechazo por parte de sus pares. Como por ejemplo, pueden presentar un vocabulario avanzado para su edad cronológica y nivel escolar, dominio extenso de determinados temas de su interés particular, intuición de relaciones causa-efecto, elevada habilidad para el manejo de información abstracta, largo periodo de concentración en una tarea determinada, autonomía e independencia en su ritmo de aprendizaje, esfuerzo hacia aquellas actividades que le interesan o motivan, respuestas creativas e ingeniosas a cuestiones planteadas, pensamiento holístico desde lo global hasta lo particular, elevada memoria a largo plazo y alta capacidad de recuperación de la información memorizada, ajuste y adaptación de estrategias de resolución de problemas de acuerdo a distintas situaciones, autorregulación activa partiendo de procesos de aprendizaje por ensayo y error, gusto por la práctica y la experimentación, aprendizajes autónomos desde una edad temprana, torpeza en la motricidad y desinterés por la realización de actividades al aire libre, problemas de sueño y pesadillas con temas recurrentes relativos a sus propias preocupaciones e intereses, elevada capacidad de productividad y demostrabilidad, abandono de actividades en el momento en que se dan cuenta que no es posible progresar más, gusto y disfrute simplemente por aprender, contratiempos que se magnifican y aparecen dificultades para

su gestión, tendencia a querer tener todo bajo control, entre otras (García-Perales, 2014; Jiménez, 2010; Tourón, 2020).

Particularidades en determinados escolares más capaces

Entre los escolares con altas capacidades intelectuales, podemos encontrar dos particularidades con especial protagonismo sobre los aspectos sociales y emocionales. Así, tenemos la relación entre: a) superdotación intelectual y bajo rendimiento académico y b) la incidencia de superdotación intelectual en el sexo femenino.

Alta capacidad intelectual y bajo rendimiento académico

El rendimiento académico es un tema de debate e interés para las administraciones educativas. Este es definido por la evaluación del desempeño escolar del alumno, es decir, aquello que ha aprendido a lo largo de un momento de escolaridad determinado. En este proceso pueden incidir numerosos factores interdependientes o estrechamente relacionados, entre los cuales podemos señalar los personales (capacidad cognitiva, motivación, autoconcepto y autoestima, aspiraciones, atención y concentración, problemas de socialización e integración, trastornos y dificultades de etiología diversa, entre otros), los sociofamiliares (nivel cultural, situación económica y apoyo a los hijos, comunicación fluida con la escuela, recursos disponibles para la educación, entre otros) y/o los académicos (tiempo y cantidad de alumnos en las clases, metodología docente, recursos didácticos existentes, programas de la institución educativa, heterogeneidad del alumno, implicación familiar, entre otros).

Figuroa (2004) delimita dos tipos de rendimiento: individual (conocimientos, logros, hábitos, destrezas y experiencias adquiridas por el escolar) y social (influencia social que la institución educativa transmite por medio del rendimiento alcanzado por el individuo). Junto a las

competencias clave, recordamos que entre ellas aparecen las competencias sociales y cívicas. Un referente primordial para evaluar el aprendizaje son los estándares, definidos como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 5).

La programación didáctica del conjunto de elementos del currículum y su puesta en práctica con el alumno, constituye una tarea fundamental de ajuste e individualización de los procesos educativos. Esta tarea es continua, personalizada y global, con la finalidad de conocer las posibilidades intereses y necesidades del alumno. La orientación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sus resultados, es fundamental para evitar el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar.

El bajo rendimiento académico es una cuestión preocupante para el sistema educativo. La lucha contra el fracaso y el abandono escolar prematuro es una tarea docente fundamental. En el bajo rendimiento existe incidencia de múltiples factores como se ha indicado anteriormente. Purkey (1969) fijó una tipología de problemas que inciden en el bajo rendimiento asociados a: falta de autoconfianza, relaciones sociales inadecuadas, falta de persistencia, autoexpresión y filosofía de vida inadecuadas. Zilli (1971) estableció como causas del bajo rendimiento las siguientes: motivación inadecuada, presión social o desajuste, la propia escuela, características de la personalidad, ambiente doméstico y padres.

Dulay (2017) remarca la importancia del autoconcepto en el rendimiento académico.

En el campo de las altas capacidades intelectuales, aparecen escolares cuyo rendimiento académico no está de acuerdo a su potencial para aprender y sus capacidades intelectuales (Fong & Kremer, 2020; Snyder & Wormington, 2020). En muchas ocasiones, este alumnado pasa desapercibido por el sistema educativo al no existir un proceso de identificación de sus potencialidades.

Cuando nos enfrentamos a un alumno con superdotación y con un rendimiento académico inferior a sus habilidades cognitivas, podemos estar ante un alumno con dificultad de integración dentro de la escuela y posible bajo rendimiento académico. Los estudios e investigaciones indican que estos alumnos con dificultad adaptativa y el consecuente bajo rendimiento académico, exhiben desmotivación en la escuela secundaria, menor autoconcepto, menos metas académicas y actitudes hacia maestros más conflictivas (Gilar-Corbi, Veas, Miñano & Castejón, 2019).

Además, con la finalidad de minimizar los posibles efectos nocivos, como la negativa en ir a la escuela o incluso la repetición de un curso, los estudios señalan la importancia de recurrir a una intervención escolar más ajustada a las características de estos alumnos, impactando positivamente en la mejora de la percepción ambiental, autorregulación, motivación y funcionamiento psicosocial del alumno (Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Es, por lo tanto, necesario promover una formación compatible con el perfil de estos alumnos y sus respectivas respuestas a sus necesidades educativas. Y así, promover una mayor motivación en su desarrollo escolar, aumento de su autoestima y autoconcepto y su rendimiento académico, reflejándose en sus habilidades cognitivas.

Para su caracterización, se toma como base teórica las aportaciones de Emerick (1992), Mofield & Parker (2019), Peterson & Colangelo (1996), Reis & McCoach (2000), White, Graham & Blaas (2018), y Whitmore (1979, 1980). Este alumno se caracteriza por: tareas escolares deficientes y sensiblemente mejorables, memorización y comprensión de aprendizajes únicamente en aquellos casos que le motivan e interesan, discrepancia entre producciones orales y escritas (mejores las primeras), inventiva e imaginación, insatisfacción persistente con el trabajo desarrollado, perfeccionismo en las actividades realizadas, elevada autocrítica y frustración, sensibilidad intensa, rechazo a la realización de actividades nuevas para evitar el fracaso o experimentar falta de competencia, amplio rango de intereses y motivaciones, gusto por la investigación, baja autoestima y autoconcepto y sensaciones de inferioridad ante diversas situaciones, expectativas poco realistas tras el establecimiento de metas excesivamente elevadas o muy bajas, rechazo al trabajo repetitivo y memorístico, dificultades para centrar la atención, baja concentración y facilidad de distracción y falta de seguir instrucciones acciones y tareas completas en clase, baja capacidad de esfuerzo y técnicas de estudio poco eficientes, excesiva inquietud motora, inmadurez y torpeza en la motricidad, entre otras.

Estos escolares presentan características sociales y emocionales específicas (Blaas, 2014). Algunas de ellas son las siguientes: elevado conocimiento sobre el desarrollo en situaciones de la vida cotidiana, problemas de socialización con sus pares y pocas relaciones de amistad, conductas disruptivas, preferencia por el trabajo independiente e individual, baja motivación e interés por el trabajo en grupo, desarrollo de tareas innovadoras poco frecuentes en su contexto familiar, sensibilidad y elevada percepción sobre sí mismo, los demás y la vida en general, indiferencia y rechazo hacia el entorno escolar, rebeldía hacia el “feedback”

docente y prácticas instructivas estáticas y rígidas, negativismo hacia experiencias de aprendizaje estructuradas, alejamiento de la escuela por el no atendimento de sus necesidades especiales no incluidas en la praxis educativa, rechazo al establecimiento de normas y límites en las clases, ansiedad por el éxito escolar, hostilidad de sus pares, dificultad para demostrar liderazgo en relaciones grupales, temor al fracaso social y académico, elevadas expectativas y previsiones por parte de los adultos, entre otras. En definitiva, pueden presentar inadaptación social, trastornos emocionales y estrés en el ámbito familiar y sus relaciones sociales.

Incidencia de la alta capacidad en el sexo femenino

Los problemas para la socialización son una realidad habitual en los escolares con altas capacidades intelectuales. Estos pueden, en algunas ocasiones, tener mayor tendencia a la depresión o a la ansiedad en la adolescencia (Karpinski, Kolb, Tetreault & Borowski, 2018). Ranz & Tourón (2018) diferencian entre disincronías internas y sociales, sirviendo como ejemplo la disonancia entre capacidad cognitiva, afectividad y procesamiento emocional. Otro concepto importante es el de sobreexcitación en este colectivo (Dabrowski, 1967), delimitando cinco tipos de sobre-excitabilidad, entre las cuales aparecen la sensitiva y la emocional. El alumno con altas capacidades intelectuales no es un grupo con características homogéneas, sujeto a variables como el género (Betts & Neihart, 1988). Sin embargo, estudios más recientes indican que niños y niñas con superdotación tienden a mostrar más similitudes que diferencias en la manifestación de altas capacidades (Neihart, Pfeiffer & Cross, 2016).

Para abordar esta realidad en la superdotación del sexo femenino, se van a considerar los modelos socioculturales para la conceptualización de

la alta capacidad intelectual. Se trata de modelos centrados en los contextos que rodean al individuo para la identificación de aquellas condiciones y características que pueden favorecer o perjudicar su desarrollo evolutivo. De esta manera, la inteligencia general no sería suficiente para establecer un diagnóstico de capacidad superior y el ambiente ejercería un papel clave en el proceso de detección. La palabra “ambiente”, incluye la familia, la escuela y el grupo de pares, especialmente, contextos de influencia analizados en diversas teorías sobre la superdotación intelectual (Tannenbaum, 1983; Mönks & Van Boxtel, 1985; Pfeiffer, 2019).

Todo alumno necesita una respuesta individualizada y ajustada a sus potencialidades. Si cada individuo recibe la estimulación de acuerdo a sus capacidades, podrá manifestar alta funcionalidad, pudiendo llegar a sobresalir. Para mostrar la realidad de la población del sexo femenino, se indican dos porcentajes que corresponden al diagnóstico y a la trayectoria académica: el 64,74% de alumnos diagnosticado con altas capacidades en España son hombres y el 35,26% mujeres para el curso académico 2017/2018, y alrededor del 70% de los matriculados y egresados en Enseñanza Terciaria en Ingeniería y Arquitectura son hombres (Palomares & García-Perales, 2020).

Dentro de las mujeres con altas capacidades, las características de tipo social y emocional, parecen específicas para este grupo. Así, tenemos la posible existencia de un desarrollo musical y lingüístico muy avanzado (por el hábito lector y expresión escrita), ejercicio de liderazgo, perfeccionismo y elevada autodisciplina, a veces dominantes y obstinadas y con excesiva imaginación, fantasía y ensimismamiento. En la adolescencia se manifiestan más algunos aspectos, pudiendo presentar un bajo autoconcepto y autoestima debido a factores externos derivados de la aceptación de sus compañeros (incluso, existencia de acoso escolar) y de

un grupo reducido de amistades, las expectativas que recaen sobre ellas como mujeres o bien el reconocimiento y presión que reciben por parte del ambiente que las rodean (García-Perales, Canuto & Cebrián, 2019). Ello conlleva a que pasen desapercibidas, se sientan diferentes y antepongan la integración y pertenencia a un grupo de pares ante la manifestación de su potencial (Muñoz, 2018), con el consecuente empeoramiento de su rendimiento académico, bajo hábito de estudio y presencia de sentimientos de culpa. Consideran que sus altas capacidades no son valoradas a nivel social lo que acarrea su ocultamiento, derivando en inseguridad, ansiedad y rebeldía. A todo ello, hay que unirle las características ya citadas que son comunes a todos estos escolares independientemente del sexo y la inexistencia, en muchas ocasiones, de una respuesta educativa ajustada e individualizada. Por otro lado, estos desajustes pueden llegar hasta la edad adulta, lo que refuerza la importancia de promover intervenciones cuanto antes.

Abordaje en los entornos educativo, familiar y social

Los contextos principales para llevar a cabo la alfabetización de un niño o una niña, son aquellos microsistemas en los que se desenvuelve con asiduidad, como el caso de los entornos educativo, familiar y social. Los beneficios de un trabajo interdisciplinar son innumerables, constituyéndose un factor esencial en el desarrollo global de los niños y niñas. En estos tres contextos, educativo, familiar y social, existe una exposición a aprendizajes informales u ocultos mediante, por ejemplo, la observación de interacciones sociales. Ello tiene un extraordinario valor pedagógico permitiendo el desarrollo social y emocional. Por otro lado, el aprendizaje también puede ser más formal cuando se planifica que los individuos identifiquen, conozcan, regulen y expresen sus comportamientos y manifestaciones sociales y emocionales. Sea de forma

más o menos planificada, el trabajo en consonancia con el beneficio del crecimiento social y emocional de los sujetos hace más efectiva y funcional la enseñanza en estas habilidades y estrategias. Es importante recordar que la inteligencia es la conjunción de herencia y ambiente, pero cuanto antes se estimulan las capacidades, más rápido se desarrollan (García-Perales, 2014; García-Perales & Palomares, 2020).

El contexto escolar es un entorno básico en el desarrollo del niño. Es considerado el ámbito principal de educación formal una vez que su funcionamiento está regulado normativamente. En él se busca el aprendizaje de conocimiento, valores y habilidades sociales y emocionales por la enseñanza, la expresión puesta en práctica y la evaluación en compañía de adultos y pares. La participación de todo el alumnado, la generalización y la conexión con la vida diaria son aspectos esenciales. La creación de espacios continuos y permanentes de aprendizaje favorece la convivencia y el progreso social, incrementando en el alumno su motivación, entusiasmo y dedicación hacia los objetivos fijados previamente por el profesorado. Como medidas de actuación específicas estarían las siguientes: la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento por capacidad (Pérez & Jiménez, 2018). Así, es esencial el ajuste y conocimiento de la normativa vigente respecto a la respuesta educativa dirigida para este alumno (Aguado, 2017).

El contexto familiar es el primer entorno de aprendizaje social y emocional. Es considerado el principal agente de socialización primaria con relaciones marcadas por el apego y la afectividad (Simkin & Becerra, 2013). El estilo educativo parental utilizado determinará notablemente el funcionamiento en sociedad del individuo. Estas cuestiones merecen una especial atención por ambos cónyuges/familiares, ya que su manifestación y ayuda a la autorregulación, canalización y comprensión de comportamientos, conductas y emociones, es clave e incuestionable. Los

padres/familiares deberán ayudar a sus hijos e hijas a experimentar, manejar alternativas y tomar decisiones adecuadas según la situación en la que se encuentren en cada momento. Su participación activa con el resto de los contextos favorece el desarrollo infantil de manera progresiva.

Cada familia concibe de forma diferente el diagnóstico de altas capacidades intelectuales en un espectro que va desde la aceptación al rechazo. El apoyo, asesoramiento y orientación a las familias de estos alumnos es crucial para la asunción de roles y responsabilidades adecuadas en el hogar y el desarrollo integral y equilibrado de sus hijos e hijas (Flores et al., 2018), por medio de actuaciones tales como: estimulación adecuada tanto en el ámbito familiar como el extraescolar, eliminación de mitos y creencias erróneas, establecimiento de metas realistas, trato similar a otros miembros de la unidad familiar, reconocimiento e integración social, ayuda a la planificación de actividades del día a día, entre otras. La percepción de falta de apoyo y asesoramiento específico y las sensaciones de abandono e inseguridad, pueden acarrear consecuencias graves en el desarrollo del niño o niña. De esta manera, la intervención familiar deberá incluir los siguientes aspectos: papel del entorno familiar en los procesos de identificación y comunicación de los resultados de la evaluación psicopedagógica, trabajo sobre prejuicios y estereotipos, formación sobre el concepto de superdotación intelectual, orientación académica y profesional, estrategias de afrontamiento y cambios de actitud, asesoramiento familiar y social, entre otros.

Finalmente, en el contexto social se ejecuta lo aprendido en los ambientes escolar y familiar, de ahí la necesaria unión entre ellos. El reconocimiento, la identificación de pensamientos y comportamientos y su afrontamiento de forma positiva favorece la inserción social del individuo, lo que es un aspecto prioritario de su desarrollo integral y encamina al sujeto hacia aquello que es significativo y relevante para su

crecimiento personal, ayudando el autocontrol y moderación de conductas y reacciones positivas, y minimizando las negativas en intercambios sociales. Por otro lado, el papel del asociacionismo es importante en su doble vertiente reivindicativa y asistencial, las familias deberán conocer la existencia de estos servicios fuera del horario escolar para una respuesta integral al niño o niña.

Consideraciones finales

Las personas con altas capacidades intelectuales son un grupo muy heterogéneo con diversidad de características específicas (Rocha, García-Perales & Almeida, 2020), lo que revela la importancia de desarrollar procesos de identificación cuanto antes (Hodges et al., 2018), para establecer una respuesta educativa individualizada y prevenir posibles errores en la detección como sería la existencia de falsos positivos o negativos. Por otro lado, las falsas creencias de que no necesitan ningún tipo de ajuste y ayuda por sus potencialidades, “son buenos en todos los ámbitos académicos”, puede acarrear un esfuerzo reducido por las tareas escolares y desmotivación, además de comportamientos y conductas disruptivas (Herranz & Sánchez-Bayón, 2019). Existen múltiples perjuicios y estereotipos a los que estos alumnos deben hacer frente en su día a día (Pérez, Borges & Rodríguez, 2017; Tourón, 2020), muchos de ellos distan de ser reales y presentan un marcado carácter social y emocional, lo que perjudica el desarrollo de procesos de identificación y distorsionan su realidad educativa y social.

Debido a ello, todo proceso educativo deberá perseguir la adquisición de competencias sociales y emocionales necesarias para un desarrollo autónomo y eficiente en sociedad. Cualquier escolar con necesidades educativas requiere el fomento de estos aspectos, ya que es frecuente la existencia de problemas de relación con sus pares y problemas de

aceptación en el grupo. La búsqueda de temas e intereses en común, la sensación de aburrimiento o el seguimiento de reglas y normas en actividades colectivas, entre otros, son aspectos que provocan rechazo de sus pares, derivando en la preferencia en la compañía de niños y niñas mayores, o adultos (Luque, Luque & Hernández, 2018). Así, la prevención de estas conductas problemáticas y situaciones de maltrato entre pares o acoso escolar es fundamental y se ha convertido en una actuación prioritaria en los centros educativos (Palomares, García-Perales & Cebrián, 2018), también en el caso de los escolares más capaces (Espelage & King, 2018; González-Cabrera et al., 2019).

El trabajo tutorial y la orientación se consideran básicos en el logro de esta finalidad. El desarrollo integral del alumno es una premisa de los procesos educativos y ello se consigue con interacción y socialización de todos. Esta cuestión incide de manera determinante en el rendimiento académico, lo que requiere un trabajo específico con el alumno. Especialmente preocupante es la situación de aquellos alumnos con superdotación y bajo rendimiento académico, alumnado que en ocasiones se sienten poco integrados en el entorno escolar y con percepción de que sus necesidades no están atendidas.

En este capítulo se ha remarcado la inteligencia emocional como un tema de tutoría, con posibles resultados clave en el trabajo de estas competencias. El ajuste y la adaptación social de todos los escolares son cuestiones prioritarias y la prevención de situaciones de estrés y ansiedad deberá formar parte de sus procesos educativos. Hay que luchar para frenar la aparición de sentimientos de desánimo, aislamiento y rechazo entre los alumnos con altas capacidades.

Como se ha mostrado, estos alumnos cuentan con características particulares en ámbitos social y emocional (Rinn, 2018). Estos escolares no “presentan” las mismas necesidades sociales, afectivas y emocionales

que sus pares. El trabajo de estas competencias sociales y emocionales es básico en su desarrollo integral y equilibrado, lo que incluye también su integración en sociedad y la satisfacción de sus necesidades. En el logro de esta finalidad se deberá incitar a estos escolares a descubrir y experimentar comportamientos, sentimientos, vivencias y situaciones prácticas que ayuden a su aprendizaje y adquisición. Ofrecer estas oportunidades de aprendizaje favorecerá su integración y desarrollo como ser social. La orientación, guía y ayuda a estos alumnos para la comprensión de estas particularidades es esencial.

No podemos obviar el papel de los contextos que rodean al alumno en el trabajo de estos ámbitos sociales y emocionales. Profesorado, familia y sociedad son interdependientes para dar funcionalidad y relevancia a los procesos de aprendizaje de estos alumnos con superdotación. Su influencia y estimulación es incuestionable y su funcionalidad en el propio autoconocimiento del individuo es básica. La interacción entre entornos y una adecuada disposición a la comunicación facilitará el progreso de estos alumnos a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Ello exige inversión en recursos personales y materiales (Ribeiro & Stoltz, 2020). El aprendizaje y puesta en práctica de habilidades para la vida social es esencial para facilitar a los alumnos el desarrollo de todas sus potencialidades y favorecer así su inclusión (Arnaiz, 2019; Echeita, 2016). Debemos tener presente que cualquier individuo tiene potencial y que darle funcionalidad y visibilidad exige un trabajo multidimensional de todos aquellos contextos que lo rodean en su día a día, evitando estereotipos y detectando señales de alarma para una intervención precoz y eficaz. En este sentido, la formación docente, tanto inicial como continua, es fundamental. En definitiva, la sociedad necesita personas social y emocionalmente “inteligentes” para fomentar espacios de convivencia

pacífica que permitan el enriquecimiento mutuo y la inclusión de todos y todas.

Referencias

- Acereda, A. (2017). Intervención educativa en la sobredotación intelectual. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95. doi: 10.37467/gka-revedu.v5.1528
- Aguado, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <https://cutt.ly/gfTOXGI>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos* (1.ª ed.). Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia. <https://cutt.ly/OfTOBdO>
- Bailén, E. M. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumno con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 5-47. <https://cutt.ly/nfTOMyT>
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. (Technical manual)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 123-125. <https://cutt.ly/JgBsgDO>
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. doi: 10.1177/001698628803200202
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255. doi: 10.1017/jgc.2014.1
- Candeias, A. (2002). Inteligência Social e Resolução de Problemas Sociais – Avaliação dos preditores da realização cognitiva social em jovens. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1 e 2), 73-90. <https://cutt.ly/5gBsRqt>

- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- Dulay, S. (2017). The effect of self-concept on student achievement. En E. Karadag, *The Factors Effecting Student Achievement* (pp. 117-132). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-56083-0_7
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3.^a ed.). Madrid: Narcea Ediciones. <https://cutt.ly/YfTO9qw>
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304
- Espelage, D. L. & King, M. T. (2018). Bullying and the gifted. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659-669). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi: 10.1037/0000038-043
- Extremera, N. & Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Flores, J. F., Valadez, M., Borges, A. & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. <https://cutt.ly/AfTO39C>
- Fong, C. J. & Kremer, K. P. (2020). An expectancy-value approach to math underachievement: Examining high school achievement, college attendance, and STEM interest. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 67-84. doi: 10.1177/0016986219890599
- García-Perales, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: rendimiento matemático de los alumnos más capaces* [Tesis Doctoral]. Madrid: UNED. <https://cutt.ly/EtnSQA0>

- García-Perales, R., Canuto, I. & Cebrián, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 24, 77-93. doi: 10.18172/con.3934
- García-Perales, R., Jiménez, C. & Palomares, A. (2020). Seguimiento de un grupo de alumnos y alumnas con alta capacidad matemática. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 415-434. doi: 10.6018/rie.366541
- García-Perales, R. & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumno con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48. doi: 10.3916/C60-2019-04
- García-Perales, R. & Palomares, A. (2020). Incidence of contextual variables on school mathematical achievement. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(2), 1-13. doi: 10.29333/iejme/7600
- Gilar-Corbi, R. Veas, A. Miñano, P. & Castejón, J. (2019). Differences in Personal, Familial, Social, and School Factors Between Underachieving and Non-underachieving Gifted Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 10(2367), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02367.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González-Cabrera et al (2019). Cyberbullying in Gifted Students: Prevalence and Psychological Well-Being in a Spanish Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173. doi: 10.3390/ijerph16122173
- Herranz, G. & Sanchez-Bayón, A. (2019). Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula. *Eduser - Revista de Educação*, 11(1), 93-110. doi:10.34620/eduser.v11i1.117.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. doi: 10.1177/0016986217752107
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial Pearson.

- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A. & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. doi: 10.1016/j.intell.2017.09.001
- Luque, M. J., Luque, D. J. & Hernández, R. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumno con altas capacidades intelectuales. *Revista AOSMA*, 25, 14-22. <https://cutt.ly/efTO7Cn>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). Nueva York: Basic Books.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52, 1-58. <https://cutt.ly/3fTO6Sv>
- Mofield, E. & Parker, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. doi: 10.1177/0162353219836737
- Mönks, F. J. & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 275-297). Nueva York: Wiley.
- Muñoz, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 129-143. <https://cutt.ly/4fTPepq>
- Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. L. (2016). What have we learned and what should we do next? In M. Neihart, S. I. Pfeiffer y T. L. Cross. (Eds), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 283-298). Waxo: Prufrock Press.
- Palomares, A., García-Perales, R. & Cebrián, A. (2018). Acoso escolar y ciberacoso: Percepciones del alumno de Educación Primaria de Castilla-La Mancha. En R. Cózar y J. A. González-Calero (coords.), *Tendencias y tecnologías emergentes en investigación e innovación educativas* (pp. 37-56). Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Palomares, A. & García-Perales R. (2020). Math Performance and Sex: The Predictive Capacity of Self-Efficacy, Interest and Motivation for Learning Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 11(1879), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01879
- Pérez, J., Borges, A. & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talíncrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51. <https://cutt.ly/tfTPuxR>
- Pérez, L. & Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 151-178. doi: 10.14201/et2018361151178
- Peterson, J. S. & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 399-407. doi: 10.1177/001698629303700404
- Pfeiffer, S. I. (2018). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudios de Psicología*, 35(3), 229-233. doi: 10.1590/1982-02752018000300004
- Pfeiffer, S. I. (2019). Giftedness and talent development in children and youth. In Ward, P., Schraagen, J. M., Gore, J. & Roth, E. M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 103-127). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5
- Purkey, W. W. (1969). Project self discovery: Its effect on bright but underachieving high school students. *Gifted Child Quarterly*, 13(4), 242-246. doi: 10.1177/001698626901300404
- Ranz, R. & Tourón, J. (2018). Características del alumno con altas capacidades: algunas pistas para su identificación. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Identificación y evaluación del alumno con altas capacidades: Una guía práctica* (pp. 101-136). Madrid: UNIR Editorial.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 1, 33-58. doi: 10.1177/003172170208400109
- Ribeiro, F. H. & Stoltz, T. (2020). Meeting the socioemotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*, 0(0) 1-25. doi: 10.1177/1354067X20936929
- Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453-464). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/0000038-029
- Rocha, A., García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 6(12), 59-76. <https://cutt.ly/OfTPs35>
- Simkin, H. & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <https://cutt.ly/GgBfoIs>
- Snyder, K. E. & Wormington, S. V. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. doi: 10.1177/0016986220909179
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. doi: 10.1177/0016986220908601.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. doi: 10.6018/rie.396781

- White, S. L., Graham, L. J. & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66. doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.001
- Whitmore, J. R. (1979). The etiology of underachievement in highly gifted young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 38-51. doi: 10.1177/016235327900300105
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness conflict and Underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zilli, M. G. (1971). Reasons why the gifted adolescent underachieves and some of the implications of guidance and counseling to this problem. *Gifted Child Quarterly*, 15(4), 279-292. doi: 10.1177/001698627101500408



Seção 3 – Neurociências

Section 3 – Neuroscience

Capítulo 6

***Neurofeedback* no suporte emocional, cognitivo e comportamental de pessoas com altas habilidades**

*Flávia de Moraes
Juan Pablo Aristizabal
Adriana Vazzoler-Mendonça
Kleber Lopes Lima Fialho*

Resumo

Pessoas com altas habilidades ou superdotação geralmente recebem menos encaminhamento a serviços especiais do que qualquer outro grupo de pessoas com necessidades especiais. Por esta razão, o presente capítulo apresenta o *Neurofeedback* como uma ferramenta tecnológica de intervenção não invasiva e não medicamentosa que pode oferecer resultados positivos no apoio terapêutico de pessoas com altas habilidades. Foi realizado um estudo exploratório, por meio de pesquisa bibliográfica sobre a temática, com utilização de base de dados *Scielo*, *Medline* e *Pubmed* no idioma português, inglês e espanhol publicados nos últimos 10 anos. Após leitura exploratória, seleção e análise do material, os resultados mostraram que, de fato, *Neurofeedback* é uma ferramenta eficaz para o apoio terapêutico das dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais, logo, baseando-se nos resultados, se propõe o uso desta ferramenta como uma alternativa para o tratamento das necessidades especiais das pessoas com altas habilidades.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, regulação emocional, *neurofeedback*, EEG *biofeedback*

***Neurofeedback* para el soporte emocional, cognitivo y comportamental de personas con altas habilidades**

Resumen

Personas con altas habilidades o superdotados, generalmente son menos encaminados a servicios especiales que cualquier otro grupo de personas con necesidades especiales. Es por esto, que el presente capítulo presenta el *Neurofeedback* como una herramienta tecnológica de intervención no invasiva y no farmacológica, que puede ofrecer resultados positivos en el apoyo terapéutico de personas con altas habilidades. Para esto, se realizó un estudio exploratorio, mediante investigación bibliográfica sobre el tema, utilizando las bases de datos *Scielo*, *Medline* y *Pubmed* en portugués, inglés y español publicadas en los últimos 10 años. Luego de una lectura exploratoria, selección y análisis del material seleccionado, los resultados mostraron que, en efecto, *Neurofeedback* es una herramienta eficaz para el apoyo terapéutico de las dificultades emocionales, cognitivas y comportamentales. Por

tanto, basados en los resultados, se propone el uso de esta herramienta como una alternativa para el tratamiento de las necesidades especiales de las personas con altas habilidades.

Palabras-clave: altas habilidades, superdotación, regulación emocional, neurofeedback, EEG biofeedback

Neurofeedback for Emotional, Cognitive and Behavioral Support of People with High Skills

Abstract

People with high skills or so-called gifted are generally less directed to special services than any other group of people with special needs. For this reason, this chapter aims to present Neurofeedback to serve as a technological tool, non-invasive and non-pharmacological, which can offer positive results in the therapeutic support of people with high skills. An exploratory study was carried out, through bibliographic research published in the last 10 years on the theme, using the Scielo, Medline and Pubmed databases in Portuguese, English and Spanish. After exploratory reading, selection and analysis, the results showed that Neurofeedback is an effective tool for the therapeutic support of emotional, cognitive and behavioral difficulties. Based on the results, the use of this tool is proposed as an alternative for the treatment of special needs of people with high abilities.

Keywords: high skills, giftedness, emotional regulation, neurofeedback, EEG biofeedback.

Pessoas superdotadas ou com altas habilidades são definidas pela Política Nacional de Educação Especial como aquelas que demonstram notável desempenho e elevada potencialidade em áreas intelectuais, acadêmicas, liderança, psicomotricidade e artística, além de grande criatividade, altas capacidades de aprendizagem e envolvimento em atividades de seu interesse (Brasil, 2008). Estima-se que entre 3 a 5% da população é composta por indivíduos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Alencar, 2007). Geralmente, são identificados com nível superior de inteligência, apresentando altas habilidades baseadas nas inteligências múltiplas, propostas por Howard Gardner (1983), como um fenômeno multidimensional que contempla habilidades cognitivas, afetivas, sociais, artísticas, criativas e motivacionais. É comum que as pessoas com AH sejam vistas, com estigma ou preconceito como tendo acesso garantido à educação superior de

primeira linha e a empregos bem remunerados e de prestígio. Todavia, em certos setores educacionais e da comunidade, tem-se a visão que o aluno com altas habilidades, embora brilhante, seja arrogante, autoconfiante e autocentrado, sendo-lhe negada ou negligenciada, muitas vezes, a devida orientação. Contudo, e não com pouca frequência, pode ser descrito como sendo uma pessoa não muito brilhante do ponto de vista de desempenho já que motivação, iniciativa e criatividade podem estar mescladas com impulsividade, agitação, irritação, distraibilidade, ansiedade, bem como com momentos de angústia e depressão. Muitas vezes, a pessoa, independentemente da idade, sente-se frustrada porque não obtém a cooperação por parte dos familiares, amigos, colegas de escola ou do trabalho.

O cérebro de indivíduos com altas habilidades certamente tem suas vantagens, mas também apresenta algumas limitações. Os seus cérebros processam a informação de maneira muito veloz, têm capacidade analítica muito desenvolvida e senso crítico de elevada sofisticação. Todavia, nem sempre conseguem desenvolver habilidades de reconhecimento e regulação emocional forte, isso, provavelmente, associado a assincronias entre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (Antipoff & Campos, 2010).

Uma das possíveis explicações é que indivíduos com AH/SD possuem maior velocidade de processamento cerebral ao utilizar os diversos circuitos cerebrais na execução de alguma habilidade devido a estes cérebros apresentarem algumas diferenças neurofisiológicas. Estudos neuroanatômicos mostraram a existência de maior densidade da matéria cinzenta em indivíduos com AH/SD nas regiões frontais (Colom, 2013; Geake, 2009) e na região parietal (Kalbfleisch, 2004) em relação a cérebros de indivíduos sem altas habilidades, sugerindo haver maior recrutamento neuronal destas regiões, fato que contribui para o melhor

armazenamento de informações, bem como favorece as habilidades cognitivas como pensamento, raciocínio, atenção e flexibilidade cognitiva (Geake, 2009; Jung & Haier, 2007; Kalbfleisch, 2004).

Os mecanismos cerebrais envolvidos na inteligência do indivíduo com AH/SD são múltiplos e requerem treinamento individualizado para desenvolverem seu potencial com qualidade de vida e maior poder de adaptação. E é assim que entra em cena uma das áreas do conhecimento interdisciplinar: a neurociência. Ela se utiliza da neuroanatomia, neurofisiologia, neuroendocrinologia, neurodesenvolvimento, neurociência cognitiva, neuropsicofarmacologia, neuroimagem, eletrofisiologia cerebral, psicologia, pedagogia, filosofia e tantas outras áreas possíveis para correlacionar comportamento, cognição e emoção a partir das estruturas e do funcionamento cerebral e suas manifestações. Trata-se de uma área do saber que se propõe a estudar as redes neurais que envolvem a inteligência, motivação, criatividade, cognição, emoção e *performance*, bem como a conexão das habilidades cognitivas e a forma como são colocadas em prática.

Assim, novas formas de intervenções práticas vêm surgindo e oferecendo às pessoas com AH/SD condições de qualidade de vida. E na área da neurociência há um recurso ainda pouco difundido: o *Neurofeedback*.

Um método utilizado há décadas na Europa e nos EUA, o *Neurofeedback* é uma alternativa não farmacológica de tratamento, com crescente evidência científica nos últimos anos e grande variedade de publicações científicas que abordam as variadas aplicações e seus benefícios (Mennella et al., 2017; Micoulaud-Franchi et al., 2016; White et al., 2017).

O *Neurofeedback* oferece a possibilidade para o indivíduo otimizar suas habilidades com o menor gasto de energia emocional/cerebral no

desempenho de habilidades comportamentais e no convívio social. Ademais, é uma técnica científica que utiliza a interface computador-indivíduo para analisar e treinar as ondas cerebrais. Por meio de mapeamento cerebral por eletroencefalografia quantitativa (qEEG), pode-se conhecer cada região cerebral do sujeito com as devidas frequências e sincronias entre as ondas cerebrais. Desta forma, baseado nos resultados individuais obtidos, é realizado um protocolo de treinamento personalizado para estimular ou reduzir ondas cerebrais que estejam abaixo ou acima do ideal para aquele indivíduo, tendo em vista suas queixas, sintomas e necessidades.

Para o desenvolvimento deste capítulo, foi feita uma revisão da literatura de fontes acadêmicas com o objetivo de descrever algumas das características cognitivas e socioemocionais das pessoas com AH/SD, a fim de apresentar o *Neurofeedback* como um tratamento alternativo de suporte àquelas dificuldades que podem apresentar as pessoas AH/SD. O objetivo é que, ao terminar esta leitura, o *Neurofeedback* seja reconhecido como uma ferramenta terapêutica complementar com potencial para desenvolver habilidades de autorregulação cerebral e melhorar a qualidade de vida das pessoas. Além de apresentar o *Neurofeedback* como uma ferramenta terapêutica, almeja-se que a comunidade acadêmica seja estimulada a realizar cada vez mais pesquisas nesta área tão promissora e que paradigmas difundidos entre pais, professores, familiares e amigos sejam quebrados, possibilitando as mudanças necessárias para o pleno desenvolvimento dessa população que não tem recebido até o momento a atenção que requer.

Aspectos sociais, psicoemocionais e comportamentais do indivíduo com AH/SD

Ao se mencionar os termos ‘altas habilidades’ e ‘superdotação’, automaticamente vem a ideia de suposições e crenças fortemente mantidas, não somente na linguagem popular, mas também na prática investigativa. Apresentamos a seguir algumas das crenças ou mitos mais comuns sobre as pessoas com altas habilidades.

Uma crença comumente aceita, pelo o público em geral, é que pessoas com AH/SD se destacam em todas as áreas do currículo escolar (Winner, 1998). Esta crença repousa sobre a ideia de que as pessoas têm capacidades intelectuais gerais e desconhece o desenvolvimento de múltiplas inteligências (Davis et al., 2010). Quem tem altas habilidades em matemática não necessariamente terá altas habilidades em outras áreas como ciências naturais ou linguagem.

São clássicos os mitos relacionados ao Quociente Intelectual (QI). Segundo estes, todo indivíduo superdotado, independentemente do seu talento, vai apresentar alto QI (Winner, 1998). Assim, a inteligência é considerada como uma instância geral fixa que pode ser quantificada. Não entanto, pessoas com altas habilidades artísticas não necessariamente obtêm altas pontuações em testes de QI, que geralmente medem habilidades relacionadas à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático.

Outra crença é a de que pessoas superdotadas têm maiores níveis de adaptação social e sucesso profissional devido as suas habilidades (Antipoff & Campos, 2010). No entanto, há várias pesquisas que destacam que os alunos excepcionalmente inteligentes são aqueles que mais dificuldades podem ter no seu desenvolvimento socioemocional (Alencar, 2007), aspecto que pode criar predisposições como problemas de ajustes em ambientes familiares, acadêmicos e profissionais. Pesquisas reconhecem que crianças com QI superior a 170, considerado muito alto, são crianças

que apresentam maiores dificuldades de ajuste social, sendo observados por seus professores como solitárias e com baixas habilidades sociais para o relacionamento com pares (Gross, 2002). Segundo Janos e Robinson (1985), aqueles que são mais talentosos são mais vulneráveis, provavelmente porque são pessoas que se encontram fora de sincronia com a escola, com os amigos e com a família. Ter a inteligência de um adulto no corpo de uma criança, com o controle emocional de uma criança, pode ser uma combinação que gera dificuldades. Os jogos e brincadeiras de seus pares podem ser desinteressantes, as aulas podem parecer monótonas e a família pode esperar e até exigir comportamentos próprios de crianças mais velhas (Antipoff & Campos, 2010). Todas são situações geradoras de frustração, falta de identidade e insatisfação que podem culminar em perda de sentido e sofrimento psíquico.

Terrassier (1979) fez distinção entre dois tipos de assincronia. Uma da ordem interna, relacionada com o desenvolvimento intelectual, motor, linguístico e socioemocional e a segunda da ordem externa referente à criança e seu ambiente (escola e família). Vários pesquisadores têm relatado assincronias internas e externas como possíveis fontes de desenvolvimento de dificuldades emocionais e relacionais (Mueller & Winsor, 2018). Segundo Silverman (1997), a assincronia interna entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional pode afetar o desenvolvimento do ego e da personalidade causando sentimento de impotência. Dessa forma, dentre as possíveis características comportamentais, produtos da assincronia, encontra-se o perfeccionismo, a percepção sensorial aumentada, a intensidade emocional. Pesquisas recentes referem o processamento sensorial como de grande importância em pessoas com AH/SD (Edmunds & Edmunds, 2005).

O perfeccionismo acontece quando a pessoa coloca para si mesma objetivos muito altos e pouco realistas que se tornam um problema

quando ela começa a definir sua valia segundo o cumprimento dos seus objetivos, situação que pode ser fonte de intensa frustração e ansiedade (Shafran & Mansell, 2001).

A literatura relacionada à área das AH/SD tem muitas propostas educacionais focadas no desenvolvimento das habilidades e principalmente na área cognitiva, dando menor atenção a aspectos relacionados ao desenvolvimento afetivo e socioemocional (Alencar, 2007). Em termos gerais, pessoas com AH/SD, especialmente crianças que pensam e agem diferente dos seus colegas, experimentam o mundo interno e externo de formas qualitativamente diferentes dos pares com habilidades regulares. Por este motivo, cresce o número de pesquisas sobre as necessidades do acompanhamento socioemocional, a fim de criar ambientes de apoio que estimulem o desenvolvimento multidimensional das pessoas com AH/SD para conseguirem maiores níveis de sincronia interna e de ajuste externo com o ambiente (Papadopoulos, 2020).

O eletroencefalograma e as ondas cerebrais

O cérebro é o centro de controle de tudo o que ocorre no corpo e dele dependem desde as funções psicológicas superiores até as respostas primitivas. Pesa cerca de 1400 gramas em um adulto, apresenta em média 85 bilhões de neurônios e a comunicação entre eles é chamada de sinapse. Estima-se que cada neurônio receba, em média, cerca de 10 mil sinapses (Lent, 2009). Estas atividades neuronais podem ser estimadas pela atividade elétrica do córtex cerebral, sendo visualizada em forma de traçados no eletroencefalograma (EEG). A análise dos sinais do EEG é reconhecida como uma das ferramentas mais importantes no estudo das dinâmicas do cérebro e na sua relação com o comportamento. Oferece informação relevante para a investigação de doenças cerebrais e distúrbios do comportamento além de levantar hipóteses de diagnósticos clínicos

com o objetivo de implementar procedimentos mais oportunos e ajustados às necessidades de cada pessoa (Siuly et al., 2016).

A avaliação por EEG consiste na colocação de eletrodos no couro cabeludo, com auxílio de uma pasta condutora. Dessa forma, é possível captar os sinais elétricos da atividade de grupos de neurônios próximos a cada eletrodo, visando decifrar a atividade através de um software específico (Siuly et al., 2016). Seu uso tem a grande vantagem de ser indolor, não-invasivo (nenhuma corrente ou onda é emitida), ter um baixo custo em relação a outros equipamentos, ser rápido e capaz de detectar grandes variações (milissegundos a segundos) da atividade encefálica e decompor o tipo de onda cerebral em função de sua localização e frequência (Lent, 2009).

Um dos principais aportes do EEG é a possibilidade de medir frequências de ativação de determinados grupos de neurônios (Tatcher & Lubar, 2009). A frequência é medida em Hertz (Hz) e refere-se ao número de vezes que uma onda repete seu ciclo em um segundo (Siuly et al., 2016). A análise da frequência permite extrair os parâmetros das ondas complexas captadas de cada eletrodo e separá-los em intervalos de frequência discretos, definindo assim as ondas cerebrais (Cantor, 1999).

As ondas cerebrais, afetos e comportamentos

A base da comunicação entre os neurônios são as sinapses que trabalham por descargas elétricas as quais podem ser amplificadas e codificadas através de aparelhos de EEG que identificam padrões de ondas cerebrais como frequência, amplitude, coerência e sincronia, entre elas. Dessa forma, as diferentes ondas cerebrais estão relacionadas a diferentes eventos cognitivos, padrões comportamentais e estados emocionais (Demos, 2005; Hammond & Baehr, 2009).

As bandas de frequências são categorizadas segundo seus ritmos em ondas lentas, médias e altas (Figura 1). As mais utilizadas nos relatórios de EEG e nas terapias com *Neurofeedback* são as ondas de frequências delta, teta, alfa, beta e gama (Demos 2005; Purves, 2019).

As ondas de frequência delta têm maior predominância nos bebês. Nos adultos, são pouco frequentes em estado de vigília, mas, sobretudo presentes durante o sono profundo (Purves, 2019). Estas ondas podem ser vistas quando há pouca ativação do córtex cerebral e diminuição da consciência e do que está ocorrendo à sua volta. Sua predominância em adultos corresponde a alguns transtornos de aprendizagem e lesões ou disfunções cerebrais (Thompson & Thompson, 2015).

As ondas teta são características do cérebro dos seis meses até os seis anos de idade. Quando se apresentam mais atuantes em adolescentes e adultos, podem estar ligadas à sonolência e dificuldades atencionais. Todavia também estão presentes nos processos criativos e matemáticos, nos pensamentos internalizados com uso da visualização, na *performance* cerebral e nos processos meditativos (Demos, 2005).

As frequências de alfa são predominantes em crianças a partir dos nove anos, adultos e idosos. Localizam-se mais na região posterior e direita do cérebro e em vigília com olhos fechados. No momento em que os olhos são abertos, estas ondas tendem a reduzir sua amplitude (Purves, 2019). Um padrão de alta amplitude de alfa pode estar ligado a estados de consciência e prontidão. Quando a amplitude das ondas alfa se encontra reduzida, é comum observar estados de sonolência, dificuldades no processamento de informações, sensações de desligamento nominado como *daydreaming* ou no “piloto automático” (Thompson & Thompson, 2015).

As frequências de beta são mais localizadas nas regiões frontal e central do cérebro. Trata-se de frequências muito presentes em adultos e

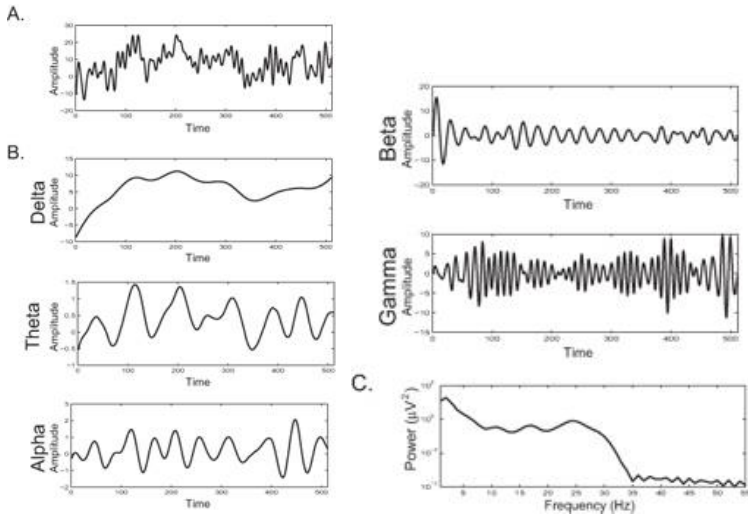
referem-se a padrões de vigília, a processos cognitivos, discriminação espacial, com foco nas atividades externas e no sistema motor. A baixa amplitude de ondas beta correlaciona-se com dificuldades de atenção, falta de energia e baixa disposição. A banda de frequência beta pode ser dividida em beta e hibeta, apresentando esta última, frequências de ativação mais elevadas, as quais podem se correlacionar com estados de ansiedade, humor depressivo, ruminação, irritação e hipervigilância. Quando certa frequência de beta (12-15 Hz) estiver localizada na porção central, no córtex sensório-motor, passa a ser chamada de ritmo sensório-motor (SMR), que é muito importante para determinados padrões psicofisiológicos e, conseqüentemente, muito treinado em *Neurofeedback*. Sabe-se que alguns medicamentos e a qualidade de sono podem alterar estas ondas (Malik & Amin, 2017).

As ondas gama são oscilações rápidas, geralmente encontradas nos processos internos, percepção consciente, processos de atenção, memória de trabalho e memória de longo prazo (Malik & Amin, 2017). Estão também relacionadas à meditação, a estados alterados de consciência e à experiência do eu (Lehmann et al, 2001).

Todas as frequências e faixas de frequências são importantes, não havendo uma frequência de onda que seja melhor que outra. Cada uma é congruente para certo local, momento ou tarefa. O que evidencia a eficiência do cérebro é a flexibilidade de mudança de uma faixa de frequência para outra mais rapidamente em função da tarefa demandada (Collura, 2014; Thompson & Thompson, 2015).

Figura 1

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE ONDAS CEREBRAIS



A) magnitude da onda complexa, B) bandas de frequência comuns na literatura e C) potência da onda Fonte: Heisz & McIntosh (2013).

Recursos tecnológicos das neurociências e o *Neurofeedback*

Desde a década de 1960, vêm se desenvolvendo ferramentas tecnológicas de neuromodulação voltadas ao tratamento de várias sintomatologias clinicamente relevantes. Tais ferramentas podem ser entendidas como equipamentos tecnológicos de intervenção sobre a função e/ou estrutura do sistema nervoso (Coben & Evans, 2011). Entre os variados tipos, encontra-se o *Neurofeedback*.

O desenvolvimento do *Neurofeedback* começou entre 1960 e 1970, quando se descobriu que era possível condicionar e treinar os padrões de atividade das ondas cerebrais e que tal condicionamento promovia mudanças comportamentais. Os trabalhos iniciais foram de treinamento de ondas alfa que geraram mudanças no foco e no relaxamento (Kamiya, 2011). Outros trabalhos focaram na autorregulação de ondas SMR, com importantes resultados no controle da epilepsia (Sterman & Friar, 1972).

Desde então, a pesquisa na área tem crescido exponencialmente junto com os resultados práticos da intervenção em diferentes sintomatologias clínicas, como no tratamento da depressão (Hammond, 2005), do Transtorno por Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade (TDAH), das Dificuldades da Aprendizagem (Linden et al., 1996), entre outros.

Neurofeedback é uma ferramenta de neuromodulação focada em avaliar e treinar padrões de atividade elétrica cerebral (Cantor, 1999; Demos, 2005). É decorrente dos campos da psicofisiologia, neurologia e fisiologia, sendo também conhecido como neuromodulação autorregulatória, neuroterapia, *neurobiofeedback* ou EEG *biofeedback*. Em termos gerais, trata-se de técnicas fundamentadas no treino de ondas cerebrais que utilizam o computador como interface. Este conjunto de técnicas e instrumentos visa à regulação direta da atividade cortical através da automonitorização em tempo real de indicadores fisiológicos para a autorregulação neurofisiológica (Gonçalves & Boggio, 2016).

O uso do *Neurofeedback* pode ser dividido em duas etapas: uma etapa de avaliação, na qual é realizado um mapeamento cerebral por eletroencefalograma quantitativo (qEEG) para identificar os padrões de ativação cerebral; e outra de intervenção, na qual são aplicados os protocolos correspondentes, segundo as necessidades demonstradas pelos padrões de ativação cerebral registrados pelo EEG (Demos, 2005).

Como funciona o *Neurofeedback*?

Toda intervenção por *Neurofeedback* deve começar por um processo de avaliação inicial que deve constar da realização de um mapeamento cerebral e o levantamento das queixas e dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais do indivíduo. No mapeamento cerebral são avaliados alguns aspectos como as dimensões de frequência (tipo de onda), pico de frequência, amplitude (a força da onda), as relações de

conectividade (coerência, fase e sincronia). Para isso, são utilizados um computador com software, equipamentos e sensores especializados capazes de captar, amplificar e interpretar os sinais eletrofisiológicos cerebrais. O processo de avaliação inicial tem o objetivo de criar um plano de treinamento específico e individualizado que cruze informação relativa ao mapeamento cerebral e as dificuldades reportadas pelos sujeitos.

Para a realização do mapeamento cerebral são colocados eletrodos no couro cabeludo do indivíduo, fixados com auxílio de uma pasta condutora de sinais, ligados por fio ao amplificador. São utilizadas também toucas específicas, com eletrodos acoplados, que utilizam gel carbopol para a condução do sinal ao amplificador. O amplificador capta, em tempo real, o funcionamento da atividade cerebral, detectando, registrando e amplificando os sinais eletroencefalográficos que serão enviados ao computador com *software* específico para ser realizado o processamento, a limpeza de artefatos (interferência elétrica, contração muscular, piscar de olhos, dentre outros) e a conversão destes sinais em uma linguagem acessível ao treinador para que, então, seja realizada a avaliação e a determinação do plano de treino individualizado (Demos, 2005).

Uma vez que a avaliação tenha sido realizada e os objetivos tenham sido estabelecidos, é iniciada a fase de treinamento. Nestas sessões, o sujeito fica confortavelmente sentado em uma poltrona com os eletrodos no couro cabeludo conforme as áreas a serem treinadas. Os eletrodos são ligados ao amplificador, ao computador e a dois monitores de vídeo, um para o cliente e outro para o treinador. Durante a sessão, o indivíduo mantém-se relaxado em frente à tela do monitor interagindo com alguma atividade de seu interesse, podendo ser um jogo, show de música, um filme, documentário, *e-book*, palestra etc.

À medida que o cérebro reage ao treino, realizando o que é esperado dele, o *software* modifica os sons e as imagens. Esses estímulos que

interagem com a pessoa são chamados de *feedback*, pois funcionam como uma forma de retroalimentação da própria atividade representada de forma gráfica para o treinador e compreensível para o sujeito. A monitorização e *feedback* são feitos pelo *software*, que identifica e informa à pessoa o quanto a sua atividade neuronal está se aproximando ou se afastando do padrão pré-definido para treinamento. Ou seja, para receber reforço positivo, o cérebro do treinando deverá inibir ou aumentar o percentual ou amplitude de determinada banda de frequência e/ou as relações de conectividade entre as regiões determinadas. O reforço é dado em tempo real através de *feedback* sonoro e/ou visual, permitindo a modelagem do padrão alvo. Na medida em que o indivíduo atinge o objetivo do treinamento, novos padrões de exigência podem ser programados (Collura, 2014). Por ser em tempo real, a atividade cerebral torna-se perceptível, já que o computador é programado para gerar recompensas todas as vezes que ocorrerem mudanças no EEG conforme o plano de treinamento (Demos, 2005).

Durante os treinos, tem-se a capacidade de mensurar e de identificar estados cerebrais através da atividade elétrica registrada, direcionando o cérebro do indivíduo para o alcance e a permanência de estados desejáveis. Logo, proporciona-se ao cérebro a capacidade de aprender e de se adaptar às novas informações.

Assim, o *Neurofeedback* segue os princípios do condicionamento operante e a utilização do reforço positivo. As técnicas do condicionamento operante são bem conhecidas nos processos de aprendizagem, por exemplo, quando vemos animais apertando campainhas ou buscando objetos (Skinner, 1938). São inúmeros os exemplos que podem ser citados sobre a aprendizagem e o condicionamento operante e, no caso do cérebro humano, o princípio é basicamente o mesmo (Kamiya, 2011). O *Neurofeedback* funciona em uma modalidade de condicionamento da

própria atividade cerebral (Larsen & Sherlin, 2013), pois o *feedback* é um estímulo que reforça contingentemente os ajustes neurais apresentados durante a sessão, gerando a aprendizagem de novos padrões (Yucha et al., 2008). Assim, o *feedback* funciona como o estímulo reforçador que aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta (Ribas et al., 2018). Dessa forma, o cliente/paciente treina para regular seus próprios padrões de atividade cerebral (Collura, 2014).

Ao longo da vida, o cérebro do indivíduo realiza a chamada neuroplasticidade que é a capacidade do cérebro em desenvolver e integrar novas redes neurais. Ela está envolvida tanto na sinaptogênese – a criação de novas sinapses – quanto na neurogênese – o crescimento de novos neurônios (Purves, 2019). Dessa forma, o que ocorre a cada sessão de *Neurofeedback* é a estimulação da neuroplasticidade. À medida que estas conexões neuronais são reforçadas, ocorre o que chamamos de modelagem, conceito este definido por Martin e Pear (2009) como o desenvolvimento de um novo comportamento por meio do reforçamento sucessivo de respostas próximas ao comportamento desejado e da extinção das respostas anteriormente emitidas. Dessa forma, a mudança vai sendo realizada ao longo do avanço dos treinos, estimulando a neuroplasticidade com a formação de novas conexões e a ocorrência de mudanças comportamentais. Ao longo do processo, a cada sessão, o indivíduo pode perceber sua evolução e pode se sentir cada vez mais motivado a continuar os treinos.

Os treinos de *Neurofeedback* possibilitam ao cérebro modelar padrões mentais funcionais utilizando como *feedback* a atividade neural subjacente, adquirindo maior flexibilidade e estabilidade, melhorando com isso a capacidade de autorregulação da atividade mental como, por exemplo, a capacidade de acessar de forma voluntária e fora do ambiente de treinamento os melhores estados mentais. Este processo de

aprendizagem gradual influencia de maneira positiva e duradoura a percepção, o raciocínio, a concentração e a fixação de memória, entre outros aspectos das funções executivas e o raciocínio superior, além da otimização das funções de manutenção da vida.

Cérebros treinados por *Neurofeedback* tendem a se tornar mais eficientes na autorregulação das atividades cerebrais. Isso devido ao fato do cérebro ter aprendido a aumentar ou diminuir a ativação e a coerência entre as áreas cerebrais e estimular padrões mais saudáveis e funcionais. Pessoas que realizam treinos de *Neurofeedback*, por exemplo, aprendem a desenvolver ou aperfeiçoar o desempenho cognitivo e a manter padrões cerebrais de bem-estar. Tendem a regular e, muitas vezes, eliminar padrões psicoemocionais de ruminação, compulsão, raiva, ansiedade, irritação, depressão, desânimo (Ribas et al., 2018).

Como o indivíduo com altas habilidades/superdotação pode se beneficiar com o *Neurofeedback*

Pesquisas sobre pessoas apresentando AH/SD têm achado características e padrões cerebrais correlacionados ao desenvolvimento dos seus talentos. Segundo as mesmas, estas pessoas apresentam maior ativação cerebral em função do processo de maturação e crescimento do córtex pré-frontal, tornando-se conexões cerebrais mais robustas, rápidas e complexas (Keverne, 2004; LeDoux, 2002). Além do que, sua rede neural da matéria branca parece ser mais organizada e haver maior densidade cortical da matéria cinza. Isso possibilita maior ativação cerebral e melhor eficácia em habilidades cognitivas como memória de trabalho, pensamento, raciocínio, atenção e flexibilidade cognitiva para resolução de problemas complexos (Jung & Haier, 2007).

O raciocínio, em geral, envolve conexões entre as várias áreas do córtex cerebral (Bartoszeck, 2014; Haier & Jung, 2008). Logo, o

desempenho da inteligência não está localizado em uma região específica do cérebro, pelo contrário, é um trabalho dinâmico no qual as áreas cerebrais se conectam e compartilham informações. Isso significa que tal processo reverbera e altera a descarga de neurotransmissores e a estrutura de elementos sinápticos, facilitando, por exemplo, a capacidade de comunicação entre os hemisférios direito e esquerdo com menor tempo e maior precisão no processo de aprendizagem (Bartoszeck, 2014).

A literatura sobre AH/SD centra a atenção no desenvolvimento cognitivo, no entanto, dar atenção ao desenvolvimento socioemocional também deve ser uma prioridade para o funcionamento saudável e para o desenvolvimento de habilidades e talentos de qualquer indivíduo. Para pessoas que apresentam AH/SD, isso não é uma condição suficiente que garanta o sucesso nem o ajuste social. Pelo contrário, o crescimento social e emocional são fatores de muita importância para transformar habilidades potenciais em sucesso (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Como já mencionado, o desenvolvimento assincrônico interno parece ser um precursor das dificuldades sociais e emocionais das pessoas com altas habilidades (Terrassier, 1979). Tal assincronia pode fazer com que o indivíduo apresente desenvolvimento precoce de habilidades intelectuais em relação ao desenvolvimento físico e emocional e, ao mesmo tempo, gerar dificuldades de ajuste socioemocional com o seu entorno. Estas dificuldades produzem certos níveis de desorganização, gerando dificuldades de adaptação social, dificuldades para cumprir tarefas, problemas para selecionar prioridades, para se manter concentrado, aumento de sintomas como irritação, *stimming* (movimentos corporais repetitivos), ansiedade, depressão, agitação, compulsão e tantos outros.

A ansiedade, por exemplo, está intimamente relacionada a estados de constante estresse e altos níveis de excitação cognitiva e fisiológica. Portanto, espera-se que uma pessoa com altos níveis de ansiedade

apresente também maiores níveis de atividade cortical nas ondas rápidas no EEG (Demos, 2005; Thompson & Thompson, 2015). Em casos de ansiedade, por exemplo, segundo Larsen e Sherlin (2013), se for considerada uma escala de eficácia de 1 a 5, onde 1 é a menor eficácia ('sem suporte empírico'), e 5 é a maior eficácia, ('com suporte empírico superior ao placebo em pelo menos dois estudos diferentes'), o *Neurofeedback* é qualificado em nível 4 de eficácia no tratamento da ansiedade (Hammond & Baehr, 2009; Kerson et al., 2009; Ribas et al., 2018; Yucha et al., 2008).

Outro exemplo de situação, que ocorre frequentemente em pessoas que apresentam AH/SD, é o excesso de ondas de frequências lentas nos frontais e de frequências altas na região temporal. Este padrão cerebral pode evidenciar impulsividade, irritabilidade, intolerância a sons mais elevados ou agudos, bem como distraibilidade em certos momentos, sendo todas características associadas à ansiedade.

Segundo Hammond & Baehr (2009), a intervenção por *Neurofeedback* pode gerar melhorias significativas na diminuição do conjunto de sintomas clínicos (agitação, irritabilidade, tensão, hiperatividade, tremores, sudorese, etc.) em aproximadamente 80% dos pacientes que apresentam uma assimetria frontal de alfa ou beta. Protocolos para a diminuição das inversões de onda alfa nos lobos frontais são, provavelmente, os protocolos de *Neurofeedback* mais comuns para o tratamento dos distúrbios ou transtornos afetivos como a ansiedade e a depressão (Baehr et al., 2001). Na pesquisa de Kerson et al. (2009), oito adultos com ansiedade tratados com o protocolo de assimetria de alfa apresentaram melhoras significativas mesmo seis meses após o tratamento. Em outro estudo com 32 mulheres, concluiu-se que o protocolo de assimetria de ondas alfa no córtex frontal foi eficaz na redução dos níveis de ansiedade e afeto negativo (Mennella et al, 2017).

Outra pesquisa com homens adultos sustenta a hipótese de que a manipulação de assimetrias frontais de ondas alfa altera os padrões de resposta emocional sobre comportamentos de aproximação e hesitação em relação aos níveis de ativação frontal esquerda e direita (Allen et al., 2001). Esse tipo de protocolo é um exemplo dos efeitos positivos do *Neurofeedback* em pessoas com ansiedade, no entanto, os protocolos de treinamentos devem ser criados conforme as necessidades individuais e características cerebrais.

O *Neurofeedback* é uma ferramenta tecnológica de intervenção que permite treinar os padrões de atividade cerebral para gerar novos padrões mais funcionais, eficientes e equilibrados (Demos, 2005; Larsen & Sherlin, 2013). O treinamento desses padrões pode auxiliar no tratamento de dificuldades de ordem socioemocional com origem na assincronia interna no desenvolvimento. Esta técnica terapêutica gera novas e inovadoras oportunidades de intervenção eficaz para o ajustamento social e o desenvolvimento das habilidades não somente cognitivas, mas também sociais e emocionais, o que pode promover impacto positivo na autoimagem e autoestima dos indivíduos com AH/SD.

Considerações finais

O *Neurofeedback* tem múltiplas aplicações tanto na prática clínica, como na área acadêmica e investigativa. Tem-se revelado como um recurso terapêutico satisfatório que favorece os processos de autorregulação cerebral de forma mais ecológica e otimizada, oportunizando, assim, a melhoria das potencialidades de cada pessoa. É um campo das neurociências que ainda encontra-se em constante crescimento e que promove novos saberes e conhecimentos sobre os mecanismos neurofisiológicos e neuroquímicos do funcionamento cerebral.

É provável que o treinamento por *Neurofeedback* gere também impactos positivos na regulação homeostática dos sistemas endócrino e imunológico pelas alterações do sistema nervoso central. Aspecto que deve ser pesquisado com maior profundidade.

Em vista disso, a técnica do *Neurofeedback* pode ser incorporada ao cotidiano das pessoas com AH/SD, por ser uma ferramenta terapêutica mediadora da organização cerebral e de suas potencialidades. O *Neurofeedback* mostra ser eficaz nas questões que envolvem bem-estar, emoção, comportamento, planejamento, atenção, comunicação, memória, processamento semântico e funções sensório-motoras.

Vale ressaltar que cada cérebro é único, os padrões de ondas cerebrais são característicos de cada pessoa, a neuroplasticidade e capacidade de homeostase também variam individualmente, portanto o plano de treinamento deve ser individualizado, de forma análoga aos treinamentos esportivos e protocolos fisioterapêuticos.

Para que o treinamento de *Neurofeedback* seja bem-sucedido e os efeitos colaterais evitados, é importante que exista avaliação adequada, bem como o plano e execução de treinamento personalizados, seguindo critérios clínicos específicos por profissionais devidamente habilitados e capacitados e preferencialmente que atuem em parceria com profissionais da área da saúde. Considerando que cada cliente/paciente pode reagir de diferentes maneiras durante o atendimento e ao longo do processo do treinamento, a formação continuada e multidisciplinar do profissional de *Neurofeedback* é fator de sucesso fundamental.

Referências

Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.

- Allen, J. J., Harmon-Jones, E., & Cavender, J. H. (2001). Manipulation of frontal EEG asymmetry through biofeedback alters self-reported emotional responses and facial EMG. *Psychophysiology*, 38(4), 685-693.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Baehr, E., Rosenfeld, J. P., & Baehr, R. (2001). Clinical Use of an Alpha Asymmetry Neurofeedback Protocol in the Treatment of Mood Disorders: Follow-Up Study One to Five Years Post Therapy. *Journal of Neurotherapy*, 4(4), 11-18.
- Bartoszeck, A. B. (2014). Neurociências, altas habilidades e implicações no currículo. *Revista Educação Especial*, 27(50). 611-626.
- Ministério da Educação Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Cantor, S. D. (1999). An Overview of Quantitative EEG and its Applications to Neurofeedback. In J. R. Evans & A. Abarbanel (Orgs.), *Introduction to Quantitative EEG and Neurofeedback* (3-27). Academic Press.
- Coben, R., & Evans, J. (Orgs.). (2011). *Neurofeedback and Neuromodulation Techniques and Applications*. Academic Press.
- Collura, T. F. (2014). *Technical Foundations of Neurofeedback*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Colom, R., Burgaleta, M., Román, F. J., Karama, S., Alvarez-Linera, J., Abad, F. J., Martínez, K., Quiroga, M. Á., & Haier, R. J. (2013). Neuroanatomic overlap between intelligence and cognitive factors: morphometry methods provide support for the key role of the frontal lobes. *NeuroImage*, 72, 143-152.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2010). The Theory of Multiple Intelligences. *Cambridge Handbook of Intelligence* (p. 20). Cambridge University Press.
- Demos, J. N. (2005). *Getting started with neurofeed-back*. W. W. Norton & Company

- Edmunds, A. L., & Edmunds, G. A. (2005). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27, 69-77. <https://doi.org/10.1080/02783190509554293>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Geake, J. G. (2009). Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. *International handbook on giftedness*. New York, NY: Springer.
- Gonçalves, O.F. & Boggio, P.S. (2016). *Neuromodulação Autorregulatória: Princípios e Prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco: Pufrock.
- Haier, R. J., & Jung, R. E. (2008). Brain imaging studies of intelligence and creativity: What is the picture for education? *Roeper Review*, 30(3). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190802199347>
- Hammond, D., & Baehr, E. (2009). Neurofeedback for the treatment of depression: Current status of theoretical issues and clinical research. *Introduction to quantitative EEG and Neurofeedback: Advanced theory and applications* (2nd ed, p. 83-102). Amsterdam: Academic Press/Elsevier.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (p. 149-195). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10054-006>.
- Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(02). www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17655784 \h.
- Kalbfleisch, M.L. (2004). Anatomia neural funcional do talento. *Anat. Rec.*, 277B: 21-36. <https://doi.org/10.1002/ar.b.20010>

- Kamiya, J. (2011). The First Communications About Operant Conditioning of the EEG. *Journal of Neurotherapy*, 15(1), 65-73. <https://doi.org/10.1080/10874208.2011.545764>.
- Kerson, C., Sherman, R. A., & Kozlowski, G. P. (2009). Alpha Suppression and Symmetry Training for Generalized Anxiety Symptoms. *Journal of Neurotherapy*, 13(3), 146-155. <https://doi.org/10.1080/10874200903107405>
- Keverne, E. B. (2004). *Understanding well-being in the evolutionary context of brain development*. Philosophical Transactions of Royal Society of London, B, 359:1349-1358.
- Larsen, S., & Sherlin, L. (2013). Neurofeedback: An Emerging Technology For Treating Central Nervous System Dysregulation. *Psychiatric Clinics of North America*, 36(1), 163-168. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2013.01.005>
- LeDoux, J. (2002). *Synaptic self: how our brains become who we are*. New York: Viking Penguin.
- Lehmann, D., Faber, P. L., Achermann, P., Jeanmonod, D., Gianotti, L. R., & Pizzagalli, D. (2001). Brain sources of EEG gamma frequency during volitionally meditation-induced, altered states of consciousness, and experience of the self. *Psychiatry Research*, 108(2), 111-121. [https://doi.org/10.1016/S0925-4927\(01\)00116-0](https://doi.org/10.1016/S0925-4927(01)00116-0)
- Lent, R. (2009). *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociências*. Saraiva.
- Linden, M., Habib, T., & Radojevic, V. (1996). A controlled study of the effects of EEG biofeedback on cognition and behavior of children with attention deficit disorder and learning disabilities. *Biofeedback and Self-Regulation*, 21(1), 15.
- Malik, A. S. & Amin, H. U. (2017). *Designing EEG experiments for studying the brain: Design code and example*. London, UK: Academic Press.
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: O que é e como fazer*. (N. C. Aguirre, Trad.). 8ª Edição. São Paulo: Roca.

- Mennella, R., Patron, E., & Palomba, D. (2017). Frontal alpha asymmetry Neurofeedback for the reduction of negative affect and anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 92, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.02.002>.
- Micoulaud-Franchi, J., Geoffroy, P., Fond, G., Lopez, R., Bioulac, S., & Philip, P. (2016). EEG Neurofeedback treatments in children with ADHD: an updated meta-analysis of randomized controlled trials. H. Heinrich, U. Strehl, M. Arns, A. Rothenberger, & T. Ros (Orgs.), *Neurofeedback in ADHD*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-88919-722-4>.
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp. 255–284). Cham, Switzerland: Springer.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93, 143–152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>.
- Othmer, S. (2009). Neuromodulation technologies: An attempt at classification. T. Budzynski, H. Budzynski, J. Evans, & A. Abarbanel, *Introduction to quantitative EEG and Neurofeedback: Advanced theory and applications* (2nd ed, p. 453–472). Amsterdam: Academic Press/Elsevier.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children’s Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 305–323. <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>.
- Price, N., & Budzynski, T. (2009). Anxiety, EEG patterns, and Neurofeedback. T. Budzynski, H. Budzynski, J. Evans, & A. Abarbanel, *Introduction to quantitative EEG and Neurofeedback: Advanced theory and applications* (2nd ed, p. 453–472). Amsterdam: Academic Press/Elsevier.
- Purves D. (2019). *Neuroscience*. Sixth Edition. Sinauer Associates.

- Ribas, V., Ribas, R., Nóbrega, J., Nóbrega, M., Espécie, J. A. de A., Calafange, M., & Martins, H. (2018). Pattern of anxiety, insecurity, fear, panic and/or phobia observed by quantitative electroencephalography (QEEG). *Dementia & Neuropsychology*, 12(3), 264–271. <https://doi.org/10.1590/1980-57642018dn12-030007>.
- Ribas, V., Ribas, R., De Oliveira, D., Regis, C., Do Nascimento Filho, P., Sales, T., Martins, H., & Van Deusen, P. (2016). The Functioning of the Brain Trained by Neurofeedback with Behavioral Techniques from Learning Curve Perspective. *Journal of Psychology and Psychotherapy Research*, 3, 12–19.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 879–906. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00072-6).
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>.
- Siuly, S., Li, Y., & Zhang, Y. (2016). Electroencephalogram (EEG) and Its Background. *Health Information Science. EEG Signal Analysis and Classification* (p. 3–21). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47653-7>.
- Skinner, B. (1938). *The Behavior Of Organisms: An Experimental Analysis*. D. Appleton & Company.
- Sterman, M., & Friar, L. (1972). Suppression of seizures in an epileptic following sensorimotor EEG feedback training. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 33(1), 89–95. [https://doi.org/10.1016/0013-4694\(72\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0013-4694(72)90028-4)
- Swingle, P. G. (2010). *Biofeedback for the brain* (Rev. paperback ed.). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 434–440). Jerusalem: Kollek & Son.
- Thatcher, R., & Lubar, J. (2009). History of the scientific standards of QEEG normative databases. *Introduction to quantitative EEG and Neurofeedback: Advanced theory and applications* (2^a ed). Amsterdam: Academic Press/Elsevier.

Thompson, M. & Thompson, L. (2015). *The Neurofeedback Book: An Introduction to Basic Concepts in Applied Psychophysiology*. 1st ed. Wheat Ridge: AAPB; 2003. 458 p.

White, E., Groeneveld, K. M., Tittle, R. K., Bolhuis, N. A., Martin, R. E., Royer, T. G., & Fotuhi, M. (2017). Combined Neurofeedback and Heart Rate Variability Training for Individuals with Symptoms of Anxiety and Depression: A Retrospective Study. *NeuroRegulation*, 4(1), 37-55. <https://doi.org/10.15540/nr.4.1.37>

Winner, E. (1998). *Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artmed.

Yucha, C., Montgomery, D., & Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback. (2008). *Evidence-based practice in biofeedback and Neurofeedback*. Wheat Ridge, CO: AAPB.



**Seção 4 – Psicologia do Esporte, Educação Física e
Ciências do Esporte**

Section 4 – Sports Psychology, Physical Education and Sports Science

Capítulo 7

Formação para inclusão na Educação Física: um olhar para altas habilidades/superdotação

*Rodolfo Lemes de Moraes
Debora Gambary Freire Batagini
Taís Pelição
José Vinícius Aldá Bonfim
Rubens Venditti Junior*

Resumo

Este capítulo discute sobre a inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Física escolar, com foco no criativo-produtivo. Este estudo utilizou uma sessão de jogos de realidade virtual em que participaram cinco educandos com altas habilidades/superdotação, na qual se observou a interação deles com a plataforma Nintendo® Wii e, como resultado, a proposta de um protocolo de atendimento em três etapas: anamnese, interação com os jogos e *feedback* sobre a experiência. A partir da revisão bibliográfica prévia e deste estudo, foi possível compreender a importância da aquisição de competências docentes na formação inicial e continuada para identificação e desenvolvimento das capacidades e habilidades acima da média de seus educandos na Educação Física escolar, buscando assim recursos na pedagogia do esporte e na teoria das inteligências múltiplas.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, educação física escolar, inclusão, desenvolvimento humano e tecnologias, inteligências.

Formación para inclusión en la Educación Física: una mirada a la superdotación

Resumen

Este capítulo discute sobre la inclusión de personas con superdotación en la educación física escolar con un enfoque creativo-productivo. Esta investigación utilizó una sesión de juegos de realidad virtual en la que participaron cinco estudiantes con superdotación, en la que se observó sus interacciones con la plataforma Nintendo® Wii y dio como resultado, la propuesta de un protocolo de servicio dividida en tres etapas: anamnesis, interacción con juegos y *feedback* sobre la experiencia. A partir de la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación, fue posible comprender la importancia de adquirir habilidades de enseñanza en la educación primaria y sucesiva para la identificación y desarrollo de las habilidades y destrezas por encima del promedio de sus estudiantes en Educación Física escolar, buscando de esta forma recursos de la pedagogía deportiva y la teoría de las inteligencias múltiples.

Palabras-clave: superdotación, educación física escolar, inclusión, desarrollo humano y tecnologías, inteligencias.

Teacher Training for Inclusion in Physical Education: a Look at Giftedness

Abstract

The purpose of this chapter is to discuss the inclusion of people with giftedness in school Physical Education programs with a creative-productive focus. This study used a session of virtual reality games in which five students with giftedness participated. Their interaction with the Nintendo® Wii platform was observed and, as a result, the proposal for a service protocol in three stages: anamnesis, interaction with games and feedback on the experience. From the previous bibliographic review and this study, it was possible to understand the importance of acquiring teaching competence in pre-service and in-service teacher training for the identification and development of the above the average students' skills and abilities in school Physical Education programs, thus seeking resources in sport pedagogy and in the theory of multiple intelligences.

Keywords: giftedness, school physical education, inclusion, human development and technologies, intelligences.

Espera-se que, ao final de um curso de Licenciatura ou Pedagogia, o professor recém-formado esteja apto para atuar e lidar com as especificidades do contexto no qual se insere e aproveitar as oportunidades que serão proporcionadas por seus educandos e pela instituição em que atuará. Dito isso, nos cursos de Licenciatura, como Educação Física, o futuro professor precisa ser capaz de atender os conteúdos específicos da sua grande área e dos conteúdos relacionados às metodologias pedagógicas para atuar no contexto escolar (Leite et al., 2018).

Mesmo com base teórica para fundamentar sua prática, o professor se deparará com cenários diversos em sua atuação, pois, além de cada instituição escolar ter seu contexto único, a sociedade se modifica ao longo do tempo, e presumir que as estratégias pedagógicas que funcionam hoje continuarão a funcionar daqui a um ou dez anos é ignorar a dinamicidade de nossa cultura, que se altera cada vez mais rapidamente com o avanço de produtos tecnológicos que chegam às mãos da população (Imbernón, 2009).

Essa evolução impacta também nas técnicas de identificação do público-alvo da Educação Especial e tem feito com que um grupo desse público passe a ser cada vez mais identificado, principalmente no contexto escolar, trazendo questionamentos sobre como fazer o melhor atendimento para suas necessidades. Esse grupo é o de pessoas com altas habilidades/superdotação, que sempre existiram na nossa sociedade, mas raramente eram identificadas adequadamente (Renzulli, 2014b; Virgolim, 2019). Contudo, o conhecimento científico que há sobre o tema precisa alcançar os profissionais, que também podem contribuir para esse processo de identificação desse público nas escolas, ou seja, chegar até os professores e demais integrantes da comunidade escolar. Isso é uma necessidade, considerando os estudos com professores que mostram que alguns mitos ainda são propagados sobre altas habilidades/superdotação e podem interferir negativamente em sua identificação e atendimento (Sabbag & Arantes-Brero, 2017; Virgolim, 2019).

Além disso, o estudante precisa de oportunidades para explorar suas capacidades e descobrir seus interesses. Nesse sentido, a Educação Física contribui com sua identificação e desenvolvimento quando vista sob a ótica da teoria das Inteligências Múltiplas (Balbino & Paes, 2005; Gardner, 2001), pois é um componente curricular que tem facilidade para trabalhar de forma interdisciplinar e potencializar seu alcance para a identificação e o atendimento desses educandos (Moraes et al., 2019).

Pensando nisso, este capítulo apresenta contribuições da teoria das Inteligências Múltiplas e da Pedagogia do Esporte para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física no desenvolvimento de educandos com altas habilidades/superdotação, tendo apoio no uso de jogos eletrônicos, como os *exergames*. Esses professores, provavelmente, têm um ou mais educandos superdotados em suas turmas (considerando a porcentagem apresentada por Renzulli (2014b), que é de 5% a 20%) e

precisam de conhecimentos para avaliá-los e/ou contribuir para sua identificação, do contrário esses educandos não serão notados (Sabbag & Arantes-Brero, 2017).

Também foram inclusos resultados preliminares de um estudo realizado pelos autores deste capítulo, que observaram a interação de educandos superdotados com tecnologia de realidade virtual durante jogos eletrônicos que utilizam a movimentação dos segmentos corporais como controle em tempo real da interface do jogo (*exergames*). Por meio da observação dessa interação, foi possível perceber relações entre o comportamento dos educandos e as características desse público encontradas na literatura atual, contribuindo para a formação do professor e profissional de Educação Física com o intuito de atender às suas demandas.

Contribuições de Gardner e da Pedagogia do Esporte

Na França do século 19, por volta da década de 1870, iniciou-se o desenvolvimento de um dos primeiros testes de quociente de inteligência com a finalidade de quantificar a inteligência de uma pessoa e classificá-la como mais ou menos inteligente. Por uma demanda do governo francês da época, Alfred Binet, psicólogo, e Theodore Simon, seu aluno psiquiatra, foram os responsáveis pelo teste Binet-Simon para identificar crianças com déficit no desenvolvimento intelectual. Os resultados foram baseados no desempenho das crianças em realizar tarefas que eram esperadas para a idade delas, e caso não fossem consideradas “normais”, não poderiam frequentar a mesma turma que os outros educandos (Gardner, 2001; Nicolas et al., 2013; Virgolim, 2019).

Com o passar dos anos, essa visão reducionista da inteligência foi se alterando, e novas perspectivas sobre a inteligência começaram a ser propostas e a sugerir que ela é complexa para ser medida por um único

tipo de teste, que deixaria outras características da inteligência de lado (Nicolas et al., 2013; Virgolim, 2019). Howard Gardner (2001), por exemplo, desenvolveu uma teoria sobre Inteligências Múltiplas em que a inteligência não é categorizada em subgrupos, porém, sugere que ela seja mais de uma. O psicólogo apresenta sua teoria com nove inteligências que interagem entre si e afirma que todos os seres-humanos as têm, embora cada pessoa possa desenvolver (ou não) uma ou mais delas em diferentes níveis, são elas: Linguística; Lógico-matemática; Musical; Espacial; Físico-cinestésica; Intrapessoal; Interpessoal; Naturalista e Existencial (sendo estas duas últimas as mais recentes em sua teoria) (Gardner, 2001).

Cada inteligência, respectivamente, influencia a capacidade do indivíduo em resolver problemas e situações relacionadas à língua (falada e escrita, nativa e/ou estrangeira) e a números (equações, medidas); à identificação de ritmos e composições musicais; à localização e organização espaciais; ao corpo e suas capacidades de expressão e movimento; às relações pessoais (consigo mesmo e com o meio social); à identificação de espécies e fenômenos naturais; e também à existência humana e suas conexões com o mundo espiritual (Gardner, 2001). Conectando essas inteligências e gerando reflexões sobre um ser humano desenvolvido de forma integral, Balbino e Paes (2005) destacam elementos da Pedagogia do Esporte que podem ser vistos sob a perspectiva das Inteligências Múltiplas.

Mas qual é a relação entre inteligência e Pedagogia do Esporte? Inteligência pode ser definida como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2001, p. 47); nos jogos esportivos, os praticantes das modalidades precisam se posicionar diante de situações que ocorrem simultaneamente durante a partida e necessitam tomar decisões para dar

continuidade ao jogo, sendo que cada decisão criará uma nova situação em que aliados e adversários precisarão tomar novas decisões (Armour, 2013; Balbino & Paes, 2005; Galatti et al., 2014).

“A pedagogia do esporte investiga a prática educativa pelo esporte” (Vancini et al., 2015, p. 137). Embora a utilização do termo pedagogia implique uma relação educativa com crianças, a Pedagogia do Esporte não é exclusividade do contexto escolar, tampouco da infância. Os jogos esportivos são parte dos esportes e muito utilizados enquanto recursos para a iniciação esportiva (que pode ocorrer tanto nas aulas de Educação Física, em uma instituição escolar, como em clubes esportivos) e para o treinamento de atletas e equipes em modalidades esportivas (Balbino & Paes, 2005; Galatti et al., 2014; Paes & Balbino, 2014; Vancini et al., 2015).

Uma característica marcante dos jogos esportivos é sua capacidade de inclusão, pois a prática de modalidades esportivas no formato de minijogos (adaptação de regras, espaços e implementos conservando as lógicas interna e externa da modalidade) permite a participação de todos os indivíduos (Balbino & Paes, 2005; Galatti et al., 2014). Da mesma forma que esses jogos podem ser adaptados para o nível de habilidades dos praticantes, os educandos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências físicas e/ou intelectuais e superdotadas, por exemplo) também podem participar de práticas corporais durante as aulas de Educação Física quando elas são adaptadas às necessidades deles (Moraes et al., 2019; Oliveira Filho & Almeida, 2005; Vancini et al., 2015).

A reflexão de Balbino e Paes (2005) acerca da Pedagogia do Esporte, sob a perspectiva das Inteligências Múltiplas, contribui para que essa inclusão aconteça, na intenção de não somente a inteligência físico-cinestésica ser importante para as práticas de jogos esportivos. Nesse sentido, os autores elaboraram pequenas listas com características que podem ser observadas em praticantes dos jogos esportivos coletivos de

acordo com oito inteligências (Linguística; Lógico-matemática; Musical; Espacial; Físico-cinestésica; Intra e Interpessoal; Naturalista). Nessas listas, os autores destacam as características apresentadas por seus alunos ou atletas durante a prática de esportes coletivos, treinos ou aulas de Educação Física.

Dentre esses atributos, estão o reconhecimento do espaço de prática e aprendizagem facilitada pelo movimento (físico-cinestésica); por instruções verbais e facilidade para expressar ideias, estratégias e comandos (linguística); facilidade com estatísticas dos jogos, esquemas táticos e símbolos (lógico-matemática); maior sensibilidade e resposta aos sons variados do ambiente (musical); aprendizagem facilitada pela observação e facilidade para se recordar de táticas e estratégias com imagens mentais (espacial); facilidade em agir de forma conjunta com a equipe, controlar suas emoções e motivar seus companheiros (inteligências pessoais); e curiosidade pelos processos fisiológicos durante o exercício (naturalista) (Balbino & Paes, 2005).

É importante ressaltar que o objetivo dos autores foi promover uma reflexão sobre os jogos esportivos coletivos e como os praticantes podem desenvolver inteligências que são mais evidentes, ou ainda proporcionar ao técnico e professor um panorama para que repensem suas estratégias de treino e ensino para desenvolver habilidades importantes à manutenção e ao desenvolvimento do atleta ou equipe durante a prática sob a perspectiva das IM. Entretanto, os autores trazem uma contribuição relevante sobre a valorização dessas inteligências na prática esportiva e jogos, inteligências que também estão relacionadas ao comportamento de dotação.

Dificuldades na identificação de altas habilidades/superdotação

Entender que a valorização da inteligência se relaciona diretamente com a cultura, e seu desenvolvimento depende do ambiente e das oportunidades oferecidas, é fundamental para compreender aspectos importantes à identificação e ao desenvolvimento de pessoas com altas habilidades/superdotação. Podemos observar que o currículo em instituições educacionais de Ensino Fundamental e Médio atribuem maior carga horária aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (salvo algumas exceções). Isso se deve à demanda da sociedade em que vivemos, cujas inteligências linguística e lógico-matemática são mais valorizadas e se dá mais atenção aos educandos que obtêm um desempenho ótimo nesses componentes (Gardner, 2001; Renzulli, 2014b).

A crença em estereótipos sobre altas habilidades/superdotação e a utilização de termos inadequados podem criar grandes expectativas sobre o educando e interferir negativamente na identificação e no atendimento dessa população, de forma que apenas os educandos que correspondam às expectativas dos professores serão indicados para um programa de identificação, excluindo as demais manifestações de superdotação (Guenther & Rondini, 2012; Martins & Chacon, 2015; Sabbag & Arantes-Brero, 2017).

Precisou-se encontrar uma tradução ao termo utilizado em inglês *giftedness*, que, traduzido de forma literal, significa dotação. Renzulli (2014b) utiliza o termo *gifted behavior*, que significa comportamento de dotação, para se referir às características comportamentais dos indivíduos superdotados. No Brasil, o termo que aparece em documentos oficiais do MEC e em estudos da área se estabeleceu como altas habilidades/superdotação (Guenther & Rondini, 2012; Pocinho, 2009).

Outro que também é empregado e aceito é talento, comumente utilizado para pessoas superdotadas na área das artes e esportes. O termo gênio aparece na mídia e é mais adequado para se referir a pessoas que influenciaram significativamente no desenvolvimento intelectual e artístico da humanidade, como Marie Curie (Virgolim, 2019).

Para Renzulli (2014b), o comportamento de dotação é a manifestação entre a interação de três conjuntos de traços humanos: I) habilidades acima da média geral da população ou de seus pares de idade; II) envolvimento com a tarefa, automotivando-se para permanecer na realização de uma determinada atividade até obter êxito em sua execução; III) criatividade para a resolução de problemas e criação de produtos que sejam relevantes à cultura na qual o indivíduo está inserido. O comportamento de dotação, entretanto, só irá se manifestar na área de interesse do indivíduo, podendo ser apenas uma ou combinadas. Nesse sentido, o autor também destaca a importância do ambiente no desenvolvimento desse sujeito, pois, sem oportunidade para encontrar sua área de interesse, o indivíduo estará mais suscetível a não ser identificado.

Para que as oportunidades de desenvolvimento do educando com altas habilidades/superdotação sejam otimizadas, é necessário analisar os componentes curriculares da Escola, pois é onde ele passa boa parte do seu dia durante, pelo menos, 12 anos de sua vida. Um currículo que valorize componentes que focam o desenvolvimento das inteligências linguística, lógico-matemática e memorização de conteúdo favorecerá mais o tipo escolar de superdotado, cujos indicadores podem ser as excelentes notas em seu boletim escolar, vocabulário avançado, rápida capacidade de raciocínio e resolução de problemas (Renzulli, 2014b; Virgolim, 2019).

Se a grade curricular não valorizar também os componentes que focam o desenvolvimento de criatividade, inteligências pessoal, espacial,

musical e corporal, o tipo criativo-produtivo de superdotado terá menos oportunidades para descobrir seus interesses e desenvolver suas habilidades nessas áreas, resultando em menos indicadores de superdotação que estão, geralmente, mais relacionados a esse tipo, como a originalidade de pensamento, habilidades de expressão por meio de desenhos com riqueza de detalhes e significados ou expressão corporal por meio de movimentos elaborados e complexos, contribuindo para que esse tipo de altas habilidades/superdotação seja invisível (Cupertino, 2008; Renzulli, 2014b; Virgolim, 2019).

Embora a diferença nos objetivos educativos do contexto escolar para o da iniciação esportiva seja nítida, ele também pode auxiliar ou dificultar a observação dos indicadores de superdotação, especialmente do tipo criativo-produtivo, que pode estimular suas habilidades para desenvolver produtos criativos, no sentido de serem relevantes para a sociedade ou, pelo menos, para si mesmo (Renzulli, 2014b). Nesses espaços, priorizam-se uma ou mais modalidades esportivas, focando no desenvolvimento de habilidades específicas para melhorar o desempenho nelas, e, dependendo da forma como as aulas (ou treinos) são planejadas, o educando pode perder oportunidades para expressar sua criatividade na realização de movimentos e na elaboração de táticas de jogo com seu time/equipe, por exemplo (Balbino & Paes, 2005; Duarte, 2016).

Os profissionais de Educação Física que atuam em categorias de base no esporte podem encontrar na Pedagogia do Esporte ferramentas para auxiliá-los em suas estratégias de ensino com todos os seus atletas em potencial, a partir de propostas que possibilitem o desenvolvimento não só das habilidades motoras, mas de relacionamento interpessoal. Assim, o contato dos atletas em potencial com altas habilidades/superdotação com a prática esportiva pode ser na Educação Física escolar, e, por isso, deve ser prazerosa.

Conforme destacado em Paes (2001):

[...] o esporte, como conteúdo da Educação Física na escola, deverá ser oferecido de forma que o aluno possa compreendê-lo integralmente, conhecendo suas diferentes modalidades; seu ensino deverá abranger conhecimentos teóricos e práticos, dando oportunidade ao aluno de aprender e vivenciar seus fundamentos, compreender suas regras, bem como conhecer sua história e evolução (p.40).

O esporte é um conteúdo da Educação Física escolar e deve ser ensinado por meio de jogos e brincadeiras, ampliando sua capacidade de formação integral do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante que o professor de Educação Física compreenda seu papel de mediador nesse processo, evitando que o esporte seja ensinado com foco na técnica, podendo fazer com que os alunos com mais habilidade nesses esportes se destaquem, enquanto os menos habilidosos são excluídos e, assim, perdem o interesse pela prática esportiva (Galatti et al., 2014).

Formação para a inclusão na Educação Física

Alguns teóricos da educação relatam sobre a importância da aproximação da prática realizada no campo de formação dos professores, o que valoriza e reflete as experiências, constituindo assim um momento importante à construção do conhecimento (Contreras, 2002; Pimenta, 2002; Tardif, 2002).

A formação se constrói a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre uma prática de elaboração duradoura, e não por acumulação, por meio de cursos, conhecimentos e/ou técnicas, como a maioria dos profissionais acredita. Assim, torna-se importante o investimento na pessoa e a promoção do saber da experiência. Nóvoa (1997) considera que

as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 25).

A formação inicial precisa de experiências de sucesso, e não de mera reprodução para um processo significativo de aprendizagem e formação do futuro docente, capaz de refletir sobre suas próprias práticas. As disciplinas que compõem o currículo são essenciais à formação inicial, porém, de acordo com Nóvoa (2002; 2009), Veiga (2002) e Pimenta (2001), a ideia é que o discente adote o processo de transformação durante o estágio curricular supervisionado como processo de ação-reflexão-nova ação. Seguindo essa linha de raciocínio, Pimenta (2004) ressalta a importância do estágio supervisionado na formação, ressignificando os saberes, trazendo reflexões sobre a profissão e a construção da identidade profissional em diferentes contextos na realidade do mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

Já a formação continuada, ou ainda uma nova formação, leva-nos à autorreflexão da prática docente, das competências e a atualização sobre terminologias e deficiências para favorecer a inclusão de educandos no contexto escolar e de iniciação esportiva. Tem como foco as diferentes situações do ato educativo, analisa as práticas docentes e cria espaços à reflexão coletiva, dedicando-se a produzir crenças de que é possível pensar soluções para algumas questões presentes na escola (Pimentel, 2012).

A formação continuada pode partir da reflexão teórico-prática que os professores realizam sobre seu próprio fazer. O importante é se dedicar e não aguardar que sua formação dependa de terceiros. A internet, como um exemplo de tecnologia digital de informação e comunicação, dispõe de ricos recursos nos quais professores e profissionais podem acessar novos conteúdos e aperfeiçoar seus conhecimentos. As tecnologias digitais de

informação e comunicação podem compor os saberes docentes a fim de contribuir na aprendizagem dos conteúdos de Educação Física, favorecendo, assim, a aprendizagem das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Corrêa & Hunger, 2017).

Dessa forma, a preocupação em refletir sobre os saberes docentes é fundamental para formar educadores conscientes de sua importância na mediação do processo inclusivo e atendimento pedagógico. Os conhecimentos são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua, por isso os profissionais em sua atuação e seu contexto devem se amparar em conhecimentos especializados e formalizados (Tardif, 2000).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial (2008) define que os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15).

O professor e o profissional de Educação Física devem reconhecer esses comportamentos nas crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, sendo importante estimular tais habilidades da área de interesse do indivíduo, além de contribuir com o desenvolvimento socioemocional e a construção de suas identidades. Desse modo, os educadores precisam estar preparados para identificar esses educandos, e é relevante que as instituições educacionais proporcionem aos seus professores a formação continuada na área da Educação Inclusiva (Rech & Negrini, 2019).

Os professores precisam ter domínio sobre a ferramenta e a didática, quebrar velhos paradigmas e utilizar as inovações tecnológicas para

transformar a essência de sua prática pedagógica. Contudo, estas devem ser articuladas para o educando com altas habilidades/superdotação e problematizadas com a comunidade escolar. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser uma via de mão dupla, na qual o professor e educando constroem, de forma conjunta, o conhecimento, relacionando os saberes construídos ao longo do processo (Rech & Negrini, 2019).

A inclusão exige dos profissionais da área de Educação Física preparo para atuar com a diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades dos educandos, favorecendo sua aprendizagem. Para que a inclusão aconteça, precisam estar cientes dessas potencialidades, atendendo as necessidades e propondo atividades voltadas para o desenvolvimento, e isso requer estudo, investigação e formação continuada, que é apontada como fundamental para alcançar o sucesso e melhora na *performance* profissional (Imbernón, 2010; Pimentel, 2012).

Há diferentes caminhos para o ensino, e o professor precisa pensar em um processo com recursos distintos e que favoreça essa aprendizagem, o que demanda do profissional embasamento teórico para justificar as decisões tomadas, associando sempre ao seu educando e seu processo de aprendizagem. A escolarização para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se torna um desafio ainda maior aos espaços escolares e seus professores, pois requer a elaboração de novos e/ou outros métodos de ensino e aprendizagem.

No contexto atual, torna-se necessário abrir as portas para novas evidências de pesquisas sobre pessoas com altas habilidades/superdotação, considerando seu potencial como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional. Virgolim (2019) afirma que não podemos deixar que nossas inteligências sejam desperdiçadas, e esses educandos anseiam por melhores oportunidades

para se expressarem e situações que desafiem suas capacidades. No meio acadêmico, pesquisas (Renzulli, 2014b; Virgolim, 2019;) vêm demonstrando a necessidade de maior atenção a essa área que ainda é considerada tabu em nossa cultura, porém, vencer medos e preconceitos é o maior desafio.

Se levarmos em consideração a formação profissional, o ambiente escolar e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, sugerimos a realidade virtual como recurso ao desenvolvimento de pessoas com altas habilidades/superdotação. No próximo tópico, abordaremos esse recurso.

Realidade virtual no contexto escolar

Um processo tão importante quanto o de identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação é a oferta do atendimento de que ela precisa, e isso inclui suporte psicológico pessoal e familiar; professores e profissionais que atuem diretamente com ela; e também favorecer (ou continuar favorecendo) seu desenvolvimento, oferecendo estímulos diversos para que o indivíduo encontre sua área de interesse (ou novas áreas de interesse) e desenvolva habilidades necessárias para atingir seus objetivos. Nesse sentido, o Modelo Triádico de Enriquecimento atende os aspectos educacionais dos educandos com altas habilidades/superdotação e também daqueles que não as têm (Guenther & Rondini, 2012; Renzulli, 2014a; Renzulli, 2014b; Virgolim, 2019).

Suscintamente, o Modelo Triádico de Enriquecimento é dividido em três tipos (que serão explicados adiante), que orientam os educandos desde o processo de identificação de seus interesses até a criação de um produto desenvolvido a partir deles, podendo ser material ou intelectual. É importante ressaltar que o enriquecimento precisa ser na área de interesse do educando superdotado, pois só assim as chances de

engajamento na tarefa para concluí-la serão maiores, do contrário, ele pode abandonar o projeto (Renzulli, 2014a; Virgolim, 2019).

De acordo com Joseph Renzulli (2014a), o tipo I do Modelo Triádico de Enriquecimento é oferecido a todos os educandos e tem caráter exploratório, ou seja, significa que pode ser submetido aos mais diversos conteúdos e pode ser feito no contexto escolar ou fora dele, oferecido por profissionais especialistas em determinados temas ou mesmo por pais de educandos que queiram oferecer oficinas, com o propósito de enriquecer o currículo escolar, como sugere o nome. O tipo II é o aprofundamento nos interesses despertados no tipo I e também no treinamento de habilidades necessárias, seja para investigação do tema de interesse ou desenvolver um produto criativo no tipo III. Esse tipo demanda tempo e envolvimento do educando para que ele consiga desenvolver o produto desejado, podendo ser intelectual ou material, que será compartilhado com os demais colegas.

Dentre as possibilidades de atividades para o tipo I do Modelo Triádico de Enriquecimento, a Pedagogia do Esporte tem muito a acrescentar, pois traz ao contexto escolar ou esportivo uma abordagem diferente da tecnicista (ainda utilizada em algumas instituições), valorizando os processos de aprendizagem que ocorrem por meio de brincadeiras e jogos, e isso aumenta as oportunidades para que os educandos possam explorar novos conteúdos (Armour, 2013; Reverdito et al., 2009). A Pedagogia do Esporte também tem espaço para a utilização de tecnologias de realidade virtual, como *videogames*, pelo professor de Educação Física como recurso pedagógico, que dependendo do seu uso podem conferir um caráter exploratório similar ao de um enriquecimento curricular de tipo I para todos os educandos.

Consoles de *videogames* começaram a ser familiares por volta dos anos 1990, e, desde essa época, a indústria tecnológica e de entretenimento

tem tentado fornecer experiências cada vez mais “reais” aos seus usuários. Como produto dessas tentativas, a realidade virtual busca proporcionar ao usuário uma vivência de imersão, interação e envolvimento com o cenário do jogo. Aliada à concorrência do mercado em relação à produção e à comercialização desse tipo de experiência, essa proposta fez com que os *exergames* se tornassem cada vez mais populares e presentes no cotidiano de parte da população e como recurso pedagógico (Rodrigues & Porto, 2013).

Nesse sentido, é importante abordar tais temas nas disciplinas de formação inicial de professores e profissionais de Educação Física e na formação continuada daqueles que já atuam em um ou ambos contextos (escolar e esportivo), para que reflitam sobre sua prática profissional, seus objetivos e os interesses dos educandos, fazendo com que se sintam inclusos no planejamento das aulas (Celuppi & Flores, 2016; Silva, 2011).

Estudo com *exergames* para altas habilidades/superdotação

O objetivo deste estudo qualitativo foi criar um protocolo para verificar a interação de cinco educandos superdotados (idade entre sete e 16 anos) com uma tecnologia de realidade virtual com a qual não tiveram contato prévio, observar se haveria envolvimento nas tarefas propostas pelos minijogos e quais seriam suas impressões sobre eles e sobre a tecnologia de realidade virtual (Moraes, Silva & Venditti Jr., 2020). Optou-se por analisar todos os participantes sem considerar a idade como critério de inclusão ou exclusão, pois o desenvolvimento assíncrono é apontado como uma característica dessa população (Virgolim, 2019). Todos foram pré-avaliados por uma equipe multidisciplinar em um processo multimodal de identificação, apresentando relatórios que indicavam altas habilidades/superdotação (Arantes-Brero et al., 2018).

Dentre os consoles para *videogames* (e especificamente para a reprodução de *exergames*) mais populares, o Nintendo® *Wii* tem destaque como material de pesquisa em estudos sobre a utilização de realidade virtual com públicos diversos, como idosos, pessoas com deficiências e para reabilitação. O console acompanha uma série de jogos, como o *Wii Sports*, com minijogos simulando modalidades esportivas, além de ser mais acessível financeiramente em comparação a outros consoles de tecnologia similar e não precisar de uma área específica para reconhecer os movimentos (Itakussu et al., 2015; Medeiros et al., 2018; Serra et al., 2016).

Por esses motivos, para este protocolo, utilizou-se esse console com um acessório *Wii Motion Plus* acoplado a ele e um jogo da franquia *Wii Sports Resort*, tendo sido escolhidos para este estudo os minijogos *Bowling* (que simula uma partida individual de boliche), *Table Tennis* (que simula uma partida de tênis de mesa contra um adversário simulado pelo minijogo), *Basketball* (que simula uma partida individual de basquete na qual o jogador tenta fazer o maior número de cestas dentro de um tempo determinado pelo jogo) e *Frisbee® Dog* (que simula uma partida individual de lançar o disco, no qual o jogador inicia em um tutorial para entender a mecânica do jogo e depois lança o disco para pontuar, sendo que posteriormente um cachorro traz o disco de volta para o jogador).

Os minijogos estavam completamente em língua inglesa e não havia opção para mudar o idioma para português. Este protocolo foi aplicado em sessões individuais para cada participante, de forma que cada um teve uma experiência com o console e os minijogos e não pôde fazer avaliações sobre a experiência do outro; isso é aconselhado considerando as características que cada educando pode apresentar, mas também pode ser adaptado para realizar o enriquecimento curricular de tipo I com mais educandos da turma (Renzulli, 2014a; Virgolim, 2019).

A anamnese aplicada no início desse protocolo mostrou que nenhum dos participantes teve contato prévio com os minijogos ou com o console da Nintendo®. Na anamnese também se identificou com quais das modalidades simuladas nos minijogos (boliche, tênis de mesa, basquete e *Frisbee® Dog*) os participantes tinham experiência em ambiente físico, e o único desses que ninguém teve experiência prévia foi o *Frisbee® Dog*.

Durante a interação dos jogos, os pesquisadores presentes davam apenas instruções básicas para que as metas dos minijogos fossem atingidas, incluindo a informação sobre os botões para pegar, soltar e lançar o implemento digital do minijogo, e os eixos de movimento eram interpretados por cada um deles (ex.: vertical, horizontal etc.). Observou-se que alguns participantes exploravam todas as funções do controle e seus efeitos na interface, descobrindo funções para modificar o ângulo de lançamento, por exemplo.

O *feedback* realizado ao final do protocolo, com relatos dos participantes, indicou que quatro educandos tiveram uma experiência positiva com o console e os minijogos, mas também levantou pontos negativos, como a falta de uma história mais elaborada e os gráficos visuais nos minijogos, comprometendo o envolvimento, uma das características da realidade (Rodrigues & Porto, 2013). Ao revisar a literatura sobre características de altas habilidades/superdotação, o envolvimento com a tarefa é essencial, mas ela só ocorre quando a atividade é de interesse da pessoa, sugerindo que nem sempre o fator motivacional dos *exergames* é suficiente para que a pessoa se engaje na tarefa, o que também vai interferir na experiência de realidade virtual quanto à imersão na interface proposta (Renzulli, 2014b).

Baseado nos resultados dessa metodologia (Moraes, Silva & Venditti Jr., 2020), o protocolo se consolidou na seguinte estrutura: a) aplicação de anamnese para avaliar as experiências prévias com a tecnologia de

realidade virtual a ser utilizada; b) interação com a tecnologia proposta, que precisa variar de acordo com os dados obtidos na anamnese, buscando ao máximo ir de encontro aos interesses conhecidos do atendido; e c) o *feedback* sobre sua experiência, cujos resultados poderão sugerir que há interesse por parte do atendido em prosseguir para um enriquecimento curricular de tipo II ou III.

Considerações finais

O processo de identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação é uma demanda da nossa sociedade, que tem exigido cada vez mais atenção; esses indivíduos têm o direito de se conhecer melhor e entender algo que já sabem e os tornam diferentes das demais pessoas. Esse processo não somente contribuirá para seu desenvolvimento, mas para o desenvolvimento de toda a sociedade, pois sujeitos com altas habilidades/superdotação podem apresentar soluções inovadoras e/ou obras culturais originais (Renzulli, 2014b). É importante ressaltar que as demandas da sociedade se modificam ao longo do tempo, e cada vez mais em uma velocidade maior. Da mesma forma, as competências docentes precisam ser atualizadas na formação inicial e na continuada.

Considerando essa demanda, professores e profissionais de Educação Física precisam estar minimamente preparados para participar desse processo de identificação e atendimento de educandos com altas habilidades/superdotação. Uma formação inicial e continuada que utiliza a Pedagogia do Esporte e a teoria das inteligências múltiplas em seu embasamento teórico e prático pode contribuir positivamente no desenvolvimento de pessoas com ou sem altas habilidades/superdotação e dos próprios profissionais da área, que farão um trabalho com número expressivo de oportunidades e mais inclusivo, principalmente no contexto

escolar e de iniciação esportiva, valorizando as diferentes habilidades apresentadas por seus educandos e clientes.

Embora o protocolo apresentado neste capítulo seja individualizado, ele ajuda a orientar o professor na utilização da realidade virtual como uma estratégia pedagógica para os jogos esportivos coletivos, que podem ser adaptados ao contexto de cada instituição. Mesmo que não haja acesso a um console de *videogame*, este pode ser substituído por um celular e aplicativos de jogos com a mesma mecânica de controle por movimento ou tecnologias similares que promovam a imersão e o envolvimento dos usuários, como sugerido por Athayde (2016).

Considerando as características das pessoas com altas habilidades/superdotação e que são, sem dúvidas, um grupo heterogêneo, o professor e o profissional não precisam ser imediatamente criativos para poder atender essas pessoas, mas necessitam de embasamento que os permitam ver as possibilidades e desenvolver sua criatividade utilizando os resultados de suas experiências profissionais, tanto as positivas quanto as negativas.

Referências

- Arantes-Brero, D. R. B., Oliveira, A. P. de, & Capellini, V. L. M. F. (2018). Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento par apais e equipe escolar. *1.º Congresso Brasileiro de Educação Para Altas Habilidades/Superdotação*, pp. 23-26.
- Armour, K. (2013). What is “sport pedagogy” and why study it?. In K. Armour (Ed.), *Sport Pedagogy* (pp. 11-23). Routledge.
- Athayde, R. (2016). *Jogos Digitais Na Educação Física Escolar: Just Dance Now Vai Para Sala De Aula*. TCC (especialização), Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Departamento de Metodologia de Ensino. Educação na Cultura Digital.

- Balbino, H. F., & Paes, R. R. (2005). Pedagogia do Esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das Inteligências Múltiplas. In R. R. Paes & H. F. Balbino (Eds.), *Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas* (pp. 137-155). Guanabara Koogan.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Celuppi, P. R., & Flores, L. J. F. (2016). Educação Física e o Videogame: Uma Relação Possível. In R. Hasper, G. C. Barros, & C. C. Muller (Eds.), *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. SEED - Pr.
- Corrêa, E. A., & Hunger, D. A. C. F. (2017). Cultura corporal de movimento: os saberes docentes no campo das tecnologias. *Educação em Foco*, 22(1), 1-24.
- Cupertino, C. M. B. (2008). *Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos* (2ªed.). Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Venezuela. Cortez.
- Duarte, A. C. (2016). Alunos com altas habilidades no domínio físico: e eu, professor de Educação Física, como devo proceder?. In M. da P. R. da Costa, M. B. Massuda, & R. de A. Rangni (Eds.), *Altas habilidades/superdotação: pesquisa e experiência para educadores* (pp. 101-130). Wak Editora.
- Galatti, L. R., Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Paes, R. R., & Seoane, A. M. (2014). Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. *Revista Da Educação Física/UEM*, 25(1), 153.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Objetiva.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação Em Revista*, 28(1), 237-266.
- Imbernón, F. (2009). *Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências*. Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

- Itakussu, E. Y., Valenciano, P. J., Trelha, C. S., & Marchiori, L. L. de M. (2015). Benefícios do treinamento de exercícios com o Nintendo(r) Wii na população de idosos saudáveis: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 17(3), 936-944.
- Leite, E. A. P., Ribeiro, E. da S., Leite, K. G., & Uliana, M. R. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), 721-737.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2015). Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal.” *Educação Unisinos*, 20(1), 96-105.
- Medeiros, P. de, Santos, J. O. L. dos, Capistrano, R., Carvalho, H. P., Beltrame, T. S., & Cardoso, F. L. (2018). Efeitos dos exergames em crianças com risco e dificuldade significativa de movimento: um estudo cego randomizado. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 40(1), 87-93.
- Moraes, R. L. de, Silva, N. C. O. V. e, Venditti Jr., R. (2020). Exergames como recurso pedagógico para educandos com Altas Habilidades. *LifeStyle*, 7(2), p. 17-26. <https://doi.org/10.19141/2237-3756.lifestyle.v7.n2.p17-26>
- Moraes, R. L. de, Venditti Júnior, R., Arantes-Brero, D. R. B., Pelicão, T., Acácio, M. G. S., Morandim, L. do C. C., & Capellini, V. L. M. F. (2019). Enriquecimento Curricular na Educação Física Escolar. In W. L. Linhares (Ed.), *A Educação Física em Foco 2* (pp. 60-71). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.535190507>
- Nicolas, S., Andrieu, B., Croizet, J. C., Sanitioso, R. B., & Burman, J. T. (2013). Sick? Or slow? On the origins of intelligence as a psychological object. *Intelligence*, 41(5), 699-711.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (3ªed., pp. 15-34). Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.

- Oliveira Filho, C. W. de, & Almeida, J. J. G. de. (2005). Pedagogia do Esporte: um enfoque para pessoas com deficiência visual. In R. R. Paes & H. F. Balbino (Eds.), *Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas*. (pp. 91-136). Guanabara Koogan.
- Paes, R. R. (2001). *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas.
- Paes, R. R., & Balbino, H. F. (2014). Pedagogia do esporte e as inteligências múltiplas: ensino, vivência e aprendizagem socioesportiva. In H. F. Balbino (Ed.), *Inteligências múltiplas: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física* (pp. 97-118). Edições Sesc.
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. (4^a ed.). Cortez.
- Pimenta, S. G. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pimenta, S. G. (org.) (2004). *O estágio e a docência*. Cortez.
- Pimentel, S. C. (2012). *Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos*. In Miranda, T. G., Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Rech, A. J. D.; Negrini, T. (2019). Formação de Professores e Altas Habilidades/Superdotação: Um Caminho ainda em construção. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 14(2), 485-498.
- Renzulli, J. (2014a). The Schoolwide Enrichment Model : A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J. S. (2014b). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In Angela M. Rodrigues Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), & L. Adan & M. C. Connolly (Trans.), *Altas Habilidades / Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Papirus.

- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., & Paes, R. R. (2009). Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz*, 15(3), 600-610.
- Rodrigues, G. P., & Porto, C. de M. (2013). Realidade Virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações. *Interfaces Científicas - Educação*, 1(3), 97-109.
- Sabbag, G. P. C., & Arantes-Brero, D. R. B. (2017). Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba / Jaraguá. *Revista NEaD-Unesp*, 3(2), 168-200.
- Serra, M. V. G. B., Hiraga, C. Y., Quemelo, P. R. V., Vassimon, H. S., & Tonello, M. G. M. (2016). Gameterapia como prática terapêutica para pessoas com deficiências. *FIEP Bulletin*, 86, 1-9.
- Silva, J. da C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 3(55), 1-11.
- Tardif, M. (2000). Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério. Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei, *Vertentes*, 15 Jan/Jun.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (4ª Ed.). Vozes.
- Vancini, R. L., Castardeli, E. C., Sarro, K. J., Fachina, R. J. F. G., Andrade, M. S., & Lira, C. A. B. (2015). A pedagogia do ensino das modalidades esportivas coletivas e individuais: um ensaio teórico. *Conexões*, 13(4), 137.
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto Político - Pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. (14ª ed). Papirus.
- Virgolim, Angela M. R. (2019). Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente. *InterSaberes*.



Seção 5 – Direito e Ciências Sociais

Section 5 – Law and Social Science

Capítulo 8

Compreendendo a superdotação para melhor entendê-la no ambiente de trabalho

*Yann-Gaël Jaffré
Laurence Dulon
Yves Richez
Steven Verbeek*

Resumo

Criada no final dos anos 80 e colocada de uma perspectiva identitária e ontológica, a palavra francesa *douance* (sobredotação em francês) foi conceitualizada a partir de modelos clássicos da psicologia para ser entendida como um desvio individual da norma baseado em traços mensuráveis: estatísticos, psicométricos ou neurofisiológicos. Era, portanto, uma combinação do que seria considerado como um presente (*donum* em latim para *don* em francês) e do que seria considerado como *modus operandi* natural numa abordagem semiológica e antropológica. Através destas escolhas epistemológicas, o desafio consiste em explorar como este conceito, uma vez despsicologizado, pode dar substância à ideia de potencial. Porque definir um indivíduo unicamente através das suas características, sem ter em conta o seu ambiente e as interações que ele ou ela tem com ele, parece agora simplista. É assim que o trabalho, que actua como vector ou inibidor de aptidões pessoais, realça as questões de integração e desenvolvimento específicas dos indivíduos em causa.

Palavras-chaves: características pessoais, modos naturais de operação, ambiente de trabalho, integração profissional, desenvolvimento individual

Comprender la superdotación para entenderla mejor en el ambiente de trabajo

Resumen

Creada a finales de los años 80 y colocada desde una perspectiva identitaria y ontológica, la palabra francesa *douance* (superdotación en español) fue conceptualizada desde los modelos clásicos de la psicología para ser entendida como una desviación individual de la norma basada en rasgos medibles: estadísticos, psicométricos o neurofisiológicos. Por consiguiente, se trataba de una amalgama de lo que se consideraría como "regalos" (*donum* en latín para *don* en francés) y lo que se consideraría como *modus operandi* natural en un enfoque semiológico y antropológico. A través de estas elecciones epistemológicas, el desafío es explorar cómo este concepto, una vez despsicologizado, puede dar sustancia a la idea de potencial. Porque definir a un individuo sólo por sus características, sin que se tenga en cuenta su entorno y las interacciones que mantiene con él, parece ahora simplista. Así es

como el trabajo, que actúa como vector o inhibidor de las aptitudes personales, realza las cuestiones de integración y desarrollo específicas de los individuos en cuestión.

Palabras-claves: características personales, modos de funcionamiento naturales, ambiente de trabajo, integración profesional, desarrollo individual

Understanding Giftedness to Better Apprehend it in the Work Environment

Abstract

Created in the late 80's and presented from an identity and ontological perspective, the French word *douance* ('giftedness' in French) was conceptualized from classical models of psychology. It is to be understood as an individual deviation from the norm based on measurable traits: statistical, psychometric, or neurophysiological. It was therefore an amalgam of what would be considered as gifts (*donum* in Latin which produced the word *don* in French) and what would be considered as natural operating methods in a semiotic and anthropological approach. Through these epistemological choices, the challenge is to explore how this concept, once de-psychologized, can give substance to the idea of potential. Because defining an individual solely through his or her characteristic traits, without considering his or her environment and the interactions he or she has with it, seems now simplistic. This is how work, which will promote or inhibit personal aptitudes, can serve to highlight the integration and development issues specific to the individuals concerned.

Keywords: personal characteristics, natural operating modes, work environment, professional integration, individual development

Comprendre la douance pour mieux l'appréhender dans l'environnement de travail

Résumé

Créé à la fin des années 80 et posé sous l'angle identitaire et ontologique, le mot français *douance* a été conceptualisé à partir des modèles classiques de la psychologie pour être appréhendé comme un écart individuel à la norme reposant sur des traits mesurables : statistiques, psychométriques ou encore neurophysiologiques. Il a donc été fait l'amalgame entre ce qui relèverait de dons (*donum* en latin) et ce qui relèverait de modes opératoires naturels dans une approche sémiologique et anthropologique. A travers ces choix épistémologiques, l'enjeu est d'explorer comment ce concept, une fois dépsychologisé, permet de donner corps à l'idée de potentiel. Car définir un individu à travers ses seuls traits caractéristiques sans tenir compte de son environnement et des interactions qu'il entretient avec celui-ci, semble désormais réducteur. C'est ainsi que le travail, qui agit comme vecteur ou inhibiteur des aptitudes personnelles, met en évidence des enjeux d'intégration et de développement spécifiques aux individus concernés.

Mots clés: caractéristiques personnelles, modes opératoires naturels, environnement de travail, intégration professionnelle, développement des individus

Le mot *douance* a été créé en 1980 par le Professeur québécois François Gagné, professeur de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, qu'il oppose à la notion de *talent*. Ces deux termes, selon lui, servent à différencier deux concepts clefs dans le domaine du développement de la personne : l'aptitude amalgamée avec le potentiel pour lequel le mot *douance* est substitué d'une part, les réalisations produites dans de nombreux champs d'occupation des personnes que l'on désigne par le mot *talent*¹ d'autre part. Depuis, les termes *douance* et *doué* tendent à remplacer les ceux, franco-français, de *surdouement* et *surdoué* pour qualifier les personnes ayant une capacité à développer leurs aptitudes et leurs talents à un niveau très élevé.

Ces termes ayant en France une connotation élitiste, de par l'emploi du préfixe « sur », il s'agit de déconstruire ou en tout cas de s'écarter des représentations, pré-pensés et pré-jugés prévalant en l'espèce. D'autres auteurs français recourent, pour leur part, aux concepts de haut quotient/potentiel intellectuel ou encore, de façon plus récente, de surrefficiency ou de « philo-cognition » (Nusbaum et al., 2019) dans la mesure où ces attributs ne sont pas seulement intellectuels : ils sont aussi d'ordre neurophysiologique et développemental. Plusieurs auteurs (Tinoco et al., 2018) proposent que cette différence est également existentielle, dès lors qu'elle est replacée dans une perspective anthropologique. L'ensemble de ces termes, néanmoins, paraît insuffisant pour qualifier les attributs dont il est question compte tenu d'une part, de leur caractère limitatif et d'autre part, parce qu'ils sont pensés de manière ontologique (science de l'être). Ainsi, toutes ces tentatives de qualification

¹ Le mot talent, précise Richez (2017) ne peut être amalgamé avec le concept de personnalité. Il n'est pas possible d'élever un mot détourné par une parabole évangélique au rang de réalité objectivable. C'est pourquoi, on ne définit pas un mot par rapport à lui-même, mais à partir du résultat observable qu'il produit.

courent le risque de glisser vers une hypertrophie de l'identité à travers une classification excessive de la personne.

Il semble alors préférable de s'en tenir aux mots *douance* voire *don*, par référence au mot anglais « gift » qui apparente ces attributs à un cadeau. Rappelons que le mot *surdoué* est un néologisme créé par l'auteur Léon Daudet (1932) pour désigner la manière dont son ami, le peintre, dramaturge, écrivain Santiago Rusinol, incarne les trois formes du beau : le corporel, l'intellectuel, le spirituel. « Nul n'aima le beau sous toutes ses formes, beau lui-même, plus que Santiago Rusinol, peintre, dramaturge et poète catalan » (Daudet, 1932, p. 179). Daudet associe au mot *surdoué* celui de *comblé*, créant ainsi un syntagme signifiant : « L'œuvre de Rusinol est immense, il a peint plusieurs centaines de toiles, écrit une centaine de pièces, de romans et d'essais. Il était de ces artistes *surdoués* et *comblés*, qui conçoivent comme ils respirent [...] » (Daudet, 1932, p. 184). On notera que Daudet connaît et maîtrise le sens du mot *doué* : « Une même émotion permet aux personnes bien *douées* [...] » (Daudet, 1932, p.184).

Nous conserverons à l'esprit que le terme *douance* reste un parti pris. Ce terme étant dérivé du verbe *douer* (*dotis*, *dōs*, attribuer, pourvoir, doter), il est prudent de garder une vigilance sur les affirmations posées sur ce néologisme conceptuel. En effet, définir un individu au travers de traits caractéristiques tels que la personnalité, ses valeurs, ses forces, ses faiblesses, son intelligence, sans tenir compte de son environnement, des forces en cours, des interactions qu'il entretient avec celui-ci, de la manière dont il opère, peut sembler désormais réducteur. C'est ainsi que l'activité professionnelle autrement nommée « travail », agit comme potentialisateur favorable ou défavorable des aptitudes personnelles et met en évidence l'enjeu de l'intégration et du développement positif et spécifique des individus concernés. Nous pourrions donc cultiver en écart, et ce à partir des sources premières étymologiques et historiques, que le

mot *douance* pourrait aussi signifier la manière dont une organisation, un système « doterait » une personne ou un groupe de personnes des potentiels utiles au développement de leurs aptitudes naturelles.

Le philosophe Henri Bergson, dans son ouvrage philosophique *Le Rire*, dit : « Nous ne voyons pas les choses mêmes ; nous nous bornons, le plus souvent, à lire des étiquettes collées sur elles. Cette tendance, issue du besoin, s'est encore accentuée sous l'influence du langage. » (Bergson, 1900, p. 117). Aussi, c'est par le truchement de l'observation des personnes et le croisement de données recueillies que nous pourrions échapper aux « fausses évidences » pour toucher, au plus près, la richesse du phénomène conceptuel qu'est la douance : « Il y a assurément de l'inexprimable. Celui-ci se montre, il est l'élément mystique. La juste méthode (...) serait en somme la suivante : ne rien dire sinon ce qui peut se dire » (Bergson, 1900, p. 118).

Porter un regard sur la douance dans notre société et sur les attributs qui lui sont couramment associés

Elaboré à partir des concepts de l'identité et de l'ontologie, le mot *douance* se conceptualise dans les années 80 à partir des modèles classiques de la psychologie, puis, recherche une légitimité grâce au soutien de la récente discipline, la neuro-psychologie.

La problématique que pose ce choix, est l'amalgame entre ce qui relèverait de notions subjectives nourries d'une origine religieuse, telles que dons (*donum*, action de donner), que la pensée nord-américaine nomme « gift » (ce qui est reçu), et ce qui relève de modes opératoires naturels, c'est-à-dire la manière dont une personne mobilise une somme d'attributs au regard d'une production escomptée. La discipline sémiologique peut alors offrir une connaissance et des compétences

permettant d'objectiver l'activité produite par la personne (signifiants visuels et acoustiques), de là signifier lesdits modes opératoires.

Notre intention est de faire jouer, par une mise « en tension » autant qu'une « en distance », les deux choix épistémologiques afin de ressourcer le mot douance grâce à une co-opération disciplinaire.

La douance, exploration d'un écart épistémologique

Le terme francophone *douance*, couramment utilisé aujourd'hui, a pour racine latine *dotare*. Le mot a conduit au verbe *douer* et au participe passé *doué*. Si l'on remonte l'histoire, nous constatons que *douer* vient de *douaire* (*dotarium*) qui, à l'origine, désigne une espèce de pension alimentaire, un revenu usufruitier à la femme qui survivait à son mari. La *dot* (*dotis*), au sens d'assigner un *douaire*, fera jurisprudence afin que le mari donne à sa femme une somme ou des biens en faveur du mariage. Le terme *douaire* conduit à son tour au mot *douement* : fond sur lequel est assignée une fondation en faveur d'une église, « du douement sur quoy une église est douée et fondée [...] » (La Curne de Sainte Palaye, 1878, p. 247), mais aussi ce que l'on donne à un monastère. Le verbe *douer* signifie également donner, accorder (La Curne de Sainte Palaye, 1878, p. 248) « on disoit douer quelqu'un de quelque chose », de là ces expressions « douer de son corps », « douer quelqu'un en amour, pour lui vouer un amour éternel ».

Le mot *douer*, influencé par le clergé évolue au Moyen-Âge avec le figuré qui opère alors une transformation métaphorique : pourvoir, doter, avantager, favoriser, orner, gratifier, pourvoir d'avantages de qualités de grâces (don, *donum*). Se dit ainsi en parlant de Dieu, de la nature, de génies, de fées. Le mot devient alors une valeur morale, une qualité personnelle dont est attribuée un individu : « c'est une belle dot que la vertu d'une fille », « la vaillance du cœur est une dot peu commune dans

notre temps de disette morale » (La Chartre, 1857, p.175), « les talents sont la plus belle dot que l'on donne à ses enfants » (Bescherelle, 1856, p. 1028). Toutefois, au sens propre et correct, *doter* désigne : constituer une dote, pourvoir d'une dote. Ainsi terme *dot* (*dotis*) désigne, encore en amont, le bien ou la somme qu'une femme apporte à la communauté. Dans le dictionnaire ancien, La Curne de Sainte Palaye (1878), on peut lire que *douer*, en tant que verbe désigne donner, accorder : « *douer quelqu'un de quelque chose* ».

C'est au 19^{ème} siècle qu'une dispute sévère anime les grammairiens Noël et Chapsal d'un côté et Louis-Nicolas Bescherelle de l'autre. Oublié depuis longtemps, ce conflit est pourtant au cœur du sujet du mot *douance* et de ses dérivés sémantiques d'aujourd'hui : *doué*, *surdoué*, *surdouance*. En effet, quand Bescherelle traite du mot *doué*, il le fait selon les règles de la langue. Il écrit « heureusement doué », précisant que cela pourrait être lu comme « heureusement pourvu » ou « heureusement avantagé ». Les grammairiens Noël et Chapsal critiquent cette formulation en la qualifiant de « pléonasme vicieux ». Cette critique s'appuie sur l'argument suivant : le mot *doué* qualifiant l'idée du bien, il n'est donc pas nécessaire d'y ajouter le terme « heureusement »². C'est donc d'une transformation métaphorique que dérive le terme *douance*, et associer ce mot à l'idée de propriété implique de s'inscrire dans le courant figuré qu'ont suivi en leur temps Noël et Chapsal.

Si nous gardons au contraire la ligne du sens exact et correct suivie par Bescherelle, le terme *douance* désigne alors les modalités par lesquelles une organisation, un groupe de personnes, une personne dote

² Ce que Bescherelle critique ardemment : « Ces messieurs ont tort, et leur observation est de toute fausseté relativement à la grammaire et à la logique. Ce qu'ils auraient dû dire, c'est que doué ne peut s'employer seul de manière absolue ; il faut qu'il soit accompagné d'un complément ou d'un modificatif. Que signifient ces mots un homme doué, une femme douée ? ils n'offrent à l'esprit aucun sens, ou du moins qu'un sens vague et indéterminé, incomplet. Mais on dira un homme doué pourvu d'un bon caractère » (Bescherelle, 1856, p. 1031).

quelqu'un ou un groupe de personnes, des moyens et des potentiels propres à ce que ce ou ces derniers puissent actualiser leurs aptitudes naturelles. Nous ne serions alors plus dans un registre figuré, ontologisé, moral et subjectif mais dans un registre observable, processif et objectif. Pour le dire autrement, ce n'est plus la personne en tant qu'être substantivé qui sert de référence, mais ce qu'elle produit et la manière dont elle le produit. Cette mise en écart épistémologique du concept de douance par ce qu'apporte la sémiologie et l'étymologie, permet de repartir des sources exactes du mot afin de lui offrir une évolution cohérente. Toutefois, l'idée d'un écart pourrait nous être contesté car le fond d'entente reste identique, c'est-à-dire une langue sémantico-consonantique et une écriture alphabétique.

L'exploration du sens correct du mot *douer*, permet d'appréhender comment son sens figuré a fait l'objet de négociations conceptuelles. Ce problème est constatable avec le mot *talent* et la manière dont la parabole évangélique des talents détourne le mot pour lui imposer son caractère religieux, moral et mystique. En effet, une parabole est composée de deux parties : le corps et l'âme. Le corps désigne le récit, l'histoire imaginaire servant de support à la seconde partie. Celle-ci, l'âme, désigne le sens moral ou mystique caché sous les paroles du récit. Ainsi, le recours aux images qu'elles soient figurées, analogiques ou mobilisées, par le recours de paraboles et d'allégories ont ouvert la porte à l'infini des possibilités de notre langue, créatrice de concepts et d'idées, que l'analyse (axiomatique) permet ensuite de démontrer par l'enchaînement des idées construites par la déduction ou la transduction (analogie de 1 à 1 sans lien avec la règle initiale).

Partant du sens correct et non du figuré, le mot *dot*, dérivé de *douer*, devient féminin à compter de 1680. En changeant de genre, le mot conduit à changer d'intention et rejoint les mots féminins tels que la valeur, la

qualité, l'intelligence. Ce basculement de classe accentue la dimension métaphorique évoquée précédemment et conduit par ce jeu d'évidence à favoriser des arguments intellectuels actuels. Le *dot* devient la *dote* puis, psychologisée à partir du 17^{ème} siècle, devient la *personne douée*... renvoyant aujourd'hui à l'idée de personne dotée d'attributs intellectuels remarquables dite « (sur)douée ».

La douance selon les statistiques et les tests psychométriques

La douance, tel que posé dans le concept initial, est souvent amalgamée au concept d'intelligence. Or, là encore, il nous semble nécessaire de faire preuve de vigilance, car le mot connaît différentes variantes latines (*intellectūs*, *intellēgens*, *intellēgentiā*, *intellēgo*) qui ne sont pas aussi catégoriques qu'on l'affirme aujourd'hui au travers du seul mot « intelligence ». Au contraire, il est possible de retrouver par exemple une filiation entre *intellectūs* (action de discerner par les sens et le mot), et les termes grecs *stochazesthai* (viser le point vital grâce au coup d'œil perçant) ou *eustochia* (la sûreté du coup d'œil). Le sens d'*intellēgo* (discerner, démêler, s'apercevoir) trouve sa filiation pour sa part avec *tékmōr* (méditer son plan, sait reconnaître un signe dans l'espace, le point de repère). Plusieurs variantes du mot intelligence sont dérivées de terme grec *mētīn*, autrement connu sous le terme de *mētīs* des grecs. Or, ces notions remontent à l'ère Mycénienne, période distante de près de mille ans de la période helléniste. C'est ainsi que la langue grecque se montre plus nuancée, subtile et pratique que la langue latine, bien que cette dernière soit considérée comme plus rationnelle.

Bien qu'aucun consensus ne semble se dégager à notre connaissance, ce concept a toutefois fait l'objet de plusieurs modélisations. C'est le cas du modèle de l'intelligence comme capacité à simplifier l'information de Kolmogorov, issu de l'informatique théorique et s'articulant autour de la

notion de complexité descriptive pour évaluer l'intelligence comme la capacité à décrire ou expliquer quelque chose aussi simplement que possible (Hernandez-Orallo, 1998). L'intelligence, selon cette hypothèse théorique, serait donc la capacité à « compresser » l'information. C'est ce type d'intelligence qui est implicitement évaluée dans les tests de Quotient Intellectuel (QI), bien que celui-ci paraisse insuffisant à lui-seul pour définir les différentes facettes que recouvre la douance.

Il apparaît que le QI, de ce point de vue, est un indicateur général de l'intelligence approprié tout autant qu'il est gage de neutralité dans son appréciation, et ce, bien qu'il soit régulièrement le sujet de contestations parmi les professionnels de l'accompagnement. À l'origine, le test est élaboré en 1904 par Alfred Binet (1857-1911) et Theodore Simon (1872-1961), psychologues, à la demande du ministère de l'Éducation français. L'intention est de repérer les enfants souffrant d'une déficience intellectuelle pour leur fournir des réponses éducatives adaptées. Le QI est alors calculé selon la formule : $(\text{âge mental} / \text{âge réel}) \times 100$, et le résultat permet de déduire si l'enfant est en avance ou en retard par rapport au groupe d'âge auquel il correspond. Contrairement aux idées reçues, ce test n'a pas été créé pour mettre en évidence des personnes plus intelligentes que d'autres, au contraire. C'est par incidence qu'a été révélée l'existence d'un autre extrême lequel, également, nécessitait des réponses éducatives adaptées pour des raisons somme toute identiques. C'est ainsi qu'a été organisée tout au long de la Tout au long de la première moitié du XXème jusqu'à l'après seconde guerre mondiale, une mesure systématisée du QI (vers 11 ans) permettant de proposer pour des enfants d'employés, d'ouvriers et d'agriculteurs des perspectives autres que celles qui, socialement, leur étaient destinées.

Il est cependant nécessaire de rappeler que le QI est l'héritage du problème posé par Binet dans son travail relatif à l'étude expérimentale

de l'intelligence : « j'ai choisi une de ces questions qui jusqu'ici ne sont pas traitées le plus souvent par l'ancienne psychologie : la question de l'idéation. [...] Ce sera donc, à mon avis, une excellente occasion de montrer que la psychologie expérimentale ne consiste pas essentiellement dans l'emploi des appareils, et peut se passer de laboratoires, sans cesser d'être exacte » (Binet, 1903, p. 9). Cette problématique cherche à répondre aux questions suivantes : à quoi pense une personne ? comment sa pensée se développe ? comment passe-t-elle du mot à l'idée ? par quels caractères précis sa pensée lui est personnelle et différente de celle d'un autre individu ... (Binet, 1903). Ces questions ont servi de base à l'instrument de la mesure et à l'émergence du concept de cognition dans les années 50 pour établir les profils actuels.

Néanmoins, même si ce test ne mesure qu'une partie de ce qui est alors considéré comme intelligence, le QI reste un indicateur général de l'intelligence approprié. Par exemple, une personne ayant une mémoire considérée comme importante semble favoriser ce qui est nommé « hautes capacités de conceptualisation », mais aussi une créativité élargie. S'agissant de cette dernière, les études permettent d'observer que celle-ci progresse jusqu'à 120 de QI comme seuil indispensable au potentiel créatif, pour ne plus être influencé par celui-ci à partir de 140. Ces éléments dont rendent compte, notamment, les travaux conduits par Todd Lubart, professeur de psychologie au Laboratoire Adaptations Travail-Individus de l'Université Paris 5 (Lubart et al., 2015), démontrent les liens entre pensées convergente et divergente. Plus généralement, des recherches en psychométrie sur les habiletés cognitives ont permis de conceptualiser un « facteur général » (Spearman, 1904) qui, bien que soumises à débat, établissent une corrélation évidente entre celui-ci et les résultats des tests de QI de l'ordre de 40 à 50%.

Il est en conséquence admis que les personnes faisant l'objet d'une douance se trouvent dans les 2,5 % de la population générale disposant d'un QI égal ou supérieur à 130 en référence à l'échelle de Wechsler (1949, 1955, 1967), bien qu'il puisse y avoir débat sur la fixation d'un tel seuil... certains le fixant à 120 d'autres à 145, avec l'adjonction parfois d'autres critères comme le niveau de créativité de l'individu qui, bien sûr, se heurte aux exigences d'une mesure rationnelle et objective. Il est donc d'usage de considérer que les 2 ou 3 centiles supérieurs situés deux écarts types au-dessus de la moyenne (soit 15 points de QI chacun selon l'échelle de Wechsler) sont concernés par la douance – ceci en rappelant que les résultats des tests peuvent être affectés et minorés par toutes sortes de troubles et ne pas, dès lors, systématiquement rendre compte des capacités réelles de l'individu. Ainsi, la population générale est ventilée selon une courbe de Gauss en fonction des capacités cognitives des individus.

Notons que la mesure du QI et des capacités dites cognitives s'appuie sur un ensemble de postulats organisés en tests permettant d'établir un score propre à 4 indices : compréhension verbale, raisonnement dit perceptif, mémoire de travail et vitesse de traitement. Ce sont là les critères hérités des travaux de Binet, réalisés sur les deux sujets Marguerite et Armande : « Ne sont-ce pas là deux portraits bien logiques et bien vivants ? Et quoiqu'il ne s'agisse ici que de deux fillettes de 12 et 13 ans³, ne représentent-elles pas assez curieusement, autant que deux êtres particuliers peuvent représenter une généralité, ces deux tendances si

³ Les deux fillettes sont ses filles, Madeleine Amélie Joséphine Binet (1885-1961) et Alice Rose Laure Binet (1887-1938). Dans son article, Madeleine ou Marguerite, quel sujet psychologique chez Alfred Binet, Bernard Andrieu, dit : « dans L'étude expérimentale de l'intelligence, il recopie les réponses en première personne de ses filles, même si, comme nous le montrons, dans l'édition des notes manuscrites préparant à cette publication, il oriente l'écriture du récit en l'entrecoupant de commentaires personnels. » (Andrieu, 2011 p.215). Or, ce point souligne un écart de pratique dans un détail rédigé par Binet, qu'il considère comme de « première importance. » : « Ne point tenir compte des paroles échangées, c'est s'exposer de gaîté de cœur aux erreurs les plus graves ; car un mot, un simple mot dit par l'expérimentateur peut changer complètement les dispositions mentales du sujet. » (Binet, 1903, p. 302).

importantes de l'intelligence humaine, l'une vers l'esprit scientifique, l'autre vers l'esprit littéraire ? » (Binet, 1903, p. 308)

L'intégration de ces résultats permet de déterminer le Quotient Intellectuel Total (QIT) d'une personne. Ainsi, compte tenu des connaissances actuelles, le résultat d'un test standardisé administré fournit une indication aussi complète que possible des capacités d'un individu à développer des talents en fonction de facteurs intrinsèques (santé, personnalité, volonté, motivations, etc.) et extrinsèques (milieu, proches, ressources, chance, etc.). Il convient à cet égard de noter que les développements technologiques dans le domaine de l'imagerie cérébrale et de la génétique ont mis en évidence l'articulation déterminante des facteurs génétiques avec les influences environnementales (Dickens & Flynn, 2001), et l'effet multiplicateur d'une telle dynamique en termes de développement.

La détection de ce qui est nommé *douance*, dans ce cadre de référence, implique le savoir-faire des spécialistes habilités à pouvoir discriminer, dans un ensemble d'éléments présents, entre les indices révélateurs de la douance et les caractéristiques susceptibles de perturber une détection appropriée. Selon la tranche d'âge, différents tests psychométriques peuvent être pratiqués - le WPPSI (Wechsler, 1967) ou le WISC (Wechsler, 1949) pour les enfants, et le WAIS (Wechsler, 1955) pour les adultes - par un psychologue clinicien, un neuropsychologue ou encore un psychologue cognitiviste dont l'objectif est de faire apparaître le « don » et d'en faire une appréciation. Soulignons-le, cette appréciation est déterminante. Les scores obtenus par les sujets auxquels ces tests et sous-tests sont administrés, sont ensuite interprétés par le psychologue qui établit alors un bilan. En ce faisant, l'expert effectue un état des lieux cognitif du sujet, identifie le cas échéant une possible douance révélée par le biais des scores obtenus.

Cette appréhension de la douance recouvre la dotation d'un individu d'attributs intellectuels dits « remarquables », en ce sens qu'elle en devient une qualité personnelle à l'image de la signification donnée au mot *talent* à la fin du Moyen-Âge du point de vue de la parabole évangélique des talents, extrapolé au mot douance. Cette extrapolation s'est avérée déterminante, au sens « déterminer » (marquer des limites, borner, limiter), dans les travaux conduits en la matière. C'est ainsi qu'en conséquence du postulat ontologique posé dans les années 80 par les modèles classiques de la psychologie, il est aujourd'hui fait référence à l'idée d'« atypisme neurophysiologique » situant l'origine de la douance dans le fonctionnement même du cerveau.

Le concept de douance en tant qu'« atypisme neurophysiologique »

Si l'on prolonge le chemin de la pensée au figuré, il conviendra d'utiliser le mot *atypisme* avec la prudence et la distance nécessaires. En effet, le mot d'origine entomologique, *Atypus*, désigne un genre de l'ordre des Araneides⁴, famille des Tétraphoses (Orbigny, 1867). Le mot adjectivé, *atypique*, signifie alors « qui ne se rattache à aucun type particulier ». Enfin, toujours avec un souci de prudence, il conviendra de préciser le courant de pensée relative aux travaux dits « neurophysiologiques ». En effet, il y a quelques écarts entre d'un côté les travaux de Gardner, d'Anderson, de Changeux, de Berthoz, de Sperry ou encore de Amedi⁵. Mais dès lors que ces précautions sont posées, alors on peut s'aventurer

⁴ Les Atypes, appartiennent au genre *Atypus* Latreille, 1804 (*Atypidae*). Elles désignent une Mygale française qui se caractérisent par son habitat, un terrier « profond et entièrement garni d'un fourreau soyeux très compact, blanc et lisse sur sa face interne, fibrilleux et rugueux sur l'externe. Le tube de soie ou chaussette, prolongé au dehors et terminé en pointe effilée, le plus souvent relevée et maintenue par des fils, est peu visible car mêlé à des débris de substrats divers (végétaux, terre, gravillons, etc.) » (Delfosse & Iorio, 2004, p. 29)

⁵ En effet, ce dernier dit : « Notre cerveau est une machine à accomplir des tâches, pas un organe sensoriel. Il n'y a pas vraiment une zone de la vision, de l'audition, du toucher. En revanche, il y a une zone de la lecture textuelle, une zone de la perception des formes, une autre encore pour les nombres... et elles peuvent être nourries par différents sens, naturels ou artificiels ». (Amedi in Richez, 2017, p. 148).

sur ce terrain et dire alors que ces « profils » sont présents dans tous les groupes sociaux de type occidental sans prévalence d'un sexe, d'un âge, d'un genre, d'une origine socioculturelle ou ethnique.

Ainsi, la douance constituerait, parmi toutes les inégalités de nature du genre humain – toujours du point de vue occidental – un ensemble d'attributs différenciants similaires aux spécificités physiques ou à l'orientation sexuelle et ce, en la scindant de toutes modalités dites de supériorité. Il est alors possible d'évoquer l'hypothèse qu'une personne n'acquiert pas dans sa vie la douance : elle naîtrait dotée d'attributs naturels, d'où l'idée qu'il s'agit d'une *dote*, d'un don de la nature comme nous l'avons indiqué précédemment. Les études et recherches conduites à ce sujet s'accordent sur l'idée que les personnes ayant ces attributs résultent de ce qui est nommé « atypisme neurophysiologique ». Ces caractéristiques, selon le contexte, peuvent soit produire un résultat positif soit négatif, entraînant alors le sentiment de vulnérabilité tel que nommé par la psychologie ; ceci en gardant à l'esprit que le mot vulnérable (*vulnerabilis*, issu de *vulnus*, blessure) implique l'idée qu'il y a une zone déterminée où ils peuvent à être blessé, tel le célèbre Talon d'Achille.

Ainsi, les chercheurs en neuroscience, en neuro-psychologie tendent à prouver qu'il existe des différences au niveau cérébral, et notamment un meilleur flux sanguin et une meilleure communication entre les deux hémisphères du cerveau. C'est ce que démontre l'étude menée par le Docteur Fanny Nusbaum, directrice du Centre Psyrene, le Professeur Olivier Revol, chef du service de psychiatrie infantile au CHU de Lyon et le Docteur Dominic Sappey-Marinier, biophysicien et chef du département IRM au Centre de l'imagerie du vivant (CERMEP) à Lyon (Nusbaum et al., 2019). Cette étude, conduite auprès de 80 enfants de 8 à 12 ans et recourant à l'imagerie à résonance magnétique fonctionnelle, met en évidence deux profils de personnes faisant l'objet d'une douance : les «

complexes » et les « laminaires ». Ainsi, cette connectivité spécifique semble plus importante dans l'hémisphère gauche pour les premiers et dans l'hémisphère droit pour les seconds.

Cette dichotomie permettrait, notamment, d'expliquer les difficultés rencontrées par certains enfants et adultes pourvus d'une douance en fonction de leur profil. L'hypothèse posée est que :

- Les laminaires, aux performances cognitives homogènes, sont qualifiés d'« explorateurs », car ils traitent les informations de manière objective. Ce qui leur confère une faculté d'adaptation aux contraintes environnementales ;
- Les complexes, aux performances cognitives hétérogènes, sont qualifiés d'« interpréteurs », car ils interprètent en permanence la réalité pour la faire coller à leur modèle interne, sans filtre émotionnel et sans inhibition.

Il est nécessaire de préciser ce qu'il est entendu par « performance cognitive hétérogène ». Ainsi, toujours selon ce point de vue épistémologique, les personnes mobilisant ce type de profil, à la passation d'un bilan psychométrique, présente un écart de plus de 12 points entre la partie verbale du test de QI et les autres, ne permettant pas le calcul d'un QIT représentatif. Ce qui peut se comprendre par l'écart entre ce qu'implique un test et les variables de ce que l'on nomme la « réalité ». Une étude (Bessou et al., 2005) a permis de révéler que 51,4% des 245 enfants faisant l'objet d'une douance s'étant prêtés à celle-ci disposeraient d'un écart de plus de 12 points (moyenne située 14,08) entre QI verbal et QI performance et ce, dans des proportions plus importantes que dans la population dite « normale ». Cette étude a, depuis, été confirmée par une autre étude démontrant que 42% des individus faisant l'objet d'une douance ont un profil hétérogène et que pour 95% d'entre eux, ce sont leurs aptitudes verbales qui sont supérieures à leurs habiletés non verbales dites de coordination visio-manuelle (Guénolé et al., 2015).

Dans cette continuité, l'étude du CERMEP a permis de proposer un lien significatif entre les enfants souffrant de troubles du comportement et les enfants faisant l'objet d'une douance, notamment ceux au profil complexe qui présentent fréquemment une « vulnérabilité » attentionnelle, des troubles psychomoteurs et/ou émotionnels, ainsi qu'une attitude relationnelle en décalage important avec certaines de leurs aptitudes cognitives. Ces derniers, de par cet atypisme neurophysiologique, font par ailleurs l'objet d'une hypersensibilité⁶. Ce qui pourrait être une possible explication à leur manque de contrôle de leur attention et de leur impulsivité. Les individus faisant l'objet d'une douance au profil laminaire, de leur côté, ne sont pas en reste puisqu'ils s'avèrent, toujours selon cette étude et les hypothèses posées, davantage exposés à la somatisation, à l'hypocondrie voire au « burn-out » en cas de sur-sollicitation par leur environnement. Ils peuvent aussi être plus sujets aux addictions pour suppléer le manque de sensations émotionnelles.

L'usage depuis les années 80 du mot *douance* au figuré, dans une perspective ontologique, traduit les préoccupations de la société occidentale vis-à-vis d'une population dite « (sur)douée ». Cette question inaugurale de l'Être, première dans le temps et première dans l'ordre des connaissances, a permis d'explorer et d'exposer un fait social qui dépasse le seul rapport de l'individu à lui-même. La « société du travail » se montre, à cet égard, déterminante en ce qu'elle témoigne d'enjeux d'intégration et de développement spécifiques de ces individus dotés d'attributs intellectuels remarquables.

⁶ Le terme hyperesthésie est, nous semble-t-il, plus approprié et juste au regard du sens évoqué.

Comprendre ce que le travail révèle de la douance et implique en termes de parcours professionnel

Cette partie vise à analyser, à travers une population donnée – celle qualifiée de « (sur)douée » – la portée relative des caractéristiques sensées la définir et le poids déterminant de l'environnement dans l'expression de celles-ci, comme vecteur ou l'inhibiteur de leurs aptitudes personnelles selon la participation des individus au marché du travail. Nous verrons que ces attributs ne sont, notamment, pas nécessairement synonymes de « réussite sociale » (selon des critères bien sûr discutables) ; que pour le moins, il appartient de ne pas y voir, de ne pas y rechercher, de lien unique de causalité.

La douance, facteur parmi d'autres de réussite sociale et professionnelle

Compte tenu de l'émergence récente en France d'un intérêt pour les adultes que l'on qualifie de « (sur)doué », il est nécessaire d'avoir accès hors frontières à des travaux de recherche privilégiant une approche scientifique du sujet.

À ce titre, les travaux réalisés par l'Institut néerlandais pour les adultes dits « (sur)doués » (IHBV) dont l'étude « *Très intelligent et toujours sans travail ?* », mettent en évidence la précarité professionnelle que ces personnes subiraient de façon spécifique (Emans et al., 2017). Ils font suite à deux études parues le 4 janvier 2013 et le 10 septembre 2014 sur les relations que ces dernières entretiennent avec le travail, auxquelles avaient respectivement participé 1 262 et 866 individus.

Les travaux conduits en 2017 par l'IHBV n'ont certes pas été menés auprès des 300 000 personnes disposant de telles attributs intellectuels que compteraient les Pays-Bas, selon une appréciation statistique qui, toutes choses égales par ailleurs, ne rendrait pas nécessairement compte d'une réalité tangible, mais auprès d'un échantillon de 174 individus sans

travail qui se sont portés volontaires pour cette recherche. Parmi eux, 76 % se déclarent pas ou peu satisfaits de leur situation de privation d'emploi, tout en répondant à un questionnaire portant sur :

- Des données personnelles ;
- Les facteurs qui ont joué un rôle dans leur situation de demandeur d'emploi ;
- Les facteurs qui entretiennent la situation de privation d'emploi ;
- Leurs souhaits quant au fait de retrouver un emploi.

En comparant les résultats avec ceux obtenus en 2013 et 2014, l'IHBV affirme après analyse qu'une partie des personnes dotées de tels attributs se contenterait de postes de qualification inférieure à leurs aptitudes, principalement par confort et sans doute par besoin de compensation ou volonté d'explorer d'autres pistes d'épanouissement personnel que celle du monde du travail. Une hypothèse est alors avancée, pointant des difficultés d'intégration révélant des traits de personnalité ou, en tout état de cause, des situations professionnelles plus souvent observables vis-à-vis de cette population :

- Problème de communication ;
- Manque de concentration ;
- Perfectionnisme ;
- Procrastination ;
- Indécision ;
- Agitation ;
- Ennui ;
- Etc.

Ces travaux, qui s'appuient à la fois sur des données quantitatives et sur des données qualitatives, mettent en évidence les difficultés que peuvent connaître ces personnes dans le cadre des procédures de

recrutement par exemple : introversion, humilité excessive, sentiment d'anxiété... autant de situations qui ne permettraient pas aux recruteurs d'apprécier leur polyvalence, leur créativité et l'étendue de leurs capacités pas toujours corrélées à un apprentissage ou à une qualification particulière. Les personnes dotées de ces attributs intellectuels remarquables se heurteraient ainsi aux représentations courantes sur les compétences et aptitudes attendues.

Ces individus mettent également en lumière le manque de perspectives professionnelles et d'opportunités pour se réaliser au travail : peu de possibilité de faire carrière ou, plus simplement, d'exprimer toutes leurs aptitudes au sein des organisations. Jugées inadaptées et souvent peu flexibles, celles-ci ne faciliteraient pas l'intégration et la fidélisation de ces employés. Un paradoxe que les auteurs de cette étude datée de 2017 entendent souligner, quand ces derniers se révèlent souvent « plus intelligents » (avec les réserves précédemment émises à ce sujet) que leurs propres managers sans pour autant obtenir la reconnaissance à laquelle ces individus aspirent dans le monde professionnel.

Au regard de ces éléments et des études menées antérieurement (Kooijman et al., 2009), l'IHBV conclut qu'un tiers des adultes dotées de telles qualités serait entrepreneur prospère, artiste, politicien ou scientifique, qu'un autre tiers aurait un emploi qualifié de « normal » et que le dernier tiers serait quant à lui privé d'emploi ce qui, pour les Pays-Bas, représente un taux très supérieur au taux de chômage général situé à 7% en 2015. Cette estimation qui a davantage valeur de visualisation paradigmatique, met en évidence la non-réalisation d'un potentiel social et productif. Il convient cependant, par précaution, de relativiser l'estimation faite par l'IHBV :

- Les études conduites au niveau de la population n'ont, pour l'heure, pas permis de confirmer une telle hypothèse et tendent au contraire à démontrer que les capacités intellectuelles mesurées par les tests de QI seraient susceptibles d'aller généralement de pair avec certains indices « objectifs » de réussite comme le statut professionnel, le salaire ou encore la performance professionnelle (Strenze T., 2007) ;
- Bien que le capital social des individus puisse influencer de tels résultats, il semble que ces attributs, quand ils sont détectés dans l'enfance, aient un effet positif sur le statut professionnel non expliqué par le milieu social d'origine (Von Stumm et al., 2010) et ce, bien que ce constat soit principalement observable entre 46 et 51 ans.

Néanmoins, des études produisent des résultats davantage partagés en ce qui concerne la satisfaction qu'éprouvent les personnes dotées de telles qualités. Elles ont en effet permis de faire apparaître que, pour un métier donné, ces individus seraient tendanciellement moins satisfaits de leur travail que les autres en particulier quand l'activité professionnelle ne permet pas la pleine mobilisation de leurs capacités (Ganzach, 2003). Ce constat, qui donnerait quelque crédit à l'estimation de l'IHBV, fait écho à trois stratégies d'adaptation sociale observables (Towers, 1987) auprès de la population dite « (sur)douée » selon le parcours de vie et les interactions sociales entretenues :

- 1° Stratégie engagée : la plus réussie, mais réservée à ceux qui ont bénéficié dès le départ d'un environnement adapté à leurs singularités ;
- 2° Stratégie marginale (de double vie) : l'individu a une vie professionnelle et sociale qui ne correspond pas à ses aptitudes et se rattrape dans sa vie privée ;
- 3° Stratégie de fuite : concerne les « décrocheurs » (« drop-outs ») qui ont abandonné tout espoir de réussite intellectuelle ou, pour le moins, de développement personnel.

Ainsi qu'il est possible de le constater, les études ne permettent pas d'établir un lien de causalité significatif si ce n'est unique entre les caractéristiques détenues par la population dite « (sur)douée », d'un point de vue psychométrique ou encore neurophysiologique, et leur situation en termes d'emploi et de travail. Leurs résultats nuancés pourraient être perçus comme contradictoires ou, au contraire, appeler une révision du cadre de référence. C'est ainsi qu'il devient nécessaire de se détacher des caractéristiques catégorielles, pour mieux les resituer et l'aune d'autres facteurs non moins influents en la matière.

L'importance des interactions sociales dans l'expression de la douance

Les individus identifiés comme « (sur)doués » font fréquemment l'objet d'un « dyssynchronisme ». Ce concept se rapporte à un développement hétérogène décrit par Jean-Charles Terrassier dans son ouvrage intitulé : « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante » (Terrassier, 1999). Ce syndrome se décompose en une dyssynchronie interne opposant les capacités dites cognitives à l'affectivité et à la psychomotricité, ainsi qu'en une dyssynchronie sociale se poursuivant à l'âge adulte et conduisant la personne, le cas échéant, à des difficultés spécifiques sur le plan de sa relation avec son environnement.

Cette dyssynchronie pousse les individus concernés, enfants comme adultes, à se lancer dans une fuite en avant, à s'isoler ou à faire des efforts d'adaptation par souci de conformisme. Dans le monde du travail, elle se perçoit à travers les activités et interactions du poste de travail ou le positionnement de ce dernier au sein de l'organisation (en dehors de toute référence hiérarchique) qui ne leur permettent généralement pas d'occuper la fonction qui leur convient vraiment. Le tableau suivant, tiré à nouveaux des travaux de l'IHBV (Nauta & Corten, 2002) présente certains

malentendus qui peuvent alors exister entre ces employés et leur entourage :

Tableau 1

Ce que l'environnement de travail remarque / Ce que les collaborateurs « (sur)doués » se disent

Ce que l'environnement de travail remarque	Ce que les collaborateurs « (sur)doués » se disent
Il est en conflit avec le management et avec l'autorité, et parfois avec ses collègues.	J'ai un grand sens de la justice et j'ai un esprit de justesse (des mots, des idées...).
Il est difficile à encadrer et à manager, il n'applique pas les consignes et n'en fait qu'à sa tête.	Je comprends vite, je comprends bien, mais seulement j'ai besoin de comprendre.
Il n'écoute pas ce que ses collègues disent et paraît hors-sujet quand il intervient.	Mes idées ne sont pas toujours comprises, mais j'ai pourtant en général raison.
Ses motivations sont difficiles à comprendre : qu'est ce qui peut bien se cacher derrière ?	Je semble représenter une menace pour mes collègues qui se méprennent sur moi.
Il ne sait pas gérer le temps : il brûle les étapes ou encore s'attache à des détails.	On me fait tout le temps revenir en arrière, on ne discute pas assez de l'essentiel.
Ses performances s'avèrent très fluctuantes sans cause clairement compréhensible.	J'ai du mal à me valoriser, les gens ne voient pas ce que je suis capable de faire.
On ne sait pas déterminer le poste optimal où l'affecter, il s'intéresse à tout.	Je n'ai aucune idée de ce que je veux, dans la mesure où tout ou presque m'intéresse.
Il manque de persévérance et de discipline, voire même de méthode et de rigueur.	Je suis facilement distrait et je ressens le besoin de faire plusieurs choses à la fois.
Il n'est pas facile à approcher, et il n'adhère pas naturellement au collectif de travail.	Je n'aime pas les conversations de groupe, la pression de conformité est dure à gérer.
Il n'arrête pas de faire des demandes concernant son environnement professionnel.	Comment les gens arrivent à travailler dans un tel bruit ou une telle ambiance ?

Source : Inspiré par Nauta & Corten (2002)

Ce tableau montre que quand une telle personne n'est pas dotée des potentiels cohérents et adaptés à sa singularité, quand elle n'est donc pas mise en capacité de se connaître et donc de s'ajuster utilement à son environnement, alors les difficultés et les écueils qu'ils sont parfois amenés à rencontrer au travail deviennent plus importants. Tout en rappelant qu'il n'existe pas « d'archétype » de l'adulte dit « (sur)doué » au-delà des croyances populaires, il est possible de distinguer plusieurs types de comportement issus des rapports sociaux que l'individu a pu entretenir.

Ces stratégies sociales (Nauta & Corten, 2002), destinées à trouver le meilleur équilibre entre la perception d'eux-mêmes et de leur environnement, s'inscrivent dans la continuité des travaux réalisés par Mary Elaine Jacobsen. Ainsi, cinq caractéristiques comportementales sont observables et font état de la psychodynamique particulière dans laquelle s'inscrit l'adulte doté d'attributs intellectuels remarquables, ce dernier lui permettant ou non, à l'instar de tout travailleur, d'exprimer son intelligence et de transformer le monde mais également de se transformer lui-même (Dejours, 1980) :

- 1° Accepté : il a rapidement noué des liens avec d'autres personnes au fonctionnement similaire, ce qui lui a permis d'être stimulé et d'exprimer librement son intelligence. Il ne rencontre pas de réels problèmes d'adaptation et connaît un développement normal. Il exerce généralement une activité d'expert ou encore d'entrepreneur ;
- 2° Social : il a découvert, par expérience, qu'il ne peut rien accomplir avec sa seule intelligence. Il a donc renforcé ses compétences sociales à un niveau élevé et est en mesure de faire face aux problèmes d'adaptation qu'il est susceptible de rencontrer. Il occupe bien souvent un emploi pluridisciplinaire par nature ;
- 3° Agressif : il a une carrière en « dents de scie » et passe de conflit en conflit et parfois même de licenciement en licenciement. Il essaie de survivre professionnellement en mettant l'accent sur la qualité du travail qu'il est capable de fournir. Il peut progresser vers un comportement « social » ou peut tomber dans « l'isolement » ;
- 4° Discret : il reste discret et ne manifeste pas de façon visible son intelligence, ce qui a pour effet de limiter son développement, et il occupe souvent un poste simple. Ignorant fréquemment ses aptitudes, il ne se considère pas comme quelqu'un de bien intelligent. Ce n'est qu'en en prenant conscience qu'il pourra évoluer vers un autre comportement ;
- 5° Isolé : fuyant les relations sociales, il fonctionne presque exclusivement dans un état d'isolement. Dans cette situation, il lui est difficile d'exercer une activité professionnelle de façon pérenne et il peut se trouver relativement

éloigné du marché de l'emploi. Il court le risque de se marginaliser et de perdre le contact avec la société.

Ainsi, et selon la personnalité qu'ils ont eu l'opportunité de développer, les adultes dotés des qualités les faisant dire « (sur)doués » semblent subir des difficultés spécifiques d'accès et de maintien dans l'emploi, en raison des interactions qu'elles entretiennent avec leur environnement. Pourtant, il est fait le constat que ces employés aux capacités remarquables aimeraient utiliser leur intelligence et apporter leur contribution personnelle. Mais ils notent que, souvent, la possibilité ne leur est pas offerte de s'impliquer réellement, de s'intéresser à d'autres sujets ou domaines que ceux sur lesquels ils travaillent et d'exprimer ainsi l'étendue de leurs aptitudes.

La prise en compte de l'environnement et non seulement des caractéristiques évaluées par la psychométrie ou la neurologie, conduit à s'interroger sur l'individu – dans ses comportements et donc dans son fonctionnement – en termes d'écart et, dès lors, en situation sociale et professionnelle. C'est ainsi que l'évolution du paradigme prête à porter un regard nouveau sur la douance – toujours entendue sous l'angle des attributs dont la nature a doté l'individu – pour mieux la resituer et l'appréhender sous un angle existentiel, interactionnel et développemental.

La douance d'un point de vue existentiel, interactionnel et développemental

Mary Elaine Jacobsen définit trois groupes de « caractéristiques comportementales » dans lesquelles les personnes aux attributs intellectuels remarquables se distinguent des personnes ayant un QI dit « moyen » (Jacobsen, 1999) :

- 1° Observation (*observing, thinking*) ;
- 2° Pensée/association (*combining and responding*) ;
- 3° Action/réaction (*acting*).

Ces caractéristiques comportementales, que Mary Elaine Jacobsen (1999) appelle plus fondamentalement l'« intensité », la « complexité » et le « dynamisme », jouent un rôle prépondérant dans la perception existentielle et identitaire de la personne à travers l'écart que celle-ci percevrait entre ses propres modes opératoires naturels et ceux relatifs aux individus dits « dans la norme ». Selon Jacobsen, ces trois caractéristiques comportementales la font évoluer vers un des profils psychologiques suivant les stratégies sociales et les habiletés relationnelles que la personne aurait ou non développées :

- 1° Équilibré ;
- 2° Exagéré (forme agressive) ;
- 3° En sous-régime (forme passive et victimaire).

Comme précisé à l'amorce de cette deuxième partie, il convient de prendre du recul avec ce type d'affirmation. En effet, des études ont été réalisées pour évaluer de façon générale le poids des traits dits de « personnalité » dans le comportement des individus. Il apparaît que selon les mathématiques de la corrélation, ces traits n'expliqueraient que 9% du comportement de ces derniers (Holland & Roisman, 2008; Nuffle & Robins, 2007). Dès lors, il appartient de rechercher les causes desdits comportements des individus ailleurs... dans les interactions qu'ils entretiennent avec leur environnement. C'est ainsi qu'il est possible de s'en référer à la méta-analyse de Ferguson (2015) qui souligne non pas tant l'importance même des « caractéristiques » des personnes ou encore des « catégories » desquelles elles relèvent, qui à force d'être mises en

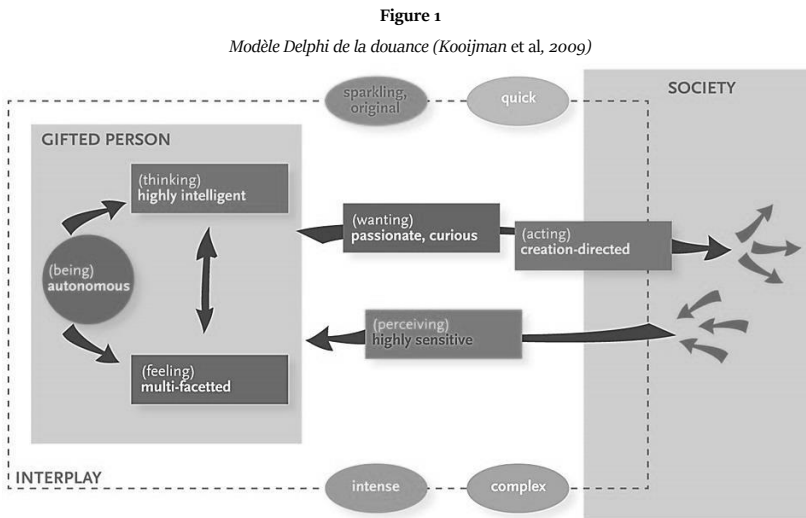
évidence exposent aux risques inhérents à l'ontologisation, mais bien leur confrontation à un environnement n'intégrant pas la variabilité des configurations individuelles.

Elle précise que la probabilité d'intégrer une « profession intellectuelle supérieure » augmenterait jusqu'à un QI d'environ 133 pour ensuite diminuer rapidement jusqu'à être quasi nulle aux alentours de 150 et ce, au regard d'un écart dit « intellectuel » plus ou moins prononcé et des difficultés d'intégration sociale qui en découleraient. Cette méta-analyse expose qu'une « parité intellectuelle » (comprise dans une fourchette de plus ou moins 12 points de QI, soit 0,75 écart-type à la moyenne) permettrait d'atteindre et de maintenir plus efficacement une proximité émotionnelle et un certain degré de compréhension mutuelle. L'incompréhension qui en découlerait dans le cas contraire s'expliquerait, comme précisé plus avant, par la confrontation d'intelligences qualitativement distinctes et de processus cognitifs fondamentalement différents qui contribueraient à l'isolement social et professionnel de certains adultes.

La psychométrie ou la neuropsychologie démontrant des limites intrinsèques, un groupe d'experts hollandais a conduit un projet de recherche pour qualifier les personnes dotées d'attributs intellectuels remarquables à travers ce qu'ils expriment et manifestent. Fondée sur la méthode Delphi conçue en 1950 par Olaf Helmer (Okoli & Pawlowski, 2004), elle a conduit à un modèle théorique qui aboutit à une définition fondée sur des caractéristiques communes partagées faisant consensus auprès des professionnels de la douance. Ainsi, cette étude a permis d'aboutir à la description existentielle selon laquelle un individu dit (sur)doué est un penseur rapide et habile, capable de traiter des sujets complexes. Toujours selon cette description, cet individu est autonome, curieux et passionné. C'est une personne sensible et riche

émotionnellement, qui vit intensément et apprécie d'être créatif (Kooijman et al., 2009).

Cette approche, singulièrement, met l'accent sur la dimension interactionnelle de la douance situant l'individu au prisme des relations qu'il entretient avec son environnement à base – en l'espèce – d'intrants et d'extrants :



Source : Kooijman et al. (2009)

Un tel individu présente, communément, un ensemble de caractéristiques qui, bien que neutres en soi, peuvent conduire à des difficultés dans l'environnement professionnel ainsi que nous avons pu le constater :

- Une grande rapidité de compréhension ;
- Un captage rapide des notions et concepts ;
- Une « soif » d'apprendre ;
- Une excellente mémoire à court et à plus long terme ;
- Une créativité élevée corrélée à un besoin d'innovation ;
- Une envie et une capacité de pouvoir traiter des problèmes complexes.

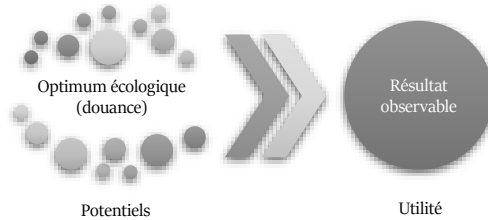
Mais ainsi que l'énonce le psychologue néerlandais Peter Molenaar, professeur distingué de l'Université d'État de Pennsylvanie, un individu est un système pluridimensionnel qui évolue en fonction du milieu et du temps, par-delà des catégories mises en évidence par un biais clinique ou statistique (Molenaar in Rose, 2016). Nous proposons donc, pour la fin de ce chapitre, d'investiguer le mot *douance* dans son « en face » dont rend compte les travaux épistémologiques évoqués précédemment. Le terme *douance*, en tant que descendant direct du terme *douement*, sera alors synonyme de « ce qui est offert à », « pour que ».

Penser la douance comme potentiel nécessaire à l'actualisation des modes opératoires naturels

Le terme actualisation désigne ce qui, par processivité, devient visible, actif, effectif (actuel). Le principe de l'actualisation (Richez, 2016) se pense par l'intrication de forces et d'éléments par et dans lesquels une personne ou un groupe de personnes peut s'actualiser. Un navigateur doué de capacités maritimes a nécessité des conditions inhérentes à celles-ci : la mer, les courants, un bateau, du vent, la marée, la période de l'année, etc. À l'instar des végétaux, aucune aptitude ne peut se déployer sans un *optimum écologique*⁷ approprié, c'est-à-dire des caractéristiques climatiques et du sol spécifiques, pour qu'une personne puisse rendre effectif et utile – donc observables – ses aptitudes naturelles. Le terme *douance*, ici, n'est plus associé à une idée du don mais à des forces nécessaires (vitales) pour que le talent puisse être produit :

⁷ Lumière, humidité atmosphérique, température, continentalité pour la dimension climatique, le pH (réaction), l'humidité, la texture, les nutriments, la salinité, la matière organique pour le sol.

Figure 2
Optimum écologique



Source : Richez (2016)

Ainsi, chaque caractéristique est indissociable du couple configuration-disposition, et du couple potentiel-utilité. Par exemple, l'*optimum écologique* de l'aulne glutineux (*Alnus glutinosa (L.) Gaertn*) est, pour ce qui relève des caractéristiques climatiques : la lumière (ombre-lumière), l'humidité atmosphérique (sec-humide), la température (froid-chaud), la continentalité (marin-continental). Les caractéristiques du sol sont : la réaction (pH, acide-basique), l'humidité (sec-humide), la texture (argile-rochers), les nutriments (pauvre-riche), la salinité (non tolérant-très tolérant), la matière organique (pauvre-riche). Ce sont les caractéristiques globales qui favorisent l'actualisation des attributs de la plante, et non les attributs de la plante considérés comme « vulnérables » ou « hypersensibles ».

La personne, à l'instar du monde végétal et animal, est naturellement dotée d'attributs, dont une somme de modes opératoires naturels grâce auxquels elle peut produire un résultat sans effort et sans apprentissage formel (Richez, 2017). Ces derniers participent à identifier sa singularité, pour ne pas dire son genre (terme emprunté à la philogénie). Dans la famille des félins, les guépards du genre *Acinonyx* Afrique-Asie, appelé *Acinonyx jubatus*, sont « hyper-rapides » mais s'ils sont mis dans une jungle, ils seront vulnérables car inadaptés à cette configuration...

contrairement au tigre (*Panthera tigris*) ou au jaguar (*Panthera onca*). C'est pourquoi, penser les personnes à partir des résultats produits par leurs attributs naturels offre la possibilité de les penser non plus à partir de critères ontologiques, mais opératoires, donc observables, descriptibles et objectivables.

Il sera alors possible de penser les modes opératoires naturels en termes de caractère, soit une collection d'attributs observables : comme déployer de manière processive et circonstancié une somme d'habiletés de type gestuel-situationnel, de capacités intelligibles, de combinatoires gestuel-intelligibles afin de traiter une problématique (*problema*, ce qui obstrue), une situation extra-personnelle (potentiel-configuration) distincte de tout objet de pensée, ou encore une interaction humaine, animale, végétale, etc. en mobilisant les attributs et capacités utiles et naturellement mobilisables (Richez, 2017). À l'instar des familles phylogéniques, penser la personne en termes de modalités opératoires en lien avec la configuration pourrait éviter la croyance qu'il existe des êtres supérieurs et d'autres inférieurs, ce qu'induit une approche basée sur les capacités intellectuelles.

Par exemple, demander à un quelqu'un considéré comme « (sur)doué » selon le référentiel français (soit ayant obtenu un QIT égal ou supérieur à 130), de monter un cocotier de 22 mètres est aussi incongru que de demander à un Iraya, nom d'une population autochtone de l'île de Mindoro aux Philippines, de se penser en termes de « soi » ou de penser une situation en termes d'analyse. D'une part parce que ces concepts ne veulent rien dire pour eux (pas de signifiant), d'autre part parce qu'une personne dite (sur)douée n'est à l'inverse pas née dans une configuration où monter à un cocotier pour en cueillir le fruit implique de développer des aptitudes naturelles pour cela.

Enfin, si des personnes dites « intelligentes » selon le référentiel occidental sont capables de conduire de longues chaînes abstraites de raisonnement selon un processus déductif (analyse axiomatique), elles pourront être dans l'incapacité de corréliser des données distinctes les unes des autres. Ainsi, une personne peut analyser (*analisis*) un sujet en décomposant un objet de pensée par abstraction, et dans le même temps, être dans l'incapacité d'appréhender des liens en apparence sans logique, où encore, en difficulté ou incapable de relier des signaux issus de son environnement pour en anticiper (*aiólos*⁸) la tendance et les conséquences. Cette acceptation de la douance implique de ne pas être dissociée de la configuration (moment-position), de l'utilité (ce que cela produit d'avantageux) et de potentiels (ensemble des forces pour qu'un système devienne actif).

Une personne peut alors déployer ce qui est naturellement opérant chez elle dès lors que la *douance* (potentiels) est effective, c'est-à-dire, dès lors que l'*optimum écologique* approprié est identifiée et actualisée. Nous pourrions alors parler de douance impliquant des caractéristiques propres au vivant (humain, animal, végétal) et des caractéristiques situationnelles (tendances, circonstances, potentiels favorables, défavorables, positifs, négatifs). L'humain étant par principe tenu par le couple moment-position (configuration), les aptitudes de celui-ci lui permettent de se déplacer et de solutionner ce qui se présente à lui comme obstruction, opportunité, disponibilité, etc. La douance (douement) désigne alors la somme des forces qui influent sur la personne. Selon la culture, la langue, la géographie, l'*optimum écologique*, la douance, n'aura ni la même qualité (*qualitas*) ni la même temporalité.

⁸ Caractéristique des anciens grecs qui signifie : se montrer rapide, mobile, changeant, rapide, force de vie, tourbillonnant, se réalise dans l'existence humaine.

Considérations finales

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à l'ambivalence d'une pensée, figurée et mathématique (entendues comme deux modalités du langage) tout à la fois, entretenue par les sciences sociales et les modèles classiques de la psychologie. Tout comme la mesure de l'intelligence a été l'alibi de la langue, l'analyse du cerveau et de son fonctionnement est, à son tour, venu justifier les a priori de la psychologie. Souligner cela n'est pas remettre en cause la réalité d'un fait social bien présent que recouvre l'idée de *douance* au sens figuré du terme. C'est cependant le resituer à l'aune d'une histoire et d'une culture proprement occidentale dont l'écriture est alphabétique (puissance évocative, mouvement linéaire, abstraite) (Richez, 2016) et l'appréhender en écart avec l'ontologie et des disciplines de la psychologie affiliées.

Il en résulte que la douance signifie, d'un côté, un ensemble d'hyper capacités propre à une part de la population, de l'autre, la somme des forces pour qu'une personne – quelle qu'elle soit – puisse mobiliser ses aptitudes naturelles afin de produire un résultat.

Ce renouvellement paradigmatique s'avère structurant et, en faisant œuvre de pragmatisme, ouvre la voie au ressourcement des politiques dites de ressources humaines. Ainsi, il devient possible de passer de la « gestion » des ressources humaines entendue comme la prise en compte de personnalités et de catégories d'individus, au « management » de l'inclusion qui oblige à penser la personne dans sa singularité en lui reconnaissant le caractère unique de ses capacités de production. C'est donc s'emparer du propre et du correct du mot douance pour percevoir l'origine des difficultés non pas – non plus – dans l'individu mais dans les carences de l'environnement professionnel ; dans les dispositions que celui-ci n'a pas adoptées afin de le doter des moyens utiles à l'actualisation de ses modes opératoires naturels et des potentiels de l'organisation.

Références

- Andrieu, B. (2011). Madeleine ou Marguerite, quel sujet psychologique chez Alfred Binet?. *Bulletin de psychologie*, 3(3), 213-218. <https://doi.org/10.3917/bupsy.513.0213>
- Bescherelle (1856). *Dictionnaire Universel de la langue française*. Paris : Garnier Frères Editeurs.
- Bessou, A., Montlahuc, C., Louis, J., Fournieret, P. & Revol, O. (2005). Profil psychométrique de 245 enfants intellectuellement précoces au WISC-III. *Revue ANAE*, 81, 23-28. <http://lavalhost.ca/dendrite/Fichiers/bessou.pdf>
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Bibliothèque nationale de France.
- Orbigny, C. D. (1867). *Dictionnaire Universel d'Histoire Naturelle, servant de complément aux œuvres de Buffon, de G. Cuvier, aux encyclopédies, aux anciens dictionnaires scientifiques*. Charleston : Nabu Press.
- Daudet, L. (1932). *La recherche du beau (corps et âmes)*. Paris : Flammarion.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale - Essai de psychopathologie du travail*. Paris : Centurion.
- Delfosse, E. & Iorio, E. (2004). Les Mygales de France métropolitaine: liste des espèces, répartition et mœurs (Arachnida Araneae Mygalomorphae). *Bulletin de Phyllie*, 22, 29-41.
- Dickens, W. T. & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346-369. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.346>
- Emans, B., Visscher E. & Nauta N. (2017). *Very smart and without work. How is that possible? Gifted Adults Foundation [IHBV]*. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2017/01/20170406-Summary-of-report-Very-smart-and-without-work.pdf>
- Ferguson M. (2015, January 22). The inappropriately excluded. *The Polymath*. <http://polymatharchives.blogspot.com/2015/01/the-inappropriately-excluded.html>

- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97–122. <https://doi.org/10.1177/0730888402239328>
- Guérolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O. & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402–410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Holland, A. S. & Roisman, G. I. (2008). Big Five personality traits and relationship quality: Self-reported, observational, and physiological evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(5), 811–829. <https://doi.org/10.1177/0265407508096697>
- Jacobsen, M. (1999). *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius*. New York : Ballantine Books.
- Kooijman, M., Corten, F., Nauta, N. & Verhoef, A. (2009). Verwaarloosd talent... Hoogbegaafde volwassenen, daar valt meer uit te halen ! Den Haag, Ministerie van OCW, Bolognazaal. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/09/090615_Hoogbegaafden-boekje_web_2lr.pdf
- La Chartre, M. (1873). *Dictionnaire La Chatre*. Paris : Librairie du Progrès.
- La Curne de Sainte-Palaye (1878). *Dictionnaire Historique de l'ancien langage françois : Ou Glossaire De La Langue Française Depuis Son Origine Jusqu'au Siècle De Louis Xiv.* (J. de La Curne, M de la Curne, & L. Favre, Eds.). Charleston : Nabu Press.
- Lubart, T., Mouchirou, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Nauta, N. & Corten, F. (2002). Gifted Adults in Work. *Journal for Occupational and Insurance Physicians*, 11, 332-335. https://www.researchgate.net/profile/Arnolda-Nauta/publication/319068968_Gifted_adults_in_work/links/598e041ca6fdcc10d8e6bb980/Gifted-adults-in-work.pdf
- Nusbaum, F., Revol O. & Sappey-Marinié, D. (2019). *Les Philo-cognitifs: Ils n'aiment que penser et penser autrement*. Paris : Odile Jacob

- Okoli, C. & Pawlowski S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(4), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Richez, Y. (2016). Stratégie d'actualisation des potentiels. Entre la mètis grecque et le che chinois [Thèse de doctorat, Université Paris 7].
- Richez, Y. (2017). *Détection et développement des talents en entreprise*. London : ISTE.
- Rose, T. (2016). *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness*. California : HaperOne.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Terrassier, J. C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Montrouge : ESF.
- Tinoco, C., Gianola, S. & Blasco P. (2018). Les « surdoué » et les autres – Penser L'écart. Paris : JC Lattès.
- Von Stumm, S., Macintyre, S., Batty, D. G., Clark, H. & Deary, I. J. (2010). Intelligence, social class of origin, childhood behavior disturbance and education as predictors of status attainment in midlife in men: The Aberdeen Children of the 1950s study. *Intelligence*, 38(1), 202-211. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.11.004>
- Wechsler D. (1949). WISC Manual: Wechsler Intelligence Scale for Children. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wechsler D. (1955). WAIS Manual: MANUAL: Wechsler Adult Intelligence Scale. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wechsler D. (1967). WPPSI Manual: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. San Antonio: The Psychological Corporation.

Compreendendo a superdotação para melhor aproveitá-la no ambiente de trabalho

Yann-Gaël Jaffré
Laurence Dulon
Yves Richez
Steven Verbeek

Tradução de Eliana dos Santos Alves Nogueira

A palavra *douance** foi criada em 1980 por François Gagné, professor de psicologia da Universidade de Quebec, em Montreal, Canadá, que a opõe à noção de talento. Esses dois termos, em sua opinião, servem para diferenciar dois conceitos-chave no campo do desenvolvimento humano: o termo *douance* visa amalgamar as noções de aptidão e potencial, enquanto o outro é utilizado para nomear realizações levadas a efeito por pessoas que possuem determinado talento¹. Desde então, os termos *douance* e *doué* tendem a substituir aqueles, franco-franceses, *surdouement* et *surdoué* para qualificar pessoas com a capacidade de desenvolver suas habilidades e talentos em um nível muito alto.

Esses termos têm uma conotação elitista na França, pelo uso do prefixo ‘sur’. Assim, trata-se de desconstruir ou, em qualquer caso, desviar-se das representações, preconceitos ou pré-julgamentos que o prefixo pode trazer. Outros autores franceses, por sua vez, utilizam os conceitos de alto potencial/quociente intelectual ou, mais recentemente, excesso de eficiência ou ‘filo-cognição’ (Nusbaum et al., 2019) na medida em que esses atributos não são apenas intelectuais: eles também são neurofisiológicos e desenvolvimentais. Vários autores (Tinoco et al., 2018) propõem que essa diferença também seja existencial, desde que seja colocada em uma perspectiva antropológica. Todos esses termos, no

* N.T.: Termo que se aproxima de altas habilidades/superdotação (AH/SD) em português do Brasil

¹ A palavra talento, diz Richez (2017) não pode ser combinada com o conceito de personalidade. Não é possível elevar uma palavra sequestrada por uma parábola evangélica ao posto de realidade objetiva. Portanto, não se define uma palavra em relação a si mesma, mas a partir do resultado observável que produz.

entanto, parecem insuficientes para qualificar os atributos referidos, por um lado, por sua natureza limitante e, por outro, porque são pensados conforme a ontologia, a ciência do ser. Assim, todas essas tentativas de qualificação correm o risco de escorregar em direção a uma hipertrofia de identidade através de uma classificação excessiva da pessoa.

Parece preferível manter as palavras *douance* ou mesmo *dom*, em referência à palavra inglesa *gift* que assemelha esses atributos a um presente. Lembre-se que a palavra *surdoué* é um neologismo criado pelo autor Léon Daudet (1932) para designar a forma como seu amigo o pintor, dramaturgo e escritor Santiago Rùsinol encarna as três formas do belo: o corpo, o intelectual, o espiritual. “Ninguém amou o belo em todas as suas formas, lindo a si mesmo, mais do que Santiago Rusinol, pintor, dramaturgo e poeta catalão” (N.T. tradução livre) (Daudet, 1932, p. 179). Daudet associa a palavra ‘talentosa’ com a palavra ‘plena’, criando um significado: “A obra de Rusinol é imensa, ele pintou várias centenas de pinturas, escreveu cem peças, romances e ensaios. Ele era um daqueles artistas *surdoués*, que concebem enquanto respiram [...]” (N.T. tradução livre) (Daudet, 1932, p. 184). Deve-se notar que Daudet conhece e domina o significado da palavra *doué*: “A mesma emoção permite que as pessoas *bien douées*...” (N.T. tradução livre) (Daudet, 1932, p. 184).

Vamos ter em mente que o termo *douance* continua sendo um viés. Como este deriva do verbo *douer* (N.T. em português, algo como atribuir, prover, dotar), é prudente manter uma vigilância sobre as afirmações colocadas sobre este neologismo conceitual. De fato, definir um indivíduo através de traços característicos como personalidade, seus valores, seus pontos fortes, suas fraquezas, sua inteligência, sem levar em conta seu ambiente, as forças atuais, as interações que mantém com ele, a maneira como ele opera, agora pode parecer redutivo. Assim, a atividade profissional também conhecida como ‘trabalho’ atua como um

potencializador favorável ou desfavorável das habilidades pessoais e destaca o desafio da integração e do desenvolvimento positivo e específico dos indivíduos em questão. Portanto, poderemos desenvolver separadamente, a partir das fontes etimológicas básicas e históricas, que a palavra *douance* também poderia significar como uma organização, um sistema que poderia ‘dotar’ uma pessoa ou um grupo de pessoas com potenciais úteis para o desenvolvimento de suas habilidades naturais.

O filósofo Henri Bergson, em seu livro filosófico *The Laughter*, diz: "Não vemos as coisas mesmas; geralmente nos limitamos a ler rótulos presos a elas. Essa tendência, decorrente da necessidade, tem sido ainda mais acentuada pela influência da linguagem." (N.T. tradução livre) (Bergson, 1900, p. 117). Além disso, é através da observação das pessoas e da verificação cruzada de dados coletados que poderemos escapar das ‘falsas evidências’ para tocar, o mais de perto possível, a riqueza do fenômeno conceitual que é a *douance*: "Há certamente o inexprimível. Este se mostra, é o elemento místico. O método certo (...) seria em suma: não dizer nada senão o que pode ser dito." (N.T. tradução livre) (Bergson, 1900, p. 118).

Breve análise sobre a *douance* na sociedade francesa e sobre os atributos que lhe são comumente associados

Desenvolvida a partir dos conceitos de identidade e ontologia, a palavra *douance* foi conceituada na década de 1980 a partir dos modelos clássicos da psicologia, e depois buscou legitimidade através do apoio da recente disciplina neuropsicologia.

O problema colocado por essa escolha é o amálgama entre o que se enquadraria em noções subjetivas alimentadas por uma origem religiosa, como ‘presentes’ (*donum* - ação para dar), que o pensamento norte-americano chama de ‘presente’ (o que é recebido), e o que faz parte dos

modos naturais de operação, ou seja, a forma como uma pessoa mobiliza uma soma de atributos em relação a algo que deseja realizar. A disciplina semiológica pode, então, oferecer conhecimentos e competências que permitam concretizar a atividade produzida pela pessoa (significados visuais e acústicos), para daí conferir significado ao seu *modus operandi*.

Nossa intenção é fazer com que as duas escolhas epistemológicas sejam colocadas em jogo, tanto sob o aspecto da ‘tensão’ que entre elas existe, como também pela ‘distância’, a fim de que seja possível reavivar o termo *douance* graças a uma cooperação disciplinar.

A *douance*: exploração de uma lacuna epistemológica

O termo *douance*, em francês, comumente usado hoje, tem como sua raiz latina o termo *dotare*. O termo levou ao verbo *douer* e a seu particípio passado *doué*. Se voltarmos à história, descobrimos que a palavra *douer* provém do termo *douaire* (*dotarium*) que originalmente se refere a uma espécie de pensão alimentícia, uma renda usufruída pela esposa que sobreviveu ao marido. O dote (*dotis*), no sentido de atribuir um *dote*, abrirá um precedente para o marido dar à sua esposa uma quantia ou propriedade para favorecer o casamento. O termo *douaire*, por sua vez, leva à palavra *douement*: que faz referência ao fundo criado por uma fundação em favor de uma igreja: "do dom sobre o qual uma igreja é dotada e fundada" [...]" (La Curne de Sainte Palaye, 1878, p. 247), como ocorre também com os mosteiros. O verbo *douer* significa, igualmente, dar, conceder (La Curne de Sainte Palaye, 1878, p. 248) dizemos ‘dotar alguém de alguma coisa’, daí essas expressões ‘dotar o seu corpo’, ‘dotar alguém com amor, para lhe dedicar um amor eterno’.

A palavra *douer*, influenciada pelo clero, evolui na Idade Média com uma visão figurativa que então opera uma transformação metafórica: providenciar, dotar, favorecer, adornar, satisfazer, proporcionar

benefícios de qualidades de graça (dom, *donum*). Assim se diz falando de Deus, da natureza, de gênios, de fadas. O termo então passa a ter um valor moral, uma qualidade pessoal atribuída a um indivíduo: ‘a virtude de uma menina é um belo dote’, ‘a valentia do coração é um dote incomum em nosso tempo de escassez moral’ (La Chartre, 1857, p.175), ‘talentos são o dote mais bonito que se dá aos filhos’ (N.T. tradução livre) (Bescherelle, 1856, p. 1028). Todavia, em seu sentido próprio e correto, o termo *doter* significa: constituir um dote, providenciar um dote. Assim, o termo dote (*dotis*) refere-se, ainda, a montante, ao bem ou soma que uma mulher traz para a comunidade. No dicionário antigo *La Curne de Sainte Palaye* (1878), é possível ler aquele *douer*, como um verbo que denota dar, conceder, dotar alguém de algo.

Foi no século XIX que uma disputa severa anima os gramáticos Noel e Chapsal de um lado e Louis-Nicolas Bescherelle do outro. Esquecido há muito tempo, este conflito está, no entanto, no cerne do tema da palavra *douance* e seus derivados semânticos de hoje: *doué*, *surdoué*, *surdouance* (N.T. dotado, superdotado, superdotação). De fato, quando Bescherelle (1856) lida com a palavra *doué*, ele o faz de acordo com as regras da língua francesa. Ele escreve ‘felizmente dotado’, observando que poderia ser lido como ‘felizmente fornecido’ ou ‘felizmente vantajoso’. Os gramáticos Noel e Chapsal criticam essa formulação como um ‘pleonasmo vicioso’. Esta crítica baseia-se no seguinte argumento: o termo *doué* qualifica a ideia de bom, e não é necessário que esteja ligada ao termo ‘felizmente’². É, portanto, da transformação metafórica que deriva o termo *douance*, e

2 O que Bescherelle critica duramente: "Estes senhores estão errados, e sua observação é falsa sobre gramática e lógica. O que eles deveriam ter dito é que os dotados não podem usar-se de forma absoluta; é necessário que sejam acompanhados de um complemento ou de uma modificação. O que essas palavras significam para um homem com dotação ou uma mulher com dotação? Eles não oferecem nenhum significado para a mente, ou pelo menos apenas um significado vago e indeterminado, incompleto. Diremos um homem dotado de bom caráter" (Bescherelle, 1856, p. 1031). (N. T. tradução livre)

associar esse termo com a ideia de propriedade implica fazer parte da corrente que, a seu tempo, seguiu Noel e Chapsal.

Se, pelo contrário, mantivermos a linha de significado do sentido exato e correto seguido por Bescherelle, então o termo *douance* refere-se às modalidades pelas quais uma organização, um grupo de pessoas, uma pessoa dota uma ou mais pessoas, os meios e potenciais com os quais eles podem atualizar suas habilidades naturais. Não estaríamos mais em um registro figurativo, ontológico, moral e subjetivo, mas em um registro observável, procedimental e objetivo. Dito de outra forma, não é mais a pessoa como um ser substantivo que serve de referência, mas o que produz e como produz. Esse desvio epistemológico do conceito de dotação que vem da semiologia e da etimologia, nos permite partir das fontes exatas da palavra, a fim de oferecer-lhe uma evolução coerente. No entanto, a ideia de discrepância poderá ser objeto de confrontação, porque permaneceriam idênticas a linguagem semântico-consonântica e a escrita alfabética.

Explorar o significado correto da palavra *douer* nos permite entender como seu significado figurativo tem sido objeto de negociações conceituais. Esse problema pode ser visto com a palavra talento e a forma como a parábola evangélica dos talentos sequestra a palavra para impor seu caráter religioso, moral e místico. De fato, uma parábola é composta de duas partes: o corpo e a alma. O corpo refere-se à narrativa, a história imaginária servindo como apoio para a segunda parte. A alma refere-se ao sentido moral ou místico escondido sob as palavras da narrativa. Assim, o uso de imagens figurativas, analógicas ou mobilizadas, através do uso de parábolas e alegorias, abriram as portas para as infinitas possibilidades da língua francesa, criando conceitos e ideias, que a análise (axiomática) permite então demonstrar pela sequência de ideias construídas por dedução ou transdução (analogia de um a um sem ligação com a regra inicial).

A partir do sentido correto e não do figurativo, o termo *dot*, derivado de *douer*, tornou-se feminina a partir de 1680. Ao mudar de gênero, a palavra leva a uma mudança de intenção e une palavras femininas como *valia*, *qualidade*, *inteligência*. Essa mudança de classe acentua a dimensão metafórica mencionada acima e conduz por esse conjunto de evidências para promover argumentos intelectuais atuais. O *dot* masculino se torna o *dote* feminino e, então, *psicologizado* a partir do século XVII, torna-se a pessoa *dotada*, *talentosa* (*personne douée*) referindo-se hoje à ideia de uma pessoa com atributos intelectuais notáveis, conhecida como *(sur)doué* (N da T. (super)dotada em português).

A superdotação de acordo com estatísticas e testes psicométricos

A superdotação, como estabelecida no conceito original, é muitas vezes combinada com o conceito de inteligência. Mais uma vez, acreditamos que é necessário estar atento, porque a palavra inteligência tem diferentes variantes latinas (*intellectūs*, *intellēgens*, *intellēgentiā*, *intellēgo*) que não são tão categóricas como o que se afirma com o termo ‘inteligência’. Pelo contrário, é possível encontrar, por exemplo, uma relação entre o termo *intellectūs*, ação do discernimento (pelos sentidos e pelas palavras gregas *stochazesthai* - visando o ponto vital através do olhar penetrante) ou *eustochia*, a segurança do olhar. O sentido da palavra latina *intellēgo* (discernimento, desembaraçar, perceber) encontra sua parentalidade com a grega *tékmōr* (meditar em seu plano, saber reconhecer um sinal no espaço, um ponto de referência). Muitas variantes da palavra inteligência são derivadas do termo grego *mētīn*, também conhecido sob a denominação de *mētis* em grego. No entanto, essas noções remontam à Era Micênica, um período quase mil anos distante do período helenístico. Assim, a língua grega é mais matizada, sutil e prática do que a língua latina, embora esta última seja considerada mais racional.

Embora nenhum consenso pareça emergir ao nosso conhecimento, esse conceito foi modelado várias vezes. Este é o caso do modelo de inteligência como a capacidade de simplificar as informações de Kolmogorov, derivado da computação teórica e baseado na noção de complexidade descritiva para avaliar a inteligência como a capacidade de descrever ou explicar algo da forma mais simples possível (Hernandez-Orallo, 1998). A inteligência, de acordo com essa hipótese teórica, seria, portanto, a capacidade de ‘comprimir’ as informações. É esse tipo de inteligência que é implicitamente avaliada nos testes de Quociente Intelectual (QI), embora por si só pareça insuficiente para definir as diferentes facetas da *douance*.

Parece que o QI, desse ponto de vista, é um indicador geral de inteligência adequado, bem como uma garantia de neutralidade em sua avaliação, embora seja regularmente objeto de desafios entre os profissionais do atendimento. O teste foi originalmente desenvolvido em 1904 por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961), psicólogos, a pedido do Ministério da Educação da França. A intenção era identificar crianças com deficiência intelectual para lhes fornecer respostas educacionais adequadas. O QI é então calculado de acordo com a fórmula: $(\text{idade mental} / \text{idade real}) \times 100$, e o resultado permite deduzir se a criança está à frente ou atrás do grupo da faixa etária à qual pertence. Ao contrário da crença popular, este teste não foi criado para identificar pessoas mais inteligentes que outras, pelo contrário. Ele foi criado para identificar situações no outro extremo, que, igualmente, precisam de respostas educativas adequadas pelos mesmos motivos. Assim, durante a primeira metade do século XX e até depois da segunda guerra mundial, uma medida sistematizada de QI foi organizada (por cerca de 11 anos) para oferecer aos filhos de empregados, trabalhadores e agricultores

perspectivas diferentes daquelas que lhes havia sido socialmente destinadas.

É preciso lembrar, no entanto, que o QI é o legado do problema de Binet em seu trabalho sobre o Estudo Experimental da Inteligência: "Escolhi uma daquelas questões que até agora não foram tratadas com mais frequência pela velha psicologia: a questão da ideação. [...] Esta será, em minha opinião, uma excelente oportunidade para mostrar que a psicologia experimental não é essencialmente o uso de dispositivos, e pode fazer sem laboratórios, sem deixar de ser preciso" (N.T. tradução livre) (Binet, 1903, p. 9). Esta problemática busca responder às seguintes perguntas: O que uma pessoa está pensando? Como o pensamento dela se desenvolve? Como ela vai da palavra para a ideia? Por quais características precisas seu pensamento pessoal é diferente daquele de outro indivíduo? (Binet, 1903). Essas questões formaram a base para o instrumento de medição e o surgimento do conceito de cognição na década de 1950, para estabelecer perfis atuais.

No entanto, mesmo que este teste mensure apenas parte do que é então considerado inteligência, o QI continua sendo um indicador geral de inteligência adequado. Por exemplo, uma pessoa com uma memória considerada importante parece favorecer o que é chamado de 'altas habilidades de conceituação', mas também uma criatividade expandida. Em relação à criatividade, estudos mostram que o potencial criativo aumenta até QI 120, como um limiar essencial para o potencial criativo, e não é mais influenciado por ele a partir de 140. Esses elementos são refletidos, em particular, pelo trabalho conduzido por Todd Lubart, professor de psicologia do Laboratório de Adaptações Trabalho-Indivíduos da Universidade de Paris 5 (Lubart et al., 2015), demonstrando os elos entre pensamentos convergentes e divergentes. De forma mais geral, pesquisas em psicometria sobre habilidades cognitivas conceituaram um

‘fator geral’ (Spearman, 1904) que, embora sujeito a debate, estabelece uma evidente correlação entre ele e os resultados dos testes de QI na faixa de 40 a 50%.

Aceita-se, portanto, que as pessoas sujeitas a superdotação estejam em 2,5% da população geral com QI de 130 ou mais em referência à escala de Wechsler, embora possa haver debate sobre a fixação de tal limiar. Alguns estabelecem-no em 120, outros em 145, com a adição, por vezes, de outros critérios, como o nível de criatividade do indivíduo que, naturalmente, esbarra nos requisitos de uma medida racional e objetiva. Portanto, é habitual considerar que os 2% ou 3% de indivíduos localizados em dois desvios-padrão acima da média (ou seja, 15 pontos de QI cada um de acordo com a escala Wechsler) podem se preocupar com a superdotação - isso lembrando que os resultados dos testes podem ser afetados e reduzidos por qualquer tipo de transtorno e, portanto, não refletem sistematicamente as reais habilidades do indivíduo. Assim, a população geral é dividida de acordo com uma curva de Gauss baseada nas habilidades cognitivas dos indivíduos.

Deve-se notar que a medição do QI e das chamadas habilidades cognitivas baseia-se em um conjunto de postulados organizados em testes para estabelecer uma pontuação específica para 4 índices: compreensão verbal, raciocínio perceptivo, memória de trabalho e velocidade de processamento. Esses são os critérios herdados da obra de Binet, que tiveram como base duas pessoas, Marguerite e Armande:

Não são estes dois retratos muito lógicos e muito vivos? E mesmo que sejam apenas duas meninas de 12 e 13 anos³, elas não representam curiosamente,

3 As duas filhas jovens foram suas filhas, Madeleine Amélie Géraldine Josephine Binet (1885-1961) e Alice Rose Laure Binet (1887-1938). Em seu artigo *Madeleine ou Marguerite, quel sujet psychologique chez Alfred Binet ?*, Bernard Andrieu, diz: "Em *The Experimental Study of Intelligence*, ele copia as respostas em primeira pessoa de suas filhas, embora, como mostramos, ao editar as notas manuscritas que se preparam para essa publicação, ele guia a escrita da história ilustrando-a com comentários pessoais." (N.T. tradução livre) (Andrieu, 2011, p. 215). No entanto, este

tanto quanto dois seres particulares possam representar uma generalidade, essas duas tendências tão importantes da inteligência humana, uma para o espírito científico e outra para o espírito literário? (N.T. tradução livre) (Binet, 1903, p. 308)

A integração desses resultados determina o Quociente Intelectual Total (QIT) de uma pessoa. Assim, dado o conhecimento atual, o resultado de um teste padronizado fornece uma indicação tão completa quanto possível da capacidade de um indivíduo de desenvolver talentos baseados em fatores intrínsecos (saúde, personalidade, vontade, motivações etc.) e extrínsecos (o meio, as pessoas próximas, recursos, sorte etc.). Deve-se notar a este respeito que os desenvolvimentos tecnológicos em imagem cerebral e genética têm destacado a articulação decisiva de fatores genéticos com influências ambientais (Dickens & Flynn, 2001), e o efeito multiplicador de tal dinâmica em termos de desenvolvimento.

A detecção do que é chamado de superdotação, neste quadro de referência, implica o *know-how* de especialistas capazes de discriminar, em um conjunto de elementos presentes, entre as pistas indicativas da superdotação e as características que podem perturbar uma identificação adequada. Dependendo da faixa etária, diferentes testes psicométricos podem ser realizados: WPPSI (Wechsler, 1967) ou WISC (Wechsler, 1949) para crianças, e WAIS (Wechsler, 1955) para adultos por um psicólogo clínico, neuropsicólogo ou psicólogo cognitivo, cujo objetivo é revelar a superdotação e fazer uma apreciação dela. Deve-se notar que essa avaliação é decisiva. As pontuações obtidas pelos sujeitos em quem esses testes e subtestes são aplicados são então interpretadas pelo psicólogo que,

ponto sublinha uma lacuna prática em um detalhe escrito por Binet, que ele considera ser 'de primeira importância': *"Ignorar as palavras trocadas é expor-se a erros mais graves; por uma palavra, uma simples palavra dita pelo experimentador pode mudar completamente a disposição mental do sujeito."* » (N.T. tradução livre) (Binet, 1903, p. 302).

em seguida, elabora um parecer. Ao fazê-lo, o especialista realiza um inventário cognitivo do sujeito e pode identificar a possível superdotação revelada pelos escores obtidos.

Essa apreensão da superdotação abrange a dotação de um indivíduo com atributos intelectuais ditos ‘notáveis’, no sentido de que se torna uma qualidade pessoal na imagem do significado dado à palavra *talento* no final da Idade Média do ponto de vista da parábola evangélica de talentos, extrapolada no termo *douance*. Essa extrapolação mostrou-se decisiva, no sentido de ‘determinar’ (limites de marcação, limitação, limitação), o trabalho realizado nessa área. Assim, como resultado do postulado ontológico estabelecido na década de 1980 por modelos clássicos de psicologia, agora é referido à ideia de ‘atipismo neurofisiológico’ situando a origem da dotação no próprio funcionamento do cérebro.

O conceito de superdotação como ‘atipismo neurofisiológico’

Se estendermos o caminho do pensamento para sua forma figurada, devemos usar a palavra ‘atipismo’ com a necessária cautela e distância. De fato, a palavra de origem entomológica, *Atypus*, refere-se a um gênero da ordem dos *Araneides*⁴, família dos *Téraphoses* (Orbigny, 1867). A palavra adjetiva, atípica, significa ‘que não se relaciona com nenhum tipo *específico*’. Por fim, sempre com cautela, será necessário esclarecer a corrente de pensamento relativa ao chamado trabalho ‘neurofisiológico’. De fato, há algumas discrepâncias entre o trabalho de Gardner, Anderson, Changeux, Berthoz, Sperry ou ainda de Amedi⁵. Mas, uma vez que essas

4 Os *Atypes*, pertencem ao gênero *Atypus* (*Atypidae*) (Latreille, 1804) e referem-se a uma aranha francesa que se caracteriza pelo seu habitat ser uma toca profunda totalmente forrada com uma bainha sedosa muito compacta, branca e lisa no interior, fibrilada e rugosa no exterior. O tubo de seda, estendido no exterior e terminando num ponto afunilado, na maioria das vezes levantado e mantido no lugar por fios, é pouco visível porque está misturado com detritos de vários substratos (plantas, terra, cascalho, etc.)" (Delfosse & Iorio, 2004, p. 29)

5 De fato, este último diz: "Nosso cérebro é uma máquina para realizar tarefas, não um órgão sensorial. Não há realmente uma área de visão, de audição, de toque. Por outro lado, há uma área de leitura textual, uma área de

precauções são colocadas, então podemos nos aventurar neste campo e dizer que esses ‘perfis’ estão presentes em todos os grupos sociais do tipo ocidental sem a prevalência de sexo, idade, gênero, origem sociocultural ou étnica.

Assim, o cuidado constituiria, entre todas as desigualdades da natureza da raça humana - sempre do ponto de vista ocidental - um conjunto de atributos diferenciadores semelhantes às especificidades físicas ou orientação sexual, dividindo-a de quaisquer modalidades de superioridade. É então possível evocar a hipótese de que uma pessoa não adquire em sua vida a superdotação: ela nasceria com atributos naturais, daí a ideia de que é um dote, um dom da natureza como já indicamos antes. Estudos e pesquisas nessa área concordam que pessoas com esses atributos são o resultado do que é chamado de ‘atipismo neurofisiológico’. Essas características, dependendo do contexto, podem produzir um resultado positivo ou negativo, levando a um sentimento de vulnerabilidade como nomeado pela psicologia; isso tendo em mente que a palavra vulnerável (*vulnerabilis*, de *vulnus*, ferimento) implica a ideia de que há uma área específica onde eles podem ser feridos, como o famoso Calcanhar de Aquiles.

Por exemplo, pesquisadores de neurociência e neuropsicologia tendem a demonstrar que há diferenças no cérebro dos superdotados, incluindo melhor fluxo sanguíneo e melhor comunicação entre os dois hemisférios cerebrais. Isso é demonstrado pelo estudo conduzido pela Dra. Fanny Nusbaum, Diretora do Centro Psyrene, Professor Olivier Revol, Chefe do Departamento de Psiquiatria Infantil do Hospital Universitário de Lyon e Dr. Dominic Sappey-Marinié, Biofísico e Chefe do

Departamento de Ressonância Magnética do Centro de Imagem da Vida (CERMEP) em Lyon (Nusbaum et al., 2019). Este estudo, realizado com 80 crianças de 8 a 12 anos utilizando ressonância magnética funcional, destaca dois perfis de pessoas superdotadas: ‘complexos’ e ‘laminares’. Assim, essa conectividade específica parece ser mais importante no hemisfério esquerdo para o primeiro perfil e no hemisfério direito para o segundo.

Essa dicotomia explicaria, em particular, as dificuldades enfrentadas por algumas crianças e adultos superdotados, baseadas em seu perfil. A suposição é que:

- Os laminares, com desempenho cognitivo homogêneo, são chamados de ‘exploradores’ porque processam as informações objetivamente. Isso lhes dá a capacidade de se adaptar às restrições ambientais;
- Os complexos, com desempenho cognitivo heterogêneo, são chamados de ‘intérpretes’ porque interpretam constantemente a realidade para se ater ao seu modelo interno, sem filtro emocional e sem inibição.

É preciso esclarecer o que é entendido pelo ‘desempenho cognitivo heterogêneo’. Assim, novamente desse ponto de vista epistemológico, as pessoas que mobilizam esse tipo de perfil, com a aprovação de uma avaliação psicométrica, apresentam uma diferença de mais de 12 pontos entre a parte verbal do teste de QI e as demais, não permitindo o cálculo de um QIT representativo. Isso pode ser entendido pela discrepância entre o que um teste implica e as variáveis do que é chamado de ‘realidade’. Um estudo (Bessou et al., 2005) revelou que 51,4% das 245 crianças que foram avaliadas para superdotação teriam uma diferença de mais de 12 pontos (média de 14,08) entre o QI verbal e o QI de execução, em proporções maiores do que na chamada população "normal".

Este estudo foi confirmado por outro mostrando que 42% dos sujeitos superdotados têm perfil heterogêneo e que, para 95% deles, são suas habilidades verbais que são superiores às não-verbais conhecidas como coordenação visuo-manual (Guénolé et al., 2015).

Continuando, o estudo do CERMEP proporcionou uma ligação significativa entre crianças com transtornos comportamentais e crianças com superdotação, particularmente aquelas com perfis complexos que frequentemente apresentam vulnerabilidade, transtornos psicomotores e/ou emocionais, e comportamentos de relacionamento significativamente fora de sintonia com algumas de suas habilidades cognitivas. Estas últimas, por causa desse atipismo neurofisiológico, também é objeto de hipersensibilidade⁶. Isso poderia ser uma possível explicação para sua falta de controle sobre sua atenção e impulsividade. Indivíduos com perfil laminar não ficam de fora, pois são, segundo este estudo e as hipóteses, mais expostos à somatização, hipocondria ou mesmo *burnout* em caso de excesso de solicitação por seu ambiente. Eles também podem ser mais propensos a vícios para complementar a falta de sensações emocionais.

O uso desde a década de 1980 da palavra *douance* no figurativo, de uma perspectiva ontológica, reflete as preocupações da sociedade ocidental com uma população chamada ‘superdotada’. Essa questão inaugural do Ser, primeiro no tempo e primeiro na ordem do conhecimento, permitiu explorar e expor um fato social que vai além da relação do indivíduo consigo mesmo. A ‘sociedade do trabalho’ é, a este respeito, decisiva no que testemunha para as questões específicas de integração e desenvolvimento desses indivíduos com atributos intelectuais notáveis.

⁶O termo hiperestesia é, parece-nos, mais apropriado e justo em termos do significado evocado.

Compreender o que o trabalho revela da superdotação e o que ele implica em termos de percurso profissional

Esta parte tem como objetivo analisar, por meio de uma determinada população – descrita como ‘superdotada’ – a abrangência relativa das características que se supõe defini-la e o peso determinante do ambiente na expressão destas, como vetor ou inibidor de suas aptidões pessoais de acordo com a participação dos indivíduos no mercado de trabalho. Veremos que esses atributos não são necessariamente sinônimos de ‘sucesso social’ (segundo critérios naturalmente questionáveis) que, no mínimo, cabe a nós não ver, não procurar, um único nexo de causalidade.

A superdotação como um fator entre outros de sucesso social e profissional

Dado o recente surgimento na França de interesse em adultos que são descritos como ‘superdotados’, é necessário ter acesso além das fronteiras a pesquisas que favoreçam uma abordagem científica sobre o tema.

Nesse sentido, o estudo *Very smart and without work. How is that possible?* (N.T. tradução livre "Muito inteligente e sem trabalho. Como isso é possível?") realizado pelo Instituto Holandês para Adultos Superdotados (IHBV) destaca a insegurança no trabalho que essas pessoas sofreriam de forma específica (Emans et al., 2017). Este artigo vem a seguir de dois estudos publicados em 4 de janeiro de 2013 e 10 de setembro de 2014 sobre a relação das pessoas superdotadas com o trabalho, envolvendo 1.262 e 866 indivíduos, respectivamente.

O trabalho realizado em 2017 pelo IHBV certamente não foi realizado entre as 300.000 pessoas com tais atributos intelectuais que os Países Baixos teriam, segundo avaliação estatística que, todas as outras coisas sendo iguais, não necessariamente refletiria uma realidade tangível, mas com uma amostra de 174 indivíduos desempregados que se voluntariaram

para esta pesquisa. Destes, 76% disseram estar insatisfeitos ou pouco satisfeitos com a privação de trabalho, ao responder a um questionário sobre:

- Dados pessoais
- Fatores que desempenharam um papel em seu status de candidato a emprego
- Fatores que sustentam a situação de privação de emprego
- Seus desejos de encontrar um emprego

Comparando os resultados obtidos em 2013 e 2014, o IHBV afirma após análise, que uma parcela de pessoas com tais atributos estaria satisfeita com posições de qualificação abaixo de suas habilidades, principalmente por conforto e provavelmente por necessidade de remuneração ou vontade de explorar outros caminhos de desenvolvimento pessoal que não o do mundo do trabalho. Uma hipótese é então apresentada, apontando para dificuldades de integração revelando traços de personalidade ou, em qualquer caso, situações profissionais mais frequentemente observáveis em relação a essa população:

- Problema de comunicação
- Falta de concentração
- Perfeccionismo
- Procrastinação
- Indecisão
- Agitação
- Tédio
- Etc.

Esse estudo, que se baseia em dados quantitativos e qualitativos, destaca as dificuldades que essas pessoas podem vivenciar em procedimentos de recrutamento, por exemplo: introversão, humildade excessiva, sentimentos de ansiedade etc. Essas situações não permitiriam que os recrutadores apreciassem sua versatilidade, criatividade e a extensão de suas habilidades nem sempre correlacionadas com um determinado aprendizado ou qualificação. Indivíduos com atributos intelectuais notáveis esbarrariam em representações comuns das competências e habilidades esperadas.

Esses indivíduos também destacam a falta de oportunidades profissionais e oportunidades de alcançar o trabalho: pouca oportunidade de seguir uma carreira ou, mais simplesmente, de expressar todas as suas habilidades dentro das organizações. Considerados inadequados e muitas vezes inflexíveis, eles não facilitariam a sua integração e retenção. Um paradoxo que os autores deste estudo datado de 2017 pretendem enfatizar, quando muitas vezes se mostram ‘mais inteligentes’ (com as reservas previamente expressas a este assunto) do que seus próprios gestores sem obter o reconhecimento a que esses indivíduos aspiram no mundo profissional.

Em vista desses elementos e estudos anteriores (Kooijman et al., 2009), o IHBV conclui que um terço dos adultos com tais qualidades seriam empresários, artistas, políticos ou cientistas bem-sucedidos, que outro terço teria empregos descritos como ‘normais’ e que o último terço estaria desempregado, o que para os Países Baixos está bem acima da taxa de desemprego global de 7% em 2015. Essa estimativa, que tem mais valor na visualização paradigmática, destaca a não realização do potencial social e produtivo. No entanto, por precaução, a estimativa do IHBV deve ser colocada em perspectiva:

- Estudos de nível populacional até agora não confirmaram tal hipótese e tendem a mostrar que as habilidades intelectuais medidas pelos testes de QI provavelmente andam lado a lado com certos índices ‘objetivos’ de sucesso, como status profissional, salário ou desempenho profissional (Strenze, 2007);
- Embora o capital social dos indivíduos possa influenciar tais desfechos, parece que esses atributos, quando detectados na infância, têm um efeito positivo sobre o status ocupacional não explicado pelo ambiente social original (Von Stumm et al., 2010), mesmo que este achado seja principalmente observável entre os 46 e 51 anos.

No entanto, estudos têm produzido resultados divididos em termos da satisfação vivenciada por pessoas com tais qualidades. Eles têm demonstrado que, para uma determinada ocupação, esses indivíduos tenderiam a estar menos satisfeitos com seu trabalho do que outros, especialmente quando a atividade profissional não permite a mobilização completa de suas habilidades (Ganzach, 2003). Esse achado, que daria algum crédito à estimativa do IHBV, ressoa com três estratégias observáveis de adaptação social (Towers, 1987) entre a chamada população ‘superdotada’ de acordo com o curso de vida e as interações sociais:

- 1º Estratégia comprometida: a mais bem sucedida, mas reservada para aqueles que se beneficiaram desde o início de um ambiente adaptado às suas singularidades;
- 2º Estratégia marginal (vida dupla): o indivíduo tem uma vida profissional e social que não corresponde às suas habilidades e compensa isso em sua vida privada;
- 3º Estratégia de fuga: diz respeito aos ‘desistentes’, que desistiram de toda esperança de sucesso intelectual ou, pelo menos, de desenvolvimento pessoal.

Como se pode ver, os estudos não estabelecem um elo causal significativo que seja único entre as características da chamada população ‘superdotada’, do ponto de vista psicométrico ou neurofisiológico, e sua situação em termos de emprego e trabalho. Seus resultados poderiam ser percebidos como contraditórios ou, pelo contrário, poderiam exigir uma revisão do quadro de referência. Assim, torna-se necessário romper com as características categóricas, para melhor situá-las, bem como considerar outros fatores não menos influentes nesta área.

A importância das interações sociais na expressão da superdotação

Indivíduos identificados como ‘superdotados’ estão sujeitos à assincronia. Este conceito refere-se ao desenvolvimento heterogêneo descrito por Jean-Charles Terrassier em seu livro *Gifted Children or Embarrassing Precocity* (1999). Essa síndrome se transforma em uma assincronia interna que contrasta as habilidades cognitivas com afetividade e psicomotricidade, bem como uma assincronia social que continua até a idade adulta e leva a pessoa, em alguns casos, a dificuldades específicas em sua relação com o ambiente.

Essa assincronia pressiona os indivíduos em causa, tanto crianças quanto adultos, a embarcar em uma fuga para isolar-se ou fazer esforços de adaptação em nome do conformismo. No mundo do trabalho, percebe-se através das atividades e interações do posto de trabalho ou do posicionamento deste dentro da organização (além de qualquer referência hierárquica) que geralmente não lhes permitem ocupar a função que realmente lhes convém. A tabela a seguir, extraída também do trabalho do IHBV (Nauta & Corten, 2002) apresenta alguns mal-entendidos que podem existir entre esses funcionários e sua equipe:

Tabela 1*O que o ambiente de trabalho percebe e o que os funcionários superdotados dizem*

O que o ambiente de trabalho percebe	O que os funcionários superdotados dizem
Ele está em conflito com a gestão e autoridade e às vezes com seus colegas.	Tenho um grande senso de justiça e mentalidade de justiça (palavras, ideias...).
Ele é difícil de supervisionar e gerenciar, ele não segue as instruções e faz apenas o que quer.	Eu entendo rapidamente, eu entendo bem, mas eu só preciso entender.
Ele não ouve o que seus colegas dizem e parece fora de assunto quando intervém.	Minhas ideias nem sempre são entendidas, mas geralmente estou certo.
Seus motivos são difíceis de entender: o que pode ser escondido por trás disso?	Parece que sou uma ameaça aos meus colegas que me entendem mal.
Ele não sabe como gerenciar o tempo: ele queima etapas ou se concentra em detalhes.	Eu sempre sou obrigado a voltar o tempo todo, nós não falamos o suficiente sobre o essencial.
Seu desempenho é muito flutuante sem uma causa claramente compreensível.	Acho difícil me valorizar, as pessoas não veem o que sou capaz de fazer.
Não sabemos onde atribuir a ele a melhor posição, ele está interessado em tudo.	Não faço ideia do que quero, por mais que me interesse por tudo.
Falta perseverança e disciplina, até mesmo método e rigor.	Eu me distraio facilmente e sinto necessidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo.
Não é fácil de se aproximar, e não adere naturalmente ao coletivo de trabalho.	Não gosto de conversas em grupo, a pressão por conformidade é difícil de lidar.
Ele continua fazendo pedidos sobre seu ambiente de trabalho.	Como as pessoas conseguem trabalhar em tal barulho ou atmosfera?

Fonte: Nauta e Corten (2002)

Esta tabela mostra que quando tal pessoa não é dotada dos potenciais coerentes adaptados à sua singularidade, quando, portanto, não é capaz de se conhecer e, assim, ajustar-se de forma útil ao seu ambiente, então as dificuldades e armadilhas que às vezes são encontradas no trabalho tornam-se mais importantes. Lembrando que não há ‘arquétipo’ do chamado adulto ‘superdotado’ além das crenças populares, é possível distinguir vários tipos de comportamento resultado das relações sociais que o indivíduo se mostra capaz de manter.

Essas estratégias sociais (Nauta & Corten, 2002), projetadas para encontrar o melhor equilíbrio entre a percepção de si e seu ambiente, fazem parte da continuidade do trabalho de Mary Elaine Jacobsen (1999). Assim, cinco características comportamentais são observáveis e referem-se à psicodinâmica particular de adultos que têm atributos intelectuais

notáveis, que podem ou não permitir que eles, como todos os trabalhadores, expressem sua inteligência e transformem o mundo, mas também se transformem (Dejours, 1980):

- 1° Aceito: ele rapidamente fez conexões com outras pessoas com funcionamento semelhante, o que lhe permite ser estimulado e expressar livremente sua inteligência. Não tem nenhum problema de ajuste real e está experimentando um desenvolvimento normal. Ele geralmente é um especialista ou um empreendedor;
- 2° Social: ele descobriu, por experiência própria, que não consegue realizar nada apenas com sua inteligência. Como resultado, ele fortalece suas habilidades sociais em alto nível e é capaz de lidar com os problemas de ajuste que provavelmente encontra. Ele muitas vezes tem um trabalho multidisciplinar na natureza;
- 3° Agressivo: ele tem uma carreira no formato 'dente de serrate' e vai de conflito a conflito e, às vezes, até de demissão a demissão. Ele tenta sobreviver profissionalmente enfatizando a qualidade do trabalho que é capaz de proporcionar. Pode progredir em direção ao comportamento 'Social' ou regredir para 'Isolado';
- 4° Discreto: ele permanece discreto e não exhibe visivelmente sua inteligência, o que tem o efeito de limitar seu desenvolvimento, e muitas vezes ocupa uma posição simples. Frequentemente ignorando suas habilidades, ele não se considera uma pessoa muito inteligente. Somente ao tomar consciência disso ele poderá evoluir para outro comportamento;
- 5° Isolado: fugindo das relações sociais, opera quase exclusivamente em estado de isolamento. Nesta situação, é difícil para ele trabalhar de forma sustentável e ele pode se encontrar relativamente longe do mercado de trabalho. Ele corre o risco de se tornar marginalizado e perder contato com a sociedade.

Assim, e dependendo da personalidade que tiveram a oportunidade de desenvolver, adultos com qualidades que os levem a ser considerados 'superdotados' parecem sofrer dificuldades específicas de acesso e

permanência no emprego, por causa das interações que têm com seu ambiente. No entanto, nota-se que esses empregados com habilidades notáveis gostariam de usar sua inteligência e fazer sua contribuição pessoal. Mas eles percebem que, muitas vezes, eles não têm a oportunidade de realmente se envolver, de se interessar por outros tópicos ou campos, além aqueles em que estão trabalhando, e expressar a extensão de suas habilidades.

Levando em conta o ambiente, e não apenas as características avaliadas pela psicomетria ou neurologia, leva a questionar o indivíduo - em seus comportamentos e, portanto, em seu funcionamento - em termos das diferenças e, portanto, em situações sociais e profissionais. Assim, a evolução do paradigma está pronta para olhar a superdotação com outros olhos - sempre entendida do ponto de vista dos atributos que a natureza dotou o indivíduo - a fim de melhor situá-lo e entendê-lo a partir de uma perspectiva existencial, interacional e desenvolvimental.

A superdotação sob um ponto de vista existencial, interacional e desenvolvimental

Mary Elaine Jacobsen define três grupos de ‘características comportamentais’ em que pessoas com atributos intelectuais notáveis diferem de pessoas com o chamado QI ‘médio’ (Jacobsen, 1999):

- 1° Observação (*observing, thinking*)
- 2° Pensamento/associação (*combining and responding*)
- 3° Ação/reação (*acting*)

Essas características comportamentais, que Mary Elaine Jacobsen (1999) mais fundamentalmente se refere como ‘intensidade’, ‘complexidade’ e ‘dinâmica’, desempenham um papel proeminente na percepção existencial e de identidade da pessoa através da lacuna

percebida entre seus próprios modos naturais de operação e aqueles relacionados aos chamados indivíduos ‘dentro da norma’. Segundo Jacobsen, essas três características comportamentais a fazem evoluir para um dos seguintes perfis psicológicos de estratégias sociais e habilidades relacionais que ela pode ou não ter desenvolvido:

- 1° Equilibrada
- 2° Exagerada (agressiva)
- 3° *Underachiever* (passiva e vitimizada)

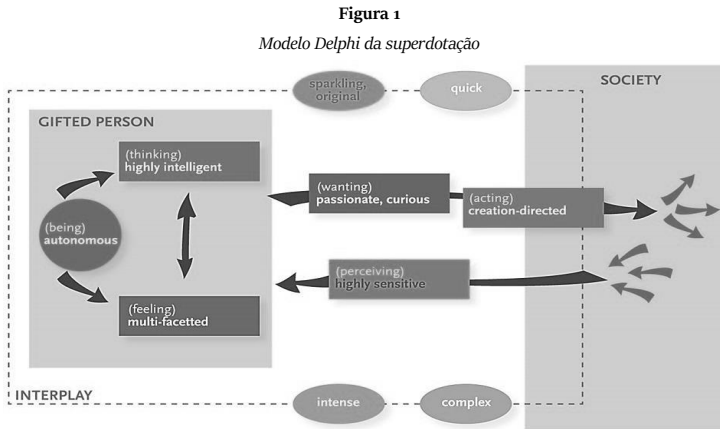
Como dito no início desta segunda parte, vale a pena dar um passo atrás com esse tipo de afirmação. De fato, estudos têm sido realizados para avaliar geralmente o peso dos chamados ‘traços de personalidade’ no comportamento dos indivíduos. Parece que, de acordo com a matemática da correlação, esses traços explicariam apenas 9% do comportamento humano (Holland & Roisman, 2008; Nuffle & Robins, 2007). Portanto, cabe procurar as causas de tal comportamento em outro lugar, nas interações que tem com seu ambiente. Assim, é possível referir-se à meta-análise de Mickael W. Ferguson (2015) que enfatiza não tanto a importância das ‘características’ das pessoas ou das ‘categorias’ nas quais elas se enquadram que, à força de serem destacadas, as expõem aos riscos inerentes à ‘ontologização’, mas sim ao seu confronto com um ambiente que não integra a variabilidade das configurações individuais.

Ela afirma que a probabilidade de ingressar em uma ‘profissão intelectual superior’ aumentaria para um QI de cerca de 133 e, em seguida, diminuiria rapidamente. E esta probabilidade seria quase nula em torno de QI 150, tendo em conta uma lacuna ‘intelectual’ mais ou menos pronunciada e as dificuldades resultantes da integração social. Esta meta-análise mostra que uma ‘paridade intelectual’ (dentro de uma faixa de

mais ou menos 12 pontos de QI, ou 0,75 desvio padrão da média) alcançaria e manteria a proximidade emocional e um grau de entendimento mútuo de forma mais eficaz. O equívoco resultante seria explicado, como ainda afirmado, pelo enfrentamento de inteligências qualitativamente distintas e processos cognitivos fundamentalmente diferentes que contribuiriam para o isolamento social e profissional de alguns adultos.

Com psicometria ou neuropsicologia demonstrando limitações intrínsecas, um grupo de especialistas holandeses realizou um projeto de pesquisa para qualificar pessoas com atributos intelectuais notáveis através do que expressam e manifestam. Baseado no método Delphi desenvolvido em 1950 por Olaf Helmer (Okoli & Pawlowski, 2004), chegou-se a um modelo teórico que resulta em uma definição baseada em características comuns compartilhadas que são consenso entre os profissionais da superdotação. Assim, este estudo levou à descrição existencial de que um indivíduo dito superdotado é um pensador rápido e habilidoso, capaz de lidar com assuntos complexos. De acordo com esta descrição, este indivíduo é autônomo, curioso e apaixonado. É uma pessoa sensível e emocionalmente rica, que vive intensamente e gosta de ser criativa (Kooijman et al., 2009).

Essa abordagem, em particular, enfatiza a dimensão interacional da superdotação que situa o indivíduo no prisma das relações que mantém com seu ambiente baseado - neste caso - em entradas e saídas:



Fonte: Kooijman et al. (2009)

Tal indivíduo apresenta, comumente, um conjunto de características que, embora neutras em si, podem levar a dificuldades no ambiente profissional como vimos:

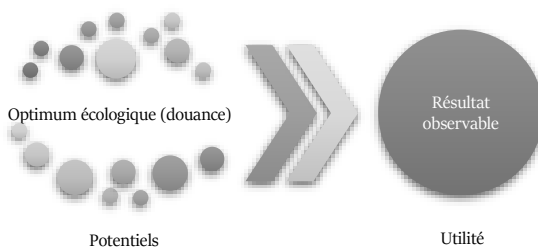
- Grande velocidade de compreensão
- Rápida compreensão de teorias e conceitos
- ‘Sede’ de aprender
- Excelente memória de curto e longo prazo
- Alta criatividade correlacionada com a necessidade de inovação
- Desejo e habilidade de lidar com problemas complexos

Mas como diz o psicólogo holandês Peter Molenaar, um distinto professor da Universidade Estadual da Pensilvânia, um indivíduo é um sistema multidimensional que evolui de acordo com o ambiente e o tempo, além das categorias destacadas por meios clínicos ou estatísticos. (Molenaar apud Rose, 2016) No final deste capítulo, portanto, propomos investigar a palavra *douance* no contexto do trabalho epistemológico acima mencionado. Como descendente direto do termo *douement*, o termo será então sinônimo de ‘aquilo a que é oferecido’, ‘para que’.

Pensando na superdotação como um potencial necessário para atualizar métodos operacionais naturais

O termo atualização designa aquilo que, por processabilidade, se torna visível, ativo, efetivo (atual). O princípio da atualização (Richez, 2016) é pensado pelo emaranhado de forças e elementos pelo qual e no qual uma pessoa ou grupo de pessoas pode ser atualizado. Um navegador dotado de habilidades marítimas necessitava de condições inerentes a estas: mar, correntes, um barco, vento, maré, época do ano etc. Como as plantas, nenhuma habilidade pode ser implantada sem um ‘ótimo ecológico’⁷ adequado, ou seja, características específicas do clima e do solo, o mesmo ocorrendo para que uma pessoa possa tornar suas habilidades naturais eficazes e úteis - portanto observáveis. O termo ‘superdotação’ aqui não está mais associado a uma ideia de dom, mas sim às forças necessárias (vitais) para que o talento seja produzido:

Figura 2
Ótimo ecológico



Fonte: Richez (2016)

Assim, cada recurso é inseparável da dupla configuração-disposição e da dupla potencial-utilidade. Por exemplo, o ‘ótimo ecológico’ do amieiro

⁷ Luz, umidade atmosférica, temperatura, continentalidade para a dimensão climática, pH (reação), umidade, textura, nutrientes, salinidade, matéria orgânica para o solo.

(N.T. espécie de árvore) (*Alnus glutinosa (L.) Gaertn*) é, naquilo que diz respeito às características climáticas: luz (sombra leve), umidade atmosférica (seca-úmida), temperatura (frio-quente), continentalidade (marinho-continental). As características do solo são: reação (pH, ácido-base), umidade (seca-úmida), textura (argila-rochas), nutrientes (pobres-ricos), salinidade (não tolerante-muito tolerante), matéria orgânica (pobre-rico). Essas são as características gerais que promovem a realização de atributos da planta, e não os atributos da planta considerados ‘vulneráveis’ ou ‘hipersensíveis’.

A pessoa, como o mundo vegetal e animal, é naturalmente dotada de atributos, incluindo uma soma de *modus operandi* naturais através do qual ela pode produzir um resultado sem esforço e sem aprendizado formal (Richez, 2017). Estes últimos participam da identificação de sua singularidade, para não dizer de seu gênero (termo emprestado da filogenia). Na família de felinos, os guepardos do gênero *Acinonyx* naturais da África e Ásia, chamados *Acinonyx jubatus*, são ‘hiper-rápidos’ mas se forem colocados em uma selva, estarão vulneráveis porque inadequados para essa configuração... ao contrário do tigre (*Panthera tigris*) ou da onça-pintada (*Panthera onca*). Por isso, pensar nas pessoas a partir dos resultados produzidos por seus atributos naturais oferece a possibilidade de pensá-las não mais a partir de critérios ontológicos, mas operacionais, portanto observáveis, descritíveis e objetiváveis.

Será então possível pensar no *modus operandi* natural em termos de características, ou seja, uma coleção de atributos observáveis: como desdobrar de forma processiva e circunstancial uma soma de habilidades do tipo gestual-situacional, de habilidades intelectuais, de combinações inteligíveis por gestos a fim de lidar com uma situação problemática (problema, no sentido de algo que obstrui), uma situação extrapessoal (potencial-configuração) distinta de qualquer objeto de pensamento, ou

humano, animal, vegetal etc, mobilizando atributos e habilidades úteis e naturalmente mobilizáveis (Richez, 2017). Como famílias filogênicas, pensar na pessoa em termos de *modus operandi* funcional poderia evitar a crença de que existem seres superiores e inferiores, o que está implícito por uma abordagem baseada em habilidades intelectuais.

Por exemplo, pedir a alguém considerado ‘superdotado’ de acordo com o repositório francês (ou tendo obtido um QIT de 130 ou mais), para subir num coqueiro de 22 metros é tão incongruente quanto pedir a um Iraya, indivíduo da população indígena na ilha de Mindoro, nas Filipinas, para pensar em termos de ‘eu’ ou pensar em uma situação em termos de análise. Por um lado, porque esses conceitos não significam nada para eles (sem sentido), por outro lado, porque uma pessoa chamada ‘superdotada’, não nasce numa configuração em que escalar um coqueiro para colher o fruto implica desenvolver aptidões naturais para ela.

Finalmente, se as chamadas pessoas ‘inteligentes’ de acordo com o repositório ocidental são capazes de realizar longas cadeias abstratas de raciocínio de acordo com um processo dedutivo (análise axiomática), elas podem ser incapazes de correlacionar dados distintos entre si. Assim, uma pessoa pode analisar um sujeito decompondo um objeto de pensamento por abstração e, ao mesmo tempo, ser incapaz de apreender ligações aparentemente sem lógica, ou ainda, ter dificuldade ou incapacidade de conectar sinais de seu ambiente para antecipar (*aiólos*)⁸ as tendências e as consequências. Essa aceitação da superdotação implica não estar separado da configuração (momento-posição), utilidade (o que produz de vantajoso) e potencial (todas as forças para que um sistema se torne ativo).

8 Característica dos gregos antigos, o que significa: ser rápido, móvel, mudando, rápido, força vital, girando, é realizado na existência humana.

Uma pessoa pode então implantar o que é naturalmente operacional para ela, desde que a *douance* (potenciais) seja efetiva, ou seja, desde que o ótimo ecológico adequado seja identificado e atualizado. Podemos então falar sobre superdotação envolvendo características específicas para os seres vivos (humanos, animais, plantas) e características situacionais (tendências, circunstâncias, potenciais favoráveis, desfavoráveis, positivos, negativos). O ser humano sendo, em princípio, mantido pelo binômio momento-posição (configuração), suas habilidades permitem que ele se mova e resolva o que se apresenta como obstrução, oportunidade, disponibilidade etc. A superdotação (*douance, douement*) então refere-se à soma das forças que afetam a pessoa. Dependendo da cultura, da língua, da geografia, do ótimo ecológico, a superdotação não terá nem a mesma qualidade (*qualitas*) nem a mesma temporalidade.

Considerações finais

Neste estudo, analisamos a ambivalência de um pensamento figurativo e matemático (entendido como duas modalidades de linguagem) tudo ao mesmo tempo mantido pelas ciências sociais e modelos clássicos da psicologia. Assim como a medição da inteligência foi o álibi da linguagem, a análise do cérebro e seu funcionamento, por sua vez, vem para justificar os preconceitos da psicologia. Enfatizar isso não é questionar a realidade de um fato social muito presente que abrange a ideia de *douance* no sentido figurativo do termo. É, no entanto, restabelecê-lo à luz de uma história e uma cultura verdadeiramente ocidental cuja escrita é alfabética (poder evocativo, movimento linear, abstrato) (Richez, 2016) e apreendê-la em uma perspectiva da ontologia e das disciplinas da psicologia afiliadas.

Como resultado, *douance* significa, por um lado, um conjunto de hipercapacidades específicas para uma parte da população, por outro, a

soma das forças para que uma pessoa - seja ela qual for - possa mobilizar suas habilidades naturais para produzir um resultado.

Essa renovação paradigmática é estruturante e, trabalhando com pragmatismo, abre caminho para a reformulação das chamadas políticas de recursos humanos. Assim, torna-se possível passar da ‘gestão’ dos recursos humanos entendida como a consideração de personalidades e categorias de indivíduos, para a ‘gestão’ da inclusão que nos obriga a pensar a pessoa em sua singularidade, reconhecendo a singularidade de suas capacidades de produção. Trata-se, portanto, de apoderar-se da pertinência e do correto sentido do termo *douance* para perceber a origem das dificuldades - não do indivíduo - mas no sentido das deficiências do ambiente profissional, nas disposições que não tenham sido adotadas para dotá-lo de meios úteis à atualização de seu *modus operandi* natural e das potencialidades da organização.

Referências

- Andrieu, B. (2011). Madeleine ou Marguerite, quel sujet psychologique chez Alfred Binet?. *Bulletin de psychologie*, 3(3), 213-218. <https://doi.org/10.3917/buppsy.513.0213>
- Bescherelle (1856). *Dictionnaire Universel de la langue française* [Dicionário Universal da Língua Francesa]. Paris : Garnier Frères Editeurs.
- Bessou, A., Montlahuc, C., Louis, J., Fournieret, P. & Revol, O. (2005). Profil psychométrique de 245 enfants intellectuellement précoces au WISC-III. *Revue ANAE*, 81, 23-28. <http://lavalhost.ca/dendrite/Fichiers/bessou.pdf>
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence* [Estudo experimental da inteligência] . Paris : Bibliothèque nationale de France.
- Orbigny, C. D. (1867). *Dictionnaire Universel d'Histoire Naturelle, servant de complément aux œuvres de Buffon, de G. Cuvier, aux encyclopédies, aux anciens dictionnaires scientifiques* [Dicionário Universal de História Natural]. Charleston : Nabu Press.

- Daudet, L. (1932). *La recherche du beau (corps et âmes)* [A Busca do Belo (corpos e almas)]. Paris : Flammarion.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale - Essai de psychopathologie du travail* [Trabalho, desgaste mental]. Paris : Centurion.
- Delfosse, E. & Iorio, E. (2004). Les Mygales de France métropolitaine: liste des espèces, répartition et mœurs (Arachnida Araneae Mygalomorphae). *Bulletin de Phyllie*, 22, 29-41.
- Dickens, W. T. & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346-369. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.346>
- Emans, B., Visscher E. & Nauta N. (2017). *Very smart and without work. How is that possible?* Gifted Adults Foundation [IHBV]. <https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2017/01/20170406-Summary-of-report-Very-smart-and-without-work.pdf>
- Ferguson M. (2015, Janeiro 22). The inappropriately excluded. *The Polymath*. <http://polymatharchives.blogspot.com/2015/01/the-inappropriately-excluded.html>
- Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97-122. <https://doi.org/10.1177/0730888402239328>
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O. & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Holland, A. S. & Roisman, G. I. (2008). Big Five personality traits and relationship quality: Self-reported, observational, and physiological evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(5), 811-829. <https://doi.org/10.1177/0265407508096697>
- Jacobsen, M. (1999). *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius* [O adulto superdotado: um guia revolucionário para libertar o gênio do cotidiano]. New York : Ballantine Books.

- Kooijman, M., Corten, F., Nauta, N. & Verhoef, A. (2009). Verwaarloosd talent... Hoogbegaafde volwassenen, daar valt meer uit te halen ! Den Haag, Ministerie van OCW, Bolognazaal. https://ihbv.nl/wp-content/uploads/2016/09/090615_Hoogbegaafden-boekje_web_2lr.pdf
- La Chatre, M. (1873). *Dictionnaire La Chatre* [Dicionário La Chatre]. Paris : Librairie du Progrès.
- La Curne de Sainte-Palaye (1878). *Dictionnaire Historique de l'ancien langage françois : Ou Glossaire De La Langue Française Depuis Son Origine Jusqu'au Siècle De Louis XIV.* [Dicionário histórico da língua francesa antiga] . (J. de La Curne, M de la Curne, & L. Favre, Eds.). Charleston : Nabu Press.
- Lubart, T., Mouchirou, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* [Psicologia da criatividade]. Paris : Armand Colin.
- Nauta, N. & Corten, F. (2002). Gifted Adults in Work. *Journal for Occupational and Insurance Physicians*, 11, 332-335. https://www.researchgate.net/profile/Arnolda-Nauta/publication/319068968_Gifted_adults_in_work/links/598e041ca6fdcc10d8ebb980/Gifted-adults-in-work.pdf
- Nusbaum, F., Revol O. & Sappey-Marinier, D. (2019). *Les Philo-cognitifs: Ils n'aiment que penser et penser autrement* [Os filo-cognitivos : eles só gostam de pensar e pensar diferente]. Paris : Odile Jacob
- Okoli, C. & Pawlowski S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(4), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Richez, Y. (2016). *Stratégie d'actualisation des potentiels. Entre la mètis grecque et le che chinois* [Thèse de doctorat, Université Paris 7].
- Richez, Y. (2017). *Détection et développement des talents en entreprise* [Detecção e desenvolvimento de talentos nos negócios]. London : ISTE.

Rose, T. (2016). *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness* [O fim da média : como ter sucesso em um mundo que valoriza a mesmice]. California : HaperOne.

Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>

Terrassier, J. C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* [Crianças superdotadas ou precocidade constrangedora]. Montrouge : ESF.

Tinoco, C., Gianola, S. & Blasco P. (2018). Les « surdoués » et les autres – Penser L'écart [Os superdotados e os outros – pensando na lacuna]. Paris : JC Lattès.

Von Stumm, S., Macintyre, S., Batty, D. G., Clark, H. & Deary, I. J. (2010). Intelligence, social class of origin, childhood behavior disturbance and education as predictors of status attainment in midlife in men: The Aberdeen Children of the 1950s study. *Intelligence*, 38(1), 202-211. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.11.004>

Wechsler D. (1949). WISC Manual: Wechsler Intelligence Scale for Children. San Antonio: The Psychological Corporation.

Wechsler D. (1955). WAIS Manual: MANUAL: Wechsler Adult Intelligence Scale. San Antonio: The Psychological Corporation.

Wechsler D. (1967). WPPSI Manual: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. San Antonio: The Psychological Corporation.

Capítulo 9

Superdotados: solitude, inserção social e direitos

*Candido Alberto Gomes
João Casqueira Cardoso*

Resumo

Este capítulo focaliza as/os superdotados na perspectiva sociológica a partir da resenha da literatura. As pesquisas dividem-se, umas detetando a sua satisfação com a vida e o meio social, outras a evidenciar solitude e solidão. Há disputas também sobre o papel da hereditariedade e do ambiente na sua origem e desenvolvimento, o que levou, em certos países e épocas, ao uso dessas pessoas pelo Estado e ao abandono ou morte dos deficientes como parte de genocídios. Na seleção das pessoas com altas habilidades/superdotação para a educação especial, analisam-se estereótipos e discriminação social e de género. O texto discute a igualdade de direitos dessas pessoas diversas, para a qual a abordagem específica das suas necessidades é condição legítima para a concretização de direitos iguais e universais, inclusive na educação.

Palavras-chave: alunos superdotados, educação especial, discriminação social, preconceitos, direitos humanos

Sobredotados: soledad, inserción social y derechos

Resumen

Este capítulo focaliza personas sobredotadas desde la perspectiva sociológica, fundamentada en una reseña de la literatura. Las constataciones de la investigación confirman ambos paradigmas, optimista y pesimista de estas personas, con algunas que revelan satisfacción con la vida, mientras otras revelan soledad y conflictos. La literatura también disputa el rol de la hereditariedad y el ambiente en los orígenes y desarrollo de la superdotación. Sesgos conducen al uso de estas personas por Estados y/o a la relegación de la población deficiente a muerte lenta. Por otro lado, la selección de los sobredotados sufre distorsiones por la discriminación social y de género. Al final, se debate la igualdad de derechos para personas diferentes. Se concluye que el abordaje específico de sus necesidades es una condición legítima para la efectividad de derechos iguales y universales, inclusive en la educación.

Palabras-llave: estudiantes superdotados, educación especial, discriminación social, prejuicio, derechos humanos

Gifted Persons: Solitude, Social Insertion, and Rights**Abstract**

This chapter focuses on gifted people from the sociological perspective, based on a literature review. Research findings confirm both optimistic and pessimistic paradigms of gifted persons, some samples revealing life satisfaction, whereas others evidence solitude and conflicts. The literature also disputes the role of heredity and environment in their origins and development. Biases sometimes led to the use of these individuals by States and/or relegation of deficient population to slow death, even as victims of genocides. Selection of gifted individuals to special treatment often is biased by social and gender discrimination. At last, we debate the equality of rights for diverse individuals. We conclude that the specific approach of their needs is a legitimate condition for the effectiveness of equal and universal rights, including to education.

Keywords: gifted students, special education, social discrimination, prejudice, human rights

Vivemos em sociedade como peixes dentro de um lago. O lago é a sociedade, cujas relações nos tornam pessoas sociais. Não basta nascer e (sobre)viver biologicamente, precisamos do convívio com os outros para nos socializarmos. Por isso mesmo, as nossas circunstâncias sociais solicitam os contributos da sociologia e da antropologia para compreender o seu nascimento e desenvolvimento. Parece simples, se bem que complexo. Circunstâncias do nascimento, maternidade, paternidade, etnia e classe social dos pais, composição da estrutura familiar, características de i/legitimidade e outras, variando no tempo histórico e nos espaços geográficos e sociais, marcam a criança desde os momentos prévios ao nascimento, bem como o seu contexto familiar, que pode ser sentido por esta criança desde a vergonha ao orgulho e realização. A vergonha frequentemente flui de marcas sociais associadas à criança e aos seus pais, capazes de as assinalarem como ferramentas para toda a vida ou parte dela. Também decorre dos traços físicos da criança e eventuais limitações físicas e/ou mentais, do sexo desejado ou não, para além de outras particularidades.

A presença da sociedade não para aqui, entretanto. Quem é uma criança, como ser vivo, independente, na visão do grupo? A partir de quando uma criança é percebida como um ser social, membro do grupo? Quais as circunstâncias? A perspectiva da antropologia, ao pesquisar múltiplas culturas, encontra convergências e diferenças. Para umas, a criança passa a ser membro integrante da cultura a partir do batizado religioso, para outras pode ser a partir do feto, do momento do nascimento ou até quando começa a andar. E quem é uma criança tal e qual como concebemos contemporaneamente, isto é, alguém que possui necessidades e direitos para uma boa saúde e desenvolvimento, ser educada sem maus tratos (tais como definimos hoje no Ocidente), de brincar, de socializar com outras crianças e gerações de adultos? Por que seria crime hoje deixar um bebê enfaixado e pendurado num prego durante o dia, enquanto os pais e os irmãos trabalham no campo? O clássico Ariès (2017) mostra que isto era considerado lícito na Idade Média ocidental. Vejamos quantas pinturas retratam crianças até ao século XIX como adultos. As concepções da ilustração demoraram a penetrar as mentes, para deixarem de considerar as crianças como miniaturas de adultos. Pesquisando as pinturas ao longo dos séculos e analisando as representações das crianças, o autor verificou que a criança, como modernamente se define, é uma criação histórico-social recente e, ainda assim, com amplas variações no eixo vertical da hierarquia de castas, classes ou estamentos. Em sociedades antigas e ainda hoje a criança é vista como objeto para o trabalho, mendicidade, sexo dos adultos, trabalho sexual nas ruas e fora delas e, portanto, uma mercadoria vendável em proveito de alguém, inclusive os pais.

O lago social onde mergulhamos não se esgota com estes contornos. A visão intercultural da antropologia revela diferentes concepções de crianças ou como ser humano pequeno, em crescimento, que a

modernidade desvelou como indivíduo. A mesma cultura pode ver a criança de anjo a demônio, como direito e avesso. O anjo situa-se no âmbito da inocência, negada a sua sexualidade, ao passo que o demônio se liga à fealdade, características físicas e mentais, para além de comportamentos considerados estranhos por aquele meio. O anjo é acolhido, em compensação, o demônio precisa ser exorcizado, ou melhor, expulso da sociedade. Por exemplo, mesmo depois da Revolução Científica do século XVII, uma deformidade, uma paralisia com que o grupo não sabia lidar, mas que certamente incapacitava para o trabalho, podia e pode levar ao abandono, maus tratos e/ou negligência capazes de conduzir lentamente à morte ou direto ao infanticídio (Lancy, 2011; Scheper-Hughes & Sargent, 2012). Se os meninos são considerados “maus” e as meninas, “boas”, ou o inverso, a vida das crianças anatematizadas corre perigo tanto pela negligência quanto pelos maus tratos. Isto também é contemporâneo! A pobreza pode gerar factos lancinantes, como a seleção das crianças a sobreviver e aquelas secundarizadas, alvos de maus tratos, como cruéis castigos físicos e a criação de condições desfavoráveis no domicílio para a criança e a.o adolescente saírem para as ruas, porque estão “sobrando”. Não se trata aqui de sociedades pré-históricas e, sim, das sociedades altamente competitivas, como as atuais, frutos do capitalismo em rede. Dividem-se em perdedoras e ganhadoras, *have's* e *have not's*, criando condições para a morte pela subnutrição, obesidade e má qualidade da educação e saúde pública, quando estas existem. A competição feroz resulta em novo darwinismo social, pela seleção dos “mais fortes” e eliminação dos “mais fracos”, estes se acham mesmo “determinados” a morrer, da negligência às câmaras de gás.

Com o eclipse do eugenismo, tão minuciosamente praticado pelo regime nazista, em vez de terem morte rápida ou lenta, as crianças, adolescentes e adultos com necessidades físicas e mentais especiais

conquistaram direitos humanos universais e igualitários. Ainda assim, continuam a constituir grupos vulneráveis na saúde, no trabalho, na educação e muitos outros setores. A literatura evidencia que são grupos mais vulneráveis à violência da/na escola (Secunda, 2005). A visão durkheimiana do facto social (Durkheim, 2019) apresenta: os factos sociais impõem-se ao indivíduo como gerais (muitos ou “todos” fazem, então é o “normal”), externos (vêm da sociedade pré-existente para o indivíduo) e coercitivos (exercem força coativa no sentido de pensarmos, sentirmos e agirmos como os outros). Descolando-se do real, a sociedade e os seus grupos sociais mais influentes, criam estereótipos que se grudam aos grupos vulneráveis, como incapazes, sem necessidade de voz e ação. Os estereótipos, como as ideologias, são, pois, lentes coloridas pelas conveniências para ver o mundo e as pessoas. Por isso, o nascimento de uma criança “diferente” ainda hoje pode causar frustrações e uma crise familiar, especialmente em condições de pobreza.

Fascínio e dores dos AH-SD

Mas não é esta obra sobre pessoas com altas habilidades e superdotação? Por que abordamos aqueles com necessidades especiais? Compreendemos as necessidades especiais como uma categoria geral que se aplica tanto aos que a nossa Constituição chama de deficientes quanto aos superdotados. Por quê? Embora cada grupo tenha as suas peculiaridades, são *diferentes* da normalidade socialmente definida. O Ocidente costuma ter uma aceitação social simpática da criança precoce, talvez superdotadas. Mozart e Shirley Temple, cada qual pelas suas artes, encantam gerações ao longo da História. Não sabemos se são pessoas com AH-SD, mas ganharam notoriedade. Outros são alvo de controvérsias. O *Diário de Anne Frank* (2015) tem sido objeto de sucessivos inquéritos e perícias, sob a suspeita, com raízes ideológicas, da sua autenticidade. É

difícil admitir que uma adolescente se tenha desenvolvido por meio da auto escrita de resistência, isolada que estava quase totalmente de outros adolescentes, nem que tenha trabalhado durante meses na reescrita. Por sua vez, a menina Minou Drouet (1956) teve a infelicidade de ser colhida por mesquinhas desavenças de intelectuais franceses. A sua rica poesia brotava do interior, para desfolhar dores e angústias com acuradas sensibilidade e profundidade, numa experiência também de auto escrita.

Por isso, este trabalho faz indagações à literatura existente: quais as implicações sociais de ser uma pessoa diferente? Como pessoas AH-SD inserem-se na escola compulsória? Quais são os riscos? Quais as implicações da sua situação social em termos de direitos humanos? As respostas existentes permitem divisar implicações históricas que interessa ocultar, inclusive quanto aos estereótipos, aos preconceitos e aos racismos e até a genocídios. Será mais fácil ou difícil detetar um menino negro com AH-SD numa escola quase exclusivamente branca num país estruturalmente racista? Ser negro e ser menino são condições avessas em tal contexto. Será mais fácil ou mais difícil reconhecer como superdotada uma criança ou um jovem indígena numa sociedade com ampla marginalidade cultural? Estes são alguns exemplos de perguntas que, inclusive, podem não ter respostas claras. O facto de se indagar não significa necessariamente obter respostas, respeitemos a realidade. A pesquisa da literatura, se não for redundante explicar, implica seleccionar trabalhos publicados necessariamente em acesso aberto (por princípio ético) e analisá-los segundo a bússola das perguntas, sempre que possível com pesquisas para efetuar o contraditório. Neste caso, deliberadamente não usamos indicadores bibliométricos de suposta reputação, mas os méritos intrínsecos de cada estudo ou pesquisa depois da sua análise. Identificamos artigos conforme as nossas limitações linguísticas: em

português, espanhol, francês, italiano e inglês (não selecionamos textos em italiano, o que não nega o valor da literatura).

Pressões sociais

Este tributo pago por algumas pessoas notáveis ilustra a coercitividade durkheimiana. Não vem aqui ao caso se eram superdotadas pelos critérios vigentes. Do ponto de vista social, são ou eram diferentes, fora dos padrões usuais. Por isso, podem viver a tríplice dimensão da solidão (de autoafastamento), da solidão (afastamento dos outros em relação a si) e da convivência social, limitada ou não. Em relação aos pares, podem ter ou não dificuldades interpessoais e ser objetos de violência. A pressão social, em particular no início da adolescência, é intensa no sentido da padronização de comportamentos, como se os membros dos grupos se apoiassem mutuamente, na árdua procura da própria diferenciação identitária face aos adultos. Dois mitos correntes não têm fundamento: nem o de que os superdotados, por o serem, vivem num mar de rosas, e resolvem os seus problemas sozinhos, nem o de que os superdotados necessariamente tenham dificuldades.

Como nos inserimos à semelhança de peixes dentro da água, temos, ao lado da desvantagem de não nos ver de fora, o privilégio de compreender a situação de outros peixes (Gomes, 2012). O superdotado é mais vulnerável à solidão, à solidão e aos maus tratos de colegas quando, entre outras condições: 1) vivem em ambientes inadequados às suas necessidades intelectuais e convivem com masculinidades e feminilidades em que se sentem inadequados (Miller & Winter, 2018). Trata-se de ninhos estranhos, como, por exemplo, o rapaz num meio onde a afirmação se faz pelas lutas corporais, pequenas infrações à lei e o número de garotas “pegadas”. Ou a adolescente, com amplos interesses, induzida a ser *sexy*, afirmando-se pelo corpo e roupas e por ter namorados mais “masculinos”,

segundo os padrões vigentes (no Ocidente, por exemplo, desportistas, lutadores, líderes de gangues e traficantes). Claro que é difícil ser *cool* ou “descolado”, segundo padrões grupais, nestas circunstâncias. O género feminino tende mais a experimentar níveis elevados de culpa, baixa autoestima e sintomas somáticos. Estas distâncias mais relevantes dos padrões do meio suscitam riscos de depressão e ideias suicidas, mal-estar consigo mesma e com os pares. Como o *bullying* e outras violências têm como alvo os mais vulneráveis, explica-se a sua vitimização (Olweus, 1998; Secunda, 2005).

Lembre-nos outra vez de Durkheim (2019), ao frisar a função conservadora da educação em geral, inclusive escolar, ao transmitir aos novos membros a herança sociocultural. Na realidade, mais ampla, a escola tem missões contraditórias: de um lado, conservar e reproduzir a ordem social; de outro, promover a igualdade de oportunidades e a elevação sociocultural de pessoas e grupos, conforme o discutido mérito.

Então, nem as pessoas de altas habilidades e superdotadas (AH-SD), nem as deficientes (conceito da nossa Constituição) passam despercebidas. É bem verdade que a sociedade, como os polvos, lança uma nuvem dissimuladora sobre o que lhe é menos conveniente, principalmente realidades “feias”, reveladoras das suas mazelas.

Eis o que nos lembra uma leitura longínqua de infância. Segundo um pensador chinês de outrora, quando eu olho um gato, na verdade, somos três: eu, o gato e o gato em mim. Assunto interessante em aulas de metodologia da pesquisa, podemos complexificar mais um pouco: um gato não fala, não lê, exprime-se de outros modos e não é capaz de chegar a fundo aos nossos significados. Então, se eu e o outro nos relacionamos, temos eu, o outro, o outro em mim e eu no outro, o que pode gerar tantos des/entendimentos. Isto expressa que com frequência vemos o mundo, nós mesmos e os outros por meio de lentes. E uma das grandes e contínuas

tarefas da ciência é detetar e afastar as lentes distorcidas e coloridas segundo as nossas vivências no tempo e nos espaços geográfico e social.

Lamentavelmente, estas lentes, interpostas entre mim e os outros, se estruturam em estereótipos que a sociedade “gruda” em pessoas e grupos. Os alvos dos estigmas tendem a introjetar estas imagens e a concordar com elas, porque prevalecem os indivíduos “normais”. Conforme Goffman (2006), tecemos uma identidade social virtual, atendendo às expectativas, mas os sentimentos íntimos podem variar da recusa dos outros à solidude, depressão, ideações suicidas e outras consequências. Salientam-se os “defeitos” corporais e os de “caráter”. Dentre os primeiros, em sentido lato, destacam-se “deficientes” físicos, esquizofrénicos, autistas e outros (Greta Thunberg, admirável vitoriosa, é referida muitas vezes como portadora da síndrome de Asperger). Malala Yosafzay era uma desviante no seu país, mas não na Inglaterra (embora talvez “tatuada” pela etnia e condição de refugiada). Entre os diferentes, incluem-se a população LGBTI+, as crianças nascidas de estupros, as próprias vítimas de estupro (notoriamente em certas sociedades, que as veem como culpadas pelo crime), quem é ou é vista.o como criminosa.o, potencialmente, trabalhadoras.es do sexo, de etnias consideradas inferiores etc. Não foi por acaso que os prisioneiros políticos e étnicos do nazismo receberam uma tatuagem, que membros das *maras* salvadorenhas se tatuam diferentemente ou tribos juvenis adquirem as suas marcas de identidade. E as pessoas AH-SD também são desviantes e submetidas a paradigmas positivos e negativos (Solomon, 2012).

Por sua vez, Rist (1978) dedicou-se à teoria da rotulagem, relacionada às expectativas dos professores e à fabricação do fracasso escolar dos alunos de minorias e de status mais baixos. Aqui se inclui desde o menino de rua que furta um tomate, é preso e rotulado para sempre até aos “diferentes” na escola.

Não nos esqueçamos que vivemos num mundo de estereótipos intensificados com a imigração, o racismo, a misoginia, a homofobia, todos vetores das diferenças sociais e da hierarquização. Na globalização se acentuou o estranhamento do diferente, ainda mais dos “estranhos à nossa porta” (Bauman, 2017).

Estes são rótulos colados às pessoas diferentes, situadas “longe da árvore”. Os “prodígios” incomodam, desafiam, geram altas exigências ou descuido dos pais, a vida familiar pode passar a girar em torno deles. Pais negam, têm orgulho, medo, não sabem o que fazer (Pérez, 2004). Os “prodígios” sofrem frequentemente, como alvos de violência escolar, desviam-se dos modelos vigentes: meninos podem tornar-se introvertidos, arredios e não caberem nos modelos de masculinidade dos seus colegas. Logo, são *gays*. As meninas podem não se enquadrar nos padrões de feminilidade e as barreiras sociais e psicológicas a transporem são mais altas que as dos meninos. Daí sua tendência mais frequente à depressão, insatisfação, abuso de álcool e drogas. Muitas os fingem, dão uma no cravo e outra na ferradura (Kingsbury & Heylingen, 2019; Muller & Winsor, 2018). É uma coorte de dores, como desinteresse pela escola, notas baixas, reduzida autoestima etc. A isso se juntam as mudanças da adolescência e sua maior necessidade de aceitação social (Gualdi et al., 2016).

Entretanto, algumas pesquisas amostrais evidenciam que as.os AH-SD têm as mesmas crises psicossociais de outras crianças. Godor e Szymanski (2017), com base em dados do PISA 2012, não acharam diferenças de monta entre eles e os demais alunos quanto ao pertencimento social, relações professor.a-aluna.o e atitudes concernentes à aprendizagem. Assim, considerando os dois paradigmas competitivos – o do ajustamento (as.os AH-SD são bem ajustados e alcançam sucesso na vida) e do desajustamento (têm solidão, assincronia no desenvolvimento),

os resultados apoiam o primeiro. Nos cantões de língua francesa da Suíça outra investigação constatou idênticos níveis de satisfação com a vida, ao passo que ambos os grupos, de AH-SD e outras.os estudantes, manifestaram menor satisfação com a escola. Nela o maior atrativo eram as.os amigas.os.

Por sua vez, professores na formação inicial se inclinam para o paradigma do desajustamento, vendo AH-SD como futuras.os alunas.os-problema (Matheis et al., 2017), com desenvolvimento assíncrono, ou seja, avançadas.os intelectualmente e problemáticas.os afetivamente.

Superdotados invisíveis

A sociologia também ilumina a identificação e o des/incentivo às.aos estudantes AH-SD. Já que vemos o mundo por meio de lentes, como se detetam tais estudantes? Proclamados valores de igualdade são parcialmente praticados, visto que estruturas de poder tendem a manter o *status quo*. Não é de admirar que seja tão difícil achar uma agulha num palheiro quanto um.a AH-SD de baixo status socioeconómico, de minorias étnicas, bi ou multiétnicas.os, imigrantes e géneros considerados inferiores (Proctor, 2014; Ford et al., 2016), ainda mais em escolas de pessoas socialmente mais favorecidas. Portanto, há filtros socioeconómicos na educação em geral e na educação especial, dificuldades de reconhecimento por parte das escolas e das famílias, estas com frequência de modesto nível de escolaridade. Aqui as lentes se distorcem, separando o que é melhor ver do que não é. As pesquisas acima mostram que, mais sensíveis às injustiças e com necessidade de lidar com uma categoria social, estas.es estudantes enfrentam uma maior corrida de obstáculos para serem reconhecidas.os e atendidas.os adequadamente, inclusive por levarem impressos o estigma da cor e da pobreza. Defrontam-se com maiores dificuldades com os trabalhos de casa, pois os

seus pais têm menos escolaridade, comparativamente com os demais. Aqui se revela mais uma igualdade proclamada, não vivida: estes trabalhos não podem pressupor a ajuda da família, pois introduzem um fator de diferença. Uns mas terão menor apoio que outros os para o sucesso escolar.

Também incidiram sobre as AH-SD as discussões sobre as suas origens: se hereditárias ou ambientais, isto é, *nature x nurture*. Sabemos que estes debates tiveram e continuam a ter desvios e implicações perigosas. Solomon (2012) e Khouri & Al-Hroube (2018), entre muitos, lembram as raízes no geneticismo e eugenismo de Galton, no século XIX, a defender que se nasce génio (Bethencourt, 2015). As profundas ramificações de tais raízes conduziram aos racismos e às ideias de seleção social, ou seja, da eliminação dos mais fracos pelos mais fortes, que, assim, mereceriam viver. Solomon (2012) sublinha que Hitler era versado na sua obra. A Alemanha nazista levou este ideário, prenhe de ideologias, às práticas mais cruéis do século XX, com a eliminação dos “menos capazes”. O processo começou com campos de concentração para os opositores políticos do Reich, estendeu-se a crianças “deficientes”, homossexuais e várias etnias consideradas inferiores, das quais a mais vitimizada foi a dos judeus, na *Shoah* (Holocausto).

Identificar e selecionar crianças “geniais” servia e serve a interesses políticos, inclusive do Reich. Estas crianças seriam separadas e receberiam um tratamento especial para servirem ao Estado. Inofensivo? Não, virando do avesso, as crianças infradotadas seriam um peso para o Estado e a sociedade. Então, seria o caso de eliminá-las pela morte imediata ou lenta, esta em falsos orfanatos, hospitais etc. Uma coisa é simétrica da outra, enquanto as questões se multiplicam: quem é um super ou infradotado? Como se definem? Como se selecionam? Quem seleciona? Tudo isto é decidido por seres sociais poderosos, peixes no lago, movidos por valores,

interesses, estereótipos. “Orfanatos” e campos abrigavam temporariamente filhas.os de opositoras.es políticos, internadas.os para morrer de maus tratos, abusos, doenças, subnutrição, na história do século XX, ainda tão mal contada (Snyder, 2010). Assim, continuamos a nos deparar com lentes insidiosas capazes de facilmente ocultar as consequências de ideias internamente lógicas, porém incoerentes com a realidade. Por sermos peixes dentro do lago, não obtemos as imagens puras da realidade.

Khouri e Al-Hroub (2018) corajosamente abordam a ocorrência de falhas e enganos de diagnóstico da concepção de AH-SD. Não existem escalas e testes padronizados perfeitos. Procuramos aperfeiçoá-los, embora, como os horizontes, a perfeição esteja sempre mais adiante. Os números, ainda que pareçam objetivos, não esgotam a realidade. Números são para interpretar, não para crer. Por isso, defende-se a seleção multidimensional, em vez de um conjunto de testes ou o primeiro passo da identificação ser uma indicação das.os professoras.es, em parte subjetiva. Mergulhadas.os na sociedade, podem incidir sobre nós preconceitos raciais e sociais, em face dos quais urge consciência. Praticar eticamente a ciência significa iluminar os desvãos, esclarecer com a maior nitidez possível. Os ditados afirmam que nem tudo o que parece é e que as aparências enganam. Ainda anteontem o sexismo estava acima de qualquer suspeita. A identificação e a seleção de AH-SD têm a interferência destas lentes, das meninas em particular, que preferem esconder-se a perder os grupos de colegas, dos meninos que não desejam ser considerados mais femininos que masculinos, dos pais que rejeitam a categorização em meio a temores (mais informação em Bourdieu, 2012).

Como ilustração do sexismo interiorizado por muitas professoras, um estudo de caso, em que o passo inicial da seleção era a indicação pelas.os respectivas professoras.es, constatou a sub-representação das

meninas entre AH-SD. Os meninos sobressaíam mais, tinham mais iniciativa, contestavam mais, desafiavam mais. As meninas se destacavam pela discrição, timidez (“fica bem” para o seu género) e aceitavam mais as hierarquias e normas escolares. A maioria de professoras, que já foram meninas e abraçaram o magistério, eram as implementadoras destas normas e julgamentos. Ou seja, o bumerangue voltava às mulheres e meninas (Reis & Gomes, 2011), educadas segundo estes moldes, por educadoras.es, em círculo vicioso. Por isso, somos três: eu, o gato e o gato em mim.

Daí emergem questões jurídicas. Quem é diferente pode ser igual nos direitos conferidos aos demais? É lícito tratar diversamente as.os AH-SD, como os “deficientes”?

Direitos iguais aos diferentes

Num plano jurídico, a educação das crianças AH-SD coloca três tipos de problemas: primeiro, o próprio reconhecimento da situação das sobredotadas; segundo: o quadro jurídico, que permite uma abordagem da educação para a criança sobredotada; terceiro: o desafio que coloca a situação da criança sobredotada nos sistemas educativos e sistemas de tutela dos direitos humanos, de forma simultânea. Caso se pergunte qual o denominador comum das pessoas com AH-SD e outras minorias, para a proteção de direitos humanos, a resposta é simples: todos estes grupos são diferentes, desviam-se das “normas”, são minorias, estão “longe da árvore”.

Notemos que os quadros jurídicos podem ser internacionais, comunitários e nacionais. Os primeiros são multilaterais, dos Estados-membros das Nações Unidas, que geralmente, como no caso do Brasil, são rececionados pelo seu direito interno. Os segundos referem-se à União Europeia e são *cogentes* para os seus Estados-membros. Os últimos variam

conforme a família do Direito e outros aspetos e são suscetíveis de incluir direitos reconhecidos pela sua categoria de membros de organizações multilaterais e pela ratificação dos atos. Um exemplo é a proibição do castigo físico de crianças, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), mas não ratificada pelos Estados Unidos.

No que se refere ao primeiro problema, o reconhecimento da situação das crianças sobredotadas, como vimos acima: não se trata apenas aqui da questão da mensuração da situação das crianças, atual ou futura. o aluna. o sobredotada. o. As mensurações podem variar entre os diversos contextos nacionais e regionais mundiais. Tão pouco se trata da importância respetiva dada à genética ou ao ambiente social nessa mesma mensuração, embora esta subquestão específica possa ser debatida em vista de novos problemas levantados (*cf. infra*, terceiro problema). Trata-se antes de mais de *aceitar e valorizar a existência da diferença* entre alunos, no plano do seu crescimento intelectual e global. Existiram progressos em certos contextos (como em alguns países europeus), nesse sentido, nos últimos anos. Mas a realidade demonstra que um problema antigo persiste: na maioria dos países do mundo, existe um défice de cuidados em relação à qualidade da educação das crianças, contrariando o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, “Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (United Nations, s/d).

A atenção individualizada que deveria ser dada a cada criança é com frequência substituída por uma cultura da massificação, mas igualmente pela replicação de fenómenos de negligência ou mesmo de rejeição, cujo fundamento pode ser encontrado em parte na ignorância, em parte nos preconceitos. Ratificando o que tratamos acima, acrescentamos o estudo de Tiffany e Colvin (2014) que, como investigações anteriores, demonstra que, nos Estados Unidos, existe uma sub-representação dos jovens negros

entre os alunos sobredotados, e igualmente sub-representação dos alunos dotados negros em cursos nas áreas mais desafiantes (Fontaine, 2019).

Numa perspetiva jurídica, parece hoje claro que, por um lado, os mecanismos voluntaristas promovidos pela Organização das Nações Unidas através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são limitados, por não estarem associados a quaisquer sanções. Por outro lado, as matrizes constitucionais dos diversos países, capazes de beneficiar teoricamente da fiscalização judicial, representam na maioria dos casos um quadro insuficiente. Retomando o exemplo dos Estados Unidos da América, a Constituição é silenciosa sobre o tema específico da educação, sendo uma competência de cada Estado. Prevê, contudo, na sua Emenda XIV, a “igual proteção das leis”, igualmente conhecida com a *Equal Protection Clause* – uma norma suprema aprovada no contexto pós-guerra civil (1868). Esta norma mostrou os seus limites. Com efeito, não é antes das decisões do Supremo Tribunal Federal (*Supreme Court*) *Brown vs. Board of Education of Topeca* (1954-1955) que a aplicação da Constituição obrigou a uma dessegregação ativa, consciente da diferença, por parte das autoridades dos vários Estados da Federação. Mesmo assim, e como sublinhado pelo próprio juiz da Corte Suprema, Stephen Breyer (2009), as interpretações mais recentes permitiram que a promoção da diferenciação racial fosse atenuada (ver o caso decidido em junho de 2007 pelo Supremo Tribunal Federal *Parents Involved in Community Schools, Petitioner v. Seattle School District No. 1*, que invalida os planos das administrações escolares de duas cidades relativamente à diversificação racial na distribuição dos alunos a matricular).

Na Europa, os sistemas constitucionais são ainda mais alheios ao reconhecimento da diferenciação, o que condiciona em parte o quadro normativo da educação das crianças sobredotadas. Não sendo detetado suficientemente cedo, a.o aluna.o AH-SD, encontrando-se não raramente

em turmas em que os conteúdos pedagógicos nada lhe podem dizer, por serem demasiado simples para o seu entendimento, passará rapidamente a viver a experiência da frustração ou, não raramente, a esconder o seu potencial. Como indica significativamente o título da obra de Jeanne Siaud-Facchin (2008), será alguém “demasiado inteligente para ser feliz”. Isso, enquanto o olhar sobre a diferença, inclusive o olhar jurídico, continua a ser um olhar de desconfiança, senão de rejeição¹.

O segundo problema diz respeito ao quadro normativo e mais especificamente legislativo na abordagem da educação da criança sobredotada. Nessa matéria, o atraso é notável. Uma das razões para explicar a falta de enquadramento legislativo específico provém em parte da hesitação entre um modelo que considera um currículo e métodos específicos para o aluno sobredotado, e outro modelo que se limita a providenciar um “apoio” adequado às suas “necessidades”. Claro que, o primeiro modelo implica uma multiplicação de recursos, bem como uma estratégia que pode ser carimbada de “elitista” ou, pior, “estigmatizadora”. O modelo dominante hoje, em particular na Europa, é o segundo. No fundo, este segundo modelo enquadra as.os alunas.os com AH-SD como tendo “necessidades especiais”, o que poderá ter efeitos perversos se for colocado no mesmo cesto que a.o aluna.o com uma deficiência, ou com um problema social ou de integração. Sem surpresa, aliás, as.os alunas.os acabam com frequência por ter problemas em manter contato com os docentes ou com os outros alunos. No fundo, a maioria das escolas não

¹. No artigo *Education of Gifted Children, a Problem of General Interest (Mitteilungen Klosterneuburg, January 2014)*, Gabriela Kelemen, Alina Roman e Aurel Vlaicu sublinham as vulnerabilidades da criança superdotada. A criança superdotada tem um desenvolvimento “assíncrono”, qualitativamente diferente da regra comum em que capacidades cognitivas avançadas e alta intensidade se combinam (Kelemen, Roman e Vlaicu, 2014, p. 5). Ao menos uma parte das crianças com AH-SD, como vimos antes, têm desenvolvimento assíncrono. Por outro lado, o desenvolvimento torna vulneráveis as crianças, frequentemente carimbadas no contexto escolar como insolentes ou como tendo problemas de integração social. Apesar de ter excelentes capacidades intelectuais, os resultados destas.es alunas.os podem deixar a desejar, porque as suas áreas de interesse são diferentes das áreas e temas promovidos pela escola, que consideram muitas vezes como aborrecidas. Como exemplo, as dificuldades de escrita para estas crianças têm relativa frequência.

saberá como enquadrar o mesmo, remetendo “o caso” para universidades ou institutos superiores, numa clara confissão de impotência. Percebe-se aqui os limites do quadro jurídico internacional: existe com certeza a Declaração de Salamanca, de 1994, sobre “Necessidades Educativas Especiais” (e documentos mais recentes confirmativos da mesma), e, no plano regional europeu, a Recomendação da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (Conselho da Europa, 1994). Mas esse “acervo normativo” (nem sequer são normas, em bom rigor) é lacônico. No fundo, as “diretrizes” internacionais não mais do que remetem aos quadros legislativos nacionais, num exercício de *wishful thinking* não propriamente dito de AH-SD. Bastará considerar dois casos, ambos europeus, para perceber os limites deste exercício.

Na Alemanha, a educação é da competência dos seus Estados (*Länder*), e a diversidade que essa repartição de competências permite faz com que haja um certo potencial de especialização e um potencial maior de atenção à diferenciação. Em particular, Tourón e Freeman (2017) indicam que existem nesse país trinta escolas que oferecem educação para alunos sobredotados, muitas delas localizadas na antiga Alemanha Oriental. Existe, para além disso, uma fundação especializada – a Karg Stiftung (<https://m.kargstiftung.de/en/foundation/>) – que providencia peritos para acompanhar situações de alunos sobredotados. *Last but not the least*, e quer na Alemanha, quer na Áustria vizinha, os docentes têm a possibilidade de seguir as formações profissionais oferecidas pelo *European Council of High Abilities* (ECHA²) (Bergs-Winkels et al., 2012, p. 179). Contudo, essas medidas não significam que todos os problemas sejam resolvidos. Com efeito, existe uma forte relutância em relação à

² Rede profissional de académicos e professores que une a Europa Oriental e Ocidental, o Conselho Europeu de Alta Capacidade (ECHA) foi criado em 1987 (<https://www.echa.info>).

possibilidade para as.os alunas.os de AH-SD saltarem de níveis de ensino, apesar de terem sido demonstrados os efeitos positivos desta prática (Heinbokel, 1997). Essa relutância não é apenas própria ao contexto europeu (e.g., em Portugal, saltar níveis de ensino é praticamente impossível). Nos Estados Unidos, a comunidade científica e os docentes parecem concordar em tentar evitar ao máximo esta prática, embora seja legal (Westphal et al., 2017, p. 74).

Em Espanha, a Lei Orgânica de Educação (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) estabelece a regulação normativa quanto aos “Alunos com elevadas capacidades intelectuais”, e prevê que “[C]abe às Autoridades Educativas tomar as medidas necessárias para identificar as.os alunas.os com elevadas capacidades intelectuais e avaliar precocemente as suas necessidades. Têm também de adotar planos de ação, bem como programas de enriquecimento curricular adequados a estas necessidades, que permitam às.os estudantes desenvolver plenamente as suas capacidades.” (Artigo 76). Contudo, Tourón (2012) demonstrou o fosso entre a Lei e a prática nas escolas, apesar da mesma Lei referir que: “O Governo, após consulta das Comunidades Autónomas, estabelece as regras para flexibilizar a duração de cada fase do sistema educativo para os estudantes com elevadas capacidades intelectuais, independentemente da idade.” (Artigo 77, tradução do autor). A Lei reitera igualmente a responsabilidade das administrações educativas: “Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención [...] de los alumnos de alta capacidad intelectual”, Artigo 26, sobre “Princípios pedagógicos.” (Jefatura del Estado, 2006).³ Sastre-Riba,

³ A alteração mais recente, a Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (ou LOMCE), que data de 9 dezembro 2013, altera a Ley Orgánica de Educación de 2006, e não altera substancialmente as normas. O seu Artigo 76 (re)afirma: “Cabe às Autoridades Educativas tomar as medidas necessárias para identificar os alunos com elevadas capacidades intelectuais e avaliar precocemente as suas necessidades. São também responsáveis pela adoção de

Pérez-Sánchez e Bueno Villaverde (2018, p. 68) notam mais recentemente que a situação melhorou, em comparação com meados da década de 2000, na medida em que pelo menos já são identificadas as escolas que têm especialistas e recursos apropriados. Contudo, não deixa de existir uma discrepância entre as várias regiões (*Comunidades Autónomas*).

Estas observações de países do norte e do sul da Europa, além de outros tantos, mostram a distância entre os dispositivos legais e a sua execução. Com isto, a lei, reduz-se a letras mortas e se deslegitima, questão grave para a sua *cogência*. Por outro lado, se a lei não estatui direitos, não há base para mudança, um dilema crucial. Não estatuir direitos pode deixar-nos sem direções para caminhar. No caso das/os estudantes com AH-SD e todas/os as/os outras/os “diferentes”, o direito humano à educação precisa identificar e atender às suas peculiaridades, caso contrário, elas/es não poderão exercê-lo plenamente, como mostram as pesquisas. Por conseguinte, a universalidade dos direitos realiza-se só com o respeito às peculiaridades. Formamos grupos de alunas/os que precisam de reforço para o seu êxito, portanto, nada há de antiético ao oferecer às/os AH-SD um tratamento também ele diferente. Devemos afastá-los do convívio com colegas ou nos cabe seguir ao pé da letra a inclusividade? Esta é outra questão: pode-se aplicar este princípio para todos igualmente, como panaceia? Certamente não há panaceias a não ser na imaginação. Há situações em que as/os estudantes com certas “deficiências” se constrangeriam pelas suas difíceis condições, para além de se tornarem alvos do auto afastamento de colegas e até de adultos. Para as/os respeitar, será indispensável afastá-las/os ou associar, talvez durante parte do

tempo, ao convívio com outras/os estudantes. O mesmo pode se tornar indispensável a outros grupos.

Em qualquer caso, se não tivermos norte, estaremos como navegadores em noite apagada, em que a situação mundial sofre profundas transformações (Pessoa, s/d.):

*Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Referências

- Ariès, P. (2017). *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Gen- LTC.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro, Zahar. ISBN: 978-85- 378-1610-3
- Bergs-Winkels, D., Bergs, W., Prenz, D., & Winkels, P. (2012). Individualized support for young children in pre-school. In H. Stoeger & A. Alujghaiman (Eds.), *Talent Development and Excellence* (pp. 177-190), Münster, LIT. ISBN: 978-3-643-90230-8.
- Bethencourt, F. (2015). *Racismos – das cruzadas ao século XX*. Lisboa, Círculo de Leitores. ISBN: 978-989-644-349-8
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. ISBN: 978-85-286-0705-5
- Breyer, S. Affirmative action in school does not violate the Fourteenth Amendment (2009). In S. Engdah (Ed.), *Amendment XIV – Equal Protection* (pp. 104- 110). Framington Hills (MI), Greenhaven.
- Conselho da Europa (1994). *Education for gifted children, Recommendation 1248 (1994)*, Parliamentary Assembly. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/XrefXML2HTMEN.asp?fileid=15282&lang=en>
- Drouet, M. (1956). *Arbre, mon ami*. Paris, Julliard.

Durkheim, É. (2019). *As regras do método sociológico*. Petrópolis, Vozes.

Espanha. Jefatura del Estado (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado – Legislación Consolidada*, 106, de 4 de mayo de 2006, BOE-A-2006-7899. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

Espanha. Jefatura del Estado, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa 2013. *Boletín Oficial del Estado – Legislación Consolidada*, n. 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

Fontaine, M.B. (2019). *Entre caractéristiques des élèves dits HP et représentations des enseignants*. Master en pédagogie spécialisée – Volée 16-19. Bienne, Suíça, Haute École Pédagogique – Bejune. https://doc.rero.ch/record/327978/files/FPS_2019_MEM_BesombesFontaine_Mich_le.pdf

Ford, D. Y. et al. (2016). Racial and multiracial gifted students: looking for a grain of rice in a box of sand. C.W. Lewis & J. Moore III (Eds.). *Advances in Race and Ethnicity in Education*, v. 3 (pp. 121-135). Amsterdam, Springer. DOI: <https://doi.org.10.1108/S2051-2317201600000030089>

Frank, Anne (2015). *O Diário de Anne Frank*. 49ª ed. Rio de Janeiro, Record. ISBN: 978-85-01-06820-0

Goffman, F. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrurtu.

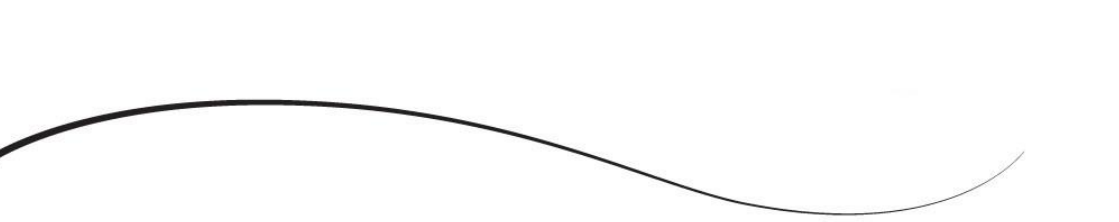
Gomes, C.A. (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ª ed. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Gen. ISBN: 978-85-123-0780-01

Godor, B.P. e Szymanski, A. (2017). Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. *High Ability Studies*, 28, 2, 181-197. <https://doi.org.10.1080/13598139.2017.1319343>

Gualdi, G. et al. (2016). When is the challenge for students complicated? Search through high potential and advanced. *Talincrea: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 3, 2, 41-59. www.talincrea.cucs.mx

- Heinbokel, A. (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High Ability Studies*, 8, 61-77. <https://doi.org.10.1080/1359813970080106>
- Kingsbury, K. e Heylighen, F. (2019). *Vicky prefers Voltaire to Vogue: obstacles to the self-actualization of gifted woman within social systems*. <https://doi.org.10.2139/ssrn.3381601>
- Khouri, S. e Al-Hoube, A. (2018). Identification of gifted students: history, tools, and procedures. S. Khouri e A. Al-Hoube (Eds.). *Gifted education in Lebanese schools*. Springer. https://doi.org.10.1007/978-3-319-78592-9_3.
- Lancy, D.F. (2011). *The anthropology of childhood: cherubs, chattel, changelings*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-88773- 1
- Matheis, S. et al. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32, 2, 134-160. <https://doi.org.10.1108/15332776.2018.1537685>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madri, Morata. ISBN: 84-7112-427-0
- Pérez. L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476401>
- Pessoa, F. (s/d.). *Mensagem*. S/l., s. ed. <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>
- Proctor, T.C. (2014). Bright eyes, brown skin: perceptions of gifted education and the black male child. Dissertations, Theses and Capstone Projects. Paper 678. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/678>.
- Reis, A.P.P.Z. e Gomes, C.A. (2011). Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Estudos Feministas*, 19, 2, 502-519. ISSN1806-9584.
- Rist, R. (1978). On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. Em J. Karabel e A.H. Halsey (Eds). *Power and ideology in education*. (pp. 292-

- 306). Nova Iorque, Oxford University Press. Library of Congress Catalogue Card Number 76-56677
- Santilli, P. (2017). *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel*. Mémoire de Master ès Sciences en Psychologie, Université de Lausanne, Lausanne. https://www.researchgate.net/publication/332381514_Etude_intercantonale_sur_la_satisfaction_scolaire_des_eleves_a_haut_potentiel_intellectuel_Patrick_Santilli
- Sastre-Riba, S. *et al.* (2018). Programs and practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain, *Gifted Child Today*, 31, 2, 63-74. <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>
- Scheper-Hughes, N. e Sargent, C. (orgs.) (2012). *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkeley, University of California Press. ISBN: 978-0-520-20918-3
- Secunda, P. (2005). At the crossroads of Title IX and a new idea: why bullying need not be “A normal part of growing up” for special education children. *Duke Journal of Gender Law and Policy*, 12, 1, 1-32. <https://ssrn.com/abstract=632303>.
- Siaud Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux*, Paris, Odile Jacob. United Nations (s/d). *Sustainable Development Goals Knowledge Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>.
- Snyder, T. (2010). *Bloodlands: Europe between Hitler and Stalin*. Nova Iorque, Basic. ISBN: 978-0-465-00239-9
- Solomon, A. (2012). *Far from the tree: parents, children, and the search for identity*. Nova Iorque, Scribner. ISBN: 978-0-7432-3671-3
- Tourón, J. (2012). Talent Development and Equity in Education Systems: a Challenge in Nation Building. *Education Today, The College of Teachers*, 62, 2, 12-17. https://www.researchgate.net/publication/280624780_Touron_J_2012
- Tourón, J. & Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. In: Pfeiffer, S.I. (Ed.) *APA Handbook on Giftedness and Talent* (pp. 54-70). Washington, D.C., American Psychological Association.



Seção 6 – Relatos de Experiência

Section 6 – Experience Report

Capítulo 10

Aplicação da zooterapia em altas habilidades/superdotação

*Taíza Fernanda Ramalhais
Maria de Fátima Martins
Luana Isabeli Skotki
Maria Helena Ramalhais Filetti*

Resumo

Este artigo apresenta os benefícios obtidos por um projeto voltado para a zooterapia, quando utilizada para tratamento de crianças e adolescentes com indicação de altas habilidades ou superdotação, fazendo-o por meio de um relato de experiência. O contato humano-animal é conhecido desde a Antiguidade, porém, apenas na atualidade, estudos em torno desse viés têm crescido. O objetivo do experimento relatado foi introduzir diferentes animais no cotidiano do contexto escolar, por intermédio do projeto “Zooterapia no contexto educacional”, buscando identificar uma forma de melhorar a sociabilização de pessoas com superdotação, pois, quando se examinam as publicações a respeito do ajustamento socioemocional desse público, observam-se resultados sobre a extensão em que crianças e adolescentes intelectualmente superdotados teriam maior predisposição para apresentar problemas socioemocionais. O projeto apresentado neste artigo contempla alunos do Laboratório de Ideias, da Universidade tal, integrado por profissionais e alunos, de diversas áreas, com altas habilidades ou superdotação. Concluiu-se que o projeto proporciona melhoras relevantes no contexto de habilidades sociais, e preconiza-se a realização de testes avaliativos para mensurar os benefícios alcançados no contexto educacional após a iniciativa.

Palavras-chave: zooterapia, educação, habilidades sociais, superdotação.

Aplicación de zooterapia en altas habilidades/superdotación

Resumen

Por medio de un relato de experiencia, este artículo presenta los beneficios de utilizar la zooterapia para el tratamiento de niños y adolescentes con indicadores de altas habilidades o superdotación. El contacto humano-animal se conoce desde la antigüedad, sin embargo, solo hoy se están aumentando los estudios sobre este sesgo. El objetivo del experimento relatado fue introducir diferentes animales en la vida cotidiana del contexto escolar, a través del proyecto "Zooterapia en el contexto educativo", buscando identificar una forma de mejorar la sociabilidad de las personas con superdotación, pues, al examinar las publicaciones sobre el ajuste socioemocional de este público se observan resultados sobre la medida en que los niños y adolescentes superdotados tendrían más probabilidades de tener problemas socioemocionales. El proyecto presentado en este artículo contempla estudiantes del

Laboratório de Ideias, integrado por profissionais y estudiantes de diferentes áreas con indicadores de altas habilidades o superdotación. Se concluye que el proyecto aporta mejoras relevantes en el contexto de las habilidades sociales, y se recomiendan pruebas de evaluación para medir estos beneficios alcanzados en el contexto educativo después de esta iniciativa.

Palabras-clave: zooterapia, educación, habilidades sociales, superdotación

Application Of Zotherapy In High Skills/Giftedness

Abstract

This article aims to present a case study about the benefits of zotherapy when used to treat children and adolescents with indicators of high skills/giftedness. Human-animal contact has been known since the Ancient Age. However, studies on this bias have not been explored until recently. The objective of the study was to introduce different animals into the daily life of the school context through the project "Zotherapy in the educational context" seeking to identify a way to improve the sociability of learners with high skills. When examining the publications about the socio-emotional adjustment of the gifted, results show that intellectually gifted children/teenagers are more likely to present social-emotional problems. The project was done with students from *Laboratório de Ideias* (Laboratory of Ideas), which is made up of professionals and students with indicators of high skills or giftedness from different areas. The conclusion is that the project provides relevant improvements in the context of social skills, and evaluation tests are recommended to measure these benefits in the educational context.

Keywords: zotherapy, education, social skills, giftedness

Sabemos que há muitos anos o ser humano estabelece uma relação muito próxima dos animais de várias espécies, cuja convivência tem contribuído para o trabalho e o lazer, bem como facilitado a terapêutica de saúde. Os vínculos entre pessoas e animais evoluíram através dos tempos, a ponto de os animais se tornarem um elemento terapêutico nessas relações (Pereira et al., 2007).

Pois no Brasil, os trabalhos da Dra. Nise da Silveira, realizados no Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, constituíram parte das primeiras tentativas nacionais do uso dos animais com fins terapêuticos (Dotti, 2005).

A partir dessas constatações, a atenção dos profissionais se voltou para essa prática, buscando melhor compreensão dos seus efeitos e

implicações. Além de cães, outros animais passaram a integrar os trabalhos desenvolvidos, como gatos, pássaros, peixes, surgindo assim a denominação de Terapia Assistida por Animais (TAA) (Bussotti et al., 2005)

Diversos termos têm sido utilizados para designar a realização de atividades com animais, por isso foi necessário estabelecer um termo padrão, uma definição correta que demonstrasse credibilidade e profissionalismo aos clientes. Sendo assim, a Zooterapia, ou TAA, pode ser definida como uma ciência que estuda a interação do ser humano com os animais direcionada para a saúde ou a serviço de uma equipe multi, inter e transdisciplinar, envolvendo profissionais da saúde humana e veterinária (Martins & Fonseca, 2014).

Esse tipo de terapia pode trazer benefícios, tais como: diminuição da dor e ansiedade; aumento do nível da endorfina; minimização dos efeitos da depressão; diminuição da solidão e da inibição, contribuindo para um melhor relacionamento interpessoal, além de facilitar a comunicação entre o profissional da saúde e o paciente (Kawakami & Nakano, 2002).

Dentre as populações humanas que podem ser atendidas por essa interação com os animais, encontramos as crianças e adolescentes, em especial os com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD), por estarem suscetíveis a sofrerem diversas alterações biopsicossociais no que condiz às suas habilidades sociais porque teriam maior predisposição para apresentar problemas sociais/emocionais.

No entanto, no contato com o animal, a criança ou adolescente sente-se desinibido, mais sociável, e estimulado a conversar sobre aquele. Ao tocar o animal e permitir ser tocado por ele, a sensação de solidão pode ser reduzida e a criança ou adolescente pode se sentir amado e amparado. O contato e a aproximação com o animal criam a possibilidade de estreitar

o vínculo com a equipe de saúde, estabelecendo uma melhor comunicação também com os humanos.

A interação afetiva entre humanos e animais tem direcionado os pesquisadores a se interessar pelos efeitos dessa relação na sociedade. Diversas propostas e projetos educacionais, como a zooterapia, equoterapia, feira de animais no contexto escolar, conduzem o contato entre as crianças e os animais na escola. Torna-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que incluam o desenvolvimento da criança, principalmente os aspectos comportamentais e neurofisiológicos que possam ser impactados neste tipo de intervenção. Desta forma, este capítulo justifica-se a partir dessa necessidade pois, de acordo com os dados pesquisados, é na infância e adolescência humanas que os animais de companhia exercem maior influência. No entanto, existem poucos dados de pesquisa que auxiliam no entendimento da importância dessa interação nas escolas, visando à melhoria do aprendizado de crianças e adolescentes.

Entretanto, o interesse advindo da interação afetiva entre humanos e animais já ganhou há algum tempo a atenção de pesquisadores sobre os efeitos na sociedade atual dessa relação antropomórfica. Na busca de informações e explicações, começaram-se os estudos em diversas áreas, entre estas a Psicologia, em suas diversas especializações. Os resultados relatados até o presente momento foram, em sua maioria, de certa forma, favoráveis à interação, porém, com explicações generalistas.

No Brasil, pesquisas científicas dentro desse contexto ainda são escassas. Contudo, já se tem conhecimento sobre diversos tipos de Intervenções Assistidas por Animais (IAA) em que animais de companhia exercem influência no comportamento humano. No entanto, de forma a discutir e avaliar as diversas propostas e projetos educacionais que direcionam o contato de crianças e animais em locais como hospitais,

escolas e centros de educação infantil, tornam-se necessárias investigações científicas detalhadas que abrangam o desenvolvimento do público com AH/SD, principalmente no que se refere aos aspectos sociais, psicológicos, neuropsicológicos, neurofisiológicos e outros que possam ser impactados em virtude dos efeitos destas intervenções.

Diante dessas considerações, desenvolvemos um projeto utilizando a zooterapia por meio da Sala de Recursos Multifuncional de Altas Habilidades/Superdotação numa Escola Estadual do Campo em um município do oeste do estado do Paraná, por meio do Projeto Laboratório de Ideias (LABI). O LABI desenvolve projetos em diversas sub áreas de interesses dos alunos, sob responsabilidade da professora da Sala de Recursos e executados por uma equipe multiprofissional que se integra por voluntários, dentre eles, uma adolescente e uma criança, ambas com indicadores de AH/SD, e profissionais da área de Medicina Veterinária, Psicologia e Pedagogia.

Também tivemos a participação de dois peixes como coterapeutas, assim chamados os animais na Zooterapia, cujas contribuições ao paciente podem incluir o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, o desenvolvimento de sua cognição, comunicação e motricidade global, o alívio do estresse e a promoção de momentos de completa tranquilidade e relaxamento. Em sua relação com pessoas, o peixe de aquário poderá revelar-se como o primeiro passo para a TAA. Isto porque o animal é pequeno e se encontra num aquário, de onde não sai, facilitando o primeiro movimento de aproximação pela criança ou pelo adolescente.

Apresentamos o Relato de Experiência que descreve a vivência do projeto da TAA com crianças e adolescentes numa sala de recursos multifuncionais de AH/SD. O público-alvo deste projeto foi composto por oito alunos já com matrícula na sala de recursos e outros no processo de identificação de indicadores de AH/SD. O cenário de desenvolvimento do

projeto foi uma escola pública que tem uma sala de recursos multifuncionais para alunos com AH/SD com comportamentos indicadores de fragilidades com relação ao contexto de habilidades sociais no contexto escolar.

Considerando os resultados dessa interação entre as crianças e adolescentes e os animais, buscamos socializar os resultados da experiência para encorajar novos projetos que beneficiem a população com AH/SD e ajudem no estudo aprofundado das TAAs.

Como o tema zooterapia ainda é novo no Brasil, não encontramos um padrão de atividades a serem seguidas específicas às características dos sujeitos. As intervenções se davam por meio da rotina da carga horária escolar de uma sala de recursos multifuncional de AH/SD. As turmas tinham dois encontros semanais com duração de uma hora e meia, nos quais participavam, em geral, dois peixes, a princípio, e a equipe profissional com as crianças e adolescentes. O período de realização do projeto foi nos anos de 2019 e 2020, de acordo com o calendário escolar do estado do Paraná, em aulas no modo presencial.

O método utilizado foi a observação direta, que possibilita ao pesquisador a oportunidade de registrar os acontecimentos em tempo real e de retratar o contexto de um evento (Yin, 2001). Nesta técnica de coleta de dados, os procedimentos podem ser formais ou informais. Do ponto de vista formal, utilizado por nós, pudemos desenvolver protocolos de observação para avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante determinados períodos de tempo no campo. As observações foram registradas em um diário de campo, sendo este um instrumento de anotações com espaço suficiente para comentários e reflexão do observador, para uso individual e coletivo dos investigadores no seu dia a dia. Nele foram anotadas as observações dos fatos concretos ocorridos em cada encontro, acontecimentos, relações verificadas, experiências

peçoais, reflexões e comentários, conforme recomenda literatura da área de metodologia científica (Falkembach, 1987).

A partir das anotações do diário de campo e das observações, relatamos a seguir os momentos vivenciados por nós, promovendo a TAA por meio da inserção de um aquário com divisória para dois peixes beta.

Historicidade da Zooterapia e interfaces entre habilidades sociais e altas habilidades/superdotação

A partir do século XX, em estudos de caso com a intervenção animal, reconheceu-se que a companhia do animal produz efeito terapêutico (Katherine & James, 2006). A relação entre ser humano e animal vem se tornando cada vez mais estreita, sobretudo, animais de estimação. Os animais de companhia são considerados como um membro importante da família (Mueller, 2014). Em pesquisa realizada com crianças de nove a doze anos de idade, quando perguntadas sobre a relação mais importante de suas vidas, aproximadamente 50% dos participantes disseram o nome de seu animal de estimação (Kosonen, 1996). Os benefícios da interação humana e animal advêm da afetividade, o que significa que quanto maior o afeto em relação ao animal, maiores são os benefícios desta relação que age, entre outras coisas, como um estímulo psicológico, que envolve comportamentos e habilidades sociais, construção de caráter e aspectos cognitivos (Ballarini, 2003). A presença da companhia de animais está ligada a benefícios físicos e cognitivos na saúde humana como a redução do estresse, da ansiedade, do sentimento de solidão e como um estímulo para atividades físicas (Friedmann, 2006). Para a realização da IAA, podem ser utilizadas diversas espécies como o cão, o gato, o coelho, o cavalo, o peixe, o furão, o pássaro etc. A escolha do animal deve ser baseada no tipo de paciente e objetivos a serem atingidos (Limond et al., 1997).

A TAA apresenta inúmeros benefícios que podem ser explicados a partir do contato com os animais, quando ocorre a liberação de ocitocina, endorfina e dopamina nos pacientes, diminuindo a concentração de cortisol circulante, por meio do eixo hipotálamo-hipofisário, diminuindo ansiedade, estresse, solidão, sentimento de abandono. Com isso, emoções positivas são ressaltadas, permitindo que as pessoas saiam do isolamento e se socializem (O'haire et al., 2016).

Os benefícios da TAA têm sido descritos por vários autores, em diversas situações, tais como: qualidade de vida de idosos (Carvalho et al., 2011); depressão (Queiroz, 2014); crianças (Lacerda, 2014); estresse pós-traumático (O'haire; Guérin; Kirkham, 2015), esquizofrenia (Calvo et al., 2016), dentre outras situações. Também apresentou resultados positivos no tratamento de pessoas com transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), visto que os animais auxiliaram na amenização dos sintomas e na ressocialização dos pacientes (O'haire et al., 2015).

Uma preocupação em relação a intervenções com animais são as zoonoses, doenças e infecções transmitidas de animais para humanos, porém, pesquisas demonstram que os riscos são mínimos se respeitadas as medidas de segurança (Brodie, 1999).

Em pesquisa realizada sobre a interação humano-animal, foi realizado um estudo sobre o estresse, usando como medida a pressão arterial em três situações: 1) Visualizar um pequeno aquário com peixes tropicais; 2) Observar uma parede em branco e 3) Ler em voz alta (tarefa levemente estressante). Os resultados obtidos foram que a pressão arterial diminuiu durante a situação número um, tanto para pacientes com pressão arterial normal quanto para hipertensos, produzindo um estado de relaxamento, ou seja, as pesquisas apontam haver melhora nos fatores fisiológicos (Katcher et al., 1983).

Charnetski e Riggers (2004) pesquisaram sobre o comportamento de acariciar um cão e seu efeito na função imunológica. A imunoglobulina salivar foi dosada antes e após as intervenções nas seguintes situações: acariciar um cão, acariciar um cachorro de pelúcia ou sentar-se calmamente. O resultado apontou que os participantes que acariciaram um cão real tiveram níveis significativamente mais altos de imunidade após a intervenção, comparado aos outros dois grupos.

Hergovich et al. (2002) realizaram uma pesquisa com a presença de um cão em sala de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental durante três meses, com crianças de seis anos de idade. Além da empatia dirigida ao animal ter aumentado, as crianças obtiveram maior nível de independência, empatia com outros humanos, integração social e diminuição da agressividade.

Em 2003, um estudo similar foi realizado com a presença de um cão em sala de aula de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e os resultados foram maior interação social, diminuição de comportamentos agressivos e menor nível de hiperatividade durante o período escolar (Kotrschal & Ortbauer, 2003). Guttman (1984) observou aumento da capacidade de decodificação não-verbal de informações em crianças que possuíam um animal de companhia comparado às que não possuíam nenhum. A capacidade de decodificação não-verbal auxilia as crianças em suas interações sociais em habilidades como a expressividade emocional, empatia e a formação de vínculos, incluindo as habilidades sociais.

As habilidades sociais referem-se ao repertório de comportamentos emitidos em situação social por um indivíduo, de modo a favorecer um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2009). As habilidades sociais são o conjunto de desempenhos (componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos) ou uma

classe de respostas apresentados pelo indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas de uma situação interpessoal, que incluem variáveis da cultura e contribuem para a competência social. A aquisição das habilidades sociais envolve um processo de aprendizagem contínuo, através das demandas próprias do estágio de desenvolvimento do indivíduo e o desempenho interpessoal apresentado (Del Prette & Del Prette, 1999; 2009).

Do ponto de vista da Análise do Comportamento, habilidades sociais podem ser consideradas como operantes nas interações sociais, com probabilidade de produzir reforçadores positivos e negativos (Bolsoni-Silva, 2007), e gerar sentimentos de bem-estar por trazer prazer ou por reduzir desprazer.

De acordo com Petenucci (2016), o movimento de IAA no Brasil ainda é recente, porém, mesmo assim, já é possível localizar experiências com uso de animais em atividades educativas e de leitura.

Segundo Abrahão e Carvalho (2015), ao tratarem da relação humano-animal no ambiente educacional, ratificam que os animais podem ser chamados de coterapeutas ou coeducadores exatamente por assistirem humanos em atividades com outros humanos. Esses autores reportam diversos benefícios na interação de humanos com animais, dentre eles a melhora de ordem psicológica e emocional em que, no caso da educação, da leitura e das atividades assistidas, o animal atua como facilitador de acesso do estudante ao vivido e ao convívio social, permitindo que a aprendizagem seja facilitada pela interação.

São as características e habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento que contribuem para um desempenho socialmente habilidoso, variando de acordo com fatores situacionais, individuais e culturais (Bandeira et al., 2006). Os resultados que os desempenhos habilidosos ou não habilidosos provocam são essenciais para a

manutenção ou não desses padrões comportamentais (Del Prette & Del Prette, 2006). As dificuldades interpessoais envolvendo problemas de comportamento internalizantes (timidez e tristeza, por exemplo) e externalizantes (agressividade e desobediência, por exemplo) podem ocorrer em razão de um repertório de habilidades sociais pobre, principalmente em termos de empatia, expressão de sentimentos e resolução de problemas.

Pesquisas apontam que crianças com características interpessoais positivas têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória. A ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem (Ferreira & Marturano, 2002) e problemas comportamentais ou emocionais (Marturano, 2004).

As habilidades sociais, assim como quaisquer outros comportamentos, são mantidas pelos sujeitos por suas consequências. Dessa forma, quanto mais socialmente habilidoso for o indivíduo, maior a probabilidade de obter reforçadores, favorecendo o lidar com as diversas situações. Isso se dá pelo fato de problemas de comportamento e habilidades sociais serem funcionalmente concorrentes, ou seja, são as consequências do comportamento, sua função no ambiente, que aumentam ou diminuem a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010).

Considerando os benefícios das habilidades sociais para qualquer criança, no contexto da presente pesquisa foram abordadas as habilidades sociais de estudantes com AH/SD. A legislação brasileira define pessoas com AH/SD como aquelas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança, artes; psicomotricidade” (Brasil, 2013). Segundo Almeida e Capellini (2005), tais indivíduos apresentam elevada capacidade

de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Esta capacidade pode se manifestar em várias direções e segmentos da cultura humana. Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), essas pessoas também apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008).

Todavia, há mitos a respeito das características e do desenvolvimento das pessoas com AH/SD, sejam estes positivos ou negativos. Antipoff e Campos (2010) realizaram uma investigação a respeito de oito mitos que perpassam o tema de AH/SD. Um dos mitos é sobre a ideia de que as crianças com AH/SD são aquelas vistas como psicologicamente bem ajustadas, populares, esbanjando saúde física e psicológica. Entretanto, vários estudos científicos apontaram o quanto essas crianças podem ser emocionalmente instáveis. Essa instabilidade se daria pela angústia sofrida por não fazerem o que realmente gostariam, por não poderem ser quem realmente são, por serem ridicularizadas pelos pares, por tentarem se igualar aos outros, aos colegas sem AH/SD. Outro fator estaria relacionado à imaturidade emocional para lidar com as questões que conseguem compreender racionalmente (Antipoff & Campos, 2010).

A vulnerabilidade a problemas socioemocionais estaria associada às habilidades extremas e, segundo Alencar (2007), aos efeitos da assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, o perfeccionismo excessivo, a hipersensibilidade e o sub-rendimento, que são algumas das características socioemocionais dos superdotados que podem ser motivo de preocupação e de maior atenção por parte dos familiares e profissionais que os rodeiam.

Nakano e Siqueira (2012) revisaram periódicos brasileiros sobre superdotação em várias dimensões e verificaram que estudos sobre a

dimensão socioemocional e as desordens comportamentais e emocionais relacionadas à superdotação mostraram-se bastante frequentes.

Porém, Alencar (2007) apontou que esses estudos vêm recebendo menor atenção quando comparados àqueles que focalizam as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. A autora reforça a preocupação sobre o fato de que crianças e jovens superdotados teriam maior probabilidade para apresentar problemas sociais e emocionais, tais como dificuldades de ajustamento social, isolamento, desmotivação escolar, medo do fracasso, perfeccionismo e vulnerabilidade emocional e baixo repertório de habilidades sociais.

Em outro artigo, Alencar (2008) destacou a influência dos comportamentos dos professores, seu despreparo e desconhecimento sobre as possíveis dificuldades sociais e emocionais que se têm observado entre os alunos superdotados. Nakano e Siqueira (2012) ressaltam que tal postura dos professores atuaria de forma a contribuir para baixo rendimento acadêmico, daí a necessidade da presença, na escola, de psicólogos escolares com formação em AH/SD e conhecimento sobre os indivíduos superdotados, suas características e necessidades intelectuais, sociais e afetivas.

Diante da controvérsia na literatura a respeito das habilidades sociais em crianças superdotadas e, também, da escassez de estudos relacionados ao tema, este estudo tem a contribuir no sentido de investigar as habilidades sociais em um grupo de estudantes com AH/SD e, com isso, corroborar se estudantes com AH/SD apresentam ou não habilidades sociais.

Vivenciando a zooterapia ou terapia assistida por animais

As crianças e adolescentes com indicadores de altas habilidades deste relato de experiência apresentam comportamentos indicativos de

ansiedade, e dificuldades com relação às habilidades sociais. Durante as atividades de aprendizagem no contexto escolar, essas as crianças e adolescentes podem perder o controle, existindo o risco de se machucarem. Os aquários podem ajudar a acalmar esses alunos muito antes de eles alcançarem o nível da crise.

Nesta vivência, utilizamos os peixes *Betta splendens*, visto que a escolha é respaldada por Martins e Fonseca (2014), que ressaltam que já se foi comprovado em trabalhos científicos que o peixe em aquário tem efeito calmante em pessoas, diminui significativamente a ansiedade e estresse, colabora no aprendizado escolar e no comportamento social, inclusive aumentando as habilidades sociais.

As atividades realizadas com peixes e crianças e adolescentes fazem parte da prática do LABI, cujas atividades estavam direcionadas a introduzir diferentes animais no cotidiano do contexto escolar através do projeto “Zooterapia no contexto educacional”. Este projeto busca identificar formas de melhorar a sociabilização das crianças e adolescentes com AH/SD pois, quando se examinam as publicações a respeito do ajustamento socioemocional do superdotado, observam-se resultados a respeito da extensão em que crianças e adolescentes com indicadores de AH/SD teriam maior predisposição para apresentar problemas sociais e emocionais.

Todas as espécies de animais podem ser utilizadas nessas atividades, desde que elas tenham comportamento adequado, ou seja, sejam avaliadas quanto aos aspectos etológicos, sanidade e empatia para com as crianças que serão atendidas, daí a importância da multidisciplinariedade da equipe envolvida. No Brasil ainda não temos a certificação dos animais, como é o caso da *Delta Society e Therapy Dogs International* nos Estados Unidos e *North American Riding for the Handicapped Association* também no Canadá.

Na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo (USP) há dois cursos de zooterapia, um para a graduação e outro para a pós-graduação, cujo foco é o treinamento para atuar na ciência zooterapêutica (Martins & Fonseca, 2014). A simples presença dos animais trouxe a quebra da rotina, algo novo, diferente, inesperado àquele local. Foi possível perceber em de alunos, professores e funcionários reações de espanto, alegria, aproximação, fuga, interesse, agitação, entre tantas outras que variam conforme as concepções individuais de cada sujeito frente às suas vivências com animais e com o local.

Após algumas semanas, percebemos, na execução dos cuidados com o ambiente em que o animal ficava, que, por meio da responsabilidade sobre os cuidados aos animais, o contato com eles era seguro, e que as pessoas poderiam se aproximar e interagir com eles. Foi ensinado aos participantes como realizar os cuidados, desde a troca da água do aquário à limpeza de maneira adequada e gentil.

Devido às características comportamentais condizentes à condição, algumas crianças e adolescentes não se comunicavam entre si e nem com as demais pessoas da equipe, mantendo-se distantes. Porém, a presença do peixe no aquário criou uma espécie de ponte com a realidade, em que as crianças e adolescentes mantinham-se atentas ao animal, expressando sentimentos de alegria e interesse, explicitando possibilidade de interação e necessidade de atenção e cuidado durante a terapia.

A companhia dos animais pode reduzir o distanciamento social particular de cada participante. Percebemos, neste sentido, que a TAA foi efetiva no aspecto de apoio emocional, e estratégias de comunicação foram se estabelecendo.

Na TAA, a comunicação é facilitada e nutrida pelo animal, criando-se um elo entre o paciente e o profissional e estreitando a distância entre eles (Kawakami & Nakano, 2002). Isso se revelou quando uma das

participantes da TAA, que raramente se comunicava e se mantinha sempre séria e com o olhar distante, passou a falar, sorrindo, sobre os animais, dizendo como os achava bonitos. Nestes momentos, nossa interação com ela era facilitada e dialogávamos a respeito dos peixes e de como ela se sentia com eles.

Todas as crianças e adolescentes participantes relataram grande prazer e se dispuseram a interagir entre si e com outras pessoas com maior facilidade. A presença de um animal permite abrir um espaço potencial para expressar a criatividade e lidar com as emoções. Aproveitamos esses momentos para conversar com os participantes sobre suas histórias de vida, ouvir relatos sobre sua infância, sua família e a presença de seus animais de estimação.

Nesta direção, a mudança de paradigma no atendimento ao público de crianças e adolescentes com indicadores de AH/SD faz-se necessária, e traz a convicção da necessidade de formulação de outros modelos de atenção. Ratificamos em nosso projeto que emergem expectativas por novas formas de atendimento, e que a necessidade de adoção de novas estratégias e de novos dispositivos grupais e escolares pode lançar mão da zooterapia para o resgate das habilidades sociais deste público.

Considerações Finais

A zooterapia ou terapia assistida por animais, nos encontros com as crianças e adolescentes, mostrou-se como alternativa nova e eficaz de melhorar o contexto de habilidades sociais de um grupo específico de sujeitos, pois, à medida que estes foram se relacionando com os animais e criando afeto com eles, foram demonstrando sinais de melhora na interação com o ambiente e com as demais pessoas, induzindo, desta forma, a continuação do presente projeto, com real possibilidade de se introduzir diferentes animais.

Como benefício direto, percebemos a melhora de humor das crianças e adolescentes, além da facilidade da comunicação e interação com o grupo de profissionais, o que valorizou a experiência e trouxe benefícios aos participantes e aos profissionais. Tais benefícios repercutem em satisfação também da equipe multidisciplinar, que vivencia o dia a dia, pois se sentem percebidos no seu cotidiano escolar. O carinho e a atenção praticados na zooterapia e a interação com a equipe do projeto, em função do contato com os peixes, deixavam os participantes mais calmos e amparados, o que era demonstrado por meio da alegria vivenciada em cada encontro.

Evidenciou-se que a prática zooterapêutica agrega vários fatores psicológicos, físicos e sociais aos seus beneficiados. Em sua prática pedagógica, pode-se destacar a melhora da socialização dentro e fora do ambiente escolar, a redução da depressão, da ansiedade e da solidão, e o aumento da concentração.

Embora tenhamos pouco tempo com esta prática e consideremos precoce uma avaliação final, é notória a observação de que a TAA propicia aos participantes a melhoria de sua comunicação e integração com outras pessoas. Além de facilitar a formação de vínculos no contexto escolar, tão necessários em uma vivência contínua.

Ainda, esperamos que, com esse relato de experiência, outros projetos sejam desenvolvidos e que mais estudos possam ser realizados com o intuito de se conhecer mais esse tipo de terapia que, apesar de nova em nossa região, apresenta interessantes possibilidades de eficácia a serem exploradas.

Referências

Abrahão, F. & Carvalho, M. C. (2015). Educação Assistida por Animais como recurso pedagógico na educação regular especial – uma revisão bibliográfica. *Revista Científica Digital da FAETEC*. 1(1).

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), p. 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. (2008). Dificuldades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicologia*, 26(1), 45-64.
- Almeida, M. A. & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação* (Porto Alegre), v. 1, n. 55, p. 45- 64.
- Antipoff, C. A. & Campos R. H. de F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309.
- Ballarini, G. (2003). Pet therapy – animals in human therapy. *Acta Biomédica*, v. 74, p. 97-100. <https://mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/2132>
- Bandeira, M. et al. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 541-549. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722006000300010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Bolsoni-Silva, A. T. (2007). Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE- HSE-P): Categorias e testagem preliminares. In: Weber, L. D. (Org.). *Família e Desenvolvimento – Visões Interdisciplinares*, Curitiba: Juruá. p.145-158.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dimensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Brasil. (2013) Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

- Brodie, S. & Biley, F. (1999). An exploration of the potential benefits of pet-facilitated therapy. *Journal of Clinical Nursing*, v. 8, n. 4, p. 329-338. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10624248/>
- Bussotti, E. A., Leão, E. R., Chimentão, D. M. N. & Silva C. P. R. (2005). Assistência individualizada: “posso trazer meu cachorro? *Rev Esc Enferm USP* 39(2):195-201. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342005000200010&script=sci_abstract&tlng=pt
- Del Prette, A. (Org.) (2009). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 189-231.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In: Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, v. 5, n. 1, p. 99-104. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100011
- Dotti J. (2005). *Terapias e animais*. São Paulo: PC Editorial; 2005.
- Falkembach E. M. F.(1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto & educação*. Ijuí; 2(7):19-24.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44.
- Friedmann, E.; Tsai, C. C. (2006). *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice: The animal-human bond: health and wellness*. In: FINE, A. H. San Diego (CA): Academic Press. V. 2, p. 95-117.

- Guttman, G. (1984). *The pet: a tutor to social skills*. Journal of the Delta Society, v. 1, p. 37-38.
- Hergovich, A.; Monshi, B.; Semmler, G.; Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos*, v. 15, n. 1, p. 37-50.
- Katcher, A. H. et al. (1983). *Looking, talking, and blood pressure: The physiological consequences of interaction with the living environment*. In: Katcher, A.H.; Beck, A.M. (Eds.), *New perspectives on our lives with companion animals*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA, p. 351-359.
- Katherine A. K. & James A. S. (2006). *Animal - Assisted interventions in mental health: Definitions and Theoretical Foundations*. Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice. San Diego (CA): Academic Press. v. 2, p. 21-38.
- Kawakami, C. H. & Nakano, C. K. (2002). *Relato de experiência: terapia assistida por animais (TAA) - mais um recurso na comunicação entre paciente e enfermeiro*. 8º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem; Maio; USP. São Paulo: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.
- Kosonen, M. (1996). Siblings as providers of support and care during middle childhood: Children's perceptions. *Children & Society*, v. 10, p. 267-279.
- Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003). *Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom*. *Anthrozoos*, v. 16, n. 2, p. 147-159. https://www.researchgate.net/publication/233605481_Behavioral_effects_of_the_presence_of_a_dog_in_a_classroom
- Lacerda, J. R. (2014). *Efeitos da participação de um cão em sessões de terapia sobre o comportamento social de crianças com autismo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental - Universidade de São Paulo), São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-27112014-104849/pt-br.php>
- Martins, M. D. E. F. & Fonseca, M. (2014). *Zooterapia com peixes Betta Splendens e crianças autistas: uma combinação perfeita*. Toy-Mel & Cia. Peruíbe. <http://toy-melecia.wix.com/toy-mel#!zooterapia-com-peixes/cijrj>

- Marturano, E. M. (2004). *Fatores de risco e proteção no desenvolvimento socioemocional de crianças com dificuldades de aprendizagem*. In: Mendes, E. G., Almeida, M. A. & Williams, L. C. A. (Orgs.). *Avanços recentes em educação especial*. São Carlos: EDUFSCar. p. 159-165.
- Mueller, M. K. (2014). *Is Human-Animal Interaction (HAI) Linked to Positive Youth Development? Initial Answers*. *Applied Developmental Science*, v. 18, n. 1, p. 5-16.
- Nakano, T. C. & Siqueira, L. G. G. (2012). *Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação*, *Rev. Educação. Especial*. v. 25, n. 43, p. 249-266.
- Pereira, M. J. F., Pereira L. & Ferreira M. L. (2007). *Os benefícios da terapia assistida por animais: uma revisão bibliográfica*. *Saúde coletiva*. 4(14):66-6.
- Petenucci, A. L. (2016). *Educação assistida por animais*. In: Chelini, M. O. M.; Otta, E. *Terapia Assistida por Animais*. Barueri, SP: Manole.
- Queiroz, R. C. F. B. (2014). *Eficácia da intervenção assistida por animais na auto percepção de saúde, autoestima, sintomas depressivos e qualidade de vida relacionada à saúde em idosos residentes em instituição de longa permanência*. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica- Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul), Porto Alegre. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6919>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Capítulo 11

Desescolarização, do *homeschooling* ao *worldschooling*: uma possibilidade educativa para pessoas com altas habilidades

*Viviane do Nascimento Esteves
Hugo Coelho de Oliveira*

Resumo

Neste artigo, buscamos relatar, discutir e documentar a experiência, de uma dos autores, como mãe de crianças com altas habilidades e traços autísticos, sob um olhar neuroatípico. Mesmo com as garantias legais, as instituições formais de ensino mostraram-se despreparadas e ineficazes. Sistematiza-se um conjunto de experiências de *homeschooling* que perpassa questões atuais, jurídicas e políticas, as quais também busco esclarecer. Sinalizam-se opções metodológicas baseadas no autodidatismo e trajetórias de protagonismo dessas crianças e jovens. Entendemos que a regulamentação do *homeschooling* faz-se necessária para criação de novos modelos estruturais no modelo educativo. Ratificamos que a prática do ensino domiciliar não se assemelha com o ensino remoto e EAD que foi instituído ao longo de 2020. Ao contrário propomos um processo de ensino-aprendizagem autônomo como propõe-se no *homeschooling*. Ressaltamos a importância de relações bilaterais para a elaboração das políticas públicas, e assim podermos construir novos rumos para a Educação Inclusiva.

Palavras-chave: altas habilidades, inclusão, desescolarização, *worldschooling*, autodidatismo

La desescolarización, del *homeschooling* al *worldschooling*: una posibilidad educativa para personas con altas capacidades

Resumen

En este artículo pretendemos informar, discutir y documentar la experiencia de una de las autoras, como madre de niños con altas capacidades y rasgos específicos, bajo una perspectiva neuroatípica. Incluso con las garantías legales, las instituciones educativas formales demostraron no estar preparadas y ser ineficaces. Se sistematiza un conjunto de experiencias de *homeschooling* que, teniendo presente cuestiones legales y políticas actuales, se intentan explicar. Se señalan opciones metodológicas basadas en el autodidactismo y las trayectorias de protagonismo de estos niños y jóvenes. Entendemos que la regulación del *homeschooling* es necesaria para crear nuevos modelos estructurales en el modelo educativo. Ratificamos que la práctica de la educación en el hogar no es similar a la educación a distancia y a la educación abierta que se instituyó a lo largo de 2020. Por el contrario, proponemos un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo como el propuesto en la

educación en casa. Destacamos la importancia de las relaciones bilaterales para la elaboración de políticas públicas, de manera que podamos construir nuevos rumbos para la Educación Inclusiva.

Palabras clave: altas capacidades, inclusión, desescolarización, *worldschooling*, autodidatismo

Deschooling, From Homeschooling To Worldschooling: An Educational Possibility For People With High Skills

Abstract

In this article, we seek to report, discuss and document the experience of one of the authors as the mother of children with high skills and authentic traits from a neuroatypical perspective. Legal guarantees notwithstanding, formal educational institutions have proven unprepared and ineffective to integrate children with high skills and authentic traits. A set of homeschooling experiences is systematized which encompasses a discussion on current legal and political issues pertaining to the topic in question. Methodological options based on self-didacticism and protagonist trajectories of these children and young people are presented. We understand that homeschooling regulation is necessary to create new structural models in the educational model. We ratify that the practice of homeschooling does not resemble the remote teaching and EAD that was established throughout 2020. Rather, we put forth a process of autonomous teaching and learning as proposed in homeschooling. We also emphasize the importance of bilateral relations for public policy making, so that new directions for Inclusive Education can be built.

Keywords: high skills, inclusion, unschooling, worldschooling, self-learning

Inspirados pelo olhar do Dr. Alexandre Moreira Aguiar, advogado da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), que defende *homeschooling* jurídica, pedagógica e ideologicamente, com base no direito constitucional, diante de uma concepção pedagógica plural da educação (Aguiar, 2011; Moreira, 2017), buscamos relatar, discutir e documentar a experiência desta autora como mãe de crianças com altas habilidades e traços autísticos, sob um olhar neuroatípico, visando contribuir com dados e informações, apontando as dificuldades e os resultados que temos alcançado¹. Quais motivos da opção pelo *homeschooling* para a educação destas crianças com altas habilidades?

¹ Este artigo de relato de experiência aborda a experiência da autora na condição de pessoa com altas habilidades, como aluna, professora e mãe de crianças também nesta condição.

Como se estabeleceu metodologicamente? E, por fim, por que consideramos de grande importância a regulamentação do ensino domiciliar no Brasil? Essas são as perguntas principais a que este trabalho busca responder por meio de um artigo de relato de experiência sobre desescolarização² (Gil, 1999).

O ensino domiciliar nunca foi tão popular em nosso país quanto agora. Mas no que esta prática se difere do ensino remoto e do ensino a distância (EAD) que ocorrem hoje, ao longo deste ano escolar atípico, descritos por Alves (2020)? Torna-se, portanto, necessário diferenciar a prática do *homeschooling* de outras modalidades de ensino.

Instaurado o cenário da pandemia que chegou oficialmente ao Brasil em 26 de fevereiro de 2020 (disseminação mundial da síndrome respiratória chamada Covid-19 que, por sua vez, é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2), a partir da confirmação do primeiro caso na capital paulista divulgado pelo Ministério da Saúde e, logo em seguida, com a suspensão das aulas presenciais em todo o país, que fizeram parte das medidas preventivas decretadas no combate à pandemia, previstas na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), o tema ganhou destaque nas mídias e passou a ser discutido pela sociedade, com base na experiência de ensino remoto que estamos a vivenciar (Alves, 2020; Alvim, 2020).

O *homeschooling* ainda se encontra cercado de paradigmas a serem enfrentados devido, em grande parte, às questões de campos ideológicos, como é possível ver em Palú & Petry (2020). Entretanto, para Moreira (2017), as questões relacionadas ao *homeschooling* estão justamente ligadas à necessidade de neutralidade ideológica do Estado.

² Metodologicamente, este artigo de relato de experiência diferencia-se de um artigo de relato de pesquisa ao priorizar a experiência de vida da autora.

Ocorreu que, em outubro de 2018, às vésperas das eleições presidenciais, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em regime de repercussão geral, o Recurso Extraordinário nº 888.815 (Brasil, 2018), reconhecendo a constitucionalidade do *homeschooling* e apontando, no entanto, que a ausência de regulamentação precisaria ser suprida na prática³. A estimativa feita pela ANED é de que somos hoje no mínimo 7000 famílias desescolarizadoras no Brasil. Devido à falta de regulamentação, muitas famílias não se declaram *homeschoolers* e a expectativa é que esse número cresça após a regulamentação, encontram-se em um limbo legislativo de insegurança jurídica conforme exposto em audiência pela Agência Senado (Coelho, 2019).

Sendo assim, o *homeschooling* imediatamente se tornou pauta de campanhas eleitorais como promessa política de comprometimento com as famílias e com a ANED por parte do, ainda candidato à presidência, Sr. Jair Messias Bolsonaro, por meio de uma rápida regulamentação da prática, caso eleito. Além disso, o candidato, professor Dr. Fernando Haddad, garantiu que, se eleito, vetaria a regulamentação, transformando um tema tão importante e de máxima urgência para as famílias numa questão de disputa ideológica (Palú & Petry, 2020).

Com todo esse cenário instaurado, ainda antes da pandemia e após empossamento do senhor Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, as tentativas de regulamentação advindas do governo federal foram alvo de ataques da oposição⁴ ao governo, atrasando a pauta e decepcionando as

³ Pela decisão do Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário nº 888.815, a prática não é vedada pela Constituição brasileira. Consideramos assim que, atualmente, os empecilhos sejam mais políticos, culturais e ideológicos do que jurídicos (Feitosa, 2016).

⁴ O termo oposição aqui refere-se aos grupos políticos que não se encontram no poder (não representando uma posição política dos autores em pró de um determinado grupo em detrimento à outro) que tentaram barrar a pauta dos projetos de lei referentes ao tema no legislativo considerando-o como uma iniciativa neoliberal do governo, ignorando assim a decisão do STF que garantiu sua constitucionalidade.

famílias que, há tempos, aguardam por uma segurança jurídica (Feitosa, 2016).

Torna-se, portanto, urgente que famílias desescolarizadoras tenham voz e possam ser ouvidas quanto aos seus motivos e objetivos ao escolher o *homeschooling* como uma modalidade educativa⁵ e, ao longo deste artigo, busca-se apontar estas e outras questões pertinentes à prática pessoal da autora quanto ao ensino domiciliar, especificamente de pessoas com altas habilidades.

Na primeira parte do relato, expõe-se os motivos e causas de, mesmo com todas as garantias legais, as instituições públicas formais de ensino, mostrarem-se despreparadas e ineficazes. Na segunda parte, a partir do relato de como se estruturou essa experiência de *homeschooling* pessoal sinalizamos as opções metodológicas que nos levaram ao autodidatismo e às trajetórias de protagonismo. Por fim, retomamos à discussão sobre as questões jurídicas do *homeschooling* no Brasil, entrelaçando-as com a vivência da autora e filhos.

Caminhos trilhados da escolarização à desescolarização: breve biografia

Nasci⁶ no município de Seropédica, no interior do estado do Rio de Janeiro, e cresci na capital do estado, junto ao meu pai e avós paternos, sem a presença materna. Ainda na infância, já questionava o processo de escolarização, sempre levando meu pai a ter que mediar e intervir em situações-problema diante das práticas escolares. Fui uma criança tímida e introvertida que, do canto da sala de aula, cumpria todas as obrigações

⁵ Fuhr & Alejarra (2020), após entrevistar três destas famílias, mantém o posicionamento de uma compulsoriedade escolar pelo Estado, onde justamente vemos uma mobilização do Estado em prol da regulamentação.

⁶ O texto narrado em primeira pessoa refere-se ao relato de vida da própria autora, objeto de estudo desse trabalho e será mantido na íntegra.

escolares com destreza, embora sempre frustrada, o que se refletia em excelentes notas⁷, tornando, assim, meu sofrimento invisível.

Hoje ainda me questiono como uma criança como eu, que permanecia em dor emocional na escola, com dificuldades de socialização e sem qualquer suporte diante das especificidades inerentes à minha condição⁸ poderia ser vista como ‘aluna ideal’?

Navega (2019) reflete sobre a questão da invisibilidade das altas habilidades, especificamente em mulheres, considerando que, se mulheres com desempenho dito normal já enfrentam inúmeras barreiras na sociedade atual, estudantes superdotadas enfrentam desafios ainda maiores, tanto na escola quanto nas universidades. Quantos aos desafios descritos, é válido ressaltar as enormes dificuldades que temos com a vida prática, somadas às cobranças das tarefas do lar, da maternidade e do sustento material o que, para mim, sempre foi difícil de administrar. Essas mesmas estudantes registram que os estudos feministas dão visibilidade à exclusão das mulheres superdotadas, inclusive na construção da ciência.

Schiebinger (2001), defendendo o feminismo, destaca que é através de um abalo na ciência moderna que será possível a emancipação das vozes até então abafadas e negligenciadas, onde podemos incluir as pessoas com altas habilidades, principalmente mulheres, que escapam de certos padrões sociais.

Ainda que frequentasse a escola, diante da minha invisibilidade e sem o devido diagnóstico, foram as experiências em família que contribuíram para o desenvolvimento do meu potencial. Embora Geake (2009) proponha que a criança com altas habilidades necessite de um ambiente familiar e escolar incentivador, com a oferta de informações de qualidade

⁷ Esse era o termo com que eu era descrita aos meus familiares nas reuniões escolares por todo corpo docente das escolas onde cursei o ensino fundamental.

⁸ Mulher adulta com altas habilidades e traços autísticos com diagnóstico tardio, apenas na vida adulta.

e liberdade, foi em família que vivenciei as experiências mais enriquecedoras, suplementando, e até substituindo, o papel da escola nesse sentido.

Foi com meu avô, por exemplo, que aprendi a plantar, cuidar do jardim e a tocar piano. Foi com ele também que aprendi inglês e desenvolvi o amor pela leitura. Como funcionário de alto escalão da editora Record, tinha eu o acesso aos livros conforme eram lançados e os trazia para casa, montando nossa pequena biblioteca particular. Com ele, eu lia todas as noites e fazíamos as vozes dos personagens e a literatura ganhava vida. Totalmente diferente das leituras escolares, sempre monótonas e sem afeto.

No entanto, foi com meu pai, técnico eletricista de formação, que, embora não tivesse concluído seu curso de Agronomia⁹ amava todo esse universo rural, que aprendi matemática de verdade e desenvolvi gosto pela física, além do amor pela natureza. Tivemos muitos projetos no quintal onde criávamos vários animais. Construímos galinheiros e produzimos caixinhas de papelão para vender ovos de codorna, tudo sempre milimetricamente medido. Com ele aprendi, na prática, os conceitos matemáticos de como medir área e perímetro, por exemplo. Foi com ele, também, que aprendi conceitos de educação ambiental, e foi ele quem sempre me incentivou a ser vegetariana, o que adotei como opção alimentar anos mais tarde.

Papai e eu fizemos, juntos, uma estante hidropônica. Ele ficou bem animado com a novidade do cultivo na água. Além disso, ainda

⁹ Cursou Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em duas épocas distintas. Quando jovem, não concluiu o curso devido às circunstâncias do meu nascimento, ao assumir a minha paternidade sozinho. Vinte anos mais tarde, tendo prestado novamente vestibular e tendo sido aprovado em primeiro lugar para o mesmo curso, na mesma universidade, cursou apenas as disciplinas que lhe interessavam, deixando de lado aquelas que seriam apenas teóricas ou 'burocráticas', como as descrevia. Na época não entendi, mas meu pai estava me ensinando, na prática, que devemos aprender pelo aprender, porque foi a motivação interna na busca pelo saber que o levou a reingressar na universidade, não o status.

produzimos uma composteira. Foi com ele que aprendi geografia por meio das viagens e trilhas que fazíamos. Também acompanhamos processos de metamorfoses de lagartas e girinos. Visitamos o Planetário da Gávea, onde me encantei por Astronomia, e o Museu Imperial, em Petrópolis, onde me apaixonei por História.

Meu pai trabalhou como coordenador do projeto Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foi palco de grandes exposições e mostras que prezavam sempre pelo valor artístico, ressaltando a beleza plástica das exposições, o caráter lúdico e o protagonismo no papel do visitante. E foi, justamente, na Casa da Ciência, onde eu passei muitos finais de semana nas exposições que podem, ainda, ser consultadas, pois encontram-se catalogadas em seu site <https://casadaciencia.ufrj.br/>. Poderia continuar narrando inúmeras experiências e projetos significativos em família, como as aulas de pintura à óleo e bordado ponto cruz com a minha avó, mas nunca na escola.

Foi nos anos finais do processo de escolarização, com a chegada da adolescência, que as coisas se tornaram mais difíceis. Minha atitude, antes apática, tinha se tornado crítica e rebelde. Não conseguia lidar com o que eu julgava ser despreparo dos professores, que muito cobravam e pouco auxiliavam, exemplificando, assim, o que Virgolim (2019) afirma em relação às intensas reações apresentadas por crianças superdotadas quando expostas a experiências de estresse e não têm suas necessidades especiais atendidas¹⁰.

Comecei a me dedicar, então, a ajudar os colegas de sala e a lutar por uma educação de qualidade para todos. Lembro de ter levado uma prova de física para um professor da UFRJ, amigo do meu pai, corrigir comigo os erros de elaboração e a levei de volta à professora. Depois desse episódio,

¹⁰ Fui uma adolescente rebelde e, na escola, era encaminhada para a diretoria com frequência.

meu pai precisou me transferir de escola devido à dificuldade ocasionada pela situação e foi assim que decidi me tornar professora dos anos iniciais, por meio do Ensino Médio profissionalizante, e pedagoga especialista em educação especial, formada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Anos mais tarde, cursei pós-graduação em atividades físicas inclusivas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ainda imbuída desse desejo de transformação e luta pela inclusão¹¹.

Em paralelo, busquei uma formação em terapias integrativas, porque sentia que nenhum processo educativo estava isolado dos aspectos emocionais do ser. Nesse meu caminho, me deparei com a “Casinha Amarela”, um projeto de educação autogerido que nasceu de um coletivo de pais que buscavam uma educação alternativa para seus filhos. A pedagogia viva (Burigo, 2016), que descobri através do projeto, se realiza como algo profundo e transformador, baseada, em primeiro lugar, no autoconhecimento para, só então, compreender o universo da criança. Faz críticas tanto ao processo de terceirização da educação, compreendendo que toda a vivência baseada em julgamentos, repressão e punição acaba por causar o bloqueio da criatividade e da autonomia, quanto ao capitalismo e liberalismo que nos provoca uma desconexão com a essência do ser humano. O encontro com esse projeto renovou minha esperança em uma educação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral do ser e me inspirou a buscar algo mais para meus filhos.

Os filhos: a razão maior de tudo

Sou mãe de quatro filhos que tive em duas épocas distintas da vida. Ser mãe aos 20 e ser mãe aos 30 foram experiências de maternidade

¹¹ Fui aprovada em segundo lugar no vestibular para Pedagogia na UERJ e cursei também História pela UFRJ, de forma concomitante, não tendo concluído o curso devido à escolha de assumir o lar e a maternidade.

distintas. Os dois primeiros, Matheus e Marcelo, chegaram aos 19 e 20 anos, respectivamente. Profissionalmente, exercia, ainda, a função de professora regente nos anos iniciais enquanto cursava a faculdade. Os outros dois, Luísa e Raphael, chegaram aos 27 e 30 anos respectivamente, frutos de um outro relacionamento conjugal, quando já atuava como professora especialista em educação inclusiva.

Aos 20 anos, eu ainda não vislumbrava a possibilidade de uma educação alternativa e longe da escola para meus filhos. Eu acreditava que a instituição escolar podia ser reformada e que eu devia criar estratégias para que ela, ainda que não conseguisse promover o desenvolvimento integral dos meus filhos, ao menos não os prejudicasse. Enquanto pequenos, ainda na educação infantil, optei por uma creche-escola particular perto de casa, na zona norte do Rio de Janeiro. Sem ter, ainda, a vida estruturada nessa fase, eu precisava de uma solução que, ao mesmo tempo, coubesse no orçamento familiar apertado e que fosse de fácil acesso, facilitando a rotina de ir e vir, conciliando faculdade e trabalho. Escolhi uma creche-escola pequena, que ficava bem perto de casa, e foi lá que tive minhas primeiras frustrações como mãe.

Chegavam a mim atividades como que “feitas por eles” quando eu, conhecendo o desenvolvimento dos meus filhos, sabia que jamais teriam conseguido realizá-las. Cheguei a marcar umas duas reuniões explicando que preferia receber uma folha rasgada a uma atividade perfeita, mas que não havia sido realizada, de fato, por meus filhos.

Pude perceber ali, pela primeira vez, o que Freire (1971) descreve como a escola na lógica do capital, ou seja, que escolas neste modelo não estavam preocupadas de fato com o desenvolvimento real das crianças. A prioridade dessa instituição, por exemplo, era que as crianças fossem entregues limpas e na tentativa de evitar possíveis reclamações de outras

mães e pais, impediam que as crianças tivessem momentos de aprendizagens mais significativas, onde pudessem se sujar.

Na falta de uma opção viável dentro da minha logística, comecei, então, minhas experiências de um *homeschooling* parcial, onde eu propunha, em casa, atividades lúdicas para eles no meu tempo livre, a fim de desenvolver os aspectos motores, cognitivos e emocionais. Transformava todo meu pouco tempo livre com eles em experiências significativas. Queria que eles pudessem ter contato com a natureza. Lembro que meu ex-esposo e pai dos meninos reclamava constantemente da minha mania de querer que eles andassem de pés descalços. As nossas divergências em relação à educação dos meninos foram um dos motivos que levaram ao rompimento do casamento, quatro anos depois. Eu buscava uma educação alternativa e ele prezava por uma educação tradicional.

Essas divergências também fizeram com que esse pai, alguns anos após nossa separação, conquistasse, com ajuda de um bom advogado, o que eu não pude arcar financeiramente na época, a guarda judicial dos meninos alegando que podia ofertar uma boa educação tradicional em boas escolas particulares. A essa altura, eu já estava morando no município de Rio das Ostras, balneário turístico no litoral norte do estado do Rio de Janeiro, em busca de uma melhor qualidade de vida que, para mim, se refletia em vida simples, maior contato com a natureza e educação alternativa. Os meninos, enquanto ainda residiam comigo, antes de se mudarem para a capital do Rio de Janeiro, capital, estavam matriculados em uma escola pública municipal e eu praticava o *homeschooling* parcial como proposta para amenizar a falta de uma escola que pudesse, de fato, suprir os meus anseios enquanto mãe e pedagoga. “Será que essa escola existe?”, eu me questionava, entendendo aquilo que Freire (1971) já apontava, pois, para conquistar a liberdade, faz-se necessário reconstruir

o espaço da ação educativa porque a escola, tal como ela existe, não teria mais lugar.

Engolida pela luta da sobrevivência, dividida entre ter que trabalhar para pagar o aluguel e o sonho de uma educação alternativa para meus filhos e ainda, sentindo o peso da maternidade solo¹² tive que aplicar o que chamo hoje de metodologia do possível, que se resume a fazer o meu melhor diante das situações enfrentadas, utilizando-me dos recursos possíveis, sem culpa, compreendendo também Reich (1995) que discute o processo dinâmico da democracia como processo de luta incessante com os problemas e do desenvolvimento ininterrupto de novas ideias e a busca de novas descobertas e de novas formas de vida.

Com o pai, meus filhos tiveram os anos finais da sua escolaridade em uma escola particular voltada para aprovação no ENEM e mercado de trabalho, enquanto continuei com meu *homeschooling* parcial aos finais de semana, sempre levando a eles um contraponto para aquela formação escolar que eu considerava tão pobre, quando a tradição, de acordo com Reich (1995), negando à geração mais nova a possibilidade de escolha ao tentar ditar o que deve ser encarado como ‘bom’ e como ‘mau’, sob novas condições de vida, torna-se a ruína da democracia. Segui dividida entre a utopia de uma educação libertária e as condições da vida real.

Aos 30 anos de idade, após a chegada dos filhos menores, no mesmo período em que os mais velhos tinham ido morar com o pai, me vi, finalmente, com uma nova oportunidade de fazer as coisas diferentes dessa vez. Afinal, estava assistindo o mesmo filme pela terceira vez com escolas que não ofertavam uma educação que fosse significativa para mim. Tanto Luísa quanto Raphael se alfabetizaram sozinhos, ainda em escolas

¹² Optei pelo uso do termo maternidade solo pois contempla de forma mais abrangente a sobrecarga feminina dando visibilidade à luta feminista, considerando-o mais adequado que mãe solteira, pois este refere-se a um estado civil conforme explica Borges (2020).

públicas, na educação infantil. Nessa época, eu já era coordenadora na rede pública de ensino e seguia firme no meu propósito de lutar e construir uma escola pública libertária para todos. Mas foi quando Luísa chegou à classe de alfabetização, aos sete anos de idade, que nossas vidas começaram a se transformar.

Luísa se recusava a realizar qualquer atividade na escola. Ela não buscava enfrentamento, mas tentava, a todo momento, criar estratégias para escapar daquilo que, para ela, não fazia qualquer sentido, já que a maior parte das atividades se resumia a cópias de textos e exercícios do quadro. Só gostava de ir para a escola nos dias de prova, porque não precisava realizar as cópias e porque conseguia obter boas notas.

Pronto: estava instalado um transtorno escolar que, mais tarde, foi devidamente diagnosticado e laudado por uma neuropsicóloga especializada em altas habilidades. Virgolim (2019) aponta que crianças com altas habilidades, frequentemente, apresentam maior vulnerabilidade emocional e que, para desenvolver uma identidade resiliente, necessitam ser amparadas por pais, professores e profissionais de apoio, o que não ocorreu no meu processo e se repetia com minha filha.

Fui chamada à escola de Luísa inúmeras vezes. A escola realmente não sabia o que fazer com ela e todas as minhas tentativas de me aproximar para tentar ajudar eram vistas como invasivas. Se pelo meu lado eu queria parceria na busca de soluções, pelo lado da escola, eles tentavam me afastar, para que eu pudesse perceber menos falhas. Eu, que apesar de estar atuando como coordenadora de uma outra escola da rede, era professora concursada para o atendimento educacional especializado em sala de recursos daquela rede municipal de ensino, sabia exatamente quais eram os direitos da minha filha como público-alvo da educação especial e queria dialogar com a escola em busca do suporte mais adequado para inclusão dela. A escola impôs como condição, então, o

laudo, para que pudessem lhe garantir adaptações curriculares e o atendimento educacional especializado (AEE) previstos na Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBEN) (Brasil,1996), contrariando, assim, a norma técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014) do MEC onde consta que negar suporte pela ausência do laudo ou parecer configura crime de discriminação e preconceito. Conversei sobre a existência dessa norma técnica tanto com a escola quanto com a Divisão de Educação Inclusiva. Solicitei uma intervenção da equipe desta divisão para que ela pudesse ser atendida pela Sala de Recursos Multifuncionais, ao menos em caráter de avaliação, já que a escola me exigia, equivocadamente, o laudo técnico, de forma que eu pudesse levar um relatório mais estruturado narrando suas questões à pediatra. Registro que trata de um procedimento cotidiano na rede pública de ensino onde leciono, no município de Rio das Ostras. Ao ter essa avaliação negada, me entregaram um relatório de que a equipe não estaria apta a realizá-la. Vinham repetidamente infringindo os direitos da minha filha, garantidos por lei, já que não ofertavam um atendimento adequado com suporte do professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e com o enriquecimento e/ou adaptações curriculares preconizados pelas políticas públicas de inclusão.

Toda essa problemática que ocorreu com a minha filha, segundo Pérez (2018), decorre de um sério problema que se deve à ausência de formação adequada do corpo docente para identificação e oferta do Atendimento Educacional Especializado nos casos de altas habilidades, onde os professores de sala comum não encaminham esses estudantes para as salas de recursos multifuncionais e os professores que atuam nelas, que deveriam ser os principais responsáveis pela identificação e pelo atendimento educacional especializado, quando recebem algum caso isolado, não se sentem capacitados acabando por se recusar a atendê-los.

Diante das exigências e da dificuldade de parceria com a escola, após avaliação com o serviço de psicologia social da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, e de uma fonoaudióloga particular, levei Luísa em uma neuropsicóloga especialista que fez uma avaliação e um parecer que foi entregue à escola. Todo esse processo, desde as tentativas de diálogo com a escola até a conclusão da avaliação, durou cerca de três anos. Três anos sem inclusão, sem um olhar adequado, de forma que, quando ela chegou ao 3º ano fundamental, já com o parecer das altas habilidades, estava completamente à margem do processo escolar. Luísa chorava copiosamente todos os dias para não ir à escola e, chegando lá, isolava-se num canto para ler, alheia a qualquer processo em sala de aula.

Neste mesmo ano, meu filho Raphael, que estava cursando a educação infantil ainda, também já se encontrava alfabetizado e reclamando que a escola só ensinava o que ele já sabia. Em meio a isso tudo, eu, enquanto coordenadora, ainda tentava implementar práticas pedagógicas mais significativas no meu local de trabalho, mas encontrando muita resistência por parte dos professores. Eu estava, literalmente, assistindo e vivenciando a falência do sistema público de ensino no Brasil, onde o sistema educacional é avaliado como um dos piores do mundo (Arruda, Burcharth & Gonçalves, 2020; Feitosa, 2016).

Foi então que, em outubro de 2017, a escola da minha filha me chamou para mais uma reunião em que eu era culpabilizada pelo corpo docente por ela continuar a se recusar a participar das atividades. Nesse momento, solicitei um mediador e sugeri, exemplificando dessa vez, adaptações curriculares que eram necessárias a meu ver. Ouvi, como resposta, que eu “estava pedindo demais” e, com isso, mais uma vez, a negação dos direitos da minha filha. E foi só aí que eu manifestei total insatisfação diante daquele quadro e pedi a transferência da minha filha,

sem saber, ainda, exatamente o que iria fazer. Ela se recusava a tentar outra escola, dizia sentir solidão na escola e que queria estudar em casa.

Foi quando eu, que sempre sonhei com uma educação alternativa para meus filhos, pela primeira vez, comecei a considerar isso como uma opção real. Entrei em grupos virtuais nas redes sociais onde existiam outras famílias com experiências parecidas com a minha, de fracasso escolar, e ainda muitas outras que escolheram o *homeschooling* como primeira opção, sem nunca ter sequer tentado a escolarização. Essas famílias me inspiraram ao postarem seus projetos nas redes sociais. Observei que seus filhos aprendiam de fato e ainda tinham o privilégio de serem crianças felizes com o aprender. Estava decidida quanto à nossa opção daqui pra frente: o ensino domiciliar era um caminho a ser, ao menos, tentado, visto que, na minha cidade, não existiam escolas e projetos de educação alternativa como os que já conhecia e admirava, já que se encontravam em lugares distantes. Cito, além da Casinha Amarela, a Cidade Escola Ayni, <https://www.ayni.org.br/>, projeto que ganhou destaque, inclusive tendo sido tema de audiência pública na Câmara Legislativa do Rio Grande do Sul, outro projeto de grande inspiração para nosso *homeschooling*.

Enquanto ensaiava o *homeschooling* com a Luísa, Raphael concluiu aquele ano letivo de 2017 na escola pública de educação infantil e, após uma conversa com a então coordenadora da equipe de inclusão, onde cogitei uma possível aceleração, sabendo ser esse um direito garantido pela LDBEN (Brasil, 1996) para que ele não se desmotivasse ainda mais com a escola e, como sequer tive considerada a minha colocação, prevendo que o processo de fracasso escolar fosse se repetir com ele agora, iniciei a desescolarização dele também. O termo desescolarização não sugere o fim da escolarização no Brasil, do mesmo modo que as famílias desescolarizadoras não lutam pelo fim da escola, pois cuida-se apenas de

um termo usado para expressar a transição onde as famílias migram da educação formal para o *homeschooling* por livre adesão, como explica Moreira (2017).

Freire (1971), embora acredite no potencial de transformação da escola, não sendo ingênuo da relação política dela com a manutenção daqueles que estão no poder, aponta a desescolarização como possibilidade para a construção de uma sociedade nova, fazendo críticas à escola na medida em que ela pertence e reflete uma sociedade opressora, expressando um sistema econômico produtor de opressão e de marginalização. Chegou a apontar, assim, os círculos de cultura como uma proposta educacional “símbolo” de uma nova sociedade livre, igualitária e solidária. Portanto, Paulo Freire, defensor da educação como prática da liberdade e uma pedagogia que não se origina do opressor, mas uma pedagogia do oprimido que é, na realidade, uma pedagogia da esperança e da utopia como ação revolucionária, aponta como possível solução a tomada de consciência que, ainda segundo ele, podia ser, inclusive, fruto de uma educação nos círculos de cultura (Freire, 1979). Com esse trabalho Freire aproximou-se de Illich (1985), para quem a tomada de consciência da situação se dará pela comunicação entre as pessoas e através da desescolarização e construção de redes, às quais chamou de redes de convivialidade para as trocas sociais. Ambos acreditam, assim, na possibilidade de uma educação longe de instituições formais de ensino, e embora existam muitas divergências entre eles, Paulo Freire e Ivan Illich foram companheiros de estudos na implementação dos centros de convivialidade, no México (Mesquida, 2007).

Naquela época, diante dos acontecimentos, para mim, ter que lutar na justiça através de denúncias ao Ministério Público, narrando o que acontecia no processo de escolarização dos meus filhos não era uma opção. Jamais continuaria expondo meus filhos em ambientes onde existia

preconceito e falta de conhecimento sobre a condição de superdotação deles.

Neste mesmo ano, meu filho mais velho, Matheus, também enfrentava um dilema com o seu processo de escolarização. Terminado os anos finais na escola particular tradicional, almejou o ensino técnico num Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Ser aprovado e classificado no processo seletivo de uma escola federal e ter acesso a um ensino que julgava de qualidade superior era o que ele tanto tinha idealizado após ter cursado, por livre iniciativa, dois anos de aulas extras de matemática aos sábados. Foi então que se mostrou completamente decepcionado com o que encontrou lá: um ensino que considerava fraco e não o estimulava a aprender. Meu filho abandonou, assim, a escola dos sonhos de muitos, após ter sido retido no primeiro ano por total falta de interesse que, inclusive, permaneceu no ano subsequente. Diante do quadro, só agora o pai concordava em fazer uma avaliação neuropsicológica com a especialista, onde a condição de altas habilidades também foram constatadas. Nessa mesma época, dei início à avaliação do Raphael onde se confirmaram as altas habilidades.

A profissional que fez a avaliação dos meus filhos conversou comigo sobre a minha possível condição e sobre o fator genético das altas habilidades e eu disse a ela que sim, me reconhecia nessa condição desde criança. Todavia, como não fui diagnosticada na infância, depois de adulta não fazia questão de laudo ou rótulos. Além disso, tinha dúvidas quanto a expor ou não o laudo dos meus filhos. Ela me sinalizou que tanto a identificação quanto o autoconhecimento são libertadores para pessoas neuroatípicas, como nós, que tanto sofremos por não nos adequarmos ao padrão social. Iniciei meu processo de avaliação com profissionais especialistas e, hoje, já tenho um parecer da minha condição neuroatípica das altas habilidades, bem como dos traços autísticos.

Vivenciamos, ao longo de todo esse processo de escolarização, o que Virgolim (2019) afirmou: caso as crianças com altas habilidades não obtenham recursos e oportunidades, existe o risco de suas habilidades se perderem e, para a realização do seu potencial superior, sua genética necessita ser ativada por experiências estimulantes. Sendo assim, continuar com meus filhos insistindo nesse processo de escolarização é que deveria configurar crime de abandono intelectual, pois garantir acesso à escola não é garantir acesso à educação de qualidade para as necessidades de cada estudante (Moreira, 2017).

Dos meus quatro filhos, três deles estavam se desescolarizando, enquanto apenas um mantinha-se bem adaptado ao processo de escolarização. Marcelo concluiu o Ensino Médio na mesma escola particular tradicional onde cursou os anos finais do Ensino Fundamental e foi o único que não quis experimentar o *homeschooling* tendo sua decisão totalmente acolhida e acatada. Marcelo também foi o único que não fez a avaliação neuropsicológica das altas habilidades.

***Homeschooling* na prática. Como é isso?**

Era preciso definir rotas e ajustar a travessia ao novo mundo que se apresentava. Decisão tomada, era chegado o momento de definir como nosso *homeschooling*¹³ se estruturaria dali em diante, visto que eu precisava conciliar o estudo das crianças com o meu horário de trabalho. Precisava definir quais seriam as estratégias e a metodologia a seguir. Tirei todas as minhas licenças-prêmio acumuladas em quase 20 anos de serviço público e entrei com pedido de redução de carga horária, visto a necessidade especial dos meus filhos. Nos horários em que estaria na

¹³ Entendemos por *homeschooling*, conforme Moreira (2017), a educação dirigida pelos pais não direcionada por qualquer instituição formal de ensino, que pode ser estruturada, semiestruturada ou informal.

escola, providenciei tutoria para que eles pudessem ter suas atividades garantidas.

O conceito de tutoria assumiu distintas conotações ao longo do tempo, mas sempre se refere a uma forma flexível de aprendizagem, visando ao desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional para além de uma educação formal e da escolarização (Semião, 2009).

Essa tutoria ocorreu de duas formas diferentes. Primeiro, eles indo até a casa de uma tutora, uma pessoa próxima que já tinha um forte vínculo afetivo com eles e que também se encontrava apaixonada pela ideia do *homeschooling* com seus filhos. Nesses momentos, eles se juntavam, como num clubinho, para realizar atividades em grupo, como teatro, música e outros projetos coletivos. Em um segundo momento, optei por uma tutora, professora, que vinha em nossa residência para desenvolver projetos e atividades de forma individualizada com eles. Ainda assim, continuamos com a ideia do clubinho uma vez por semana até o início desta pandemia e do isolamento social. Ambas as tutorias foram positivas para o desenvolvimento deles, tendo eu constatado que eles se desenvolveram muito rápido em pouco tempo.

Dois marcos muito importantes do desenvolvimento deles logo no início do *homeschooling* foi que Luísa desenvolveu a escrita, o que na escola não acontecia, teve inclusive um diagnóstico de transtorno de escrita na época e foi encaminhada para a psicopedagogia depois de uma avaliação realizada pelo serviço de psicologia social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Já Raphael cumpria atividades com conteúdo referentes ao currículo de terceiro ano junto com a irmã nos projetos interdisciplinares, sentindo-se bem motivado em aprender. Um desses projetos, por exemplo, tratava de conhecer o mapa regional do Brasil. Realizamos atividades com um quebra-cabeça onde cada peça tinha o formato de um estado e o desenho gigante, do mapa do Brasil, num cartaz.

Para Raphael, uma grande tarefa, e desafio para seu processo de alfabetização, foi escrever o nome e a sigla de cada estado, enquanto, para Luísa, foi pesquisar suas características e peculiaridades. Viajamos através da internet, utilizando o *Google Earth*, <https://www.google.com.br/earth/>, por todas as capitais de cada estado, conhecendo seus principais pontos turísticos. Eles construíram um jogo da memória em que tinham que relacionar cada estado à sua capital. Também fizemos atividade de corrida orientada, onde aprenderam sobre a rosa dos ventos e as direções que nomeavam as regiões do país, onde eles tiveram que construir os mapas (plantas baixas) da nossa casa e, depois, tentar se guiar por eles seguindo orientações geográficas. Por fim, as próprias crianças sugeriram e pediram para desenhar e colorir a bandeira de cada estado.

Colocamos em prática princípios da metodologia ativa em que a aprendizagem baseada em projetos¹⁴ se tornava mais significativa quando eles encontravam sentido nas atividades propostas e tinham suas próprias motivações, engajando-se nos projetos onde existia diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Moran, 2015).

A tecnologia, tanto nos projetos integradores quanto nas plataformas estruturadas, também se mostrou aliada nesse processo. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são instrumentos que ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças e dos adolescentes *homeschoolers*.

Surgiu o projeto do *blog* criado pelas crianças, no qual a escrita deles ganhava finalidade no encontro com o leitor quando postam seus textos

¹⁴ Projetos de aprendizagem onde são propostos tarefas e desafios para resolução de problemas ou no desenvolvimento de projetos que tenham ligação com a vida. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões sozinhos e em equipe. Por meio desses projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias formas para a realização de cada tarefa (Brasil, 2018).

sobre os mais diversos assuntos dos seus interesses¹⁵, como a plataforma *Khan Academy*, <https://pt.khanacademy.org/>, onde eles poderiam estudar *online* matemática e ciências e, agora, também português, de forma autodidata, pois o próprio *site* direciona toda a metodologia de forma lúdica para eles. Ambos escolheram começar a estudar na plataforma *Khan*, iniciando suas atividades desde o primeiro ano para cumprir toda a grade. O *homeschooling* nos abriu a possibilidade tanto de avançar quanto de rever conteúdos. Também escolheram a plataforma *Duolingo* <https://pt.duolingo.com/> como atividade livre extracurricular complementar ao curso de idiomas¹⁶.

No início, Luísa demonstrou muita resistência aos livros didáticos, pois isso a remetia trazer a escola para dentro de nossa casa. Precisei abrir mão dos livros didáticos por completo num primeiro momento, o que chamamos de um período de ‘*detox*’¹⁷ de escolarização, ou seja, adotamos uma proposta semiestruturada (Moreira, 2017), na qual os pais possuem o papel de facilitadores e as crianças têm influência na definição das atividades e oportunidade de seguir seus próprios interesses, não há um cronograma rígido e os livros didáticos são utilizados apenas quando necessário. Assim, os caminhos estavam sendo traçados a partir das experiências. Conforme a classificação proposta por Moreira (2017), nosso *homeschooling* tem motivação pedagógica, não ideológica, tem abordagem classificada como eclética ou flexível, onde a educação é personalizada e inclusiva.

¹⁵ O *blog* é fruto de uma construção coletiva que surgiu no clubinho junto com os outros amigos, onde todos eles são escritores e leitores. Eles postam sobre o que estudam, sobre suas atividades, sobre curiosidades, narram suas vivências e tudo mais que acharem interessante.

¹⁶ Uma nova geração de plataformas de gestão de aprendizagem orientadas não só para a disponibilização e transmissão de conteúdos, mas produção de conteúdos e processos colaborativos de aprendizagem, proporcionando maior envolvimento dos aprendentes, interação com colegas e tutores, flexibilizando os processos de aprendizagem.

¹⁷ Usamos esse termo em família, para que as crianças pudessem ir, aos poucos, sentindo e internalizando essa nova proposta. Não adiantaria estar fora da escola fisicamente e continuar repetindo os mesmos padrões.

O desenvolvimento da Luísa tinha se mostrado assíncrono como descrito por Silverman (2009), em que um desenvolvimento cognitivo superior intenso fora de sincronia com os demais aspectos e a percepção das suas próprias diferenças se tornam o próprio conceito de superdotação. Com o *homeschooling*, era possível pensar em atividades que poderiam avançar os conteúdos conceituais, acolhendo sua sede de conhecimento, sem travá-la na aprendizagem devido às dificuldades de aprendizagem, principalmente no âmbito psicomotor. Luísa fazia omissões de letras e palavras ao ler em voz alta, além de omissões e trocas fonéticas ao escrever. Ainda assim, chegou a ler um livro de 300 páginas em um único dia e agora está começando a escrita de um livro por livre iniciativa.

Uma outra experiência positiva foi quando aderi, junto com as crianças, à proposta de um grupo de trilhas interpretativas¹⁸ que era dirigido por dois amigos professores, um de biologia e uma de geografia. Nas trilhas interpretativas, a aprendizagem ocorre de forma natural, enquanto no passeio aprendemos um pouco sobre tudo. Redescobri que esse era um jeito muito divertido de aprender (Buzatto & Kuhnen, 2019).

Outro aspecto que descobrimos nesse processo foi que o *homeschooling* não se dispunha a desistir da sala de aula, mas sim transformar o mundo em sala de aula: o que descobrimos se chamar

¹⁸ São atividades lúdicas de educação ambiental. Nas trilhas interpretativas, a aprendizagem ocorre de forma natural, enquanto no passeio observam e aprendem sobre meio ambiente, recursos naturais renováveis e não renováveis, fauna, flora e seus habitats, biodiversidade, crise ambiental, extinção e organização dos ecossistemas, relevo, características climáticas, e até mesmo a história daquele lugar.

*worldschooling*¹⁹. Transformar todas as nossas viagens e experiências em aprendizagem. Tratava-se de um estilo de ser e viver²⁰.

Não mais preocupada com a questão da socialização deles, percebi, logo de início, que agora eles poderiam socializar mais. Ao invés de conviver com um mesmo grupo de crianças por anos seguidos na escola, muitas vezes sem que existisse uma afinidade real entre elas, agora eles tinham uma rede muito maior de contatos e amizades reais. Podiam conviver com diferentes crianças de diversas classes sociais em diversos projetos e cursos livres dos quais participavam: o espaço de contraturno escolar, o clubinho na casa da tutora, o escotismo, o curso de inglês, o grupo de brincadeiras na praça, o curso de teatro, entre tantas atividades que ainda fazem, já fizeram e ainda irão fazer. As famílias desescolarizadoras não isolam seus filhos nos lares (Feitosa, 2016).

Para a questão da socialização, o *homeschooling* integra propostas de educação não formal em redes pedagógicas de comunicação, proporcionando um ambiente produtivo e capaz de estimular as trocas de conhecimento como propõe Illich (1985), não se tratando, de modo algum, de uma prática isolacionista. Dessa forma, a prática do ensino domiciliar, embora dirigida pela família, não se restringe à família. Meus filhos não se queixam mais de solidão e, inversamente ao que o senso comum preconiza, apresentam melhor socialização do que durante o período de escolarização.

¹⁹ Apesar do *worldschooling* ser conhecido como uma modalidade do *homeschooling* para retratar o ensino ministrado por famílias viajantes, àquelas que não têm endereço fixo, está sendo usado aqui para retratar as inúmeras oportunidades de aprendizagens que o mundo nos oferece a cada momento, a cada experiência e em cada viagem também, já que, embora não sejamos uma família nômade, temos o hábito de viajar e acampar frequentemente em busca de conhecer novos lugares e aprender por meio das vivências que as viagens nos oportunizam.

²⁰ O termo tem autoria atribuída ao escritor e viajante norte-americano Eli Gerzon, que definiu o *worldschooling* há cerca de 10 anos da seguinte forma: “quando o mundo inteiro é sua escola, em vez da escola ser o seu mundo inteiro”.

Autodidatismo e protagonismo

Foi a partir daí que observei na prática o que Winner (1998) afirmou, destacando três características atípicas que descrevem o comportamento dos meus filhos: a precocidade, a insistência em ter autonomia e uma forte determinação por dominar as aprendizagens referentes aos seus interesses. As crianças começaram a se sentir protagonistas da sua própria história. Elas começaram a dar ideias e sugerir os projetos que queriam fazer. Surgiram, assim, o planetário, que construíram com bolas de isopor, a observação do eclipse através de um telescópio que a UFRJ trouxe até nossa cidade e que rendeu uma iniciação ao universo de artes digitais, pois quiseram documentar a experiência por meio de desenho digital. Eles entraram em contato com uma característica muito marcante no perfil das altas habilidades que é o autodidatismo, antes inibido pela escolarização.

Meu filho mais velho, Matheus, também passou por um período de ‘*detox*’ da escolarização, onde não queria sequer ouvir falar de estudar os conteúdos escolares conceituais. No entanto, nesse período, aprendeu de forma autodidata a tocar violão e também programação de jogos. Dois anos depois ele se inscreveu para a prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para sua certificação do ensino médio e estudou o conteúdo previsto também de forma completamente autodidata, tendo sido aprovado no exame com excelentes notas. Hoje, está fazendo um curso livre numa instituição particular de programação de jogos e se preparando para o próximo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Raphael também vem aprendendo música de forma livre e autodidata. Ainda em fase de iniciação musical, mas desenvolvendo-se a cada dia no teclado, violão e bateria. Já Luísa vem se dedicando ao desenho e às artes gráficas. Os dois adoram teatro e participam comigo de projetos

de contação de histórias onde nos apresentamos em público. É o momento em que Luísa supera sua timidez e isolamento, característicos dos traços do autismo leve na sua condição de dupla excepcionalidade²¹.

Portanto, o *homeschooling* tem se mostrado pedagogicamente eficaz e meus filhos passaram a se beneficiar de atividades com metodologias criativas, diversificadas e desafiadoras que substituíram as atividades escolares repetitivas, demonstrando não necessitar de repetições para aprender coisas novas, apresentando boa capacidade de abstração e criatividade para resolução de problemas, características que foram já descritas por Virgolim (2019).

Considerações finais

Buscamos sintetizar diversos tópicos que permeiam a discussão sobre o ensino domiciliar no Brasil, discutindo a partir do relato da autora, de forma a desconstruir paradigmas sobre a proposta do *homeschooling*, desmistificando o tema e dando visibilidade à luta das famílias, como a descrita, que abdicaram da educação formal para assumir integralmente a educação dos seus filhos, e se empenham todos os dias para o desenvolvimento daqueles que tanto amam.

Reafirmo que, para nós, famílias desescolarizadoras, o fato de transformarem a pauta da regulamentação do *homeschooling* em disputa política é considerada prejudicial, assunto que foi tratado no Congresso Nacional de Educação Domiciliar (CNED), em 2019, na capital do Rio de Janeiro, onde estivemos presentes. Ainda em relação às questões jurídicas sobre o *homeschooling*, aponto que, para melhor conhecimento de causa, se torna indispensável a leitura do artigo do senhor Procurador da

²¹ A dupla-excepcionalidade é caracterizada pela presença de alta *performance* em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial ou física, como, por exemplo, Altas Habilidades (AH) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento como a Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA).

República, André Borges Uliano (2011), membro do Ministério Público Federal, que visa esclarecer todos os aspectos jurídicos, explicando que os próprios municípios podem, e devem, garantir a regulamentação, ainda que em caráter provisório, como já ocorreu nas cidades de Vitória, no Espírito Santo, conforme Lei municipal nº 9.562/2019, e de Cascavel, segundo Lima (2011), em Santa Catarina.

Aguardamos com máxima urgência, a regulamentação do *homeschooling* pelo Congresso em âmbito nacional e comemoramos cada conquista e avanço legislativo, visto que nós, que antes estávamos protegidas por um sobrestamento no Recurso Extraordinário 888.815/STF, que havia decretado a suspensão de todos os processos pendentes que tramitavam em território nacional, garantindo total integridade ao direito das famílias desescolarizadoras, não podemos agora ficar à margem de garantias legais (Feitosa, 2016).

Conforme divulgado na página eletrônica do Senado Federal, a questão não trata mais em posicionar-se contra ou a favor da educação domiciliar, mas que o necessário é regulamentá-la de forma a garantir a qualidade do ensino e a proteção das crianças, reconhecendo que não podemos viver mais à margem da lei, ao passo que estamos garantindo uma boa educação para nossos filhos.

Finalizamos com a certeza de que está sendo ofertada a melhor educação possível aos aprendentes na condição de neuroatípicos com altas habilidades e com a esperança de que, com a regulamentação do *homeschooling*, o fracasso escolar possa ter uma maior visibilidade, provocando uma reforma estrutural do ensino formal no país.

Concluimos que a prática do ensino domiciliar, como apresentada aqui, nada se assemelha com o ensino remoto e EAD, que foi instituído ao longo de 2020, e não deve ser condenada por causa dessas experiências que contaram com pouca ou nenhuma autonomia dos pais no processo de

ensino-aprendizagem, o que é justamente o oposto ao que se propõe no *homeschooling* (Moreira, 2017).

Concordamos com Kassar (2011) que as relações não devem ser unilaterais, nem tampouco mecânicas, devido à complexidade da elaboração das políticas públicas, pois acreditamos, como ele, na capacidade coletiva para formulação de tais políticas, e que é assim que poderemos construir novos rumos possíveis para a Educação Inclusiva.

Referências

- Aguiar, A. M. F. M. (2011). A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina. <https://jus.com.br/artigos/19514/a-situacao-juridica-do-ensino-domiciliar-no-brasil>
- Alves, L. (2020). Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju.
- Alvim, M. (2020). Regulamentação do homeschooling ganha novo fôlego em Brasília com isolamento por coronavírus. *BBC News*, 21 de abril de 2020. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52333702>
- Arruda, C., Burcharth, A. & Gonçalves, N. C. (2020) Apesar da tímida evolução, Brasil permanece entre os países menos competitivos do mundo - Avanços na educação são fundamentais para alteração desse quadro. Fundação Dom Cabral. https://www.fdc.org.br/Documents/comunidade/Relatorio_Analise_IMD_2020.pdf
- Borges, L. (2020) Mãe solteira, não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. *Revista Direito e Sexualidade*. UFBA. Salvador.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Brasília.
- Brasil (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, de 23 de

- janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília.
- Brasil (2018). Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº855.815. Parecer do Procurador-Geral da República. www.stf.jus.br
- Brasil (2020). Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>
- Burigo, J. et al. (2016). Pedagogia viva: processo de transformação contínua. Anais do II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura: Protagonismo Responsável. ISBN 978-85-68901-07-6.
- Buzatto, L., & Kuhnen, C. F. C. (2019). Trilhas interpretativas uma prática para a educação ambiental. Vivências.
- Coelho, M. (2019). Necessidade de regulamentação da educação domiciliar é apontada em audiência. Agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/10/15/necessidade-de-regulamentacao-da-educacao-domiciliar-e-apontada-em-audiencia>
- Feitosa, R. M. (2016). O *homeschooling* como uma alternativa à educação tradicional e a necessidade de sua regulamentação jurídica. Caruaru.
- Freire, P. (1971). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1979). *Extensão ou Comunicação?* 4ªed. Paz e Terra. São Paulo.
- Fuhr, I. L. & Alejarra, L. E. O.(2020). A opção por um ensino domiciliar: um estudo de caso. *Práxis Educativa*, v.15.
- Geake, J. G. (2009). *Brain at school*. Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press. New York.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. Atlas. São Paulo.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Ed. Vozes. Petrópolis.

- Kassar, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*[online]. vol.17. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.
- Lima, D. J. (2011) Cascavel: o novo oásis para o ensino domiciliar no Brasil, *Gazeta do Povo*. Cascavel. www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/stfconstitucionalidade-ensino-domiciliar-homeschooling.
- Mesquida, P. (2007). O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. *Revista Contrapontos*, 7(3), 549-563. <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/923>
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales (Orgs.) *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. p. 15-33. ISBN: 978-978-85-63023-14-8.
- Moreira, A. M. F. (2017). *O direito à educação domiciliar*. Brasília: Editora Monergismo.
- Navega, F. C. F. (2019). Altas Habilidades e Superdotação: Da Invisibilidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Palú, J. & Petry, O. J. (2020). Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317/209209213387>
- Pérez, S. G. P. B.(2018). Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: Virgolim, A. M. R. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá.
- Reich, W. (1995). *A Função do Orgasmo – Problemas econômico-sexuais da energia biológica*. Editora Brasiliense. São Paulo.
- Schiebinger, L. (2001). O feminismo mudou a ciência? São Paulo.

Semião, F. M. R. C. (2009). Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Silverman, L. K. (2009). *The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities*. Peggy.

Uliano, A. B. (2011). Municípios podem (e devem!) regulamentar o ensino domiciliar. Gazeta do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/instituto-politeia/municipios-podem-e-devem-regulamentar-o-ensino-domiciliar/>

Virgolim, A. M. R. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba.

Winner, E (1998). Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

Posfácio ***Afterword***

Cristina Costa-Lobo

Esta obra foi concebida para trazer à sociedade contributos respeitantes às altas habilidades, com o pressuposto que as competências necessárias para o desenvolvimento de indivíduos talentosos são plurais.

Contribuindo para uma leitura crítica e interpretativa em torno do construto das altas habilidades, esta colectânea apresenta amplitude de abordagens técnicas, destacando-se a produção em colaboração institucional. É resultante, na sua organização, da exímia cooperação entre instituições portuguesas, instituições brasileiras e uma instituição de ensino superior angolana. Estes dois volumes são a expressão de um conjunto de circunstâncias de serendipidade.

Na elaboração destes dois volumes foram implicadas mais de três dezenas de Instituições de Ensino Superior e mais de duas dezenas de Centros/Institutos/Grupos de Investigação e Desenvolvimento. À parte da sua expressão epistemológica e numérica, pretendeu-se, desde o seu início, que este projeto se enquadrasse, nos seus detalhes constitutivos, no âmbito da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Global Sustentável. O trabalho executado, agora disponível para leitura, é o resultado de uma grande missão alcançada!

A génese da obra é, por si mesma, reveladora da amplitude de áreas nas quais interessa discutir as altas habilidades. O conjunto de trabalhos agora divulgado, nestes dois volumes, atravessa os domínios científicos da Educação, com destaque para a Sociologia da Educação; da Psicologia, com maior relevo do domínio da Psicologia do Desporto; das Neurociências;

das Ciências do Desporto; da Sociologia; da Filosofia e Diversidade; da Inclusão e dos Direitos Humanos.

Estamos perante uma realização que, sendo peça constitutiva do portfólio de investigação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, foi intencionalmente pensada para garantir uma leitura plural, leitura útil às comunidades científica e profissional.

Apresentando-se com expressiva amplitude epistemológica, este conjunto de dois volumes é útil à investigação, às decisões sócio-políticas, e ao desenvolvimento, junto de indivíduos com altas habilidades, de programas de intervenção psicológica, de cenários educativos, percursos de formação, programas de gestão de carreira e de desenvolvimento de competências que possibilitem o aperfeiçoamento de potencialidades, a génese de circunstâncias de metacognição, de metacriatividade e de inovação nos distintos contextos de vida. Faço votos que, a partir destes conhecimentos, os leitores produzam *bons frutos*.

Na qualidade de co-organizadora de *Altas Habilidades: Saúde, Desporto e Sociedade Volumes 1 e 2*, e sentindo esta tarefa como parte da minha narrativa biográfica, expresso a minha forte gratidão a cada um dos autores que contribui para esta realização.

Sobre as Instituições Apoiadoras



Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é parte de uma rede cooperativa mundial de pesquisa, ensino e extensão.

<https://catedra.ucb.br>



Instituto de Estudos Superiores de Fafe e Centro de Investigação Desenvolvimento e Inovação

Instituição de Ensino Superior com origem em Fafe, no Norte de Portugal. Oferece cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas, cursos de pós-graduação e extensão. Seu Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) tem como missão fortalecer a atividade científica de seus docentes e discentes.

<https://www.iesfafe.pt/>



Instituto Superior Politécnico de Benguela

Localizado na cidade de Benguela, é uma Instituição privada de Ensino Superior integrada ao subsistema de Ensino Superior em Angola. Encontra-se vocacionado para a promoção do ensino superior, da investigação e da prestação de serviços à comunidade.

<https://www.linkedin.com/company/ispb---instituto-superior-polit-cnico-de-benguela/>

<https://pt-br.facebook.com/ispbenguela/>



Faculdade de Ciências



LaTeDIP
Laboratório de Tecnologias
para o Desenvolvimento
e Inclusão de Pessoas



unesp

Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas

Localizado na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em Bauru, o laboratório iniciou suas atividades em 2006. Associa-se a projetos de pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação, sendo vinculado ao grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA e AH/SD”.

<https://sgcd.fc.unesp.br/#!/latedip> e <https://www.fc.unesp.br/>



Fundação INATEL

A caminho de festejar o seu centenário, desenvolve atividades de valorização dos tempos livres nas áreas do turismo social, da cultura popular e do desporto amador em Portugal. A ação da Fundação INATEL envolve mais de 250 mil associados individuais e 3500 associados coletivos como Centros de Cultura e Desporto.

<https://www.inatel.pt/>



Memories and Matters

Empresa de consultoria, psicologia, organização de eventos, projetos, estudos e formação, que disponibiliza serviços especializados com o objetivo de contribuir para aumento da competitividade das organizações. Fundada em 2019, tem vindo a cimentar a sua posição no mercado internacional.

memories.and.matters@gmail.com

Sobre as Organizadoras

Adriana Vazzoler-Mendonça

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Psicologia, pós-graduada em Gestão de Negócios. Treinadora de Neurofeedback e Biofeedback. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Colaboradora do Observatório de Direito do Trabalho (RETRAB) e Membro do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) da UNESP, Brasil. adriana.italia@gmail.com

Cristina Costa-Lobo

Pós Doutorada em Educação. Doutorada, Mestre e Licenciada em Psicologia. Professora coordenadora e Diretora de Inovação Educacional do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do IESF. Docente do Instituto Superior Politécnico de Benguela, Angola. Presidente do Observatório português da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Investigadora da Cátedra UNESCO *en Educación para la Justicia Social*. Fundadora e Diretora do Centro de Investigação e Intervenção em Desporto, Educação e Bem Estar. cristinalobo@iesfafe.pt

Ana Micaela Medeiros

Psicóloga e investigadora. Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Técnica de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (CESPU). Diretora Executiva do Observatório Português da Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade. Docente de cursos pós-graduados. Consultora da empresa Memories and Matters e Consultora da direção da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Carcavelos e São Domingos de Rana, Portugal. amicaelalm@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru. Líder do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP, Brasil.

vera.capellini@unesp.br

Sobre as/os Autoras/es

Adriana Vazzoler-Mendonça

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Psicologia, pós-graduada em Gestão de Negócios. Treinadora de Neurofeedback e Biofeedback. Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Colaboradora do Observatório de Direito do Trabalho (RETRAB) e Membro do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) da UNESP, Brasil. adriana.italia@gmail.com

África Borges

Catedrática de la Universidad de La Laguna (ULL). Ha diseñado y dirige Programa Integral Para Altas Capacidades, para alumnado de altas capacidades y sus familias, desde 2003, así como del programa ATENEA-ULL, para alumnado universitario de altas capacidades. Es la directora de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades y de la revista Talento, Inteligencia y Creatividad (TALINCREA). aborges@ull.edu.es

Alberto Rocha

Licenciado em Psicologia. Doutorando em Ciências da Educação, especialidade Psicologia da Educação. É presidente da direção da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), sendo ainda Coordenador do Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesses e Socialização (PEDAIS) e director da revista científica Sobredotação. aneisporto@gmail.com

Ana Isabel S. Almeida

Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Psicóloga na Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), onde colabora no serviço de avaliação e intervenção psicológica, em programas de enriquecimento extracurricular, programas de intervenção parental, formação e consultadoria a escolas. ana.i.s.almeida.3@gmail.com

Andreza Granja Gava

Mestra em Psicologia na área de concentração em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco; Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Instituto de Psicologia e Controle do Stress Marilda Lipp; Certificada em Terapia Racional Emotiva Comportamental pelo *Albert Ellis Institute* de Nova Iorque; Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é Psicóloga, Supervisora e Docente.

andreza.gava@hotmail.com

Candido Alberto Gomes

Professor Catedrático do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal, é autor de mais de 300 publicações acadêmicas sobre políticas educativas, financiamento e custos educacionais e educação profissional. Foi assessor legislativo de educação, selecionado por concurso público, do Senado Federal e da Assembleia Constituinte do Brasil.

candidoacg@gmail.com

Danitiele Maria Calazans Marques

Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga pelo Centro Universitário de Votuporanga, SP (UNIFEV). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Faculdade de Conchas, SP. Autora do livro *Altas Habilidades/Superdotação: A intervenção na precocidade a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas*. Desenvolve formações e capacitações sobre a temática das potencialidades e criatividade do aluno em sala de aula na perspectiva das Inteligências Múltiplas.

danitielemarques@hotmail.com

Debora Gambary Freire Batagini

Graduada em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Bauru, Especialista em Fisiologia do Exercício Aplicado à Promoção da Saúde pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru. Mestra e Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociências na UNESP, Rio Claro, e pesquisadora no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte, Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências na UNESP, Bauru.

deboragambary@yahoo.com.br

Eliana dos Santos Alves Nogueira

Doutora em Direito do Trabalho pela Sapienza Università di Roma-Itália. Bacharel em Direito, Mestre em Direito do Trabalho, Professora de Processo do Trabalho e Líder do Núcleo de Pesquisa e Observatório Jurídico Repensando o Trabalho Contemporâneo - RETRAB - pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Franca. Licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

esanogueira@gmail.com

Flávia de Moraes

Graduada em Enfermagem e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) no Grupo de Pesquisa do Programa de Transtornos de Ansiedade do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PROTAN). Terapeuta de Biofeedback e Neurofeedback, membro da International Society for Neuroregulation & Research (ISNR) e membro da Associação Brasileira de Biofeedback (ABBIO).

flaviademoraes01@gmail.com

Gabriela Fabbro Spadari

Mestre e Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas na linha de pesquisa em Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica. Especialista em Psicologia Clínica, de linha Cognitivo Comportamental pelo Instituto de Psicologia e Controle do Stress (IPCS). Certificada em Terapia Racional Emotiva Comportamental - *Primary* pelo *The Albert Ellis Institute*, em Avaliação de Stress em Empresas pelo IPCS. Aperfeiçoamento em Estratégias de Prevenção ao Suicídio pela Universidade Estadual de Campinas.

gfspadari@gmail.com

Hugo Coelho de Oliveira

Psicopedagogo, Especialista em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial, pós-graduado em Análise Comportamental Aplicada à Educação. Trabalha na área de Educação Inclusiva atuando na Tradução e Interpretação de Libras, Ensino de Libras, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva em nível Médio e Superior. Professor de Sala de Recursos Multifuncionais no município de Rio das Ostras-RJ.

hugoliveira23@yahoo.com.br

João Casqueira Cardoso

João Casqueira Cardoso, Professor Associado da Universidade Fernando Pessoa, Doutor pela Universidade de Florença, pesquisa e leciona Ciência Política, Direito Internacional e outros campos, além de dirigir o Centro de Estudos de Minorias. Coordena o Mestrado em Ação Humanitária. É autor de numerosos livros e artigos acadêmicos em diversos países. jcasq@ufp.edu.pt

José Vinícius Aldá Bonfim

Licenciado em Educação Física pelo Departamento de Educação Física (DEF) da Faculdade de Ciências (FC) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru. Atualmente, é aluno de Bacharelado em Educação Física pelo DEF da FC na UNESP, Bauru, e pesquisador no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), UNESP, Bauru.

vinicius_alda@hotmail.com

Juan Pablo Aristizabal

Psicólogo, colombiano, especialista em Psicologia Clínica e Desenvolvimento Infantil. Mestrando em Neurociências e Comportamento na Universidade Federal do Pará (UFPA) e certificado para treinamento cerebral por *Neurofeedback* pela *Brain Trainer International*. Atualmente, trabalha com *Neurofeedback* na NeuroGamma, um espaço de Neurociências aplicadas à aprendizagem, comportamento e alto desempenho.

juan_aristizabal_@hotmail.com

Kleber Lopes Lima Fialho

Graduação e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Psicologia da Educação, Psicopedagogia Preventiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Especialista na prática de neuromodulação autorregulatória, com *Neurofeedback*, sendo um dos percursores nesta prática na Bahia e Brasil. Professor efetivo licenciado da Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Medicina e Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (FAMED-UFBA).

kleberfialho@gmail.com

Laurence Dulon

Is a project manager in the field of human resources and professional training, former director of human resources of an operational unit in one of the biggest French companies. A graduate of the SKEMA Business School, she has developed a diversified professional career in management and talent management.

laurence.dulon@gmail.com

Lizia da Silva Rebouças

Pedagoga e MBA pela Universidade Federal Fluminense, RJ (UFF). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade Maria Thereza (Famath). Atuou por dez anos em Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. Experiência no Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente atua como Psicopedagoga Clínica para crianças e adolescentes com Altas Habilidades/ Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

liziareboucas@gmail.com

Luana Isabeli Skotki

Estudante da Sala de Recursos Multifuncional Altas Habilidades/Superdotação, do Colégio Estadual do Campo Olavo Bilac, cursando o 8ª ano. Possui Curso de Formação em Zooterapia, é membro do Laboratório de Ideias Altas Habilidades/Superdotação (LABI), em que desenvolve o Projeto Zooterapia no Contexto de Altas Habilidades/Superdotação. É uma pré-adolescente que adora se dedicar de forma exaustiva a curiosidades.

luana.skotki@escola.pr.gov.br

Maria de Fátima Martins

Graduação em Medicina Veterinária (UNESP), Mestrado em Genética de Micro-organismos na Universidade de São Paulo (USP), Doutorado em Genética de Micro-organismos e Molecular pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP). É Professora Doutora da Universidade de São Paulo e coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão em Zooterapia e Helicicultura Profa. Dra. Lor Cury da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP.

mariadefatimamartinsusp@gmail.com

Maria Helena Ramalhais Filetti

Estudante do Infantil IV. Apresenta indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. É membro do Laboratório de Ideias Altas Habilidades/Superdotação (LABI), em que desenvolve o Projeto Zooterapia no Contexto de Altas Habilidades/Superdotação. Ama os

animais, é uma menina falante, meiga e esperta, tem amigos imaginários, é brasileira de nascença, mas com ascendência portuguesa.

mhramalhaisfiletti@gmail.com

Nathalia Martins da Conceição

Psicóloga em formação pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Tem experiência na área de Psicologia Social com ênfase em cognição social, avaliação psicométrica, organizações e trabalho. Atualmente é pesquisadora em altas habilidades/superdotação, estilos cognitivos correlatos à personalidade e avaliação psicométrica.

itsnmartins@gmail.com

Noks Nauta

Is an M.D. (not practicing) and a Psychologist, Ph.D. from The Netherlands, who specializes since 2000 in gifted adults. She is an author of articles and books, and she is an international speaker. She is the co-founder and honorary board member of the Gifted Adults Foundation in the Netherlands (<https://ihbv.nl/>). Her focus is on gifted adults at work, highly gifted adults, and gifted seniors. She collaborates with Ido van der Waal in studying conflicts of the gifted, and they hope to publish a book in 2021.

info@noksnauta.nl

Patricia Neumann

Bacharel em Psicologia. Licenciada em Filosofia. Mestre em Educação. Pesquisadora em altas habilidades/superdotação (AH/SD) dentro da área de desenvolvimento humano e aprendizagem nos temas inteligência emocional, aspectos socioemocionais, vida adulta e gênero. Investiga e difunde o trabalho de Kazimierz Dabrowski e suas contribuições às AH/SD no Brasil e em países de língua portuguesa.

souhumanista@gmail.com

Ramón García Perales

Doctor en Educación. Profesor de la Facultad de Educación de Albacete, área Didáctica y Organización Escolar, y Secretario Académico del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Sus líneas de investigación se centran en el diagnóstico e intervención psicopedagógica y sociofamiliar y las altas capacidades intelectuales.

ramon.garciaperales@uclm.es

Rodolfo Lemes de Moraes

Formado em Licenciatura e aluno de Bacharelado em Educação Física pelo Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru. Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociências na UNESP, Rio Claro, e pesquisador no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), UNESP, Bauru. ro.lemes.moraes@gmail.com

Rubens Venditti Júnior

Graduado em Educação Física, Mestre em Educação Física e Doutor em Educação Física e Sociedade pela UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro. Professor no Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências na UNESP, Bauru, professor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociências na UNESP, Rio Claro, e coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), UNESP, Bauru. r.venditti-junior@unesp.br

Steven Verbeek

Is an occupational doctor and former medical inspector in the Netherlands, his country of origin. He came to France in 1999 and has since worked as an occupational doctor at the Inter-company Hygiene Committee of the Loiret (CIHL). Like many of his peers, he has faced the emergence of psycho-social risks and directs his attention to employees who are gifted. steven.verbeek@me.com

Taís Pelição

Licenciada em Educação Física pelo Departamento de Educação Física (DEF) da Faculdade de Ciências (FC) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru. Aluna de Bacharelado em Educação Física pelo DEF da FC na UNESP, Bauru, de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociências na UNESP, Rio Claro, e pesquisadora no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), UNESP, Bauru. pe.tais@yahoo.com.br

Taíza Fernanda Ramalhais

Graduada em Psicologia e em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial Inclusiva, Neuroapredizagem. Mestre em Promoção da Saúde. Doutoranda em Ciência Animal. Atua como professora e psicóloga. Pesquisadora de Altas Habilidades, Zooterapia, Bem-Estar Animal e Etologia. É criadora e idealizadora do Laboratório de Ideias Altas Habilidades/Superdotação (LABI).

thai_19@hotmail.com

Tatiana de Cássia Nakano

Docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisadora produtividade nível 2 Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Presidente passado da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (Criabrasilis), membro colaborador do Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd) e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp).

tatiananakano@hotmail.com

Tátilla Martins Lopes

Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) Assis, Mestre em Fisiopatologia Médica, Neurociências e Doutora em Ciências pela UNICAMP-Campinas. Especialista em Psicologia Clínica, especialização em terapia cognitiva comportamental pelo IPCS/Campinas, formação em nível *Primary* em Terapia Racional-Emotiva Comportamental pelo Instituto Albert Ellis. Especialista em Neuropsicologia pelo Conselho Federal de Psicologia. Professora e Supervisora clínica de Terapias Cognitivo-Comportamentais e Terapia Racional-Emotiva Comportamental e Neuropsicologia.

tatilamlopes@gmail.com

Triana Aguirre

Trabajadora Social, Máster en Mediación Familiar y Socio-comunitaria, Máster en intervención Familiar. Actualmente Doctoranda del Doctorado en Psicología. Personal Investigador en Formación Predoctoral y Venia Docendi en la Universidad de La Laguna. Experiencia como educadora de programas de intervención con alumnado con Altas Capacidades.

taguirre@ull.edu.es

Viviane do Nascimento Esteves

Pedagoga Especialista em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pós-graduada em Atividades Físicas Inclusivas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de Sala de Recursos Multifuncionais concursada pela Prefeitura Municipal de Rio das Ostras, RJ. Luta pela educação inclusiva há 20 anos na prática escolar e fora dela.

viviane_esteves@yahoo.com.br

Yann-Gaël Jaffré

Is a senior human resources manager, responsible for steering and training strategy for a public organization with several million employees. A lawyer by training and a former labor inspector, he was a trainer and a professor at Jean Moulin University - Lyon 3 in social law, lecturer and author in specialized professional journals.

yann-jaffre@hotmail.fr

Yves Richez

Is a Doctor (Ph.D.) in semiology and works on the principles of updating natural operating methods at the crossroads of ethology, ethnology and anthropology. After completing his doctoral thesis on strategies for the actualisation of potentials, he invented and developed a protocol for the evaluation of natural operating modes. He has also developed a writing system that makes it possible to translate what is observed without judging people.

yves.richez@gmail.com

Sobre a Equipe Técnica

Revisão de idiomas

Português brasileiro

Adriana Vazzoler Mendonça

adriana.italia@gmail.com

Alessandra Carraro

alessandracarraro99@gmail.com

Ana Paula Medeiros

anaapaaula@hotmail.com

Candido Alberto Gomes

candidoac@gmail.com

Débora Andrade Pamplona Bezerra

deborapamplona10@gmail.com

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

ivcov@hotmail.com

Ligia Serrano Lopes

liserranolopes@gmail.com

Lorena Ribeiro Molinaro

loreneventoskids01@gmail.com

Lúcia Lamb

lucialamb21@yahoo.com.br

Mônica Gasco Fogagnoli

monicagasco@bol.com.br

Rosana Rodrigues

rosanars1921@gmail.com

Tamires Lemos de Assis

tami.revisoes@gmail.com

Português europeu

Patrícia Ferreira da Silva

patriciaferreiradasilva@gmail.com

Raquel Maria Dias Azevedo

joixe30@gmail.com

Espanhol

Ana Paula Medeiros

anaapaaula@hotmail.com

Juan Pablo Aristizabal

juan_aristizabal_@hotmail.com

Luis Alberto Llontop Vásquez

luisitollontopv@gmail.com

Michele Cousseau

mousseau@gmail.com

Ramón García Perales

ramon.garciaperales@uclm.es

Susana Graciela Pérez Barrera

susanapb56@gmail.com

Francês

Élisabeth Jaffré

elisabeth.jaffre@gmail.com

Inglês

Andrew Aus

andrew.aus@cantab.net

Débora Andrade Pamplona Bezerra

deborapamplona10@gmail.com

Robert F. Woolley

woolley.bob@gmail.com

Revisão de normas APA

Adriana Vazzoler Mendonça

adriana.italia@gmail.com

Aline Boschi Neves

alineboschi@yahoo.com.br

Ana Luíza Pedrosa Neves Aichinger

analuizaaichinger@outlook.com

Camila Incau

camilaincau@hotmail.com

Caroline Beatriz Tassi Almas

carolinie.tassi@hotmail.com

Christiane Honorato Taverna

khristiane11@hotmail.com

Felipe Monteiro da Silva

felipe.monteiro-silva@unesp.br

Natália Leal Vio

natalialealvio@gmail.com

Patrícia Ferreira da Silva

patriciaferreiradasilvva@gmail.com

Roberta Guzzo

robertaguzzo@gmail.com

Tradução Francês-Português

Eliana dos Santos Alves Nogueira

esanogueira@gmail.com

Assessoria Jurídica

Luana Louzada da Costa Goffi Rios

luanagoffi@gmail.com

Gabriela Valentinari

gabrielavalentinari@hotmail.com

Design

William Fernandes

williamfdesign@gmail.com

Diagramação e Editoração

Editora Fi

contato@editorafi.org

Ilustração

Gabriele Correa Palmieri

gabrielecpalmieri@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org